

# juventudes, universidade e narrativas de formação

org. rosemeire reis  
jeane felix  
luiza silva-silva

# JUVENTUDES, UNIVERSIDADE E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO



**ROSEMEIRE REIS  
JEANE FELIX  
LUÍZA SILVA-SILVA**  
[Org.]

**JUVENTUDES, UNIVERSIDADE E  
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Rosemeire Reis; Jeane Felix; Luíza Silva-Silva [org.]**

**Juventudes, universidade e narrativas de formação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 337p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2356-8 [Impresso]**  
**978-65-265-2362-9 [Digital]**

1. Juventudes. 2. Universidade. 3. Narrativas de Formação. 4. Sentidos de aprender. I. Título.

CDD – 370

---

Capa: Estúdio Cacareco, Willyam Vieira dos Santos e Ana Luiza Costa Ribeiro

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Revisão:** Miriane Saraiva Hokama

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
Rosemeire Reis, Jeane Felix, Luíza Silva-Silva	
<b>Primeira parte</b>	
<b>Capítulo 1</b>	<b>19</b>
<b>Cartografia de jovens estudantes dos últimos semestres no curso de Pedagogia-UFAL</b>	
Rosemeire Reis	
<b>Capítulo 2</b>	<b>49</b>
<b>Estudos sobre/com as juventudes e educação na universidade brasileira: uma revisão de literatura</b>	
Alcimar Trancoso, Rosemeire Reis	
<b>Capítulo 3</b>	<b>79</b>
<b>Possibilidades formativas na vida universitária: ensino, pesquisa, extensão e trabalhos de conclusão de curso</b>	
Rosemeire Reis, Ana Beatriz Soares Santos, José Vinicio Messias da Silva	
<b>Capítulo 4</b>	<b>103</b>
<b>Pesquisa-Formação em espaços coletivos de reflexão e de diálogo para o engajamento discente na vida universitária</b>	
Jeane Felix, Luíza Silva-Silva, Rosemeire Reis	
<b>Capítulo 5</b>	<b>121</b>
<b>Sentidos dos processos formativos no curso de Pedagogia para jovem mulher negra, mãe e trabalhadora: biografização e relação com o saber</b>	
Rosemeire Reis, Laura Oliveira, Lara Jordana, Myrele Rosendo	

## Segunda Parte

<b>Capítulo 6</b>	<b>155</b>
<b>Cartografia das Narrativas Escolares Insurgentes</b>	
Luíza Silva-Silva; Evely Maria Santos da Silva	
<b>Capítulo 7</b>	<b>175</b>
<b>Educação animalista e bem viver na produção científica latino-americana em educação: questões para pensar a formação docente</b>	
Jeane Felix; Jamile dos Santos Santana; José Aragão de Lima Júnior; Luiza Beatriz Alves dos Santos	
<b>Capítulo 8</b>	<b>203</b>
<b>Vida acadêmica e relações com o aprender: contribuições do estudo imanente para estudantes da graduação e pós-graduação em educação</b>	
Zaine Paula dos Santos, Denis Avelino, Rosemeire Reis	
<b>Capítulo 9</b>	<b>227</b>
<b>Postura do pesquisador na pesquisa biográfica em educação: em direção a co-construção do poder de agir</b>	
Anne Dizerbo, Arnaud Gobin, Carolina Kondratiuk, Carmen Cavaco, Camila Aloísio Alves, Dave Benetteau de la Prairie, Marianne Trainoir, Rosemeire Reis	
<b>Capítulo 10</b>	<b>245</b>
<b>Sentidos da universidade e o ateliê com blogs reflexivos: desdobramentos formativos de um projeto de extensão</b>	
Matheus Ivan Chagas, Laura Oliveira, Lara Jordana, Myrele Rosendo, Rosemeire Reis	

<b>Capítulo 11</b>	<b>263</b>
<b>Estudos sobre processos formativos de juventudes alagoanas com narrativas de si</b>	
Rosemeire Reis, Emanuelle de Oliveira Souza, Cíntia Gomes da Silva, Isabel Cristina Oliveira da Silva, Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva, Matheus Ivan Chagas	
<b>Capítulo 12</b>	<b>291</b>
<b>Sentidos que os estudantes do primeiro ano constroem em relação à universidade e do saber universitário</b>	
Soledad Vercellino	
<b>Capítulo 13</b>	<b>309</b>
<b>Dispositivos de pesquisa-formação franco-brasileiros sobre os desafios de se tornar estudante na universidade</b>	
Valérie Melin, Rosemeire Reis	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>329</b>



## Apresentação

### Juventudes, Universidade e Narrativas de Formação

Rosemeire Reis  
Jeane Felix  
Luíza Silva-Silva

*Juventudes, blogs, narrativas de si, estudantes, insurgências, sentidos, biografização, relação com o saber, modos de ser e existir, estudo imanente, grafias, pesquisa-formação, dispositivo, universidades, amizades, vida acadêmica, espaços coletivos, bem-viver, pesquisa biográfica, educação animalista, cartografia.* São alguns dos conceitos, categorias e dimensões que constituem o livro *Juventudes, Universidade e Narrativas de Formação*, fruto do trabalho coletivo do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL). Ele reúne resultados de pesquisas e ações de extensão, além de diálogos e parcerias com pesquisadoras/es da França, Portugal, Guiana Francesa e da Argentina. A obra aborda as potencialidades formativas vivenciadas por uma pluralidade de jovens em múltiplos espaços sociais e, sobretudo, na universidade, tendo como eixo central as narrativas de formação, como também outras dimensões formativas pouco exploradas.

O foco recai sobre os sentidos atribuídos às *experiências*, compreendidas, de acordo com Jorge Larrosa, como algo que nos acontece, nos atravessa e nos toca e, conforme Christine Delory-Momberger, como *experiências realizadas* — reconfigurações do vivido produzidas pelo diálogo e pela reflexão, expressas em diferentes linguagens. Narrar, nesse sentido, significa dar forma ao vivido, em um processo de biografização que não apenas conta uma história, mas também articula dimensões, afetos e saberes, reconfigurando-os para responder às questões do presente. Assim,

as narrativas configuram-se como processos formativos e, ao mesmo tempo, permitem estudar os sentidos das experiências.

Com base nessas questões, o livro organiza-se em duas partes. A primeira apresenta os resultados da pesquisa *Sentidos das experiências realizadas para a formação de si e para a relação com a docência para jovens estudantes da Pedagogia*, desenvolvida entre 2022 e 2025, coordenada por Rosemeire Reis, com apoio da FAPEAL e do CNPq<sup>1</sup>. O estudo, de caráter qualitativo, buscou compreender os sentidos das experiências formativas na universidade para jovens estudantes dos últimos semestres do curso presencial de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (Campus Aristóteles Calazans Simões, em Maceió), considerando sua contribuição tanto para a formação de si, como possibilidade de distanciamento crítico e reflexivo em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo, quanto para a relação com a profissão docente. A vida universitária é compreendida como um território plural, estruturado pela cultura acadêmica e por suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, encontros e eventos, dentre outras que, para aqueles que delas têm acesso, proporciona múltiplas experiências, influenciando suas formas de sociabilidade e suas aprendizagens.

Na/pela vida universitária os/as estudantes têm a (im)possibilidade de viver suas juventudes, partilham afetos, desafios, medos, (não)pertencimentos, processos de afiliação e experiências que podem ressignificar suas relações com o mundo, com as outras pessoas e consigo.

Nesse contexto, os *sentidos* das aprendizagens são entendidos como aqueles/as que despertam reflexividade sobre as questões com as quais os/as jovens estão implicados/as. Esses sentidos se constroem a partir do capital biográfico de cada estudante, servindo

---

<sup>1</sup> A pesquisa contou com o apoio do CNPq, como bolsa produtividade, conforme o processo nº 316126/2021-7 e com o apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

de referência para a interpretação do vivido e articulando-se às questões que mobilizam cada aprendiz em diferentes dimensões da vida, dentre elas aquelas relacionadas aos desafios como estudantes universitários/as.

Os cinco primeiros capítulos apresentam os resultados da pesquisa, que percorreu diferentes caminhos: estudos bibliográficos, aplicação de questionários às turmas dos últimos semestres de Pedagogia e, sobretudo, a realização da pesquisa-formação, organizada como projeto de extensão, coordenado por Jeane Felix, Luíza Silva-Silva e Rosemeire Reis<sup>2</sup>, articuladas às entrevistas narrativas. Essas práticas permitiram compreender como condições sociais, desigualdades de gênero e de raça atravessam as experiências dos/as jovens na universidade, influenciando tanto o acesso às oportunidades de aprendizagem quanto os sentimentos de pertencimento (ou não). Vale destacar que, em grande parte, a universidade também se configura como o lugar de viver suas juventudes.

As narrativas das participantes, registradas em entrevistas e no curso de extensão, são o eixo da pesquisa. Esses encontros constituíram momentos ricos de diálogo, escuta e reflexão, funcionando como processos de pesquisa-formação que abarcaram múltiplas dimensões da experiência estudantil. As narrativas — orais, escritas, individuais ou coletivas — constituíram-se como um trabalho de biografização, articulando e reorganizando fragmentos

---

<sup>2</sup> A pesquisa *Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para jovens estudantes da Pedagogia* contou com apoio financeiro da FAPEAL (2022-2025) e incluiu o desenvolvimento do projeto de extensão “Juventudes e sentidos da vida universitária: nas trilhas do engajamento discente”, coordenado por Jeane Felix, Luíza Silva-Silva e Rosemeire Reis. Esse estudo dá continuidade à investigação *Pesquisa Biográfica, Juventudes e Mobilização para Aprender* (2019-2022), contou com apoio do CNPq e se configurou como pesquisa produtividade CNPq que também esteve vinculada ao projeto de extensão *Ateliê com Blogs Reflexivos* (Rosemeire Reis). Do ponto de vista teórico-metodológico, ambas as pesquisas se fundamentam na articulação entre a Sociologia da Juventude, a Pesquisa (Auto)Biográfica e a teoria da Relação com o Saber.

de memória para dar forma ao vivido. Dessa maneira, abriram-se caminhos para acessar dimensões preciosas dos processos formativos vivenciados na vida universitária por jovens estudantes.

A segunda parte do livro reúne oito capítulos produzidos por integrantes do GPEJUV e por pesquisadoras/es parceiras/os de outros países. Esses textos apresentam temáticas de pesquisa que dialogam tanto com os modos de fazer pesquisa da primeira etapa, como com questões referentes ao estudo de processos formativos das juventudes com as narrativas de formação em diferentes espaços sociais.

O **primeiro capítulo**, intitulado “Cartografia de jovens estudantes dos últimos semestres da Pedagogia”, de autoria de Rosemeire Reis, discute as relações entre a ampliação do acesso à universidade pública federal — especialmente a partir da expansão de vagas iniciada em 2007 — e os desafios enfrentados pelos/as estudantes que passaram a integrar esse espaço. O capítulo apresenta as primeiras aproximações com as questões estudadas na pesquisa *Sentidos das experiências realizadas para a formação de si e para a relação com a docência para jovens estudantes do curso de Pedagogia*, destacando as experiências formativas consideradas significativas pelos/as participantes. Essas aproximações correspondem à primeira etapa da pesquisa e resulta da análise descritiva de achados obtidos no estudo exploratório, realizado por meio de questionários.

No **segundo capítulo**, “Estudos sobre/com as juventudes e educação na universidade brasileira: uma revisão de literatura”, Alcimar Trancoso e Rosemeire Reis apresentam uma revisão sistemática de pesquisas científicas realizadas no Brasil sobre juventudes e universidade, com atenção especial às pesquisas do campo da educação. O capítulo analisa como diferentes estudos têm abordado os desafios vivenciados por jovens em seus percursos na vida universitária, contribuindo para situar a pesquisa no cenário mais amplo da produção acadêmica.

O **terceiro capítulo**, denominado “Possibilidades formativas na vida universitária: ensino, pesquisa, extensão e trabalhos de

conclusão de curso”, escrito por Rosemeire Reis, Ana Beatriz Soares Santos e José Vinício Messias da Silva traz os resultados de um estudo de iniciação científica desenvolvido no âmbito da pesquisa principal. O objetivo foi identificar processos formativos significativos para jovens estudantes dos últimos semestres de Pedagogia, no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Para isso, organizaram-se dois planos de trabalho: o primeiro mapeou as atividades formativas oferecidas aos/as estudantes de Pedagogia no CEDU; o segundo analisou trabalhos de conclusão de curso, buscando compreender como as experiências universitárias mobilizaram os/as estudantes na escolha e formulação das temáticas de seus trabalhos de conclusão de curso.

O **capítulo 4** intitulado “Pesquisa-Formação em espaços coletivos de reflexão e de diálogo para o engajamento discente na vida universitária” de autoria de Jeane Felix, Luíza Silva-Silva e Rosemeire Reis apresenta reflexões sobre as experiências formativas, ampliando a discussão em torno dos sentidos atribuídos pelos/as jovens às suas trajetórias acadêmicas. O artigo descreve e reflete sobre o projeto de extensão intitulado “Juventudes e sentidos da vida universitária: nas trilhas de engajamentos discentes”, destacando algumas questões que emergiram das narrativas das/os participantes do projeto, nos momentos de socialização das atividades realizadas, trazendo pistas para pensar sobre possibilidades de engajamento de discentes na universidade, especialmente no curso de Pedagogia. As autoras concluem que o processo de se tornar estudante universitário/a se constitui de desafios com os quais é preciso lidar e superar, mas também é repleto de redes de apoio e amigos que fazem a vida na universidade ser uma experiência cheia de aprendizagens e afetos.

O **quinto capítulo**, “Sentidos dos processos formativos no curso de Pedagogia para jovem mulher negra, mãe e trabalhadora: biografização e relação com o saber”, escrito por Rosemeire Reis, Myrele Rosendo, Laura Oliveira e Lara Jordana, analisa as experiências de três jovens estudantes cujas vidas são atravessadas

por marcadores de classe social, gênero e raça. A partir de entrevistas de pesquisa biográfica, o capítulo evidencia como os processos de biografização — por meio das narrativas de si — permitem compreender os sentidos da formação de si e em relação à docência por essas jovens, destacando tanto desafios quanto potências formativas vividas no curso de Pedagogia.

Na sequência, no **sexto capítulo** “Cartografia das Narrativas Escolares Insurgentes”, Luíza Silva-Silva e Evelly Maria Santos apresentam um capítulo investigativo sobre narrativas produzidas pelas juventudes nos espaços de duas escolas localizadas em territórios periféricos na capital alagoana. Neste capítulo, as autoras investigam o fenômeno das grafias, não como uma mera indisciplina ou depreciação do espaço educacional, e sim como pistas para cartografar discursividades insurgentes no currículo. O trabalho desenvolve o argumento de que as grafias suscitam saberes sobre relações de gênero, corpo e sexualidades, desestabilizando silenciamentos curriculares e colocando o tema em um campo de tensões discursivas.

Jeane Felix, Jamile dos Santos Santana, José Aragão de Lima Júnior e Luiza Beatriz Alves dos Santos apresentam, no **capítulo 7**, o artigo nominado “Educação Animalista e Bem Viver na produção científica Latino-Americana em Educação: questões para pensar a formação docente”, o qual exibem os resultados de uma pesquisa de iniciação científica realizada entre de 2023 e 2024 no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa teve como objetivo compreender, por meio de uma metapesquisa na produção científica latino-americana, se e como a educação animalista e o Bem Viver vêm sendo abordados no campo da Educação. Os resultados mostram que, na produção científica latino-americana, tanto a educação animalista quanto o Bem Viver são empregados em áreas como Saúde, Trabalho Social e Direito, sendo incipientes o emprego de tais conceitos no campo da Educação.

Intitulado “Vida acadêmica e relações com o aprender: contribuições do estudo imanente para estudantes de graduação e

pós-graduação em educação”, o **oitavo capítulo** de Zaine Paula dos Santos Silva, Denis Avelino e Rosemeire Reis, analisa a relação entre vida acadêmica e aprendizagem, discutindo como o método do estudo imanente contribui para a construção de sujeitos estudiosos. A partir de diálogos com as teorias de Charlot, Coulon e Bezerra, mostra como essa abordagem possibilita ao estudante compreender as lógicas do aprender na universidade, desenvolver relações epistêmicas e identitárias com o saber e afirmar sua autoria intelectual.

O **nono capítulo**, intitulado: “Postura do pesquisador na pesquisa biográfica em educação: em direção à co-construção do poder de agir”, foi produzido coletivamente por pesquisadores/as da França, Portugal, Guiana Francesa e Brasil: Anne Dizerbo, Arnaud Gobin, Carolina Kondratiuk, Carmen Cavaco, Camila Aloísio Alves, Dave Benetteau de la Prairie, Marianne Trainoir e Rosemeire Reis, integrantes e ex-integrantes do Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique, do Collège international de recherche biographique en éducation (CIRBE). O Pôle atualmente faz parte da rede internacional “GIS Le Sujet dans la Cité” – Université Sorbonne Paris Nord. O texto discute os desafios epistemológicos da construção da postura do/a pesquisador/a no campo da pesquisa biográfica, compreendida como uma abordagem teórica e metodológica em ciências da educação e da formação.

No **décimo capítulo**, “Sentidos da universidade e os blogs reflexivos: desdobramentos formativos de um projeto de extensão”, escrito por Matheus Chagas, Rosemeire Reis, Laura de Oliveira, Lara Jordana e Myrele Rosendo nos apresenta os desdobramentos formativos da participação em um projeto de extensão que utilizou o ateliê com blogs reflexivos como procedimento de pesquisa. São discutidos os fundamentos teórico-metodológicos do dispositivo e apresentados os relatos de experiência do autor e das autoras.

O **décimo primeiro capítulo**, denominado: “Estudos sobre processos formativos de juventudes alagoanas com narrativas de si”, escrito por Rosemeire Reis, Emanuelle de Oliveira Souza, Cíntia

Gomes da Silva, Isabel Cristina Oliveira da Silva, Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva e Matheus Ivan Chagas, enfatiza a importância do enfoque biográfico em pesquisas com as juventudes. A partir de quatro teses defendidas no grupo GPEJUV-UFAL, entre 2022 e 2024, destaca como essas pesquisas contribuem para compreender os percursos formativos das juventudes alagoanas, considerando os contextos sociais que atravessam suas experiências.

Em “Significados que os/as estudantes do primeiro ano constroem em torno da universidade e do saber universitário”, o **décimo segundo capítulo**, Soledad Vercellino apresenta uma análise do sistema universitário argentino e dos significados da universidade para estudantes ingressantes. O capítulo é tradução de uma conferência realizada na Universidade de Lille em 2023. Nele, ela apresenta resultados de entrevistas narrativas, interpretadas a partir de seus núcleos de sentido, que evidenciam os desafios do primeiro ano para estudantes argentinos. Em suas análises, aponta reflexões sobre dimensões que são consideradas importantes para o enfrentamento das dificuldades identificadas.

Por fim, o **décimo terceiro capítulo**, denominado “Dispositivos de pesquisa-formação franco-brasileiros sobre os desafios de se tornar estudante na universidade”, de Valérie Melin e Rosemeire Reis, apresenta um de seus trabalhos de cooperação acadêmica (França e Brasil). Inspirado nos ateliês de pesquisa biográfica de Delory-Momberger, o texto descreve dispositivos que promovem reflexividade e formação de si, oferecendo um espaço de análise e diálogo sobre os sentidos e desafios da vida universitária para jovens estudantes, sem perder de vista os contextos específicos em que estes/as se encontram.

Este livro reúne, portanto, um mosaico de pesquisas desenvolvidas por integrantes do GPEJUV-UFAL, bem como por pesquisadores/as de diferentes países. Os/as autores/as valorizam processos formativos de caráter dialógico e reflexivo na universidade, compreendidos em uma perspectiva ampla, para além do saber-fazer profissional. Uma universidade pública

comprometida com sua responsabilidade social tem como horizonte a formação de educadores/as igualmente responsáveis socialmente — o que implica, entre outros aspectos, a vivência de espaços formativos marcados pelo diálogo, pela sensibilidade, pela criticidade e pela autoria.



# Capítulo 1

## CARTOGRAFIA DE JOVENS ESTUDANTES DOS ÚLTIMOS SEMESTRES NO CURSO DE PEDAGOGIA – UFAL

Rosemeire Reis

### 1. Introdução<sup>1</sup>

Nos estudos realizados pelo grupo “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), especialmente com jovens estudantes do curso de Pedagogia (Reis; Felix, 2024; Silva, 2023) são recorrentes as narrativas nas quais jovens afirmam ser a primeira pessoa da família a adentrar a universidade pública federal. Tais relatos são atravessados pelo orgulho da ultrapassagem de fronteiras impostas pelas dissimetrias de classe, gênero e raça de nossa sociedade. Conforme Felicetti; Morosini; Cabrera (2019), tais jovens são a primeira geração a alcançar o ensino superior.

Nestes mesmos estudos, identificam-se, também, relatos sobre a pressão e o sentimento de incapacidade enfrentados por se depa-rarem com as lógicas específicas de aprender exigidas pela cultura acadêmica, e para a qual não foram preparados/as (Charlot, 2013).

Quando analisamos a história recente do ensino superior federal brasileiro, podemos compreender que as políticas públicas de expansão deste sistema de ensino, especialmente entre 2007 e 2012, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta resultados da pesquisa que contou com o apoio do CNPq, como bolsa produtividade, conforme o processo nº 316126/2021-7 e com o apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.0000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

Universidades Federais (REUNI), mesmo que insuficientes e limitadas, contribuíram para sua nova configuração. Várias pesquisas estudam este movimento de expansão das vagas nas universidades públicas federais (Vargas; Paula, 2013; Jardim; Almeida, 2016; Senkevics, 2021; Pereira, 2021; Ganam; Pinezi, 2021).

Nossas pesquisas buscam compreender este contexto, mas focalizando principalmente, como os/as jovens estudantes, que não tinham acesso à universidade, estão atravessando os caminhos na vida universitária, quais seus desafios e os sentidos de seus processos formativos. Esse tipo de análise vai ao encontro dos princípios da Sociologia da Juventude de estudar os/as jovens em suas multiplicidades, conforme Machado Pais (2001), Juarez Dayrell (2007); Rossane Reguillo (2013). Tais juventudes adentram diferentes espaços sociais, dentre eles, os espaços escolares, com suas referências, modos de expressão, constroem suas táticas (Certeau, 2007)<sup>2</sup>, suas redes de sociabilidade para enfrentar os desafios nestes espaços, ou seja, constroem sua condição juvenil, também, nos espaços escolares e nas instituições de ensino. Entendemos, a partir dos estudos de Juarez Dayrell, que a condição juvenil deve ser observada levando em consideração sua dupla dimensão: como um modo de ser e, ao mesmo tempo, as circunstâncias necessárias nas quais este modo de ser pode se desenvolver, sendo assim a condição juvenil:

[...] Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108)

Os estudos que realizamos, também, se aproximam dos princípios defendidos por Bernard Charlot (2000, 2013). Partilhamos a ideia de

---

<sup>2</sup> Compreende-se táticas, no sentido de Certeau (2007) como modos de fazer, astúcias, inventividades para lidar e resistir cotidianamente com o que é imposto, instituído, controlado. São ações cotidianas opostas às estratégias – que têm o domínio, visam produzir, mapear e imposições.

que é importante analisar as relações dos/as estudantes com a escola superando a leitura negativa, fundada em termos de deficiências socioculturais. Concordamos com o autor quando afirma que é preciso praticar nas pesquisas uma leitura positiva da realidade, voltada às experiências dos/as estudantes, “às suas interpretações do mundo, à sua atividade” (Charlot, 2000, p. 30).

Entendemos que as juventudes, em sua multiplicidade, são sujeitos de direito e que os/as jovens universitários/as se tornam estudantes, mediante o processo de afiliação à vida universitária. Esta, por sua vez, é compreendida como um território que tem como cerne a cultura acadêmica, no qual os/as estudantes se deparam com fronteiras materiais e simbólicas que devem ser ultrapassadas (Reis, 2022). Tal processo de afiliação à universidade acontece mediante o engajamento nas atividades que conformam este território, com suas lógicas de aprender que se diferenciam das lógicas de aprender de outras instituições e da educação básica.

Consideramos que as aprendizagens na vida universitária são possibilitadas em seus diferentes espaços formativos, que dialogam entre si. Reconhecemos a importância da sala de aula, com seus conteúdos acadêmicos e as relações entre os/as estudantes entre si e com os/as professoras e, também outros espaços, como aqueles relacionados aos projetos de extensão; à pesquisa, aos eventos, às organizações culturais e políticas dos/as estudantes etc.

Parte-se do pressuposto de que os tipos de encontros com os saberes, com as referências culturais, a partir das atividades, práticas sociais e culturais, propiciam a construção dos sentidos de aprender, produzindo determinados modos de se relacionar com o mundo, com os outros e com si mesmo. Porém, as assimetrias de poder relativas aos marcadores de classe social, gênero, e raça podem produzir desafios materiais e simbólicos que produzem desigualdades no acesso a estas atividades, práticas sociais e culturais; tendo repercussões para os modos de engajamento neste território e para a construção destes/as jovens como estudantes universitários.

Sendo assim, em nossas pesquisas, buscamos compreender os sentidos que os(as) jovens constroem acerca de suas trajetórias como estudantes universitários(as), como enfrentam os desafios encontrados, como significam sua entrada na universidade e como constroem enquanto jovens estudantes.

No caso do curso de Pedagogia, estes/as estudantes estão sendo formados/as para serem formadores/as em espaços escolares e não escolares, numa sociedade onde as concepções de formação e de educação em todos os âmbitos da sociedade e, em especial na universidade, estão em acirradas relações de disputa.

Partimos do pressuposto de que a universidade deve propiciar a formação em um sentido amplo e não somente ao saber-fazer profissional. Desse modo, tal formação pressupõe aprendizagens de múltiplas referências culturais, para ampliação da leitura do mundo e curiosidade epistemológica, no sentido freiriano (1996). Compreendemos, ainda, que tal processo incide sobre a formação de si, por possibilitar aqueles que nele se engaja aprendizagens diversas e aprofundamento teórico que podem permitir a construção de distanciamentos reflexivos em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo e sobre a relação com a profissão docente, com autoria e criticidade.

Desse modo, para estudar os processos formativos vivenciados por jovens estudantes de Pedagogia dos últimos semestres do curso, consideramos importante, como primeira etapa da pesquisa, compreender: o contexto no qual estão inseridos, que incide nas possibilidades ou impossibilidades de nele se engajar e de usufruir dos diferentes espaços formativos da vida universitária e, ainda, como as experiências formativas são consideradas importantes neste percurso.

## **2. A ampliação das vagas nas universidades públicas federais e os desafios enfrentados pelos(as) estudantes**

Compreende-se a questão do orgulho de estudantes do curso de Pedagogia em conquistar uma vaga em uma universidade

pública federal, quando retoma-se a história elitista da escolarização no ensino superior no Brasil, cujos dados evidenciam as desigualdades do acesso que se perpetua.

Conforme o censo da educação superior de 2023, divulgado em 2024 pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos/as jovens estudantes que terminaram o ensino médio, somente 27% adentraram o ensino superior.

O censo da educação superior indica, também, que 25% de jovens matriculados no ensino superior, 9,9 milhões, estão em cursos de graduação. Porém, a maioria encontra-se na rede privada presencial e a distância. Com mais de 7,9 milhões de alunos, a rede privada continua crescendo e, em 2023, o aumento foi de 7,3%.

O ensino público registrou 2 milhões de alunos na graduação em 2023, com uma pequena queda de 0,3% em relação ao ano anterior. Desse total: 1.327.057 alunos (66,3%) estão na rede estadual; 664.561 alunos (33,2%) na rede federal; 77.512 alunos (3,9%) na rede municipal.

Desse modo, considerando o universo de 9,9 milhões de estudantes do ensino superior no país na graduação, apenas 20% (cerca de 2 milhões) estão matriculados em universidades públicas. Somente 33% dos 2 milhões (20%) encontra-se nas redes públicas federais.

Identifica-se, também, que ocorre a inclusão de estudantes não privilegiados economicamente nas instituições de ensino superior federais a partir da expansão de vagas, especialmente com a políticas públicas que ocorreram entre 2007 e 2012, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI, instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.096<sup>3</sup>. Esse programa focalizou reformas estruturais, o aumento das universidades, sua interiorização e aumento de vagas.

---

<sup>3</sup> Para o acesso ao ensino superior privado foram criados: os Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni)

Outra mudança foi a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como principal forma de ingresso nas universidades públicas, a partir de 2009 e também como meio de obter bolsas e financiamentos nas instituições privadas, devido a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A origem do exame, no entanto, está na década de 1990, mais especificamente no ano de 1998, quando foi realizada a primeira edição organizada pelo Inep. Portanto, gradativamente, há uma expansão do acesso ao ensino superior federal, para estudantes que antes a ele não tinha acesso.

Outra política relevante neste contexto foi a Lei de Cotas, de 2012 com ações direcionadas para a promoção da igualdade étnico-racial e de maior inclusão de estudantes oriundos da rede pública de ensino (Racoski, da Silva, 2020; Ganam, Pinezi, 2021; Almeida, 2017). Ela define que 50% das vagas em instituições federais de educação superior e profissional-tecnológica devem ser destinadas a candidatos que realizaram todo o Ensino Médio em escolas da rede pública. Como explica Pereira (2021), a partir de 2016 as vagas passaram a ter como critérios para o preenchimento daqueles autodeclarados

[...] pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2016).

Tal expansão propiciou uma gradativa inclusão de jovens provenientes de camadas populares do país, bem como rompeu com algumas das assimetrias de classe social, gênero e de raça, por exemplo (Vargas; Paula, 2013; Jardim; Almeida, 2016; Senkevics, 2021; Pereira, 2021).

Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), realizada em 2018, houve mudanças no perfil dos

estudantes das universidades federais, embora de forma ainda limitada. Os dados mostram que, naquele ano (FONAPRACE, 2019), 48,3% dos/as alunos/as ingressaram por meio de políticas de cotas (para egressos de escolas públicas, negros/as, indígenas etc.). O percentual de estudantes oriundos exclusivamente de escolas públicas passou de 37,5%, em 2003, para 60,4%, em 2018. Além disso, 70,2% pertenciam a famílias com renda per capita de até um e meio salário-mínimo — percentual que, na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), alcançou 78%. Esses dados evidenciam que grande parte do corpo discente pertence a classes sociais menos favorecidas, o que repercute em dificuldades de permanência no Ensino Superior.

Ao mesmo tempo em que há um processo de inclusão de jovens à universidade, antes excluídos, identifica-se um gradativo avanço de interesses políticos e econômicos que procuram deslegitimar a formação universitária na contemporaneidade, com reivindicação de que se adeque à produtividade do mercado, com a exacerbação da perspectiva de formação como competências e habilidades individualizadas para competição e hiper-responsabilização dos indivíduos pelos seus sucessos e seus fracassos (Laval e Dardot, 2016)<sup>4</sup>.

Desse modo, não é possível desconsiderar a relação entre a expansão, mesmo que insuficiente, das vagas nas universidades públicas federais para setores não privilegiados da sociedade e os ataques econômicos e políticos enfrentados.

Vale destacar que o sentimento inicial de orgulho de jovens que ingressam nas universidades públicas federais e no curso de Pedagogia muitas vezes é seguido por um questionamento sobre a capacidade de fazer parte do mundo universitário e de contradições

---

<sup>4</sup> Consideramos que essa nova configuração das universidades públicas federais tem gerado reações dos grupos políticos e econômicos que pretendem manter o ensino superior público elitizado no Brasil. Como parte destas reações identificam-se retrocessos expressivos em relação às universidades públicas, sobretudo após o golpe político de 2016, seguido da ascensão de um governo federal de extrema-direita. Os cortes orçamentários na educação se intensificaram, aprofundando as carências históricas do sistema educacional brasileiro — agravadas pela crise sanitária, econômica e social.

entre se sentir pertencente, por ter conquistado a vaga e de não pertencimento por não conseguir atender as exigências específicas da cultura acadêmica.

O levantamento realizado pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), realizada em 2018, pesquisa aponta que 86,1% dos/as discentes enfrentam dificuldades para estudar e se adaptar à vida universitária, incluindo barreiras psicológicas e desafios relacionados às novas formas de estudo, distintas das práticas assimiladas no Ensino Médio. Pesquisas nacionais indicam ainda que os principais motivos para a evasão estão ligados à precariedade econômica, à insatisfação com o curso escolhido — muitas vezes determinada pelas regras de ingresso via Enem, que podem obrigar o/a estudante a estudar longe de sua cidade ou a optar por um curso apenas em função da nota obtida. Esses fatores se somam a outras dificuldades menos exploradas, como problemas de aprendizagem, desafios de sociabilidade e questões identitárias relacionadas à construção de si enquanto estudante em uma instituição que exige adaptação a uma nova cultura acadêmica.

Bernard Charlot, pela teoria da relação com o saber enfatiza que aprendemos a partir dos sentidos construídos sobre as atividades, práticas sociais e culturais vivenciadas e que em cada espaço social existem lógicas específicas de aprender (Charlot, 2013). Desse modo, os problemas de aprendizagem na universidade passam pelos desafios para compreender as lógicas específicas de aprender da cultura acadêmica.

Outro autor que contribui com os estudos sobre os sentidos dos processos formativos na universidade é Alain Coulon. O autor analisa os processos de afiliação estudantil à universidade a partir do contexto francês, destacando as dificuldades enfrentadas, sobretudo no primeiro ano. Conforme Coulon os/as estudantes passam pelo tempo da estranheza “com dificuldade para compreender as exigências de estudo da universidade”. Em seguida, entram no tempo

de aprendizagem, que é difícil, doloroso, por não terem “familiaridade com uma aprendizagem complexa que deve ser apropriada para continuar os estudos” (Coulon, 2017, p. 1247). O autor denomina o terceiro tempo de afiliação, no qual os estudantes passam a compreender e a utilizar os códigos intelectuais e institucionais próprios ao ofício de estudante e se sentem membros, enquanto parte do curso. Para o autor, os marcadores de afiliação são: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos (Coulon, 2017, p. 1247). De maneira semelhante, no Brasil, observa-se que o ingresso inicial é um período particularmente desafiador e que muitos estudantes acabam abandonando o curso por não conseguirem superar os obstáculos encontrados.

Assim, Coulon (2008; 2017) sistematiza etapas da apropriação da cultura acadêmica. No entanto, se tais etapas existem em linhas gerais, torna-se igualmente importante estudar os processos sociais e singulares vividos pelos/as estudantes, atravessados por múltiplos desafios que articulam experiências de vida pessoal e as práticas formativas da universidade.

Partimos dos pressupostos de que esses processos envolvem, por exemplo, a compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas também dizem respeito às dimensões identitárias: sentir-se ou não reconhecido, autorizado ou não a ocupar diferentes espaços da vida universitária — sala de aula, projetos de extensão, grupos de pesquisa, coletivos políticos e culturais, entre outros.

No caso da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como observa Santana (2015), a população local tem acesso limitado à Educação Superior, tanto pelo número insuficiente de vagas quanto pela permanência de um perfil elitista, que favorece predominantemente as classes médias e altas do estado (Santana, 2015, p. 151). A presença majoritária de estudantes oriundos de camadas populares, portanto, acarreta dificuldades de permanência no ensino superior. É igualmente fundamental considerar os

processos formativos oferecidos pelos cursos nas universidades federais às juventudes e às pessoas adultas que nelas adentram.

O estudo exploratório que ora apresentamos teve como objetivo realizar um “sobrevoo” em relação aos desafios vivenciados e os processos formativos considerados importantes para jovens estudantes do curso de Pedagogia, que estão nos sétimo e oitavo períodos. Trata-se realmente de uma primeira aproximação, pois para adentrar em questões singulares-sociais deste processo foram necessários outros procedimentos de pesquisa, como a pesquisa-formação, enquanto projeto de extensão e as entrevistas de pesquisa biográfica, abordadas em outros capítulos deste livro.

### **3. Estudo exploratório a partir dos questionários com estudantes da Pedagogia**

O estudo exploratório, a partir de questionários foi realizada com estudantes dos sétimos e oitavos períodos do curso de Pedagogia, no Centro de Educação- CEDU-UFAL<sup>5</sup>. Esta atividade configurou-se como a primeira etapa da pesquisa e ocorreu entre os meses de fevereiro e setembro de 2023<sup>6</sup>.

Foram aplicados presencialmente, com a participação de 36 estudantes do noturno, 18 do turno vespertino e 36 do matutino, totalizando 90 questionários. Ele é composto por 57 perguntas, divididas em 5 seções. A primeira seção, com 11 questões, é destinada para as informações sociais, como por exemplo, o município onde o/a estudante reside, idade, gênero, raça, com quem mora, se tem filhos, estado civil, o que faz no tempo livre, se há pessoas formadas na família e questões sobre renda,

---

<sup>5</sup> De acordo com os dados disponibilizados no site institucional "Ufal em Números", no semestre 2024.1, o CEDU registrou um total de 1.116 estudantes matriculados/as. Desses, a grande maioria se registrou como mulheres, totalizando 993 estudantes (sem fazer recorte detalhado de gênero), enquanto apenas 123 vagas registradas como do sexo masculino.

<sup>6</sup> Meiryely Correia de Oliveira, bolsista de iniciação científica, FAPEAL, 2023.

A segunda seção, composta por duas perguntas, é voltada para as informações relacionadas à escolha do curso e qual o turno de matrícula do estudante. A terceira seção, com 23 perguntas, busca saber sobre a educação e o trabalho dos estudantes. São abertas e fechadas com o objetivo de compreender o tipo de ensino que o estudante teve, sua trajetória, se estudou na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), qual o seu trabalho, tempo de trabalho e o tipo de contratação.

A quarta seção, com 14 questões, também abertas e fechadas, trata do acesso e permanência à Universidade, com perguntas relacionadas ao transporte: como o tipo de transporte que eles utilizam, até quantas horas demoram para chegar à universidade, se entrou pelo sistema de cotas e qual a cota, em relação ao corte de auxílio durante a pandemia, quantas horas passa dentro da UFAL, sobre a utilização do restaurante universitário e quantas pessoas respondentes possuem deficiência.

A quinta seção é denominada como relações na/com a universidade, é composta por 21 questões, a maioria abertas. Esta seção visa compreender as dificuldades, opiniões e necessidades dos alunos, como a área de atuação na qual desejam exercer, participações em eventos, sobre desistência do curso e disciplinas, bem-estar no centro de educação e em quais lugares isso acontece, apontamentos sobre melhorias, de estruturas e coisas diversas, que vão de acolhimento a opiniões sobre docentes e discentes. Os achados foram tabulados e analisados.

#### **4. Cartografia sobre os(as) jovens estudantes da Pedagogia: algumas dimensões de sua relação com a universidade**

Os resultados das questões fechadas do questionário foram dispostos em quatro grupos: alguns traços do perfil do grupo pesquisado; elementos sobre as condições sociais dos(as) participantes; referências relacionadas à escolarização; e relação com a docência.

#### 4.1 Alguns traços do perfil do grupo pesquisado

Dos 90 participantes, 81,1% (73) se reconheceram como mulheres, 15,6% (14) como homens, 1,1% (1) como homem trans, 1,1% (1) como pessoa não binária e 1,1% (1) não respondeu, confirmando a predominância feminina na Pedagogia.

Em relação à idade, 4,5% (4) tinham 20 anos, 67,4% (61) estavam entre 21 e 25 anos e 10,1% (9) entre 26 e 29 anos, totalizando 82,0% (74) com até 29 anos; 17,8% (16) tinham 30 anos ou mais.

Quanto à raça/cor, 46,1% (42) declararam-se pardos, 33,7% (30) brancos, 19,1% (17) pretos e 1,1% (1) amarelo. Pardos e pretos somaram 65,6% (59).

No estado civil, 73,3% (66) eram solteiros, 25,6% (23) casados ou em união estável e 1,1% (1) divorciado.

Sobre a parentalidade, 77,8% (70) não tinham filhos e 22,2% (20) afirmaram ter.

Quanto à migração para estudar no campus A. C. Simões, 74,4% (67) não migravam e 25,6% (23) realizavam migração pendular.

No que se refere à residência, 68,9% (62) viviam em Maceió e 31,1% (28) em outros municípios: 2,2% (2) em Marechal Deodoro, 2,2% (2) em Satuba, 2,2% (2) em Messias, 7,8% (7) em Rio Largo, 2,2% (2) em Santa Luzia do Norte, 3,3% (3) em Atalaia, 2,2% (2) em São Luiz do Quitunde, 1,1% (1) em São Miguel dos Campos, 1,1% (1) em Pilar, 1,1% (1) em Coruripe, 1,1% (1) em Ibateguara, 1,1% (1) em Barra de São Miguel, 1,1% (1) em Santana do Mundaú, 1,1% (1) em Viçosa e 1,1% (1) em Paripueira.

Fonte: Relatório de Meirielei Correia de Oliveira (bolsista de iniciação científica, Fapeal), 2023.

Se considerarmos a faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Juventude, aprovado em 2013, podemos afirmar que a maioria dos/as 90 jovens estudantes que participou do questionário, 82%, são jovens de 20 a 29 anos e 81,1% mulheres. A quantidade daqueles/as que se identificam como pardos e pretos chega a 65,2%. A partir do critério definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), pode-se identificar que a mais da metade dos/as participantes são jovens

negros/as. A grande maioria mora em Maceió e é solteira, sendo que 25% são de outros municípios.

#### 4.2 Elementos sobre as condições sociais dos(as) participantes

Em relação à renda familiar, 3,4% (3) dos(a) estudantes recebem menos de um salário-mínimo, 21,6% (19) um salário-mínimo, 44,3% (40) dois salários-mínimos, 13,6% (12) três salários-mínimos e 17,0% (15) mais de três salários-mínimos.

Quanto à ocupação, 76,1% (69) afirmaram trabalhar, enquanto 23,9% (21) não trabalham. Entre os que trabalham, 7,4% (5) cumprem menos de 20 horas semanais, 22,4% (15) 20 horas, 23,9% (16) entre 21 e 25 horas, 20,9% (14) entre 26 e 30 horas e 25,4% (17) mais de 30 horas

Em relação ao deslocamento até a universidade, 39,1% (35) levam cerca de 40 minutos, 31,0% (28) uma hora e 29,9% (27) mais de uma hora.

Quanto ao transporte utilizado, 61,6% (55) utilizam van, ônibus ou micro ônibus, 25,6% (23) o ônibus oferecido pelo município, 2,3% (2) bicicleta, 3,5% (3) moto própria, 3,5% (3) carro próprio e 3,5% (3) outro meio de transporte.

Por fim, na questão sobre filhos, 78,7% (71) não precisaram levá-los à universidade, 19,1% (17) afirmaram que sim e 2,1% (2) não responderam.

Fonte: Relatório de Meirielei Correia de Oliveira (bolsista de iniciação científica, Fapeal), 2023.

Sobre a renda dos/as participantes identifica-se que 69,7% (63) ganha até dois salários-mínimos, evidenciando a presença crescente de estudantes de classes populares no ensino superior, conforme identificado também em outros estudos, como na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES.

Pelos resultados 70,2% (63) tem uma jornada de trabalho com mais de 20 horas semanais, indicando condições que podem comprometer seu desempenho acadêmico e o engajamento em projetos de pesquisa e de extensão. Além de precisar conciliar a

jornada de trabalho com os estudos, grande parte dos/as estudantes, cerca de sendo 61,1% (55) deles/as realizam diariamente o deslocamento igual ou superior a uma hora para chegar à universidade e para tanto, a maioria utiliza o transporte público.

#### 4.3 Em relação às referências de escolarização pré-universitária

Em relação à escolaridade da família, 36,8% (33) dos estudantes informaram que nenhum membro possui ensino superior completo, 18,4% (17) que um membro, 17,2% (15) dois membros e 27,6% (25) mais de dois, indicando que muitos desses jovens são os primeiros a ingressar no Ensino Superior.

A escolaridade pré-universitária revelou que 65,2% (59) estudaram em escola pública, 32,6% (29) em particular, 1,1% (1) em ambas e 1,1% (1) em outra modalidade. Quanto à trajetória na EJA, 4,5% (4) participaram, enquanto 95,5% (86) não.

Sobre a entrada na UFAL pelo sistema de cotas, 39,1% (35) dos estudantes ingressaram por cotas, sendo 47,1% deles por cotas sociais (16), 35,3% deles por cotas raciais (12), 14,7% por cotas raciais e sociais (5) e 2,9% (1) uma para pessoa com deficiência; 60,9% (55) não entraram por cotas.

Em relação à escolha do curso, 56,8% (51) indicaram que Pedagogia foi a primeira opção, enquanto 43,2% (39) afirmaram que não.

Fonte: Relatório de Meiriely Correia de Oliveira (bolsista de iniciação científica, Fapeal), 2023.

Mais de um terço dos/as participantes da pesquisa relata que é a primeira pessoa da família a adentrar ao ensino superior, sendo que 65,2% (59) estudou na educação básica em escolas públicas e apenas 39% (35) ingressou na universidade pelo sistema de cotas, sendo 18 por cotas sociais, 12 por cotas raciais e 5 por cotas raciais e sociais. Em relação à pergunta sobre a trajetória escolar, se tinha estudado na modalidade Educação de Jovens e Adultos 4,5% (4) respondeu que sim. Embora o número de estudantes oriundos da EJA seja pequeno não se pode desconsiderar sua presença no curso de Pedagogia.

#### 4.4 Participação na vida universitária no curso de Pedagogia e a atuação profissional

Sobre a utilização do restaurante universitário, 66,7% (67) utilizam e 33,3% (33) não. Quanto à permanência diária na UFAL, 47,1% (42) permanecem cinco horas, 27,6% (25) quatro horas, 21,6% (19) mais de cinco horas e 3,4% (3) três horas.

Quanto à participação em políticas estudantis, 59,3% (53) não participam de nenhum programa, 15,1% (14) participam da Bolsa Permanência, 4,7% (4) da bolsa PIBID, 7,0% (6) da bolsa PIBIC, 1,2% (1) de PIBID e PIBIC, 2,3% (2) de bolsa monitoria, PIBID e PIBIC e 10,5% (9) de outros programas.

Quanto à participação em atividades extracurriculares, 84,3% (76) já participaram de atividades acadêmicas fora da sala de aula, enquanto 15,7% (14) não.

Em atividades culturais ou festas promovidas pelos estudantes, 83,5% (75) não participaram e 16,5% (15) sim. Fonte: Relatório de Meiriely Correia de Oliveira (bolsista de iniciação científica, Fapeal), 2023.

Uma grande parte dos/as participantes da pesquisa utiliza o restaurante universitário e o tempo da permanência diário na UFAL para mais de 70% é de no máximo quatro horas. Apenas 15,1% (14) estudantes recebem a bolsa permanência. As outras bolsas relacionadas ao ensino, pesquisa e iniciação à docência, incluindo as bolsas de outros programas perfazem 25,7%. Desse modo, um número baixo de estudantes tem as condições de ampliar sua experiência na vida universitária para além da sala de aula.

#### 4.5 Relação com os estudos e atuação no campo da educação

Quanto às horas de estudo em casa, por semana, 18,0% (16) não estudam, 43,8% (39) estudam três horas, 23,6% (21) seis horas, 10,1% (9) oito horas e 4,5% (4) mais de oito horas.

Em relação ao rendimento acadêmico, 61,8% (56) nunca reprovaram, 38,2% (34) já reprovaram; 78,7% (71) nunca trancaram disciplinas ou semestres e 21,3% (19) já trancaram.

Quanto à modalidade de estudo preferida, 76,5% (69) preferem presencial, 21,2% (19) remoto e 2,4% (2) ambas as formas. Sobre vivência de preconceito na universidade, 84,7% (76) não vivenciaram e 15,3% (14) já passaram por alguma situação de preconceito.

Em relação à atuação profissional, 41,6% (37) dos estudantes já trabalham como professores, enquanto 58,4% (53) ainda não atuam na área. Entre os que já trabalham, 55,0% (20) possuem vínculo contratado, 37,5% (14) atuam como estagiários e 7,5% (3) ministram aulas de reforço escolar. Fonte: Relatório de Meiriely Correia de Oliveira (bolsista de iniciação científica, Fapeal), 2023.

Evidencia-se um baixo índice de envolvimento com os estudos no cotidiano da vida destes/as estudantes, sendo que 18% deles/as, não estuda fora da universidade e se consideramos aqueles/as que estudam de três a seis horas por semana são de 67,4%. É um número elevado em se tratando de estudantes que estão no ensino superior. Quase a metade já começa a trabalhar nas escolas da educação básica ainda enquanto estudantes.

O ensino remoto é a preferência para 21,2% (19). É importante um maior aprofundamento sobre esta questão, mas pode-se inferir que a preferência pelo ensino remoto, mesmo que por uma parcela bem menor do que em relação ao ensino presencial deva-se ao fato de que é difícil conciliar a carga horária de trabalho, de estudos, como também o tempo árduo de deslocamento todos os dias para chegar à universidade.

Sobre identificação de situações de preconceito na vida universitária a resposta positiva foi para 15,3% (14). Destes quatorze alguns deram exemplo: dois participantes alunos disseram terem presenciado casos de gordofobia, outros dois presenciaram casos de homofobia e outros dois alunos casos de racismo.

## **5 Processos formativos marcantes no curso de Pedagogia**

Apresentamos a seguir as respostas abertas em relação a algumas dimensões dos processos formativos vivenciados no curso de Pedagogia, dentre elas: as vivências marcantes na trajetória de

formação no curso; os espaços onde o(a) estudante se sente bem e as sugestões que teriam para o curso.

Nem todos/as que responderam às questões fechadas dos questionários preencheram as questões abertas. Do total de 90 questionários, 38 apresentam as vivências marcantes; 38 escrevem sobre os lugares em que se sentem bem no curso; 32 apresentaram sugestões.

### 5.1 Experiências que marcaram a formação

As respostas evidenciam que os **estágios supervisionados** (8 menções) constituem a principal experiência formativa, permitindo o contato direto com a prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Alguns exemplos relatados são:

Todas as experiências de estágio até então, por proporcionar reflexividade (teoria e prática) e por proporcionar convivência, ainda que mínima, com os profissionais da educação (um jovem do noturno).

O estágio no berçário. Sempre me senti insegura com as crianças, mas no berçário tudo aconteceu de forma natural e isto me motivou (uma jovem mulher do matutino).

As experiências que os estágios promovem ao integrar os estudantes nas várias realidades de contextos sociais e de ensino, contribuindo para a formação acadêmica (uma jovem mulher do matutino).

O Programa de Iniciação à Docência (**PIBID**) (7) também foi amplamente valorizado, sendo considerado um marco significativo na aproximação com a docência. Além dele, o Programa Residência Pedagógica também foi citado em relação a essa aproximação. Quanto ao PIBID, a seguir são apresentados alguns relatos:

O PIBID foi a experiência mais maravilhosa de minha vida, pois me aproximou da carreira docente e me fez avançar, particularmente falando (uma jovem do noturno).

O PIBID foi um divisor de águas na minha formação (uma jovem do noturno).

O PIBID me marcou bastante, uma vez que pude vivenciar a prática docente em uma escola pública (uma jovem do vespertino).

Os projetos ou cursos **de extensão (7) e as atividades de extensão obrigatórias (ACEs)**, que estão inseridas no currículo do curso, foram considerados importantes para a formação. Outras atividades complementares também foram citadas, como participação em congressos, oficinas e palestras. No caso da extensão, a mais citada foi aquela realizada no Hospital Universitário. Segundo os/as estudantes tais experiências ampliaram os espaços de atuação e favoreceram vínculos interpessoais, como é possível identificar em alguns relatos:

Teve um projeto de extensão que foi muito marcante, realizado no H.U., na brinquedoteca do hospital com as crianças que estavam internadas (uma jovem do noturno).

Fiz uma longa participação no projeto de extensão “Crescer”, que visa dar aulas dinâmicas no hospital H.U. Minha participação foi marcante e necessária para minha vida (uma jovem do noturno).

O convívio com as crianças do H.U. e a oportunidade de poder ensiná-las. (uma jovem do vespertino)

Já a **pesquisa acadêmica, com destaque para o Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) (5)**, contribuiu para o desenvolvimento crítico sobre a pesquisa e sobre a formação docente. Algumas citações foram:

A participação no PIBIC, porque achei o estudo muito intenso e proveitoso (um jovem do matutino).

A residência pedagógica e o PIBIC sobre pedagogia hospitalar que me marcaram muito, pois tive momento fora da UFAL em que pude pensar sobre minha formação (uma jovem mulher do matutino).

O que estudei no PIBIC sobre a reforma no currículo dos cursos de licenciatura. Abriu meus olhos quanto a realidade da educação no

Brasil e como está se modificando em todos os níveis ao longo do tempo. (mulher de mais de 29 anos, do matutino)

As experiências com **professores e disciplinas específicas** (4) também foram lembradas como relevantes. Alguns relatos são:

A produção autoral de diversos tipos de textos marcou minha formação. Durante o processo de escolarização só havia vivenciado exames, provas constantes, como instrumentos de avaliação. Escrever para mim é algo extraordinário (uma jovem do matutino).

O contato com a disciplina Educação e diversidade étnico racial, muito relevante e de extrema importância para a sala de aula (uma jovem do vespertino).

A humanidade de alguns professores muda sua forma de ver o curso (jovem não binário do matutino).

Outros/as estudantes destacaram o impacto do curso na superação de desafios pessoais, no contato com crianças e na compreensão das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência. Momentos de convivência e **grupos de estudo** (3) reforçaram a importância das trocas coletivas, enquanto apenas um relato mencionou experiências negativas.

## 5.2 Espaços na universidade ou no curso em que se sentem bem

Os espaços de convivência do curso são ambientes para as sociabilidades, os diálogos, tanto sobre as questões relativas aos estudos, como construção de amizade e rede de apoio para enfrentar os desafios da vida. As respostas dos/as participantes revelam que os **espaços de socialização** da universidade são os mais citados como ambientes de bem-estar. A **sala de aula** foi mencionada em 8 relatos, associada ao interesse pelas aulas, ao acolhimento e ao estímulo à curiosidade.

Na sala de aula, pois tenho minhas amigas e quando estou em aulas que me despertam curiosidade (uma jovem mulher da tarde).

Nos espaços em que os alunos possam ser ouvidos. Em algumas disciplinas (jovem trans, vespertino).

Quando participo dos debates em sala, pois posso compartilhar o que aprendi e ver como meus conhecimentos se relacionam com os dos colegas. (uma jovem da manhã).

A **biblioteca** foi citada em 7 menções e a seguir são registrados alguns dos relatos:

Na biblioteca, ambiente calmo e adaptado para o conforto e o estudo de forma adequada (uma jovem mulher da manhã).

Nos espaços de estudo mais reservados (biblioteca e sala de aula) (mulher com mais de 29 anos, noturno).

O bloco do CEDU, com seus espaços, é valorizado como lugar de encontros, de descanso, de diálogo. A **cantina** (7 menções) aparecem como locais de estudo, convivência e troca de experiências entre colegas. O **bloco do CEDU** (4 menções) foi destacado como ambiente aconchegante e acolhedor, seguido pelo **restaurante universitário – RU** (3 menções), reconhecido como local de encontro e integração. Também são lembrados os **paletes e corredores** (5 menções), valorizados como espaços de descanso e de conversas descontraídas. Além disso, foram mencionados espaços específicos, como o **CAPED** (1), o **laboratório de ciências** (2) que reforçam a diversidade de lugares que marcam a experiência universitária.

Nos espaços da cantina, com meus amigos (uma jovem do noturno).

No meu bloco, pois posso socializar e realizar atividades (uma jovem do noturno).

Nos paletes, no Bloco de Pedagogia, por ter espaço de conforto (uma jovem da manhã).

No meu bloco, por estar com pessoas que gosto (uma jovem da manhã).

Pode-se identificar que os espaços do CEDU, desde a sala de aula até os outros espaços de encontro: cantina, paletes que ficam

nos corredores propiciam as sociabilidades, as amizades e as redes de apoio que auxiliam na construção destes/as jovens como estudantes; são em grande parte os tempos e espaços de viver as juventudes, porque para muitos as responsabilidades do trabalho e dos estudos consomem grande parte de suas vidas. Outro eixo identificado refere-se às **atividades acadêmicas e formativas**, como estágios, projetos de extensão, valorizados por proporcionar aprendizado significativo e contato com diferentes práticas pedagógicas.

Mesmo com a predominância de relatos positivos, são impactantes alguns relatos de estudantes com **sentimentos de desconforto** ou de não pertencimento (3 menções). Uma jovem do matutino afirma: “Não me sinto à vontade e feliz aqui” e outra, também do matutino escreve: “Não me sinto bem em nenhum lugar [da universidade]. Desenvolvi medo de vir para a UFAL”. Eles/as mencionam pressão acadêmica, medo de frequentar a universidade ou ruídos em espaços que antes eram considerados de estudo e acolhimento. Apesar de serem em número bem menor, esses relatos acendem um sinal de alerta, pela necessidade de espaços de escuta, no sentido de compreender o que ocorre na vida universitária para a produção destes sentimentos.<sup>7</sup>

Outro relato que se destaca é de uma jovem mãe do matutino. Quando perguntada sobre situações de preconceito vivenciadas na universidade ou no curso de Pedagogia, ela fala sobre o preconceito por ser mãe. Ela relata que quando explicou ao professor que precisava sair da sala de aula mais cedo, pois o filho não parava de

---

<sup>7</sup> Pontuamos esta dimensão como uma característica importante no tipo de pesquisa que realizamos. Ao privilegiar a escuta das singularidades da vida universitários dos/das jovens estudantes, no lugar de somente análises gerais, podemos encontrar pequenas situações que desvelam um cotidiano da universidade que não é visto com tanta facilidade. Este modo de pesquisa propicia um olhar mais atento para o que acontece entre a sala de aula, os corredores, o campus. Desse modo, entendemos que a pesquisa com jovens universitários/as, no sentido realizado por nós, pode auxiliar a universidade enquanto instituição de ensino, e as unidades acadêmicas, a enxergar estes casos e tomar as medidas necessárias para resolvê-los.

chorar na escola, o professor disse: “Faz universidade quem pode, se não pode, tranca!”.

Essa afirmação do professor pode ser compreendida como um discurso permeado pelas relações de poder de gênero que regem a nossa sociedade, que produzem a negação do direito de jovens mães estarem no ensino superior. A partir dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e Scott (1995) pode-se compreender gênero como uma construção social, histórica e uma categoria analítica que revela as relações de poder e as normas sociais que moldam as identidades e comportamentos de homens e mulheres. As desigualdades de gênero são reproduzidas pela mediação das práticas sociais, culturais e discursivas. Badinter (1985) e Louro (1997) explicam que a maternidade é uma construção social historicamente atribuída às mulheres como destino natural, restringindo outras possibilidades de realização pessoal e profissional.

O professor, ao sugerir que a jovem estudante mãe tranque a matrícula, revisita as tensões entre uma perspectiva de universidade masculina, destinada aos/às jovens das elites, com condições materiais e simbólicas de dedicação aos estudos universitários; e outra de uma universidade que se abre para diferentes juventudes e, dentre elas, às jovens mães que sofrem com as condições desiguais de gênero e de classe social, resultando na falta de apoio para conciliar os estudos e a maternidade.

Como explica Meyer, “estamos imersos em um poderoso regime de vigilância e regulação forjando discursos sobre maternidade” (Meyer, 2005, p. 83). Portanto, “os atravessamentos de gênero fazem com que o cuidado com as crianças seja reconhecido como uma atividade exclusiva de mulheres” (Reis, Felix, 2024). Além disso, as instituições de ensino superior não se colocam como corresponsáveis na busca pela compreensão das necessidades das mulheres mães para poderem permanecer no ensino superior (Santos, Sampaio e Carvalho, 2015; Silva, 2025). Esse contexto dificulta ainda mais as mulheres mães a permanecerem nos cursos.

### 5.3 Sugestões para o curso de Pedagogia

As sugestões dos/as estudantes para a melhoria do curso concentram-se em quatro grandes eixos. O primeiro eixo envolve as **relações professores/as–estudante**, nas quais os/as participantes ressaltam a necessidade de **mais empatia, escuta ativa e compreensão** das condições de vida acadêmica e social dos/as estudantes (7 menções).

Sugiro mais empatia. [...] Não se colocam em nosso lugar e por isso às vezes temos experiências ruins (uma jovem do noturno).

Maior preocupação com os contextos dos alunos, visto que muitos discentes chegam e não sabem como funciona a dinâmica da universidade (um jovem trans do vespertino).

O aprimoramento na busca de melhoria das relações entre os professores e os alunos (uma jovem do matutino).

O segundo refere-se ao trabalho **docente e metodologias de ensino**, com ênfase na demanda por **aulas mais dinâmicas** (4 menções), diversificação dos recursos didáticos para além da leitura de textos e slides (3), maior integração entre teoria e prática (2) e maior inserção de tecnologias digitais no processo formativo (2), melhores orientações referentes aos trabalhos acadêmicos e de leitura dos textos (1), maior divulgação de projetos de extensão, pesquisa, mestrado (1). Destacam-se críticas aos critérios de avaliação, apontando a necessidade de **revisão das formas avaliativas** (3), devolutivas mais detalhadas em provas e trabalhos (1) e maior flexibilidade dos/as docentes, sobretudo nos estágios (2). Alguns exemplos de relato são:

Acredito que se os professores fossem mais flexíveis seria melhor, como também se houvesse mais bolsas para incentivar a permanência, pois trabalhar e estudar dificulta a imersão nos contextos acadêmicos (uma jovem do matutino).

Penso que melhorar as orientações referentes aos trabalhos acadêmicos e à leitura de textos científicos (uma jovem do vespertino).

Atualizações em relação à cultura digital (uma jovem do matutino). Muito importante ter uma correção detalhada dos trabalhos, provas e atividades (mulher com mais de 29 anos, noturno).

No terceiro eixo emergem preocupações com a **infraestrutura e bem-estar estudantil**. Os/as estudantes sugerem a criação ou ampliação de **espaços de descanso e meditação** (3 menções), bem como a melhoria dos ambientes de estudo (2). Ressalta-se ainda a percepção de sobrecarga acadêmica e a solicitação de condições que favoreçam a permanência estudantil, como **bolsas** (1).

Por fim, há recomendações ligadas à **organização curricular e gestão do curso**, incluindo críticas à realização de três períodos em um ano (1), sugestões de melhor comunicação sobre trabalhos e provas (1), ampliação da integração com a educação básica (1) e possibilidade de articulação com o ensino a distância – EAD (1).

## **Considerações finais**

Em uma primeira análise, pode-se afirmar que a maioria dos(as) participantes do estudo exploratório, mediante o questionário, é do sexo feminino, jovens acima de 20 anos, grande parte solteira, quase 80% se definem como parda ou preta.

Deste grupo, quase 70% ganham até dois salários-mínimos e grande parte trabalha com estágio remunerado na educação. Um grande desafio se refere ao tempo de dedicação aos estudos fora do horário das aulas. Grande parte apresenta pouco tempo para estudar. Por exemplo, semanalmente consegue-se dedicar apenas 6 horas. Destaca-se que 18% dos estudantes somente estudam na universidade, pois não têm tempo para se dedicar aos estudos em casa, devido ao tempo gasto com o deslocamento para chegar à universidade.

Mesmo com todas as dificuldades, mais de 80% dizem participar de eventos promovidos pelo curso ou pela universidade, fora da sala de aula, como eventos, palestras e oficinas. Os desafios materiais para os/as estudantes, relacionados às demandas de

conciliar trabalho e estudo, de realizar grandes deslocamentos para a universidade e de ter pouco tempo de dedicação aos estudos fora dos horários de permanência na universidade e no curso, não impede que busquem meios para participar da vida universitária em suas diferentes dimensões. Os/as estudantes enfatizam a importância dos aprendizados obtidos nestes espaços para suas vidas e para a formação docente.

No entanto, identifica-se, também, uma tensão entre uma instituição que tem uma história de cultura acadêmica elitista e a inclusão de multiplicidades de jovens estudantes, em sua maioria mulheres. Essas tensões remontam aos desafios para a afiliação universitária, conforme Coulon (2017), como também para a apropriação dos modos específicos de compreender as lógicas de aprender exigidas nos processos formativos na universidade (Charlot, 2013). Tais tensões podem ser identificadas pelas sugestões dos/as jovens estudantes.

É recorrente a demanda de uma maior compreensão por parte dos/as professores/as em relação às suas condições de vida e das dificuldades enfrentadas. Os/as estudantes reivindicam, também, maiores orientações de estudos, de flexibilidade em relação às exigências acadêmicas. Tais relatos corroboram com os resultados das questões fechadas, que apontam para as condições difíceis de vida de grande parte dos/as jovens que estão no curso de pedagogia, tendo que conciliar trabalho, grande período de locomoção e as atividades de estudo.

Pode-se inferir também que os/as jovens estudantes não têm condições de se preparar para as aulas com a sobrecarga de trabalho, de leituras e atividades; os/as professores/as precisam enfrentar os desafios de propiciar a formação aprofundada somente nos tempos destinados às aulas. Esses dilemas podem estar contribuindo para tensões entre jovens estudantes e os/as professores/as.

Por outro lado, a universidade aparece como uma grande presença na vida dos/as jovens, apesar das dificuldades enfrentadas. A permanência nos espaços da universidade, a relação significativa

com os/as amigos/as, com os/as professores/as parecem surtir um efeito simbólico no modo pelo qual os/as jovens vivenciam e se constroem na, e a partir, da vida universitária.

A relação com a universidade se constitui em diversas frentes como: o orgulho de ser o primeiro da família a adentrar o espaço, a dificuldade com os estudos e ao mesmo tempo a vontade de que existam mais oportunidades para engajar-se. Estas questões demonstram a relação contraditória entre tornar-se um/a jovem estudante universitário/a, e, ao mesmo tempo, enfrentar um contexto social marcado por desigualdades socioeconômicas, de gênero e de raça.

Desse modo, entendemos que os processos de construção destes/as jovens como estudantes é contínuo, e ao olhar para as suas trajetórias, escutar o que dizem acerca de sua relação com o ambiente universitário, podemos avançar para encontrar e construir táticas institucionais, interpessoais, pedagógicas e políticas para contribuir com a permanência destes sujeitos em um espaço ao qual têm direito.

## Referências

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior, 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *In*: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p.

DAYRELL, J. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 13 set. 2025.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146481>

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em: 13 set. 2025

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Brasília: IBGE, 2016.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. de. Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p. 63-85, jan./abr. 2016.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/31>. Acesso em: 14 set. 2025

MEYER, D. E. E. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/02112009-120724meyer.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

PEREIRA, D. A. **“Fazendo o impossível”**: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2021.

RACOSKI, M. M.; SILVA, E. N. da. O sistema de cotas para o ingresso na educação superior pública: qual sua importância e por que pesquisar? **Revista Pedagógica**, [S.l.], v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.4344

REGUILLO, R. **Culturas juveniles: formas políticas del desencanto**. Buenos Aires: Siglo Editores, 2013.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57.

REIS, R.; FELIX, J. Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 1-32, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.37>

SANTANA, J. C. Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015.

237 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: Edufba, 2015. 342 p.

SANTOS, L. S.; MARTINS, K. S. B. S.; JUSTI, J. "Tornar-se mãe" durante a formação acadêmica: desafios da maternidade sob a perspectiva educacional e sociológica. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], n. 65, p. 1, mar. 2020.

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

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Ofício de vestibulando: impasses da juventude na transição para o ensino superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260961>

SILVA, I. C. O. da. **Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária**: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias. 2023. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, L. J. L. da. **Permanência de jovens-mães-estudantes no curso de pedagogia**: narrativas, adversidades e enfrentamentos. 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>



## Capítulo 2

# ESTUDOS SOBRE/COM AS JUVENTUDES E EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Alcimar Trancoso

Rosemeire Reis

### 1 Introdução<sup>1</sup>

A universidade é um ambiente das juventudes? Tomando em conta o parâmetro etário para responder a esta pergunta, considerando que o Estatuto da Juventude compreende como jovem a população entre 15 e 29 anos, pode-se afirmar que sim, com duas ressalvas: grupos etários acima dos 29 anos começaram, nos últimos dez anos, a ganhar expressividade numérica dentre os que ingressam anualmente na educação superior; há persistentes barreiras, especialmente relacionadas ao déficit de vagas e de investimentos nas universidades públicas que se interpõem entre as juventudes e as universidades (Reis, 2022a).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), de 1995 a 2023, anos para os quais os microdados referentes estavam disponibilizados <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> O presente artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso “Juventudes nas universidades: uma revisão sistemática da literatura”, apresentado em 2024 pelo autor sob orientação da coautora, no curso de Pedagogia do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

<sup>2</sup> Disponíveis em Inep. Salienta-se que a forma de organização dos dados varia ao longo do período. Para os anos 1995 a 1997 os microdados não oferecem possibilidade de desagregar por idade a quantidade de ingressantes

quando da elaboração deste artigo, há uma prevalência de jovens entre os ingressantes a cada ano. Considerando todas as categorias administrativas, do ano 2000 ao ano de 2013, houve uma estabilidade na relação jovens–não jovens, sempre considerando a baliza etária estabelecida pela legislação, quanto ao ingresso nas universidades brasileiras. No período mencionado, observa-se que, para cada 10 ingressantes, 8 possuíam até 29 anos. A partir de 2014, o número de novos estudantes não jovens cresce proporcionalmente e alcança 28%, chegando a quase 40% em 2023, ano do último censo divulgado. Já no que diz respeito somente às categorias administrativas públicas, a relação jovem/não jovem permanece em torno da proporção 80/20, ao longo dos últimos 23 anos e, no caso somente das instituições federais, estabelece-se em algo em torno da relação 85/15 no mesmo período.

Portanto, sob as distintas categorias administrativas da educação superior no Brasil, as juventudes, conforme marcador etário estabelecido pelo Estatuto da Juventude, seguem sendo a maioria ingressante nas universidades, centros universitários e faculdades brasileiras.

A partir desta constatação, pergunta-se sobre os estudos na produção científica brasileira que tratam das juventudes nas universidades. Se, dentre os temas abordados, para além dos saberes e estruturação curriculares, tais pesquisas investigam a relação destas pessoas com a universidade, a instituição, o ambiente e suas implicações cotidianas, questionando, por exemplo, quais as expectativas destas juventudes, se estas expectativas são objeto de interesse, como estão sendo tratadas, quais conflitos vivenciam, que experiências produzem neste ambiente e a partir dele. Ou seja, qual o perfil geral das pesquisas brasileiras nas distintas áreas do conhecimento a respeito da relação entre as juventudes e as universidades?

A partir desta pergunta, no escopo do projeto de pesquisa *Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação*

*de si e para a relação com a docência*<sup>3</sup>, coordenado por Rosemeire Reis (Reis, 2022b) e vinculado ao Grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL), da Universidade Federal de Alagoas, procedeu-se revisão sistemática da literatura buscando caracterizar de forma descritiva e analítica as pesquisas científicas no Brasil a respeito da relação das juventudes com o ambiente universitário, com especial atenção àquelas do campo da educação realizadas com os/as jovens sobre seus desafios da vida universitária.

## **2. Histórico de estudos sobre a temática**

O tema é amplo e já figurava nas preocupações formais da pesquisa científica brasileira pelo menos desde os anos de 1970 do século passado. Cardoso e Sampaio (1995), bem como Sposito (2002; 2009), apresentam importantes levantamentos bibliográficos dos estudos no Brasil a respeito das juventudes, aportando também questões sobre a relação entre juventudes e universidades.

No primeiro caso, o livro *Bibliografia sobre a Juventude*, composto por comentários bibliográficos em função de um amplo levantamento de trabalhos publicados sobre juventudes, as autoras apresentam mais de duzentos títulos, agrupados em cinco grandes temas, dentre eles um denominado “juventude e educação”. Nele é recorrente a reflexão sobre a relação juventudes-universidades, na sua maioria apresentada em livros, teses, dissertações, relatórios e outros escritos. São poucos os artigos, com destaque para o produzido por Cardoso e Sampaio (1994), que abordam aspectos relacionados ao trabalho do estudante universitário.

---

<sup>3</sup> Este projeto apresenta resultados da pesquisa que contou com o apoio do CNPq, como bolsa produtividade, conforme o processo nº 316126/2021-7 e com o apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

Já Sposito (2002; 2009) realizou inventário da produção acadêmica de teses e dissertações a respeito das juventudes produzidas de 1980 a 1998 e 1999 a 2006: *Juventude e escolarização* e *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, respectivamente. O primeiro exclusivamente com obras da educação, 387 no total, e o segundo, acrescentando as ciências sociais e o serviço social, analisou 1.293 obras. Ambos os trabalhos estão organizados de forma semelhante: em grupos temáticos com o esforço de apresentar metassíntese para cada um deles.

Nas duas produções há um grupo temático sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Carrano, que trata das juventudes universitárias. Sposito (2002) reúne 54 registros – 14 teses e 40 dissertações –, já Sposito (2009) trabalha com 149 produções, sendo 35 teses e 114 dissertações. Apesar do aumento absoluto, há relativa estabilidade nos escritos a respeito das juventudes universitárias dentro do volume da produção acadêmica total analisada: entre 11 e 14%.

Carrano (2002) localiza dentro de três subtemas o material analisado: os efeitos da expansão (da oferta de vagas nas universidades); opiniões, interesses e experiências; escolha profissional do estudante universitário. Em 2009, mantêm-se dois desses subtemas e outros dois são acrescentados. Um tratando do acesso e condições de permanência no ensino superior e outro de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares (Carrano, 2009).

Quadro 1: Distribuição por subtemas, dos trabalhos sobre jovens universitários analisada por Carrano (2002; 2009)

Tema	Ano de referência	
	2002	2009
Os efeitos da expansão	24	-
Acesso e condições de permanência no ensino superior	-	27
Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares	-	12

Escolha Profissional do Estudante Universitário/Escolha, formação e inserção profissional	8	63
Opiniões, Interesses e Experiências/Opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários	22	47

Fonte: Dos autores (para os temas presentes nos dois anos de referência, a denominação foi mantida)

O último subgrupo apresenta contribuições importantes que trazem à luz aspectos da relação juventude-universidade para além da parte curricular subjacente. Em meio à análise preliminar a respeito das pesquisas sobre as juventudes na revisão de literatura que faz, o autor observava: “apesar da existência de estudos sobre o tema, ainda sabemos muito pouco sobre as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso” (Carrano, 2009, p. 181), sendo essa última preocupação do autor tema de interesse apriorístico deste artigo.

Outra contribuição de Carrano (2009) é a menção sempre justa à Marialice Foracchi (1972), cuja obra — *A juventude na sociedade moderna* — é considerada a primeira no campo da sociologia a se debruçar sobre as juventudes e sua relação com a universidade. Como escreve Carrano (2009, p. 179), ao tratar da “rebelião da juventude [como] resposta possível à crise da sociedade moderna”, Foracchi posiciona o movimento estudantil como “fenômeno paradigmático dessa rebelião”. E, como segue observando o autor, “são inúmeras as diferenças entre a universidade da análise de Foracchi, as questões geracionais de sua época e o contexto atual da relação entre jovens e universidade”, não obstante, a pesquisadora insere na reflexão sociológica e educacional a díade juventudes-universidades.

Os três estudos assemelham-se a este trabalho na identificação dos temas presentes nos escritos científicos sobre juventudes e universidades e na constatação do lugar privilegiado da educação

nesse processo. A diferença importante é o tipo de obra pesquisada: Cardoso e Sampaio (1995) qualquer tipo de escrito, científico ou não, Sposito (2002; 2009) somente teses e dissertações, ao passo que aqui buscou-se somente artigos científicos publicados em periódicos.

Apesar do interesse *a priori* pelos sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para a relação com a docência, escopo geral e pano de fundo deste trabalho, conforme explicitado anteriormente, no processo de investigação procurou-se não restringir ou direcionar a busca por artigos científicos de forma a privilegiar tal abordagem.

### **3. Juventudes e universidades – atores/sujeitos e ambientes**

Tomando em conta a questão proposta, temos de um lado o ambiente universitário como o *locus* específico de interesse. Trata-se de um ambiente plural *per se*, dada a ampla distinção sob aspectos como estrutura física, quantidade e disposição dos prédios, qualidade e antiguidade destas construções, serviços ofertados dentro e fora do *campus*, existência e quantidade de *campi*, localização, área total e construída, diversidade física da superfície do território delimitado. Identifica-se, também, neste ambiente, aspectos relacionados à economia das trocas simbólicas, afetando diretamente o valor atribuído *a priori* a este ou aquele local de formação e, por conseguinte, às pessoas que ali se formam e ao diploma gerado (Bourdieu, 2005).

Compreende-se este ambiente universitário como um território, que pode ser denominado como “vida universitária” (Reis, 2022a). Ela tem como cerne a cultura acadêmica, com suas dimensões objetivas, relacionadas às condições sociais dos/as jovens estudantes, que interferem nas possibilidades ou não de engajamento em atividades de ensino, de pesquisa e extensão. Faz parte da vida universitária, ainda, as organizações estudantis, os eventos científicos e culturais. Ela se constitui como lugar de encontros juvenis, com espaços de sociabilidades, dizendo respeito

às suas dimensões subjetivas, propiciando ou não a construção de sentimentos de pertencimento e de reconhecimento de si como jovens/estudantes universitários, com seus marcadores de classe social, de raça e de gênero.

Como parte formal do sistema de ensino nacional e levando em conta a caracterização da sociedade brasileira como sendo uma sociedade escolarizada, as instituições de ensino superior se inscrevem também no índice da estrutura escolar que “assume um papel importante no processo de educação das novas gerações, colocando-se no rol dos principais espaços de socialização secundária pelos quais passam os sujeitos” (Trancoso; Reis, 2021, p. 4).

Do outro lado da equação, temos sujeitos relevantes na ocupação desse ambiente: as juventudes, consideradas aqui como categoria relacional, construída numa perspectiva histórica e social (Trancoso; Reis, 2021). É implicação direta desta perspectiva que o ser jovem não brota da idade, mas recebe uma localização etária a partir de distintos fatores, incluindo os grupos etários estabelecidos para uma gestão mais pragmática do desenvolvimento humano e da política pública.

Também está implicado neste entendimento a questão da constituição dos grupos sociais, das juventudes especificamente, no que tange ao fazer-se a partir do social, enquanto movimento dialético, pelas interpretações das atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais, incluindo o grupo social composto pelos pares e suas histórias singulares-sociais.

Conforma-se, como afirma Trancoso (2012, p. 163, grifos do autor), “um ‘espaço’ onde o cultural e o biográfico, entre encontros e desencontros, dividem a primazia, a depender do tipo de inserção nos contextos estruturais, históricos e culturais específicos e da própria biografia, [um] espaço criativo”.

Na perspectiva sócio-histórica, as juventudes, a partir de distintos modos de aprender e de se relacionar com o mundo, têm a possibilidade de ampliar sua própria consciência frente ao seu processo constitutivo bem como sua capacidade de modificar seu

entorno, à medida que aprendem e se desenvolvem (Vigotski, 2001). A juventude, como categoria relacional em movimento, tem a universidade como um dos espaços em seu caminho, especialmente após o advento de políticas públicas voltadas especificamente para a ampliação de vagas, do acesso e da permanência na educação superior.

Pelo lado das universidades públicas destacamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) instituído pelo Decreto n.º 6.096/2007 e as políticas de cotas de estudantes das escolas públicas, negros, indígenas e outros estratos sociais (Lei 12711/2012). Já o ensino privado teve a primazia em termos de volume de ingressantes, pela instituição do Programa Universidade para todos (PROUNI) em 2004 e o fortalecimento do crédito educativo através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 (Inep, 2024). Desse modo, configura-se uma preponderância de incrementos para a educação superior privada, em detrimento da necessária ampliação das políticas públicas de acesso e permanência direcionadas às universidades públicas.

Apesar do crescimento proporcional de jovens nas universidades; pelo aumento da quantidade de vagas na educação superior predominantemente privada e em menor proporção nas universidades públicas; pelo estabelecimento de canais exclusivos de acesso para grupos sociais vulnerabilizados; pelo suporte socioeconômico à permanência; e pela facilitação do acesso ao crédito educativo, tomando em conta os dados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo INEP, não é possível afirmar, somente por estes dados, que há um impacto mais significativo destas políticas sobre os jovens na comparação com os não jovens. Os números apontam, no período pós-políticas, um importante incremento no ingresso de ambas as populações na educação superior: 273% para a população jovem e 434% para a população não jovem.

## 4. Metodologia

### 4.1 A revisão bibliográfica e a produção de conhecimento

Levando em conta a crescente produção acadêmica nas mais variadas modalidades, a velocidade, diversidade e alcance dos meios de divulgação e disseminação utilizados na atualidade, torna-se imprescindível o inventário sistemático sobre aquilo que é produzido (Sposito, 2009). Para uma ideia desta realidade, de acordo com dados do *Scimago Journal & Country Rank* (2024), a partir de métricas produzidas no *Scopus*, em 1996 foram publicados 9.216 documentos científicos no Brasil. A quantidade salta para 51.151 no ano de 2010 e 92.890 em 2022. Diante disso, o esforço por inventariar torna-se quase uma questão *a priori* para a pesquisa científica.

A revisão realizada possui abordagem quanti-qualitativa, pois além da contabilização e apresentação das características diversas dos artigos analisados, estes foram definidos a partir de uma delimitação temática. Em seguida, ocorreu a análise textual dos resumos e outras partes significativas do seu conteúdo permitiram aprofundar a compreensão de desafios que se apresentam para o estudo sobre a relação entre juventudes e universidades, se e como esta temática vem se legitimando como objeto de estudo.

Conforme apresentado em Cavalcante e Oliveira (2020) e em Codina (2024) realizou-se revisão de literatura do tipo sistemática, devido à formulação de pergunta central; definição da fonte, detalhamento da estratégia de busca dos artigos científicos e realização de avaliação crítica para identificar dentre os achados os exemplares relevantes para o estudo; e interpretação dos dados e informações coletadas e analisadas a partir das leituras procedidas. Ademais, o protocolo estabelecido permitiu dar transparência ao processo de seleção e extração dos dados e informações, possibilitando replicação (Codina, 2024).

## 4.2 Percursos e procedimentos para a composição do *corpus*

Nos moldes de Trancoso (2012), foram utilizadas quatro etapas delimitadoras do percurso/procedimento para definição e tratamento do *corpus* de estudo: exploratória, garimpagem, refinamento e análise. A primeira, exploratória, caracterizou-se pela busca das produções científicas de onde seria retirada a amostra para verificação. A segunda etapa, garimpagem, pela triagem aplicada nos artigos encontrados na etapa exploratória, resultando na definição do *corpus*. Para isso, na totalidade dos artigos triados na etapa exploratória, foram feitas leitura integral do resumo e flutuante daqueles cujos resumos não foram suficientes para determinar o vínculo com o objeto de pesquisa.

A terceira etapa caracterizou-se pelo estudo dos artigos componentes do *corpus*, seus metadados e conteúdo, este por meio também de leituras flutuantes. Como resultado desta etapa, incluiu-se a delimitação do subgrupo de artigos que fazem pesquisa com os/as jovens, ao mesmo tempo em que tratam das relações juventudes-universidades. Na quarta e última etapa, denominada análise, foram trabalhados exclusivamente os artigos do referido subgrupo formado na etapa anterior.

As duas primeiras etapas estão descritas a seguir, nesta mesma seção, com a apresentação detalhada dos procedimentos utilizados, bem como dos resultados obtidos. A terceira e quarta etapas, refinamento e análise, têm seus processos e resultados apresentados nas seções seguintes.

### 4.2.1 Etapa exploratória

Os textos para composição do *corpus* de estudo foram artigos científicos publicados em periódicos, sem delimitação de tempo, identificados e disponibilizados pela plataforma Google Acadêmico. Em relação à pertinência de utilizar o Google Acadêmico para a

busca de produções científicas para análises sistemáticas, pode-se consultar Mugnaini e Strehl (2008) e Caregnato (2011).

O recurso utilizado no ambiente virtual de interação da plataforma foi o da Pesquisa Avançada. Os descritores definidos foram combinações entre dois grupos de palavras: **o grupo 1** composto pelos termos juventude / juventudes / jovem / jovens; e **o grupo 2** pelas palavras: universidade / universidades / vida universitária / ambiente universitário. Foram feitas todas as combinações possíveis, sempre formando par com uma palavra do grupo 1 e outra do grupo 2. As palavras deveriam aparecer simultaneamente no título do artigo científico para demonstrar a importância de ambas para autores e autoras. A plataforma foi programada para realizar buscas nas páginas em português e o procedimento foi realizado em abril de 2024.

Com a aplicação da combinação dos termos conforme descrito acima, o Google Acadêmico retornou 411 produções. Dessas, 171 eram artigos científicos (ABNT, 2018).

#### 4.2.2 Garimpagem: composição do *corpus* de estudo

Após **triagem preliminar** com verificação de características básicas de interesse dos artigos: foco na realidade brasileira, ainda que estivesse publicado em periódico estrangeiro; descritores no título para atender ao escopo da pesquisa, por meio da leitura do resumo e/ou flutuante, dos 171 artigos verificados, 84 (~49,1%) foram considerados apropriados para composição do *corpus* de estudo por tratarem de alguma forma do binômio juventudes e universidades.

### 5. Juventudes e universidades: descrição e análise dos artigos

A análise se deu a partir de dois movimentos: aprofundamento contínuo do processo de compreensão dos artigos e acercamento progressivo do objeto de estudo. O primeiro, junto aos 84 artigos, foi

de caracterização geral, destacando informações como o ano de publicação, *qualis* dos periódicos, geografia da produção, área do conhecimento e tipos de estudo, estabelecendo o contexto geral da produção que, de alguma maneira, relacionava juventudes e universidade. Foram identificados nesse meio o subgrupo de artigos que apresentavam pesquisas com os/as jovens, ao mesmo tempo em que tratavam das relações juventudes-universidades.

O segundo movimento ocorreu exclusivamente junto a esse subgrupo. Realizou-se classificação a partir das áreas de conhecimento, dos temas estudados e objetivos perseguidos, os tipos de estudos empreendidos, bem como a perspectiva apresentada a respeito da relação entre juventudes e universidades, com atenção especial aos artigos relacionados à educação. Em ambos os movimentos, foram feitas leituras flutuantes.

Em resumo, sobre a caracterização dos 84 artigos, de 2018 a 2022 ocorre o ápice das publicações, concentrando quase 55% da produção. A maioria dos primeiros autores/autoras estava vinculada a universidades do nordeste (28,4%) e sudeste (27,4%) brasileiros e ao campo da educação (34,5%). Os estudos feitos com consulta direta a jovens são maioria (~70%) e, dentre estes, 29 discutem de fato a experiência de estar na universidade, quais demandas são mobilizadas, qual potencial reflexivo desvela. Das 18 áreas do conhecimento mapeadas desses 29 estudos, as com maior quantidades de artigos eram: educação (9 artigos ~31%), sociologia (7 artigos ~24%) e psicologia (5 artigos ~17%). Informações mais detalhadas dessas características gerais podem ser verificadas em Trancoso (2024).

## **6. A Educação e a discussão com juventudes nas universidades**

A **educação**, portanto, respondia pela maior parte da produção tanto no *corpus* (84 artigos), como neste subgrupo dos que discutem de fato a experiência de estar na universidade. Por isso, devido à limitação da quantidade de páginas, optou-se por apresentar aqui a

análise preliminar do conjunto dos artigos produzidos nesse campo, espalhados por três temas: acesso e permanência, participação e protagonismo e formação de si. Trazem em comum, não obstante a diversidade de seus temas gerais e conseqüentemente dos seus objetivos, o fato de apresentarem para a reflexão elementos simbólicos e pragmáticos que auxiliam no diálogo a respeito da constituição dos/das jovens como estudantes universitários, e na compreensão de como se relacionam “suas necessidades e razões construídas em suas vidas e nas atividades de formação” (Reis, 2022a, p. 40). O quadro abaixo apresenta as informações básicas desses artigos produzidos a partir da área **educação** e ordenados por ano de publicação, autoria e título.

Quadro 2 – Artigos produzidos a partir da área de conhecimento educação, com jovens, cujos objetivos tratam das relações entre juventudes e universidades.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
Sacramento (2009)	Rompendo Fronteiras: quando jovens de origem popular chegam à universidade
Côco <i>et al.</i> (2013)	Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares
Vasconcelos e Gomes (2016)	Subjetividade e protagonismo de jovens estudantes na universidade em expansão
Doebber e Bergamaschi (2020)	Jovens indígenas na universidade: movimentos de apropriação e re-existência
Sousa e Therrien (2022)	A universidade como espaço plural para a formação profissional, pessoal e cultural de jovens potiguara

Melo e Cavalcante (2019)	Enfrentamentos dos (as) jovens do vestibular social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: estratégias de acesso e permanência
França e Tostes (2021)	A trajetória de jovens negros e negras na Universidade: desafios e possibilidades
Reis (2022a)	Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si
Reis (2023)	Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos

Fonte: Dos autores.

## 6.1 Acesso e permanência

Os estudos de Sacramento (2009), Côco *et al.* (2013), Doebber e Bergamaschi (2020), Sousa e Therrien (2022), Melo e Cavalcante (2019) e França, Tostes (2021) discutem diretamente questões relacionadas ao acesso e permanência dos/das jovens na universidade. Melo e Cavalcante (2019, p. 376) apresentam conceituação do termo permanência, mencionando duas dimensões: material e simbólica. Santos (2009, p. 68) afirma que a "permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência". Ainda conforme Santos (2009, p. 71), os desafios da dimensão material se relacionam com as "lacunas infraestruturais" e a necessidade de conciliar os estudos com as condições de subsistência. A permanência simbólica, por sua vez, para a autora (2009, p. 70), refere-se às condições simbólicas para o indivíduo "identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele".

Todos os demais trabalhos, mesmo sem mencionarem o conceito, considerando Zago (2006)<sup>4</sup> e Santos (2009), trazem, com menor ou maior frequência, elementos da permanência simbólica: conexão com a comunidade de origem, incluindo aspecto teleológico à permanência: aproveitar o tempo na universidade está mais ligado ao aprendizado curricular para o ideal de aplicação futura junto às comunidades de origem (Sacramento, 2009; Doebber, Bergamaschi, 2020; Sousa, Therrien, 2022) e reflexões sobre pertencimento (Côco *et al.*, 2013; Doebber, Bergamaschi, 2020; Sousa, Therrien, 2022; França, Tostes, 2021).

No entanto, identifica-se, nas conclusões dos estudos, uma ênfase nos aspectos materiais da permanência, em especial no que tange ao suprimento das necessidades de sobrevivência (moradia, alimentação, deslocamentos) e pedagógica.

Sobre o contexto da pesquisa, jovens de origem popular, negros, negras e indígenas são o público-alvo, conforme é identificado na designação de cada título. Procedem suas investigações a partir de pressupostos qualitativos, utilizando principalmente entrevistas para a obtenção dos conteúdos. Além disso, Côco *et al.* (2013) se valem de diários de campo e memoriais, Doebber e Bergamaschi (2020) da etnografia e Sousa e Therrien (2022) da pesquisa (auto)biográfica. Três estudos, Doebber e Bergamaschi (2020), Sousa e Therrien (2022) e França e Tostes (2021), não fazem menção a autores/autoras ou reflexão sobre a perspectiva de juventudes utilizada.

Somente Melo e Cavalcante (2019) conduzem sua pesquisa em universidade privada. Não obstante, somente França e Tostes (2021) fazem menção direta ao programa de expansão de unidades federais das instituições de ensino superior empreendida a partir de meados

---

<sup>4</sup> Zago (2006) não utiliza o termo permanência material ou simbólica. Analisa o que denomina de sobrevivência material do estudante, que traz custos pessoais. Tais custos pessoais (privar-se do cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas e ainda a menção a apropriar-se da cultura acadêmica e às relações com o meio de origem) podem ser considerados como elementos embrionários desta reflexão

da década anterior através do REUNI. Com exceção de Sousa e Therrien (2022), os demais mencionam as políticas públicas de acesso e as que regulamentam os auxílios-permanência nas variadas modalidades, considerando-as importante componente nos diálogos desenvolvidos com os/as jovens participantes dos estudos.

Os objetivos circulam em torno de analisar problemas enfrentados no processo de permanência na universidade, dentre eles: questões financeiras, culturais, raça e de gênero; eficácia de programas e políticas específicas de apoio; estratégias para manutenção de laços comunitários; construção de sentimento de pertença, identidade cultural; repercussões da presença de determinados grupos nas instituições de ensino; relação das experiências culturais anteriores com o acesso e permanência no curso superior. As reflexões sobre questões identitárias estão mais presentes nos estudos envolvendo a população indígena.

Como resultados, o acesso e a permanência aparecem como dificuldades para as quais estratégias são criadas, tanto por parte dos indivíduos e seus familiares como do Estado. No caso do acesso, tais estratégias remontam ao esforço, disposição e possibilidades dos indivíduos para se prepararem para o processo — concorrer pelo regime de cotas (Sacramento, 2009), frequentar cursinhos preparatórios (Côco *et al.*, 2013), bolsas de estudo e cotas (Doebber; Bergamaschi, 2020) e estratégias específicas como o vestibular social mencionado por Melo e Cavalcante (2019).

A permanência aparece nos estudos relacionada, por um lado, à disposição individual, ao aprender o ofício de estudante (Melo; Cavalcante, 2019)<sup>5</sup>, atrelada ao suporte da família e das redes de sociabilidade, pois, “embora seja uma conquista pessoal [a entrada no curso superior], move um círculo de relações mais ampliado, indicando que a aspiração (associada a um sonho realizado) não é pensada individualmente” (Côco *et al.*, 2013, p. 39, grifos das

---

<sup>5</sup> As autoras também se referem a este aprendizado como um movimento de adesão ao ambiente acadêmico, fator decisivo para a permanência do/da estudante na universidade.

autoras), e por outro, à busca por atividade remunerada aliada à participação do/da estudante em programas governamentais de apoio disponibilizados nas universidades (Sacramento, 2009).

Melo e Cavalcante (2019) reforçam a persistente existência de processos de exclusão de jovens da educação superior no Brasil, não obstante, o alcance do acesso e os incentivos para a permanência. Devido às dificuldades financeiras, pouco tempo para dedicação ao curso, já que muitos dividem os estudos com o trabalho, jovens não conseguem permanecer nas instituições de ensino superior ou se submetem a um processo de formação deficiente.

Nos cinco estudos que mencionam políticas públicas ligadas à minimização das desigualdades sociais, étnico-raciais com vistas a aumentar as taxas de diplomação dentre os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, identifica-se a ideia de que tais políticas ampliaram as possibilidades de acesso, mas não dão suporte, na mesma medida, a ações efetivas para a permanência do/da jovem no curso universitário, considerando principalmente a permanência não somente como o oposto de evasão, mas como “reconhecimento dos sujeitos no espaço ocupado na instituição [suprindo] necessidades simbólicas de pertencimento” (Melo; Cavalcante, 2019).

Há, portanto, quase um consenso em torno de que há mais soluções pensadas para o acesso e menos para a permanência, muito provavelmente por esta envolver mais questões estruturais e complexas do que a primeira. Ficam evidentes, ao serem pinçados desses artigos, questões/problemas identificados que os perpassam transversalmente: migração em busca da educação superior; suporte financeiro para suprir necessidades básicas e acadêmicas; a importância da rede de sociabilidade; a solidão (Côco *et al*, 2013); a mudança de ambiente e as novas vivências por força das trocas materiais e simbólicas próprias desses ocorridos; o complexo espaço escolar plasmado no fato de “ao mesmo tempo, em que educa para formar cidadãos antirracistas, na prática, torna-se reprodutora das relações raciais desiguais” (Celestino; Oliveira, 2022, p. 44); a baixa

conexão entre os níveis escolares, não somente do ponto de vista acadêmico e curricular, mas do ofício a ser aprendido para estar ali, a partir daquilo que socio-historicamente caracteriza cada ambiente.

Nesse sentido, Côco *et al.* (2013, p. 43) avaliam “que os estudantes [estando na universidade] não encontram referências na escolarização anterior, não podem recorrer aos seus apoiadores de jornada e seus interlocutores não dão conta da complexidade de suas necessidades”. Esta requerida integração entre os distintos níveis escolares pode contribuir positivamente para a escolha do curso, conhecimento dos espaços, das regras socialmente construídas, pensamento corroborado por Sacramento (2009).

Em linhas gerais, a relação juventudes-universidades é percebida como algo dinâmico, com as duas partes ocupando espaços ativos nos dois processos analisados: o acesso e a permanência. Se, de um lado, os estudos focalizam o/a jovem em busca dos meios acadêmicos para o acesso, por outro, a universidade é considerada responsável, por meio de sua própria gestão e através do Estado, em relação ao provimento de instrumentos capazes de possibilitar arranjos diversos por parte dos/das jovens em função de sua permanência e conclusão bem-sucedida da educação superior. A universidade também aparece com maior peso na tarefa de preparar os/as jovens para o mercado de trabalho (Sacramento, 2009; Melo, Cavalcante, 2019) e, além disso, com o mesmo peso, ofertar formação humana e cultural (Côco *et al.*, 2013; Sousa, Therrien, 2022) e apoiar movimentos de transformação (França; Tostes, 2021).

## 6.2 Participação e Protagonismo

A pesquisa de Vasconcelos e Gomes (2016) discute protagonismo de jovens estudantes com foco nos processos de subjetivação e participação na relação com os/as professores em sala de aula. Foi desenvolvida em universidade privada e procurou, por meio de estudos de casos múltiplos, “investigar aspectos da interação social entre estudantes e professores, de modo a contribuir

para o entendimento da subjetivação e do protagonismo no ambiente da sala de aula da universidade” (Vasconcelos; Gomes, 2016, p. 220).

Vinculam a concepção de protagonismo à ideia de autonomia do ser educando, apoiados no dialogismo, no imperativo ético de reconhecer-se cada um como ser incompleto, portanto, “no contexto em que educandos e educadores são agentes ativos de suas escolhas e seus percursos de vida, tendo o direito de manifestar críticas, aceitar ou recusar determinados valores e interesses e de construir representações culturais” (Vasconcelos; Gomes, 2016, p. 223). Não problematizam a concepção de protagonismo juvenil, comparando, por exemplo, com perspectiva mais afeita a uma cidadania forjada para/no contexto neoliberal, sendo nela as pessoas instadas a serem atores de suas ações políticas e econômicas em uma espécie de ativismo privado e disciplinador (Souza, 2009). Desse modo, abrem espaço para a exacerbação da culpabilização dos/as jovens, individualmente, por seus fracassos e conquistas na sociedade.

Destacam a expansão global da educação superior, mas não tratam especificamente do Brasil. Apesar de utilizarem como referência bibliográfica legislações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional de Educação, não fazem em seu texto menção às mesmas como políticas públicas que incidem de alguma forma sobre a relação juventudes-universidades. No entanto, avaliam “a nova educação superior, sucessora da elitista, tradicional, [aparentemente movendo-se] no contexto da massificação com perda da qualidade” (Vasconcelos; Gomes, 2016, p. 221).

O objeto de interesse dos autores é o protagonismo no processo de aprendizagem com foco na sala de aula. Percebem relativo ressentimento estudantil em função da oscilação do processo educacional entre o formar e o informar, priorizando mais a informação — aspectos cognitivos — em detrimento das questões socioemocionais-culturais da educação.

Corroboram com Melo e Cavalcante (2019) a respeito da necessidade de o aluno aprender o ofício de estudante como forma de não se sentir estrangeiro no seu novo espaço social, a universidade. Também com Sousa e Therrien (2022), ao considerarem a importância de que a formação para o mercado de trabalho deve estar aliada à importância de enxergar as múltiplas possibilidades da participação do estar na universidade nos processos de subjetivação.

Enxergam a relação juventudes-universidades como uma via de mão dupla, um protagonismo forjado sob a esteira da valorização da interação social: “desse modo, a conquista do protagonismo acadêmico se delineia na valorização de atitudes e comportamentos positivos de estudantes e professores (a boa interação) e no objetivo de formar-se para o mundo do trabalho” (Vasconcelos; Gomes, 2016, p.231). Para os autores, é nesse processo de interação denominado de respeitoso, como imperativo ético, que a articulação entre os processos informativos e formativos pode se dar com a participação ativa dos/das jovens.

### 6.3 Formação de si

Reis (2022a, 2023) discute a relação juventudes-universidades a partir da temática formação de si, tendo como referência sua acepção original como *bildung*, palavra alemã que significa formação, mas formação de si no sentido de desenvolvimento e aperfeiçoamento próprio (Leite, 2016). Entretanto, avança para a concepção de formação como possibilidade de distanciamento reflexivo sobre sua relação com o mundo. Considera que a interpretação das experiências vivenciadas na trajetória de vida e na universidade, articulada aos estudos teóricos em espaços reflexivos de formação, pode permitir tal processo formativo, com criticidade e autoria.

Nesse sentido, a autora defende que os dispositivos de pesquisa-formação, além de propiciarem conhecimentos para a pesquisa, também se configuram como experiências de formação de

si, compreendida como aquela que rompe com a perspectiva instrumental, técnica, de aprender para atender aos interesses da sociedade capitalista, tendo em vista processos de distanciamento reflexivo sobre o mundo, os outros e de si mesmo (Reis, 2023).

Os referidos estudos foram desenvolvidos em universidade pública federal. O primeiro “analisa as contribuições das narrativas de si para compreender os sentidos que as juventudes atribuem à vida universitária e como se articulam às suas necessidades e razões construídas em suas vidas e nas atividades de formação” (Reis, 2022a, p. 34, grifos da autora). Já o segundo procura “evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos e alguns dos efeitos de ressonância desse dispositivo para a formação de si” (Reis, 2023, p. 3). O dispositivo referido, para além de uma ferramenta, pode ser definido como um conjunto de espaços de criação propiciado aos estudantes, mediadores de reflexões sobre si, nesse caso, a respeito da vida universitária, dos sentidos atribuídos a esta experiência. Na pesquisa em questão, as práticas de ateliê com *blogs* reflexivos constituíram tal dispositivo.

Propõe reflexão sobre as persistentes dificuldades de acesso e permanência nas universidades no Brasil, mesmo identificando avanços gradativos a partir dos anos 2000 (Reis, 2022a), reforçando o exposto por Melo e Cavalcante (2019), tendo em vista o contexto histórico da produção do artigo. Em contrapartida, Reis (2023) concentra-se na apresentação do dispositivo de pesquisa-formação como potente meio formativo para as juventudes.

Perpassa ambos os estudos a ideia de universidade como espaço para viver a juventude, assertiva entendida em toda sua complexidade, imbricando a multiplicidade de coisas que se apresentam no contexto sócio-histórico subjetivadas reflexivamente, posto serem as pessoas constituídas por práticas sociais, simbólicas, materiais e históricas. E, nesse sentido, é importante atentar-se para o processo de afiliação dos/das jovens à vida universitária que é dinâmico, plural e rico em ressignificações constantes “realizadas

pelos/as jovens em sua construção como estudantes, e não têm uma linearidade” (Reis, 2022a, p. 33).

As narrativas de si são apresentadas pela autora como potentes procedimentos e espaços de formação, lugar de aprendizagem auxiliando processos reflexivos do/da jovem a respeito da nova experiência que é a vida universitária: quais implicações têm trazido, quais limitações são percebidas, quais alternativas são vislumbradas etc.

E, ao considerar as narrativas de si no escopo de pesquisa-formação, conforme a qual “os(as) participantes [passam] de uma subjetivação coercitiva a uma subjetivação refletida e mais autônoma enquanto práticas de si” (Reis, 2023, p. 11), a autora entende que isso favorece os processos de permanência.

Mesmo sem referência explícita, a autora considera que a participação nestes espaços de pesquisa-formação pela mobilização das narrativas de si, propicia a compreensão de como e para que os espaços da vida universitária se apresentam e sobre quais são mais significativos no seu processo de afiliação. Ela reitera, ainda, que os processos de reflexividade são importantes para jovens universitários/as, ao permitirem a socialização dos desafios vivenciados e a partilha de referências para superá-los a partir da mobilização de saberes apreendidos dentro e fora da universidade; o que pode contribuir para aguçá-lo o sentimento de pertencimento ao espaço universitário.

## **7. Considerações finais**

Tomando em conta a universidade como espaço ocupado pelas juventudes, ainda que haja restrições objetivas ao acesso e permanência para parte considerável da população jovem em especial a de baixa renda (Melo; Cavalcante, 2019; Reis, 2022a), esta revisão bibliográfica intencionou caracterizar descritiva e analiticamente pesquisas científicas no Brasil a respeito da relação das juventudes com o ambiente universitário.

O processo de busca se apresentou efetivo. Por meio de aproximações sucessivas ao material obtido na busca empreendida na plataforma Google Acadêmico, identificou-se a princípio 171 artigos que atendiam aos descritores, desses, 84 respondiam positivamente aos critérios de trabalhar de alguma forma a relação juventudes-universidades. Considerando aqueles que realizaram pesquisa com consulta direta aos/às jovens, 29 abordaram como objeto e objetivo a relação juventudes-universidade, as diferentes questões do viver a juventude na vida universitária como algo que vai se estabelecendo no âmbito da apropriação cotidiana, suas implicações e o que mobilizam.

Contudo, considerando não ter havido limitação temporal para a busca, pode-se considerar que não houve quantidade significativa de estudos retornados. Como não foram identificados durante esta pesquisa estudos similares para comparações, poderá ser realizada busca posterior em meio às dissertações e teses para exercício comparativo ou testar o uso de novos descritores para pesquisa em periódicos, como, por exemplo, o termo **universitários/as**.

A análise do material revelou a importante participação das universidades do nordeste brasileiro na produção do conhecimento sobre as juventudes nas universidades, bem como na educação, confirmando estudos já realizados (Carrano, 2009; Sposito, 2009).

Os 9 artigos no campo da educação, analisados amiúde apontam, cada um em sua especificidade, limites do alcance das políticas públicas relacionadas ao acesso e à permanência de jovens nas universidades. Tais políticas não devem ser consideradas garantias, mas ponto de partida para constantes avanços protagonizados pelos diversos coletivos juvenis. Desconsideram, por exemplo, especificidades da multiplicidade de juventudes que podem querer adentrar a universidade. Capitaneadas pelas delimitações etárias estabelecidas, pressupõem uma espécie de jovem padrão urbano.

O tema do acesso e permanência, além de ter sido objeto específico da maioria dos autores e autoras dos artigos analisados,

pode ser considerado tema transversal das discussões do campo da educação apresentadas aqui. Os nove artigos apontam nas suas conclusões elementos que incidem diretamente nesses processos fundamentais e apriorísticos para a vida universitária, tanto nos aspectos materiais como simbólicos.

Vasconcelos e Gomes (2016), por exemplo, avaliam haver tendência global de massificação da educação superior com aceitação de perda da sua qualidade. Utiliza a palavra permanência somente uma vez no artigo analisado. Contudo, aponta os valores e interesses mais percebidos e/ou requeridos na interação estudantes-professor - respeito, interesse pela aula/pelo curso, desejo de presenciar mais diálogo e amizade, transmissão de conhecimentos, preparação para a vida, conexões da atividade teórica com as práticas de trabalho - como capazes de contribuir para melhor vivenciarem a sala de aula e a universidade (Santos, 2009).

Também Reis (2022a, 2023), sem utilizar o termo permanência, indiretamente, trata de tal questão ao realizar a pesquisa com as juventudes sobre desafios para aprender na universidade, sobre espaços e processos significativos vivenciados na vida universitária para as experiências juvenis e para a formação de si, implicando na ampliação de seus repertórios e modos de compreensão do mundo e das perspectivas de afiliação.

A relação com a universidade é percebida, de forma geral, como algo dinâmico, que demanda ações intencionais de ambos os lados — juventudes e universidades — para que o objetivo precípua dessa relação seja alcançado. Os autores e autoras que escrevem sobre o tema acesso e permanência vislumbram uma relação mais pragmática. Apesar de tratarem, ainda que tacitamente, de aspectos da permanência simbólica, apontam, tanto pelas informações coletadas dos/das jovens como pelo direcionamento analítico que dão ao material, para a necessidade de mecanismos de apoio ao suprimento das carências materiais da permanência. Vasconcelos e Gomes (2009) acrescentam o elemento participação nesta relação. A partir da sala de aula, na interação cotidiana entre discentes e

docentes, as juventudes devem buscar exercer protagonismo, entendido como autonomia dialógica. Por sua vez, Reis (2022a; 2023) avança no sentido de colocar na equação a compreensão das universidades como espaço para se viver a juventude, não dissociando a busca pelo atendimento dos aspectos materiais e simbólicos da vida universitária das diferentes dimensões em que se vive a juventude.

Os estudos analisados respondem parcial, mas positivamente, às contribuições que deveriam ser dadas por estudos futuros na perspectiva de Carrano (2009, p. 181): inventariar e analisar as múltiplas variáveis configuradoras da condição de ser estudante, as desigualdades de escolarização entre as classes sociais, e ampliar conhecimento sobre “as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso”.

Tal percepção reforça a necessidade de concluir a caracterização analítica dos demais vinte artigos relacionados às outras áreas do conhecimento e tratam diretamente com os/as jovens sobre relação juventudes-universidades, além de ampliar os descritores de busca.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, v. 9, n. 26, 1994.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. (org.). **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Edusp, 1995.

CAREGNATO, S. E. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão das buscas por autor. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 72–86, dez. 2011.

CARRANO, P. C. R. Jovens universitários. *In*: SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude e escolarização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 135–156. (Série Estado do Conhecimento).

CARRANO, P. C. R. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999–2006). Volume 2**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 179-228.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83–102, abr. 2020.

CELESTINO, R. S.; OLIVEIRA, A. A. Jovens indígenas da etnia Kanela do Araguaia na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Alembra**, [S.l.], v. 4, n. 8, jan./jun. 2022. DOI: 10.47270/RA.2596-2671.2022.v4.n8.id1562.

CÔCO, V. *et al.* Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 32, p. 33–50, set./dez. 2013.

CODINA, L. Revisiones tradicionales, sistemáticas o de alcance: ¿cómo elegir el tipo de revisión de la literatura que corresponde en cada caso? **Infonomy**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.021>. Acesso em: 04 maio 2024.

DOEBBER, M. B.; BERGAMASCHI, M. A. Jovens indígenas na UFRGS: movimentos de apropriação e re-existência. **Movimento**, Niterói, v. 7, n. 13, p. 243–269, maio/ago. 2020.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FRANÇA, M. G.; TOSTES, A. S. A trajetória de jovens negros e negras na universidade: desafios e possibilidades. **Revista da ABPN**, Curitiba, PR, v. 13, ed. esp., p. 9–36, out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação superior: resultados de 1995 a 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 27 out. 2024.

LEITE, R. C. N. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MELO, G. C. T.; CAVALCANTE, C. V. Enfrentamentos dos(as) jovens do vestibular social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: estratégias de acesso e permanência. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 369–384, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v29i3.7825>

MUGNAINI, R. M.; STREHL, L. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. esp., p. 91–105, 1º sem. 2008.

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 30–57, maio/ago. 2022a.

REIS, R. Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para a relação com a docência. **Projeto de Pesquisa Bolsa Produtividade CNPq**. Processo: 316126/2021-7. Maceió: UFAL, 2022b.

REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. **Revista**

**Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 8, n. 23, p. 1–19, jan./dez. 2023.

SACRAMENTO, H. R. S. Rompendo fronteiras: quando jovens de origem popular chegam à universidade. **Scientia Plena**, v. 5, n. 11, nov. 2009.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCIMAGO. SJR. SCImago Journal & Country Rank [Portal]. 2024. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

SOUSA, E. F. de; THERRIEN, J. A universidade como espaço plural para a formação profissional, pessoal e cultural de jovens Potiguara. **Aurora: Revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 122–140, jan./abr. 2022.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1–28, 2009.

SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização (1980-1988)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 317p. (Série Estado do Conhecimento nº 7)

SPOSITO, Maria. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999–2006)**. Volume 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TRANCOSO, A. E. R. Juventudes: o conceito na produção científica brasileira. 2012. 224 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, 2012.

TRANCOSO, A. E. R. Juventudes nas universidades: uma revisão sistemática da literatura. 2024. 224 f. **Dissertação (Mestrado em Pedagogia)** – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2024.

TRANCOSO, A. E. R.; REIS, R. Criatividade no cotidiano de jovens: o lugar da escola e da experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147308>

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. da C. Subjetividade e protagonismo de jovens estudantes na universidade em expansão. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 219–234, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.16i2.0003>

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226–370, maio/ago. 2006.



## Capítulo 3

# POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ana Beatriz Soares Santos  
José Vinício Messias da Silva  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução<sup>1</sup>

Neste capítulo apresentamos os resultados de um estudo de iniciação científica, como parte da pesquisa “Sentidos das experiências realizadas para a formação de si e para a relação com a docência para jovens estudantes da Pedagogia” sobre os processos formativos significativos para jovens estudantes dos últimos semestres do curso de Pedagogia, no Centro de Educação, na Universidade Federal de Alagoas, no âmbito do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL). Os dois planos de trabalho<sup>2</sup> tinham como objetivos mapear as atividades formativas propiciadas às/aos estudantes de pedagogia do CEDU, e identificar quais as atividades vivenciadas no curso mobilizaram as/os

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta resultados da pesquisa que contou com o apoio do CNPq, como bolsa produtividade, conforme o processo nº 316126/2021-7 e com o apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.0000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

<sup>2</sup> Fazem parte do projeto dois planos de trabalho: Atividades formativas propiciadas aos/às estudantes de Pedagogia/UFAL (2019-2023): concepções de formação e saberes privilegiados e Possíveis relações entre os processos formativos e as questões de pesquisa nos TCCs do curso de Pedagogia/UFAL (2019 a 2023)

estudantes em relação à formulação de suas temáticas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A partir de uma pesquisa documental, conforme Ludke e André (1986), analisamos os tempos/espços de formação, as atividades e experiências propiciadas para às/os estudantes do curso de Pedagogia nos anos de 2019 a 2023 e identificamos nos TCCs aquelas citadas como significativas e que se tornaram suas temáticas de estudo.

Partimos da concepção de formação de Bragança (2011), compreendida como apropriação de aprendizagens experienciais, para além da acumulação de informações e saberes. Como explica a autora a formação ocorre pela “experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas” (Bragança, 2011, p. 162).

A universidade é um ambiente capaz de oferecer essas experiências, uma vez que apresenta à/ao estudante uma vasta gama de possibilidades de atividades a serem experienciadas. Compreendemos que os mais variados espaços da universidade são espaços formativos, pois trata-se de um território constituído pela cultura acadêmica, com suas fronteiras materiais e simbólicas (Reis, 2022). Nele diversas atividades e oportunidades de aprendizado se entrelaçam (de ensino, extensão, atividades culturais, políticas etc.). Nesse ambiente, surgem barreiras que definem quais estudantes estão ou não estão envolvidos em diferentes dimensões da vida universitária. Os processos de superação de tais barreiras influenciam seus sentimentos de pertencimento ou de exclusão em relação à universidade.

Em razão dos desafios enfrentados é necessário levar em consideração que as/os estudantes do curso vivenciam processos formativos diferentes, por estarem sob condições diferentes. Desse modo, recorreremos à noção de experiência, compreendida como aquela que ultrapassa às situações vivenciadas. Ela nos atravessa e

produz efeitos em nossas vidas, como explica Larrosa (2002). A emergência dos sentidos das experiências ocorre pelas reflexões sobre o vivido, como “experiências realizadas”, segundo Delory-Momberger (2019). Neste estudo, por exemplo, as “experiências realizadas” são identificadas nas narrativas escritas expressas em partes do trabalho de conclusão de curso para justificar as temáticas escolhidas. São escritas reflexivas que colocam em relevo processos formativos significativos vivenciados. Interessamo-nos em identificar quais atividades vivenciadas no curso eram evocadas como experiências nos Trabalho de Conclusão de Curso.

Na primeira parte do capítulo apresentamos os espaços formativos propiciados no curso de Pedagogia, no Centro de Educação da UFAL e na segunda parte apresentamos as temáticas enquanto experiências realizadas que são evocadas nos trabalhos de conclusão de curso produzidos entre os anos de 2019 e 2023.

## **2. Espaços formativos no centro de educação da Ufal: ensino, pesquisa e extensão**

Realizamos o mapeamento das atividades formativas do curso de Pedagogia no âmbito do ensino, a partir do Projeto Pedagógico do curso (PPC); das atividades de pesquisa e extensão, pela leitura dos resumos dos projetos de Iniciação Científica e Extensão do CEDU.

Nos PPC, buscamos elementos que nos permitissem compreender a proposta formativa do curso, como o perfil do egresso, os objetivos do curso e a organização curricular. Durante esse processo identificamos a existência de dois documentos distintos a serem considerados: o PPC de 2006 e o de 2019. Isso se deve ao fato de que, no recorte temporal da pesquisa (2019–2023), há estudantes vinculados a ambos os projetos.

Para a análise das atividades de pesquisa e extensão, utilizamos os resumos dos projetos aprovados no período delimitado pela pesquisa. Após a identificação desses resumos (tanto os de pesquisa

quanto os de extensão) procedemos o agrupamento destes trabalhos a partir de temáticas recorrentes, tendo em vista uma análise mais sistemática do material.

O foco foi identificar quais os principais espaços formativos propiciados pelo curso entre 2019 e 2023. Destacamos, no entanto, que essa análise não é capaz de determinar de forma precisa a realidade no curso de Pedagogia da UFAL. Parte-se do pressuposto de que no movimento dos processos educativos, diferentes experiências são proporcionadas e vivenciadas o tempo todo, e muitas delas não conseguimos mapear e categorizar.

## 2.1 Em relação ao ensino

Na análise do Projeto Pedagógico do Curso buscamos elementos com indícios da concepção de formação privilegiada no documento que estabelece as diretrizes do curso Pedagogia, mesmo considerando as limitações desta análise por compreender que diferentes concepções e abordagens se manifestam a todo momento em espaços educativos, sem necessariamente estarem ligados às decisões e finalidades institucionais. Um exemplo disso é o processo de curricularização da extensão no CEDU da qual trataremos adiante. O objetivo foi identificar traços predominantes dessa concepção, a partir dos documentos oficiais, que indicavam saberes e práticas valorizados institucionalmente na formação dos/as estudantes.

Nos dois PPC foram identificados elementos que direcionam o curso de Pedagogia da UFAL para uma formação mais voltada à atuação de pedagogos/as em ambientes escolares.

[...] o/a pedagogo/a que pretendemos formar, precisa atender prioritariamente às necessidades da educação básica que se efetiva nos espaços escolares públicos, sem com isso desconsiderar os campos e espaços educativos que a realidade atual abre para o profissional formado em Pedagogia (UFAL, 2019, p. 26).

Esse é um trecho do PPC de 2019, também presente no documento anterior, de 2006. Privilegia-se, portanto, a formação do(a) pedagogo(a) para espaços escolares públicos. Compreendemos que esse é o foco da formação, evidenciada na composição de sua matriz curricular. De fato, tal matriz não apresenta componentes com o propósito de formar profissionais para atuação em outros espaços. As disciplinas, por exemplo, estão quase sempre ligadas à formação de profissionais para a educação escolar. Não há disciplinas que atendam aqueles(as) estudantes que desejem atuar, como pedagogos(as), em ambientes não escolares. O PPC de 2019 esclarece reiterando que, de fato, faz a opção preferencial pela formação para educação escolar.

Considerando a opção preferencial por nós assumida nesta proposta de curso, qual seja a de focar nossos esforços formativos na instituição escolar, a organização da matriz curricular para a formação do/a profissional do magistério, do/a pedagogo/a que queremos, porque dele/a precisa a sociedade alagoana, precisa ter como eixo central a cultura escolar, entendida como uma construção social que traz as marcas de um espaço e tempo específicos, expressos nos rituais pedagógicos, na forma de organização e gestão da escola, na delimitação de saberes e conteúdos a serem trabalhados, nos procedimentos de avaliação, numa perspectiva sempre parcial e provisória. Isso, evidentemente, não significa o descarte das questões formativas que emergem de outros espaços educativos, até porque, pelo que entendemos, a realidade, por ser global e articulada, não pode ser parcelada, ao mesmo tempo em que a sociedade, em suas várias instâncias, por configurar instâncias eminentemente pedagógicas é percebida por nós como lugar privilegiado de educação (UFAL, 2019, p. 38).

Apesar da identificação desta configuração estritamente escolar para a formação no curso de pedagogia, observamos alterações enriquecedoras e significativas na matriz curricular proposta no documento de 2019. Disciplinas como Educação de Jovens Adultos e Idosos, Saberes e Didática do Ensino de Educação de Jovens,

Adultos e Idosos, Pesquisa e Prática Pedagógica 2 – Gênero e diversidade étnico-racial, Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Direitos Humanos foram incorporadas ao curso. Desse modo, é possível compreender que o PPC, em vigência, traz uma configuração que reflete um avanço significativo na concepção da formação docente, proporcionando um espaço formativo mais complexo, integral e inclusivo em comparação com a versão anterior.

O documento incorpora uma abordagem mais abrangente que enfatiza a importância da educação para a diversidade e a pluralidade cultural, destacando a necessidade de preparar os futuros educadores(as) para atuarem em contextos sociais diversos. A proposta curricular inclui práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de saberes para lidar com questões de gênero, etnia e inclusão, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva.

No projeto pedagógico do curso de 2019, consta um projeto intitulado Formação de sujeitos contemporâneos, que se desdobra em dois subprojetos e envolve cinco Atividades Curriculares de Extensão (ACEs). A professora doutora Jeane Félix – então coordenadora de extensão no CEDU, durante a Semana de Extensão e Cultura da UFAL de 2023 – , compartilhou um pouco sobre como esse processo tem se desenvolvido na unidade, durante a roda de conversa.

A implementação desse projeto com atividades extensionistas tem apresentado alguns desafios. Para a professora Jeane Felix, as atividades extensionistas precisam ser conduzidas por docentes com perfil voltado à extensão. Além disso, é preciso que haja a continuidade do trabalho desenvolvido nas ACEs, pois a alternância de docentes nesses componentes curriculares provoca rupturas e descontinuidades, o que precisa ser superado. Segundo a professora, é importante, também, que haja a articulação entre as ACEs, com planejamentos compartilhados, visando o fortalecimento da experiência extensionista no curso. Diante disso, identificamos que, embora a curricularização da extensão esteja prevista no PPC desde

2019, ela está em processo de consolidação e ajustes internos no Centro de Educação.

Observamos ainda que outros avanços aconteceram. Enquanto o primeiro projeto não trata do processo avaliativo, deixando uma brecha no que se refere a esse elemento do processo de ensino aprendizagem, no segundo documento há uma seção específica em relação ao processo de avaliação dos discentes. Na seção, a avaliação é concebida como parte integrante do processo de ensino e do processo de aprendizagem, não sendo considerada apenas seu produto. O documento apresenta a avaliação como um processo constante e decisivo para a construção, em diferentes dimensões do ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, dos processos formativos do/a Pedagogo/a.

## 2.2 Em relação à pesquisa

Em se tratando dos projetos de pesquisa do CEDU, a decisão foi de definirmos algumas temáticas e organizar os estudos agrupados a partir delas, para posteriormente analisarmos a pesquisa como um espaço formativo do curso. No total, foram analisados 109 trabalhos de PIBIC e teceremos aqui algumas observações sobre eles. Estes trabalhos foram organizados a partir dos seguintes temas: práticas pedagógicas, alfabetização, ensino de história, educação para a inclusão, tecnologias da educação, gestão escolar, políticas educacionais, pedagogia não escolar, currículo e temas específicos.

De imediato, observamos que a temática com mais projetos foi “Práticas Pedagógicas”, que tem um total de 32 trabalhos com diferentes focos, mas todos voltados ao trabalho docente, às práticas de ensino e aos dilemas de sala de aula. Esses trabalhos representam 29% dos projetos de iniciação científica. Uma vez que a iniciação científica também se constitui como um espaço que está majoritariamente preocupado em formar os estudantes para a prática docente e discutir com eles as questões que permeiam essa prática, podemos compreender que essa informação contribui com

nossa reflexão acerca do que parece ser o foco formativo do curso: docência.

A segunda maior temática refere-se aos temas específicos, com 28 trabalhos. Nessa temática se encaixam todos os que não são temas mais gerais e abrangentes da Pedagogia. Um exemplo de trabalho dessa temática é “Sentidos da experiência acadêmica para estudantes das universidades públicas brasileiras: quais conhecimentos estão sendo produzidos” (GPEJUV-UFAL). A maior pesquisa, na qual os planos de trabalho apresentados estão neste capítulo, buscou identificar quais são os sentidos da experiência acadêmica para estudantes das universidades públicas brasileiras e quais conhecimentos estão sendo produzidos nelas.

O alto número de trabalhos dessa categoria aponta para a existência de um espaço de construção de conhecimento que perpassa diferentes áreas e pode ser visto como uma amplificação das áreas de pesquisa no CEDU.

Em seguida, com cerca de 10 projetos cada, estão os trabalhos sobre a temática da Alfabetização, Políticas Educacionais e Educação para inclusão. Temos ainda, alguns poucos trabalhos que tratam de Currículo, História, Gestão, Tecnologias na Educação, Pedagogia não escolar e Educação Carcerária. A pedagogia não escolar, em específico, conta com apenas 2 trabalhos. Podemos relacionar esse dado com a discussão anterior, sobre o pouco espaço no curso de pedagogia do CEDU para a atuação do(a) pedagogo(a) em ambientes não escolares.

Identificamos, também, que o número de projetos de pesquisa, aprovados como Projetos de Iniciação Científica, foi diminuindo a cada ano, tornando o espaço de formação para a pesquisa com bolsas, mais restrito para os(as) estudantes. No primeiro ciclo do PIBIC analisado (2018/2019), 39 projetos foram aprovados e nos seguintes esse número apenas diminui. O ciclo seguinte aprovou 31 trabalhos, o próximo 30, depois 24 e no último ciclo (2022/2023) foram aprovados apenas 19 trabalhos. Desse modo, é possível discutir que a iniciação científica, enquanto espaço formativo, é um

espaço que vem sendo cada vez mais restrito e que vem atendendo cada vez menos os estudantes do CEDU. Identifica-se dificuldades de acesso aos espaços de pesquisa, propiciados a uma pequena parcela dos(as) discentes. Estudantes trabalhadores, estudantes mães e estudantes que residem mais distante da capital têm dificuldades para ocupar determinados ambientes da universidade. E com a diminuição do número de oportunidades na iniciação científica, esta se tornou uma possibilidade ainda mais distante para esses grupos, no período em que analisamos essas atividades.

### 2.3 Em relação à extensão

Em relação às atividades de extensão, o cenário é de um número bem menor de projetos aprovados. Apenas 26 projetos de extensão foram executados no período que corresponde à nossa busca. Desses 26, 10 projetos são voltados para a Prática Pedagógica. Temas específicos contou com 7 projetos, 3 na área de História, 2 que tratam de Gestão, 2 que tratam da Pedagogia não escolar e 1 tratando de Tecnologias na Educação. A temática com maior concentração nas atividades de extensão refere-se àquelas relacionadas às práticas pedagógicas, que representam mais de 38% das atividades. Essas informações, reafirmam a ênfase dada no curso de Pedagogia do CEDU, na formação de professores(as). Chama nossa atenção o número bem menor de atividades disponibilizadas, configurando-se com um ambiente ainda mais privilegiado, ou seja, um número ainda menor de estudantes pode ter acesso aos projetos de extensão. No entanto, é necessário fazer uma observação. Com o processo de curricularização da extensão, as atividades extensionistas passam a ser mais acessíveis para os estudantes do curso. As Atividades Curriculares de Extensão (ACE), são um avanço nesse sentido, mas é um elemento que pode se fortalecer no CEDU, levando-se em consideração que sua efetivação ainda não está consolidada, de acordo os pressupostos de seu projeto inicial.

### **3. Influências formativas na vida universitária na pedagogia: indícios nos trabalhos de conclusão de curso (2019 a 2023)**

O período de formação acadêmica configura-se como uma das fases mais desafiadoras da vida dos estudantes universitários. Ao longo de sua trajetória universitária, os(as) discentes enfrentam uma série de obstáculos e vivenciam múltiplas experiências que contribuem significativamente para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Essas vivências, muitas vezes interligadas, influenciam diretamente suas decisões e os caminhos escolhidos ao longo da graduação. Como reflexo desse processo formativo, observa-se que as temáticas abordadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) tendem a expressar, em grande parte, as influências dessas experiências acumuladas ao longo da vida universitária.

A formação dos futuros pedagogos, para além dos saberes específicos veiculados no curso, abrange também um conjunto de experiências significativas vivenciadas tanto nos contextos acadêmicos quanto extra universitários. Tais experiências exercem influência direta e indireta na formação pessoal dos(as) discentes e no que tange aos modos de se relacionar com a profissão, ou seja, nas suas possibilidades de distanciamento reflexivo, com criticidade nos modos de se relacionar com o mundo, com os outros e com si mesmos.

Esse processo formativo complexo se manifesta, de maneira expressiva, nas temáticas escolhidas para os TCCs, os quais representam momentos decisivos de consolidação do percurso acadêmico. Por meio desses trabalhos, os(as) estudantes são desafiados a demonstrar a articulação entre teoria e prática, bem como a apropriação crítica dos saberes construídos ao longo da graduação. A análise das questões de pesquisa privilegiadas pelos(as) discentes possibilita identificar como as vivências formativas constroem suas questões em relação ao curso, permitindo a escolha de temáticas educacionais que passam a ser

consideradas relevantes, revelam inquietações acadêmicas e dialogam com os desafios pedagógicos contemporâneos.

### 3.1 Processos e Desdobramentos da Pesquisa

A pesquisa teve início com um levantamento preliminar dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), produzidos no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, no período de 2019 a 2023. A partir desse levantamento, procedeu-se o mapeamento dos trabalhos, organizando-os em quadros, com base em critérios previamente definidos, tais como: ano de publicação, título do trabalho, nome do(a) orientador(a), nome dos(as) autores(as) e, principalmente, a correlação entre a formação universitária e as experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica.

No processo de mapeamento, foram catalogados 142 TCCs, dos quais 59 deles apresentavam em suas justificativas a relação entre a questão do estudo e alguma dimensão da experiência vivenciada na trajetória do curso. Dentre esses, 57 TCCs foram localizados na biblioteca digital da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cujas justificativas revelaram vinculação com atividades de pesquisa, ensino e formação desenvolvidas ao longo do curso. Adicionalmente, foram incluídos dois TCCs vinculados ao Grupo de Pesquisa GPEJUV, defendidos e aprovados em 2022, mas ainda não disponibilizados na base de dados institucional, apesar do cumprimento das exigências formais. Tal constatação indica a possibilidade de que outros trabalhos, especialmente os defendidos entre 2022 e 2023, não tenham sido analisados nesta investigação em decorrência de inconsistências ou atrasos na atualização do repositório da biblioteca digital da UFAL.

Posteriormente, com base nos critérios de ano de publicação, título do trabalho, orientador(a), autores(as) e aspectos da formação universitária, realizou-se uma nova etapa de catalogação dos 59 TCCs selecionados. Essa etapa teve como foco compreender as

motivações subjacentes à escolha das temáticas de pesquisa, buscando identificar possíveis vínculos com atividades de ensino, participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), bem como também o envolvimento em projetos e ações de extensão.

A análise centrou-se nas narrativas dos(as) estudantes, especialmente nas justificativas dos trabalhos, nas quais costumam explicitar os motivos que orientaram a definição de suas temáticas. Ao final desse processo, constatou-se que, dos 59 TCCs analisados, 39 estavam diretamente relacionados a experiências de ensino vivenciadas no curso de Pedagogia; 5 tinham origem atrelada a experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); 6 derivavam de atividades de extensão; e 8 estavam vinculados à pesquisa, sobretudo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em alguns casos, identificou-se a sobreposição de influências, com TCCs que integravam experiências provenientes de diferentes programas ou práticas formativas, como o ensino e o PIBID, simultaneamente.

Por fim, foi realizada uma última etapa de catalogação dos 59 TCCs selecionados, por meio da organização em quadros analíticos, com o objetivo de identificar as respectivas temáticas abordadas nos trabalhos. A partir dessa sistematização, foram definidas temáticas que permitissem delimitar as principais áreas educacionais às quais cada TCC se vinculava. Essa categorização teve como finalidade subsidiar uma compreensão mais aprofundada das análises e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa. As temáticas identificadas foram: Ensino Fundamental (12); Educação Infantil (13); Educação Não Escolar (4); Educação de Jovens e Adultos (4); Formação (4); Gestão (2); Temas Específicos ou Teóricos (20).

### 3.2 Influência predominante das experiências de ensino na escolha das temáticas dos TCCs no curso de Pedagogia

A análise dos 59 Trabalhos de Conclusão de Curso revelou que 49 deles foram desenvolvidos a partir de questionamentos emergentes em sala de aula, fruto de experiências de estágio supervisionado ou no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Os TCCs apresentavam enfoques em áreas e temáticas específicas e advindos de origens ligados a tais aspectos formativos.

A estudante Elisiane B. Araújo, explica em seu TCC “Letramento e multiletramentos: pensando os fazeres e dizeres de uma intervenção didática” que a escolha de sua temática de investigação relaciona-se com as experiências advindas das atividades realizadas durante o ciclo do PIBID, como afirma a própria autora:

O presente estudo é um recorte de um projeto do PIBID/Pedagogia (2018/2020) que analisou os discursos de professores e alunos sobre os fazeres e dizeres de uma intervenção didática por meio de práticas de letramento e multiletramentos numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Maceió, Alagoas, visando verificar as experiências de multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) no contexto de uma sociedade cada vez mais conectada aos artefatos digitais (Araújo, 2020, p. 4).

Este olhar evidencia o protagonismo da práxis pedagógica na formação inicial de professores, demonstrando que a imersão em contextos reais de ensino e aprendizagem atua como catalisadora de reflexões críticas e elaboração de problemáticas relevantes para a pesquisa acadêmica.

Tais experiências configuram-se como espaços privilegiados para a articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros docentes ressignifiquem seus saberes a partir da vivência concreta das múltiplas dimensões do trabalho educativo. Além disso, revelam a importância de políticas públicas como o PIBID e os

estágios supervisionados obrigatórios, que não apenas aproximam os estudantes da realidade escolar, mas também potencializam a produção de conhecimento situado, comprometido com a transformação social e a qualidade da educação básica.

Nesse sentido, os achados apontam para uma tendência formativa centrada na experiência docente como eixo estruturante da construção do conhecimento pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais crítica, reflexiva e contextualizada. Essa dinâmica reforça a relevância de estratégias formativas que valorizem a pesquisa como princípio educativo, e o TCC como espaço de pesquisa comprometido com os desafios contemporâneos da educação.

### 3.3 Influência predominante das experiências de pesquisa na escolha das temáticas dos Trabalhos de Conclusão no curso de Pedagogia

Do total de 59 Trabalhos de Conclusão de Curso analisados, identificou-se que 8 deles apresentam, em suas justificativas, a influência direta de vínculos estabelecidos com atividades de pesquisa acadêmica. Essas influências decorrem, predominantemente, da participação dos(as) estudantes em programas institucionais de Iniciação Científica ou da inserção em grupos de pesquisa vinculados ao Centro de Educação (CEDU). Esta relação evidencia o impacto das experiências de pesquisa no processo formativo, indicando que a vivência em contextos de pesquisa contribui significativamente para a construção de objetos de estudo mais consistentes, fundamentados teoricamente e socialmente relevantes.

Nesse sentido, observa-se que a inserção na cultura científica, por meio da iniciação à pesquisa, favorece o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas e metodológicas essenciais à formação docente crítica. Além disso, a convivência com grupos de pesquisa proporciona aos licenciandos a oportunidade de aprofundar temáticas educacionais a partir de uma perspectiva coletiva, dialógica

e interdisciplinar, o que enriquece o percurso formativo e amplia as possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Assim, os achados evidenciam que a integração entre ensino e pesquisa no âmbito da formação inicial não apenas qualifica a produção acadêmica nos TCCs, mas também fortalece a autonomia intelectual e o compromisso social dos futuros e pedagogos. Tais achados corroboram a importância de políticas institucionais que incentivem a participação discente em atividades de investigação, reafirmando o papel da universidade pública como espaço privilegiado de produção de conhecimento crítico e comprometido com a transformação da realidade educacional.

O TCC “Educação infantil, criança e docência: concepções em relatórios de estágio dos estudantes de Pedagogia da UFAL (2009-2017)”, escrito pela docente Rose M. da Silva Ferreira, mostra-nos bem tais questões, ao relatar que:

A temática surgiu a partir da minha participação no projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/FAPEAL/UFAL), intitulado "Registro reflexivo na formação inicial para a docência na Educação Infantil: análise dos relatórios de estágio supervisionado", iniciado em 2017 e em vigência até o momento. O projeto, coordenado pelo Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos (CEDU/UFAL), tem como colaboradoras a Profa. Dra. Solange Estanislau dos Santos (GEPPECI/GEPEDISC - Culturas Infantis) e a Profa. Dra. Nelma Camelo de Araújo (ICHCA/UFAL) e se trata de uma pesquisa que envolve desde a constituição de um acervo de relatórios de estágio supervisionado em educação infantil para a realização de pesquisas até análise de concepções presentes nestas fontes documentais. Esta pesquisa também está diretamente vinculada a uma das linhas do GEPPECI Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis, a saber: formação de docentes para a pequena infância (Ferreira, 2019, p 14).

Em consonância com essa perspectiva, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual", de autoria de Lyzandra Santos da Silva, corrobora a

importância da inserção na cultura científica por meio da iniciação à pesquisa, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas e metodológicas, além de evidenciar a importância das experiências sociais e singulares vivenciadas no decorrer do processo de desenvolvimento de pesquisa, impactando diretamente em muitos aspectos formativos. Ao discorrer sobre as origens e os desdobramentos de sua temática de pesquisa, a autora demonstra como o processo investigativo favorece a construção de saberes teóricos e práticos, articulando vivências acadêmicas e experiências formativas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela afirma que:

Tendo participado durante o meu curso de Pedagogia de três investigações de Iniciação Científica optei para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), construir este artigo com base no estudo da terceira pesquisa (Pibic, 2019/2020), intitulada "Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: um estudo genealógico e cartográfico", com o objetivo de socializar o processo que originou a genealogia e a cartografia sobre alfabetização/letramento na EJA. Essa temática aguçou a minha curiosidade epistemológica desde quando cursei a disciplina Alfabetização e Letramento e compreendi que essas categorias envolvem questões social e pedagógica necessárias, as quais devem se fazer presentes na formação inicial e continuada docente considerando ser expressivamente relevante nos cenários nacional, regional e local, no caso específico do Estado de Alagoas, que entre os estados brasileiros, ainda se encontra entre aqueles com maior número de pessoas acima de 15 anos (17,1%) que não tiveram acesso à escola por motivos histórico e social, dentre outros; e aqueles que interromperam seus estudos. Essas pessoas têm o direito constitucional a uma educação de qualidade (Silva, 2020, p. 6).

Portanto, evidencia-se que ao participar de atividades de pesquisa, o discente tem a oportunidade de aprofundar o domínio conceitual sobre temas específicos de seu campo de estudo, ao mesmo tempo em que exercita habilidades metodológicas, analíticas e argumentativas. Essa prática contribui significativamente para a

formação de um olhar investigativo, capaz de problematizar realidades, propor soluções e dialogar com diferentes correntes teóricas.

Além disso, o engajamento em projetos de pesquisa promove o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da ética acadêmica, aspectos imprescindíveis à formação de profissionais comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, a pesquisa também favorece o contato com a produção científica contemporânea, estimulando a atualização constante e o envolvimento em redes de conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de produções científicas transformadoras e integradoras articulatórias de dimensões teóricas e concretas (práticas) diante das realidades contemporâneas.

### 3.4 Influência predominante das experiências de extensão na escolha das temáticas dos TCCs no curso de Pedagogia

Observou-se também que, dos 59 Trabalhos de Conclusão de Curso analisados, 6 foram desenvolvidos com base em experiências formativas significativas vivenciadas em cursos de extensão universitária. Esses trabalhos evidenciam a inter-relação entre a extensão e a formação acadêmica, demonstrando como as atividades extensionistas podem atuar como catalisadoras na construção de temas de pesquisa aplicados e socialmente relevantes. Dentre os exemplos identificados, destacam-se os seguintes TCCs: “O ensino de matemática na classe hospitalar com crianças em tratamento oncológico em Alagoas” que articula práticas pedagógicas a contextos hospitalares, promovendo a inclusão educacional em ambientes não convencionais; “Arte através da música: um relato de experiência” que investiga a potencialidade da linguagem musical como instrumento pedagógico e terapêutico, a partir da vivência em projetos de extensão voltados à promoção da expressão artística, sensibilidade estética e inclusão social por meio da música.

A respeito da gênese do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O ensino de matemática na classe hospitalar com crianças em tratamento oncológico em Alagoas”, as autoras, Laura R. B. Porangaba e Williane da Silva Santos, destacam que a escolha do tema e a construção da pesquisa foram diretamente influenciadas pelas experiências formativas vivenciadas em ações de extensão universitária. Segundo as autoras, a participação em projetos voltados ao atendimento educacional em ambientes hospitalares possibilitou uma aproximação concreta com as demandas de crianças em tratamento oncológico, o que despertou o interesse em investigar práticas pedagógicas inclusivas e metodologias adaptadas ao contexto hospitalar.

O TCC, portanto, emerge como um desdobramento reflexivo dessas vivências, revelando como a inserção em espaços não convencionais de ensino contribui para a ampliação da compreensão sobre o direito à educação em situações de vulnerabilidade. Além disso, o trabalho evidencia a relevância da formação docente comprometida com a equidade, a humanização do ensino e a construção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades do público atendido. Tal iniciativa demonstra a potência da extensão universitária como promotora de experiências significativas que alimentam a pesquisa e ressignificam o processo de formação inicial de professores, como afirmam as próprias autoras:

Este artigo tem como finalidade analisar o trabalho desenvolvido por duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia no ensino de matemática na classe hospitalar, a partir do projeto de extensão “Estudar não importa o lugar” do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas -UFAL, com crianças em tratamento contra o câncer na pediatria de um hospital localizado na cidade de Maceió, que objetivou desenvolver práticas pedagógicas com as crianças internas, em tratamento oncológico, em um hospital da rede privada conveniada com o Sistema Único de Saúde (SUS). No ano de 2018 quando demos início à construção do projeto (parte escrita) que seria submetido ao edital lançado em janeiro deste mesmo ano pela Pró-reitoria de extensão (Proex), ainda não tínhamos relatos sobre

classes hospitalares da rede pública e privada do referido estado. Sabíamos da existência da resolução Nº. 01/2016 do Conselho Municipal de Educação (COMED/Maceió), que garante o atendimento educacional especializado a estudantes matriculados em escolas da rede pública que estejam em tratamento hospitalar e domiciliar, mas não conseguimos nenhum dado sobre a efetivação da resolução no município. Assim sendo, ao elaborarmos o projeto consideramos alguns critérios para a escolha do campo de atuação: o hospital que mais atendia crianças com câncer no estado e o que mais oferecia disponibilidade para receber as bolsistas no turno da manhã. O Hospital dos Usineiros, recentemente nomeado como Hospital Veredas, atendeu a todos os critérios estabelecidos (Porangaba; Santos, 2020, p. 5).

De modo semelhante, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Arte através da música: um relato de experiência”, de autoria da estudante Noemir Monique Correia, foi desenvolvido a partir de vivências adquiridas em atividades de extensão universitária. O trabalho tem como base experiências práticas em projetos voltados ao ensino e à sensibilização artística por meio da música, evidenciando a relevância da arte como mediadora de processos educativos, inclusivos e formativos. A autora mobiliza elementos da prática extensionista para refletir sobre o papel da musicalidade no desenvolvimento da expressão individual, da criatividade e da integração social de crianças e adolescentes em contextos escolares e comunitários.

Sendo assim, partindo do interesse [sua origem] de trabalhar música com crianças, o projeto de intervenção [extensão] intitulado "Arte através da música: vida e obra de Luiz Gonzaga" trouxe uma vasta experiência e resultados significativos no ensino e aprendizagem das crianças envolvidas (Correia, 2019, p. 4).

Essa experiência aponta para a importância da extensão como espaço de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes interdisciplinares e o protagonismo estudantil

na produção de conhecimento aplicado às realidades locais. O trabalho também destaca a potência transformadora da arte na formação de futuros profissionais da educação, ampliando o alcance das práticas pedagógicas para além do espaço formal da sala de aula.

Identifica-se, ainda, a influência do curso de extensão, denominado “Ateliê com blogs reflexivos”, que era um espaço reflexivo para debater os desafios do primeiro ano na universidade. Tal curso durou um ano e dele emergiram dois trabalhos de conclusão de curso.

É importante destacar, ainda, a influência do projeto de extensão “Confrontos entre os saberes dos(as) estudantes e a cultura acadêmica” que aconteceu durante um ano (2018-2019)”, denominado posteriormente como “Ateliê com blogs reflexivos”, coordenado por Rosemeire Reis, no âmbito do Grupo de Pesquisa Juventudes, Cultura e Formação (GPEJUV-UFAL), como mobilizador de temáticas de dois trabalhos de conclusão de curso. Este projeto de extensão foi organizado como um espaço de pesquisa-formação sobre os desafios e sentidos da universidade para jovens estudantes dos primeiros anos e, a partir dele, foram construídos dois trabalhos de conclusão de curso em 2022.

Um deles, intitulado “Desafios enfrentados pelas estudantes que são mães na universidade pública: mapeamento de artigos publicados (2018-2022)”, foi desenvolvido por Julya Myrele Rosendo de Almeida e Lara Jordana Lima da Silva. O outro, denominado “Desafios de ser mulher negra na Universidade Federal de Alagoas: narrativas de três estudantes negras do curso de Pedagogia da Ufal”, teve como autoras: Laura Santos de Oliveira e Cynthia Pollyana dos Santos Omena. Neste segundo, apenas Laura Oliveira integrava o projeto de extensão.

Esses exemplos ilustram como as experiências proporcionadas por projetos de extensão não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas também promovem a produção de conhecimento crítico e socialmente comprometido. Ressalta-se, portanto, a relevância da extensão como espaço formativo que potencializa o

engajamento acadêmico com as demandas sociais, especialmente no que tange à equidade, inclusão e justiça social.

### **Considerações finais**

Este estudo apresenta algumas dimensões da multiplicidade de atividades de ensino, pesquisa e de extensão do curso de Pedagogia. Cada estudante, para além das atividades de ensino, constroem seu caminho na vida universitária, sendo que algumas das atividades vivenciadas tornam-se experiências que os(as) atravessam, no sentido apresentado por Larrosa, permitindo inclusive que se tornem temáticas de conclusão de curso.

Vale destacar que este percurso para a construção do(a) jovem ou da pessoa adulta como estudante no curso de Pedagogia é perpassado tanto pelas condições de existência, de maiores ou menores possibilidades de vivenciar as atividades propiciadas no curso, em razão das condições econômicas, de ter ou não que conciliar trabalho com o estudo e maternidade com o estudo, como pelas dificuldades de longos deslocamentos para uma parte dos(as) estudantes. No estudo identifica-se, no entanto, que são propiciados encontros com os saberes significativos, seja no ensino, na extensão ou na pesquisa, que se tornam espaços marcantes de formação.

Mesmo que tais questões possam ser destacadas, vale lembrar que é necessária a ampliação de atividades de pesquisa e de extensão no curso, como também o maior acesso aos(às) estudantes a essas atividades, condição crucial para a democratização das diferentes facetas do conhecimento acadêmico na formação no curso de Pedagogia.

### **Referências**

ALMEIDA, J. M. R. de; SILVA, L. J. L. da. **Desafios enfrentados pelas estudantes que são mães na universidade pública:**

mapeamento de artigos publicados (2018-2022). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

ARAÚJO, E. B. de. **Letramento e multiletramentos**: pensando os fazeres e dizeres de uma intervenção didática. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

CORREIA, N. M. E. da S. **Arte através da música**: um relato de experiência. 2019. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Éxperience. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des Histoires de vie et de la Recherche Biographique**. Toulouse: Éditions Érès, 2019. p. 81-85

FERREIRA, R. M. da S. **Educação infantil, criança e docência**: concepções em relatórios de estágio dos estudantes de Pedagogia da UFAL (2009-2017). 2019. 129 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 19, p. 11-20, jan./abr. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OMENA, C. P. dos S.; OLIVEIRA, L. S. de. **Desafios de ser mulher negra na Universidade Federal de Alagoas**: narrativas de três estudantes negras do curso de Pedagogia da UFAL. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

PORANGABA, L. R. B.; SANTOS, W. da S. **O ensino de matemática na classe hospitalar com crianças em tratamento oncológico em Alagoas**. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 30-57, jan./abr. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57.

SILVA, A. E. P. da. **O uso da calculadora na compreensão do padrão matemático do sistema de numeração decimal**. 2020. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, L. S. da. **Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual**. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Licenciatura Presencial. Maceió, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Licenciatura Presencial. Maceió, 2019.



## Capítulo 4

# PESQUISA-FORMAÇÃO EM ESPAÇOS COLETIVOS DE REFLEXÃO E DE DIÁLOGO PARA O ENGAJAMENTO DISCENTE NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Jeane Felix  
Luíza Silva-Silva  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução

Neste capítulo descrevemos o projeto de extensão intitulado “Juventudes e sentidos da vida universitária: nas trilhas de engajamentos discentes”<sup>1</sup>, como também apresentamos algumas questões que emergem das narrativas das/os participantes desse projeto, nos momentos de socialização das atividades realizadas, trazendo pistas para pensar sobre possibilidades de engajamento de discentes na universidade, especialmente no curso de Pedagogia.

O projeto teve como objetivo geral criar possibilidades para a reflexão de temáticas que envolvem a juventude e a vida na universidade com vistas a ampliar as possibilidades de engajamento com a formação inicial e continuada no âmbito da Pedagogia. Teve,

---

<sup>1</sup> O projeto de extensão coordenado por Jeane Felix, Luíza Cristina Silva-Silva e Rosemeire Reis configura-se como uma pesquisa-formação, inserida no estudo “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e relação com a docência de jovens estudantes de Pedagogia”, coordenado por Rosemeire Reis. Contou com apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.0000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes do CNPq, como bolsa produtividade.

também, como objetivos específicos: refletir sobre juventudes, experiência e condição discente; mobilizar a (re)elaboração das trajetórias formativas ou profissionais no contexto da Pedagogia; promover a escrita reflexiva sobre os sentidos de ser e estar estudante ou egresso/a da educação superior como uma estratégia de cuidado de si; refletir sobre as relações entre as experiências formativas na vida universitária; projetos de si e a relação com a docência.

Compreende-se a vida universitária como espaços-tempos que se articulam na universidade e no curso, relacionados aos momentos na sala de aula, nos corredores, nos projetos de extensão, pesquisa, nos eventos acadêmicos e tantos outros que compõem este território material e simbólico, que tem como cerne a cultura acadêmica e os espaços de sociabilidade que dela fazem parte.

Vale destacar que este projeto de extensão foi configurado como uma pesquisa-formação, como parte de um dos procedimentos da pesquisa denominada “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para a relação com a docência para jovens estudantes da Pedagogia”. Tanto a pesquisa, como o projeto de extensão a ele vinculado são ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação - GPEJUV, do Centro de Educação da UFAL, que desde a sua criação visa a explorar a heterogeneidade das experiências juvenis, buscando compreender as múltiplas formas de ser e estar jovem em um contexto contemporâneo marcado pela diversidade e complexidade. As temáticas e os modos de fazer eram pensados coletivamente pelas coordenadoras do projeto de extensão, que se dividiram como responsáveis por cada encontro. Desse modo, para atender aos objetivos propostos, o projeto buscou propiciar um espaço de reflexividade a partir da produção de narrativas de formação realizadas em oficinas pedagógicas, da construção de *blogs* e da socialização de suas postagens.

Desse modo, as oficinas pedagógicas permitiam às/aos participantes “refletir e explorar livremente o que

sentiam/pensavam sobre os temas abordados em cada encontro” (Felix, Silva-Silva, Reis, 2025, p. 3). Configurado como um espaço de diálogo, com a produção e socialização de narrativas de si, escritas e orais, as oficinas possibilitaram, também, a produção de materiais para compor a pesquisa maior, já mencionada.

Como docentes atuantes na Educação Superior, particularmente no curso de Pedagogia e nas demais Licenciaturas, temos nos dedicado a estimular o engajamento das/os nossas/os estudantes em seus próprios processos de formação. Ao longo dos anos, observamos uma crescente desmotivação, manifestada pelo desinteresse com os estudos, bem como por uma visão distanciada do que significa ser e estar estudante universitária/o. Essa situação impede que muitos/as vivenciem mais amplamente a experiência acadêmica, reduzindo a universidade a uma mera passagem, com idas e vindas para participar das aulas e demais atividades obrigatórias que integram o currículo, sem que seja possível vivenciar uma construção mais singular e ampliada do próprio processo formativo. Por essa razão, consideramos importante criar espaços de diálogo com as/os jovens estudantes sobre suas experiências na vida universitária.

O projeto, desenvolvido entre setembro de 2023 e outubro de 2024, esteve voltado a estudantes e egressos/as do curso de Pedagogia, tanto da UFAL quanto de outras Instituições de Ensino Superior com o intuito de proporcionar reflexões e ampliar o repertório de conhecimentos sobre a condição discente e seus efeitos no exercício das atividades profissionais. Permitiu, desse modo, que os/as participantes acessassem elementos que lhes possibilitassem “elaborar os sentidos da sua escolha profissional, mobilizar maior engajamento em sua formação inicial ou continuada e criar estratégias de cuidado de si nesse contexto” (Felix, Reis e Silva-Silva, 2023).

Cabe destacar que algumas jovens estudantes, engajadas na extensão participaram, também, de uma entrevista narrativa (entrevista de pesquisa biográfica) sobre experiências formativas que marcaram o percurso, dentre elas o próprio curso de extensão.

Todos/as os/as participantes do projeto foram convidados/as para a etapa das entrevistas, fundamental para ampliar o nosso repertório de conhecimentos sobre as experiências de ser e estar estudante universitário/a, especialmente no curso de Pedagogia.

Compreende-se a experiência na perspectiva apresentada por Larrosa (2014), como aquilo que nos toca, nos provoca, nos afeta. Para o autor, vivemos em tempos em que é difícil que algo nos aconteça. Nas palavras do autor:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2014, p. 25).

O curso foi, nesse sentido, uma estratégia formativa utilizada para criar espaços para parar, silenciar, sentir, ouvir e refletir. Uma estratégia formativa para que também nós, professoras imersas nesse tempo de urgências, pudéssemos entrar em contato com nossos desejos e potências criativas, em um tempo-espaco que nos permitisse refletir sobre as nossas práticas pedagógicas, como uma aposta insurgente em um contexto que nos quer muito produtivas, o que quase não nos permite ter experiências no sentido que empregamos anteriormente.

Dito isso, apresentamos, a seguir, alguns pressupostos que embasaram o projeto de extensão como pesquisa-formação; uma descrição das atividades desenvolvidas e questões que emergiram de dois momentos vivenciados no projeto: as oficinas pedagógicas e a construção e socialização dos *blogs*, produzidos como parte das reflexões sobre as temáticas do projeto.

## 2. Percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, o projeto foi desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas, nas quais os/as participantes eram convidados/as a refletir e explorar livremente o que sentiam/pensavam sobre os temas abordados em cada encontro. Além disso, o projeto de extensão foi desenvolvido como parte de uma pesquisa-formação. Trata-se da articulação entre a dimensão existencial/criadora/sensível (Reis, 2023, p. 4), que nutre conhecimentos para a pesquisa e que pode ser conceituada, conforme Marie-Christine Josso (2010, p. 145) como “[...] interação centrada na gestão da intersubjetividade entre pesquisadores e atores/participantes [...] que permite criar as condições necessárias à compreensão da formação [...] pela mediação de uma experiência formadora”.

No projeto, compreendemos as oficinas pedagógicas como estratégias educativas que buscam possibilitar a construção coletiva e interativa de conhecimentos, por meio da articulação entre teoria e prática. Os/as participantes são, dessa forma, sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as oficinas pedagógicas lhes permitem aprender nas reflexões individuais e coletivas atravessadas pela prática. Para Pinheiro e colaboradores/as (2024, p. 9), as oficinas pedagógicas permitem “aprender fazendo”, o que “implica contrapor à concepção tradicional de ensino, entre outros aspectos, divisão entre formação teórica e prática, ensino livresco centrado nos conteúdos e protagonismo do/a docente para o/a discente mediante ação e reflexão”. Assim, apostamos na potência pedagógica das oficinas pedagógicas porque elas permitem que, em vez de cumprirem as obrigações acadêmicas de forma passiva, os/as alunos/as possam participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem.

As atividades temáticas que compunham as oficinas pedagógicas permitiam reflexões individuais sobre as questões propostas, por narrativas escritas ou por representação gráfica, com desenhos, imagens, por exemplo, e depois com momentos de

partilhas e de novas reflexões nos encontros do grupo. Nas oficinas, “os meios utilizados para a produção das narrativas de si individuais foram: relatos, poemas, mandalas, sistematizados em um meio maior, que era um espaço de autoria para o seu registro, o blog individual” (Felix, Silva, Reis, 2025, p. 3).

Cada encontro foi organizado a partir de um tema central e, a partir dele, os/as participantes eram convidados/as a se expressar de diferentes formas. Cada encontro possuía um mote (perguntas mobilizadoras, imagens e textos) que organizava as produções individuais e coletivas a partir de temas relativos às vivências na universidade como as férias, o retorno às aulas, as redes de apoio, às relações entre docentes e discentes, entre outras.

Considerando que as palavras criam sentidos e realidades, pois pensamos, nos expressamos e nos re-elaboramos por meio de palavras (Larrosa, 2014; Delory-Momberger; Kondratiuk, 2021), empregamos a escrita como forma de expressão e produção de sentidos sobre a experiência formativa. Além da escrita, utilizamos também a construção de mandalas como atividade educativa para mobilizar a participação do grupo. A mandala é um “meio” (medium) frequentemente utilizado nos “ateliês biográficos de projeto” (Delory-Momberger, 2012). Cada participante construiu sua mandala sobre as experiências formativas que consideravam relevantes em sua vida universitária. As mandalas também foram postadas nos blogs pelos/as participantes do projeto.

Os meios utilizados para a produção das narrativas de si individuais foram: relatos, poemas, mandalas, sistematizados em um espaço de autoria para os registros livres de cada participante, que era o blog individual. Os blogs individuais neste projeto de extensão inspiraram-se nos ateliês biográficos de projeto (Delory-Momberger, 2006), nos ateliês de criação compartilhada (Delory-Momberger, 2018) e nos ateliês com blogs reflexivos (Reis, 2023).

Consideramos que tanto os blogs como as demais atividades realizadas durante as oficinas foram potentes espaços de criação, permitindo aos/as participantes refletir sobre as delícias e os

percalços dos seus processos formativos individuais e coletivos. Existem diferentes tipos de blogs, conforme Primo (2008). Neste projeto foram propostos blogs reflexivos, individuais e voltados para o registro sensível de reflexões sobre si, sobre os outros e sobre os sentidos da universidade. Considera-se o blog como um artefato cultural com um grande potencial para sistematizar os processos de criação como práticas de si.

Os blogs foram construídos na plataforma *Medium*, na qual foram postados textos e imagens produzidos por cada participante, os quais foram compartilhados com o grupo. A socialização das produções individuais nos blogs foi feita em encontros no meio e no final do projeto, propiciando novos momentos de formação e de socialização das aprendizagens do grupo.

Os repertórios mobilizados por cada participante, configurados e reconfigurados no grupo, produziam momentos formativos sobre os sentidos da universidade, permitiam reflexões individuais. Além disso, as partilhas e os diálogos no grupo propiciaram conhecimentos para a pesquisa em andamento.

Vale destacar que este processo coletivo de coordenação do curso foi possível pelas referências trazidas de outros espaços de pesquisa-formação vivenciados. Uma das referências foi outro projeto de extensão, desenvolvido por Jeane Felix, em parceria com Mariana Lins de Oliveira, na Universidade Federal de João Pessoa. Outra, igualmente relevante, foi a realização do projeto de extensão, denominado “Ateliês com Blogs Reflexivos”, na Universidade Federal de Alagoas (Reis, 2023). Passamos, pois, a descrever as oficinas pedagógicas desenvolvidas no projeto.

### **3. Encontros temáticos como espaços de reflexões e de diálogos sobre a vida na universidade**

Do ponto de vista metodológico, o projeto, organizado como uma pesquisa-formação, foi desenvolvido por meio de Oficinas Pedagógicas, nas quais os/as participantes eram convidados/as a

refletir e explorar livremente o que sentiam/pensavam sobre os temas abordados em cada encontro. As atividades temáticas permitiam reflexões individuais sobre as questões propostas, por narrativas escritas ou por representação gráfica, com desenhos e imagens, por exemplo, e depois com momentos de partilhas e de novas reflexões nos encontros do grupo.

Os repertórios mobilizados por cada participante, configurados e reconfigurados nos grupos, produziam momentos formativos sobre os sentidos da universidade, permitiam uma pesquisa de cada um/a sobre suas questões e, ainda, por meio dos diálogos do grupo, propiciavam conhecimentos para a pesquisa em andamento. Esta tríade denominada de pesquisa-formação articula formação-pesquisa de si-conhecimento para a pesquisa. Trata-se da articulação entre a dimensão existencial/criadora/sensível (Reis, 2023, p. 4) que nutre conhecimentos para a pesquisa e que pode ser conceituada, conforme Marie-Christine Josso (2010, p. 145) como “[...] interação centrada na gestão da intersubjetividade entre pesquisadores e atores/participantes [...] que permite criar as condições necessárias à compreensão da formação [...] pela mediação de uma experiência formadora.

#### **4. Os encontros e seus encantos**

O primeiro encontro do Projeto teve como mote a pergunta “O que você traz na sua mochila?”. O objetivo era promover uma reflexão sobre o que cada um/a de nós traz consigo para a universidade, de modo mais amplo, e para o projeto, de modo mais específico. Cada participante recebeu um papel com a imagem de uma mochila e o convite para preencher a sua mochila como quisesse. Foram disponibilizados lápis grafite, lápis de cor e giz de cera para o grupo.

Alguns/algumas participantes escreveram sentimentos em suas mochilas, para dizer que traziam coisas como “comprometimento”, “responsabilidade”, “sonhos”, “desejos de aprender”. Outros/as

preferiram desenhar e pintar objetos (como garrafas, fones de ouvido, livros e cadernos), atribuindo-lhes sentido. Ao apresentar suas mochilas, cada participante também se apresentava indicando, além do nome, o curso que estudava ou que havia concluído, além das expectativas em relação ao Projeto.

O segundo encontro do Projeto foi mobilizado a partir das seguintes perguntas: Como a UFAL entrou na minha vida? Para mim, o que é a UFAL? E como a UFAL poderia ser? O encontro foi planejado em três momentos, a saber: 1) Boas-vindas ao grupo; 2) Distribuição de papel ofício para que cada participante registrasse “como a UFAL entrou na sua vida?”; e 3) cada um(a) em seu tempo pegava um *post it* e respondia, em palavras-chave, à seguinte pergunta: “Para mim, o que a UFAL é? E “Para mim, o que a UFAL poderia ser?”.

Após um período de férias ocorreu o terceiro encontro. Desse modo, propusemos a seguinte pergunta mobilizadora: Como me sinto ao recomeçar as atividades na UFAL? Pedimos para que cada participante colocasse o objeto que trouxe para o encontro, conforme solicitado previamente, e que representava recomeço, no centro da sala em um pano de chita. A ideia era que cada participante observasse os objetos no centro, pensassem na pergunta e relacionasse os objetos com uma reflexão sobre o(s) recomeço(s).

O quarto e o quinto encontros foram momentos de socialização dos registros individuais produzidos por cada participante em seus blogs, com foco nos sentimentos mobilizados em nossos encontros coletivos. No sexto encontro, o tema central foi a importância das parcerias e das redes de afeto para a permanência na universidade. A estratégia metodológica utilizada foi a representação a partir de colagens. Foram disponibilizados diversos materiais para representação gráfica (papeis, fitas, revistas, imagens...). Os/as participantes deveriam responder, a partir das colagens, à seguinte pergunta: qual a importância das parcerias, redes de afetos e amizades para a sua permanência na UFAL? Os/as participantes tiveram um tempo para fazerem as suas colagens e, no momento

seguinte, foram convidados/as a partilhar, com o grupo, as suas sensações ao fazer essa atividade.

No período de abril a junho de 2024, a UFAL aderiu à greve nacional de docentes e servidores/as técnico-administrativos/as. Por esta razão, o Projeto ficou por três meses sem atividades. No final de julho retomamos as atividades do projeto, após o período de greve. Iniciamos com uma roda de conversa, mobilizada pela pergunta: Como me sinto neste momento de volta às aulas?

O oitavo encontro teve como tema central “Tornando-me estudante universitária/a: relação com os estudos”. Atividade consistiu em fazer uma representação do caminho percorrido até o momento, como estudante de Pedagogia e nele deixar suas marcas, a partir das seguintes questões: 1) O que você lembra quando pensa nos estudos na universidade? 2) Neste percurso, qual (ou quais) situação (ou situações) desafiante(s) precisou e/ou precisa enfrentar em relação aos estudos e por quê? 3) Como enfrentou ou enfrenta tais desafios e como construiu ou teve a ideia de recorrer a este(s) modo(s) de superá-lo(s)? Após os(as) participantes fazerem alguma representação dos seus caminhos, pedimos para partilharem as suas produções com o grupo.

Os encontros nove e dez tiveram como tema central “Sentidos da vida universitária a partir da Mandala”. No dia 4 de setembro a atividade consistiu na construção de uma mandala por cada participante. Para tanto, apresentou-se brevemente o que é uma mandala, com alguns exemplos e, posteriormente, um pequeno texto foi socializado e lido sobre a noção de vida universitária. A proposta era a construção do espaço/tempo circular da mandala para representar as vivências significativas do território da vida universitária, com suas fronteiras objetivas e simbólicas. Posteriormente, iniciou-se a socialização de algumas mandalas e das reflexões no grupo, que terminou no décimo encontro.

Houve um novo momento para a apresentação dos *blogs* produzidos pelos/as participantes. Foi um momento interessante para observarmos como cada um/a foi ressignificando a própria

experiência de ser e estar estudante universitário a partir dos motes abordados pelo projeto. No décimo segundo encontro realizamos o encerramento, fizemos uma roda de conversa para falar sobre como o projeto tocou e afetou a cada um/a dos/as participantes, bem como as suas contribuições para a formação de estudantes e egressos/as do curso.

## **5. Sobrevoando questões que emergem de alguns encontros**

Os encontros propiciaram momentos de reflexões individuais, socialização, reconhecimento de si nos relatos dos outros, problematizações e indagações sobre as questões debatidas. Eram momentos com muita partilha, circulação de saberes, de ressignificação de experiências e modos de se relacionar com a universidade e com o curso. Neste capítulo, apresentamos questões que emergem de dois momentos em relação ao processo formativo vivenciado. Um deles trata-se da oficina pedagógica do oitavo encontro com o tema: “Tornando-me estudante universitária/o: relação com os estudos” e o outro diz respeito às postagens nos *blogs* individuais sobre as temáticas tratadas no projeto.

A atividade consistia em construir uma representação do caminho percorrido. O oitavo encontro, como já dissemos, teve como tema central “Tornando-me estudante universitária/o: relação com os estudos”. A atividade consistiu em fazer uma representação do caminho percorrido como estudante de Pedagogia e as marcas deixadas por esse percurso. Na síntese das narrativas socializadas, a partir da atividade realizada, identificamos indícios das relações com os estudos em múltiplas dimensões:

1- Desafios de dominar as lógicas específicas de estudar na universidade:

Quando chegou à universidade: “As leituras me deixavam um pouco sufocada (muitos textos e em uma linguagem muito acadêmica)”.

“Falar para os/as colegas na apresentação é um desafio para os estudos”.

“Medo da quantidade de leituras, de falar com os colegas, de não conseguir ler todos os livros, ajuda de colegas para superar, procura ajudar colegas, escrevo resumos”

“Gosto de fazer tudo que os professores passam e quando não consigo, fico um pouco frustrada”

“Tenho medo de me expressar em sala...”

“A escrita como um desafio”

“Os desafios de tornar-se estudante”

2- Relações entre o contexto socioeconômico e a questão dos estudos:

“O medo de não conseguir terminar o curso”

“Dificuldades de dinheiro dificultam se concentrar”

“A universidade como a realização de um sonho”

“Desafio de organizar trabalho, casa e universidade”

“Aprender não necessariamente é linear e na sociedade capitalista: o foco é não termos tempo para estudar, para nos engajar”

3- Os estudos como movimento de “tornar-se” (distanciamento reflexivo sobre o mundo e sobre si mesmo):

“Vejo os estudos como forma de me defender, porque nos estudos aprendi a ser quem eu era e construir a minha identidade”.

“O estudo faz parte de quem somos... nos sentimos melhores quando aprendemos, quando estudamos”.

“O que estou criando quando estudo? O que isso diz sobre mim mesmo?”

“O estudo como um caminho possível para entender as estruturas que nos aprisionam (racismo, sexismo etc.)”.

4-As redes de amizade na universidade e a relação com os estudos

“A rede de apoio como algo fundamental para a permanência na universidade”.

“Tirar as dúvidas com as amigas às vezes ajuda, às vezes atrapalha”

“A potência dos grupos de estudos (formais) e grupos de colegas estudando”

O percurso de aprendizagens no processo pesquisa-formação pode estar articulado ao processo de constituição do sujeito. O processo de reflexão, diálogo e memórias acionadas estava articulado com uma proposta curricular que mobilizou os/as estudantes a elaborar “técnicas de si” (Foucault, 2008). Ou seja, discursividades sobre quem se é, como aprende e como vivenciou e vivencia a universidade. Nesse caso “técnicas de si” são acionadas e operam na afirmação sobre si mesmo, na discursividade sobre seus modos de ser e estar na universidade.

Os saberes que constituíram os encontros foram mobilizados a partir de narrativas sobre a universidade e sobre si mesmo(a) na universidade e em relação aos outros(as). Essas elaborações produzidas durante os encontros pelos(as) próprios(as) estudantes é resultante do contexto social em que emergem no ambiente universitário. Desafios, medos, avaliações, modos de permanência são advindos dos modos de elaborar as vivências universitárias situadas. Afirmativas como, “tenho medo de me expressar em sala”, fazem emergir questões de como os(as) estudantes elaboram e significam suas questões, assim, são criações e interpretações culturais elaboradas a partir dos sistemas de significações sociais do currículo.

Outro momento importante se refere à produção e socialização das postagens no blog individual, a partir das temáticas desenvolvidas no curso. Identificamos que o blog se configurou como um espaço de registro de sentimentos, sensações e reflexões sobre a experiência universitária. Os textos, marcados pela pessoalidade, narram a trajetória de cada participante a partir do que foi sendo mobilizado pelo projeto. Consideramos os temas abordados nos blogs de cada participante bastante relevantes, pois

abordaram questões como “visão assustadora de algumas matérias, alguns professores”; da “falta de acolhimento”; “Minha cabeça não é como antes” [de entrar na universidade]; “Quando entro na universidade as portas se abrem”; “Desfazer rotinas”; “Gostar de estar aqui”; “Relações de amizade”; “Pertencimento, sonhar/frustrar, lugar importante”.

As elaborações escritas publicadas nos blogs, a socialização das reflexões, a construção das mandalas e desenhos dos percursos formativos são escolhas curriculares de pesquisa-formação que produzem modos de ser sujeito, modos de constituição de si diante das questões que a universidade faz emergir. Desse modo, os sujeitos são “capazes de tomar a si próprios como sujeitos de sua própria ação” (Rose, 2001a, p. 143). “tais como: compreender a si mesmos; falar a si mesmos; colocar a si mesmo em ação; julgar a si mesmos” (Rose, 2001b, p. 145).

Os sujeitos se relacionam consigo mesmos de modo a produzir o conhecimento de si, o controle de si e o cuidado de si (Rose, 2001b). Discentes do percurso de pesquisa-formação vivenciaram momentos em que afirmaram, por exemplo: “O que estou criando quando estudo? O que isso diz sobre mim mesmo?”, ou seja, a relação com os estudos como vestígios sobre elaborações sobre quem se é, como entende-se diante das questões sobre aprendizagens, educação e avaliações.

Tais temas relatam as transformações que ser/estar estudante universitário provocaram na vida das/os participantes. Indicam, também, a importância da universidade ser um espaço de escuta das demandas de seus/as estudantes, incorporando em seus currículos aspectos que dialogam com as vidas desses/as sujeitos.

Algumas palavras acionadas pelas/os participantes foram, “medo”, “dificuldade”, “trabalho”, “o que diz sobre mim mesmo”, “sonho”. Essas palavras são compreendidas como narrativas discursivas sobre a vivência na universidade. Contextualizando as condições de possibilidade para que uma narrativa apareça em um contexto histórico-social específico.

A escrita no blog proporcionou aos/as estudantes se situarem como universitários/as e refletirem sobre seu lugar social como, por exemplo, a experiência de ser um jovem pobre na universidade. O blog se revelou como um espaço de autoconhecimento e de valorização da trajetória pessoal na universidade, um lugar de memórias e de celebração da realização de um sonho.

### **Considerações Finais**

Observamos, a partir destes dois momentos do curso, que o processo de se tornar estudante universitário/a é repleto de desafios multifacetados. O medo de não concluir o curso, a dificuldade inicial com a linguagem universitária e a organização da vida pessoal, financeira e acadêmica são obstáculos comuns. A rede de apoio, tanto formal, como os grupos de estudo, quanto informal, como colegas e amigos(as), é fundamental para a permanência e o sucesso na universidade.

A escrita, a expressão em sala de aula e a gestão do tempo são desafios a serem superados. A frustração com o próprio desempenho e as dúvidas sobre o aprendizado são sentimentos frequentes. No entanto, o estudo é visto como um caminho de empoderamento, de construção da identidade e de compreensão das estruturas sociais que aprisionam.

### **Referências**

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 360-371, ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. A narrativa como experiência e como saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, p. 1-4, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e21023005>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. Ateliê de Criação Compartilhada. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA (CIPA)*, 8., 2018, São Paulo. **Exílios/Reminiscências**. [S. l.]: UNICID, 2018.

FELIX, J.; SILVA-SILVA, L.; REIS, R. **Relatório Final do Projeto Juventudes e sentidos da vida universitária**: nas trilhas de engajamentos discentes. Universidade Federal de Alagoas, 2025.

FELIX, J.; REIS, R.; SILVA-SILVA, L. **Projeto Juventudes e sentidos da vida universitária**: nas trilhas de engajamentos discentes. Universidade Federal de Alagoas, 2025.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PINHEIRO, N. V. ; SELLIN, W. D.; SILVA, C. F. da C. R. da; SILVA, F. D. T.; Revisitando a oficina pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem: aportes teóricos e indicações metodológicas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, e6406201, p. 1-19, jan./dez. 2024.

PRIMO, A. Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM)*, 31., 2008, Natal. **Anais...** Natal: INTERCOM, 2008.

REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 8, n. 23, p. 1-19, 2023.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 32-57, maio/ago. 2022.

ROSE, N. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001a. p.137-205

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Revista Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 13 set. 2025.



## Capítulo 5

# SENTIDOS DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA JOVEM MULHER NEGRA, MÃE E TRABALHADORA: BIOGRAFIZAÇÃO E RELAÇÃO COM O SABER

*Rosemeire Reis  
Myrele Rosendo  
Laura Oliveira  
Lara Jordana*

### Introdução<sup>1</sup>

Esse capítulo tem como objetivos analisar experiências formativas para três jovens mulheres do curso de Pedagogia cujas vidas são marcadas por suas condições de classe social, de gênero e de raça e evidenciar a importância do estudo dos processos de biografização, pelas narrativas de si para este tipo de pesquisa.

São apresentados resultados parciais do estudo “Sentidos da pesquisa realizada para a formação de si e para relação com a docência”, feito entre 2022 e 2025, a partir da análise de entrevistas

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta resultados da pesquisa que contou com o apoio do CNPq, como bolsa produtividade, conforme o processo nº 316126/2021-7 e com o apoio da FAPEAL, pelo edital nº E: 60030.0000000159/2022, edital nº 003/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA - HUMANIDADES – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

de pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2012; 2014)<sup>2</sup> com uma jovem negra; uma jovem mãe e uma trabalhadora estudante<sup>3</sup>.

Partimos da noção de condição juvenil para estudar as juventudes brasileiras, conforme os estudos de Dayrell. O autor compreende a condição juvenil a partir de duas dimensões que se articulam: como a maneira de ser, a situação de alguém perante a vida, perante a sociedade (2007, p. 1108), assim como tal situação do indivíduo é considerada pela sociedade. O autor explica, portanto, que podemos entender a condição juvenil a partir das dimensões de sociabilidade, tempo/espaço e culturas juvenis<sup>4</sup>. Desse modo, a condição juvenil:

[...] Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Quando focalizamos os processos formativos vivenciados pelas jovens estudantes no curso de Pedagogia recorreremos à noção de vida universitária como um território que tem como eixo a cultura acadêmica, com diferentes atividades e possibilidades de aprender,

---

<sup>2</sup> A pesquisa ocorreu na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especificamente no Campus Aristóteles Calazans Simões (A. C. Simões), e no Centro de Educação (CEDU), no curso de Pedagogia.

<sup>3</sup> Tais entrevistas fazem parte das dissertações de mestrado que integram a pesquisa maior.

<sup>4</sup> A sociabilidade para Dayrell diz respeito às relações de amizade, familiares e amorosas que os/as jovens constroem em suas vidas; a dimensão do espaço/tempo é sobre a capacidade dos jovens de transformar os espaços em espaços sociais, dando a eles sentidos que os configuram mediante a suas necessidades de reconhecimento; o tempo é sentido e vivido através das próprias necessidades dos jovens, com características próprias, como o tempo da escola, o tempo do lazer e o tempo do trabalho. Já as culturas juvenis são as linguagens artísticas consumidas, mas também elaboradas e produzidas pelos jovens para se construírem como indivíduos.

dentre elas: as relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, aos eventos, espaços políticos, culturais, de sociabilidade etc.

Porém, segundo as condições sociais, de gênero, de raça, essas jovens se deparam com fronteiras visíveis e invisíveis. Tais fronteiras “delimitam para os(as) estudantes que dele [território] participam o que os(as) constitui diferente dos outros, que dele não fazem parte, seus sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento à universidade” (Reis, 2022, p. 37).

Para compreender tais fronteiras, analisamos as narrativas de si das três jovens, a partir da teoria da relação com o saber, conforme os pressupostos de Bernard Charlot. Os processos formativos destas jovens estudantes na vida universitária são analisados numa perspectiva socioantropológica, segundo a qual os sentidos de aprender são produzidos pelas atividades, práticas culturais e sociais às quais os sujeitos têm acesso na vida e nos espaços formativos nos quais se movem.

Tal enfoque de pesquisa se articula com a pesquisa biográfica, cujo cerne é a produção de narrativas de si, para estudar como os indivíduos se constroem na relação com o mundo, com os outros e com si mesmo, ou seja, a sua relação com o saber. Este processo de refletir sobre o vivido, a partir da produção das narrativas de si, é denominado por Delory-Momberger, de biografização, compreendido como “operações realizadas pelas linguagens culturais e sociais, em um sentido amplo, enquanto códigos, repertórios, figuras do discurso: esquemas, roteiros de ação que contribuem para fazer existir e reproduzir a vida social” (2017, p. 48). Desse modo, estudamos as experiências formativas destas jovens a partir de suas narrativas.

Segundo Josso (2004), a organização e a construção da narrativa de si envolvem colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, sendo compreendidas a partir do que cada pessoa viveu e vive, bem como das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Dessa forma, para tais experiências serem

formadoras, é necessário analisá-las enquanto processos de aprendizagem.

É importante destacar, também, que se compreende formação em um sentido amplo, como possibilidade de engajamento às múltiplas referências culturais, conhecimentos da área específica e aprendizagens com construção de autoria, de sensibilidade. Desse modo, ela pode contribuir para a formação de si, como a capacidade de distanciamentos reflexivos sobre o contexto histórico, político, social e cultural e para as aprendizagens singulares-sociais sobre a relação com o mundo, com os outros e com si mesmos (Reis, 2021). Partilhamos, ainda, a tese de que a apropriação dos sentidos das experiências de formação vivenciadas contribui para a construção dos modos de se tornar professor/a.

Nas análises das narrativas de si, identificamos também como esses engajamentos se configuram nas articulações entre as relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber que as jovens evidenciam, como trabalho de biografização sobre os seus processos formativos. Para Charlot, a relação com o saber ou as relações com o aprender são sempre, ao mesmo tempo, epistêmicas, identitárias e sociais.

A relação epistêmica relaciona-se tanto à apropriação de conteúdos intelectuais como a possibilidade ou não de dominar uma atividade ou uma relação que pode ou não produzir um processo, denominado por Charlot de “eu reflexivo” o qual podemos compreender como “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (Charlot, 2000, p. 69).

A relação identitária com o saber refere-se à aprendizagem que faz sentido para o sujeito, com referência à sua história, “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à imagem que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72). Quanto à relação social, vincula-se às condições materiais nas quais o sujeito se encontra nos diferentes espaços sociais, dentre eles na escola, permitindo o acesso a certas atividades e excluindo as outras.

Conforme Charlot (2000), a relação social com o saber tem implicações importantes, mas não determina a construção de sentidos que cada sujeito atribui ao mundo, aos outros e a si. Acrescentamos que as assimetrias de poder nas relações de gênero e/ou raça<sup>5</sup> (Louro, 1997; Scott, 1995; Collins e Bilge, 2020; Gomes, 2017) podem alterar as possibilidades, ou não, de acesso a determinadas atividades, práticas sociais e culturais nos espaços sociais. Desse modo, compreendemos que tais desigualdades perpassam também os processos formativos na vida universitária.

É importante apresentar o contexto no qual as três entrevistas estão inseridas. Para estudar os processos formativos significativos na universidade para jovens estudantes da Pedagogia foram realizados alguns procedimentos<sup>6</sup>, dentre eles 16 entrevistas de pesquisa biográfica: 4 com jovens que participaram do projeto de extensão, articulado à pesquisa; 3 com jovens que aceitaram a participar do estudo e 9 eram, ao mesmo tempo, entrevistas para esta pesquisa, como também para 3 dissertações de mestrado, com a exploração de dimensões específicas das relações destas jovens com a universidade, enquanto jovens mães (Silva, 2025), jovens negras (Oliveira, 2025) e trabalhadoras estudantes (Almeida, 2025).

Vale salientar que a entrevista de pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger (2012, 2024), pressupõe a realização de diálogos entre a pesquisadora e a pessoa entrevistada. São construídos eixos gerais que apresentam as questões pelas quais a pesquisadora está

---

<sup>5</sup> Tais assimetrias podem ser identificadas no racismo institucional e nas desigualdades de gênero que, devido a lógicas patriarcais e racistas, subalternizam a capacidade intelectual de mulheres e pessoas negras como não pertencentes a espaços de escolarização. Acrescentamos que as assimetrias, embora existam, não são determinantes, os indivíduos atuam na estrutura social, e dentro das instituições, entretanto, consideramos importante salientar que as desigualdades sociais são parte das atividades, e alteram os modos pelos quais os indivíduos podem engajarem-se a elas.

<sup>6</sup> Os outros procedimentos da pesquisa foram: estudo exploratório, apresentado no capítulo 1, pesquisa bibliográfica, descrita no capítulo 2 e dispositivo de pesquisa formação, enquanto projeto de extensão, evidenciado no capítulo 4.

interessada. Por meio da conversa, o/a participante da pesquisa realiza um trabalho de reflexão, de reconfiguração do vivido para dar-lhe sentidos a partir das narrativas de si construídas, enquanto processos de biografização. Desse modo, um roteiro geral foi elaborado com os eixos para a realização das entrevistas para a pesquisa maior e ampliados com questões específicas, conforme as dimensões que cada pesquisadora de mestrado tinha interesse em abordar.

Neste texto parte-se das seguintes questões: quais referências culturais e respectiva aprendizagens são interpretadas como significativas no percurso da vida universitária pelas jovens mulheres pesquisadas, que questões passam a ser priorizadas ou problematizadas, quais indícios desse processo para a formação de si e para seus modos de se relacionar com a profissão docente?

### **1. Narrativa de si de uma jovem estudante negra<sup>7</sup>**

Lélia tinha 22 anos, trabalhava em creche, os dois horários, estudava Pedagogia à noite e estava no quinto-período do curso. Explica que gosta de dançar, ler, de estudar e cantar. Estudou toda a educação básica em escola pública. Comenta que o curso a escolheu, mora em Maceió com o noivo e seus gatinhos. Se declara uma mulher preta<sup>8</sup>, a partir do acesso aos universos que apresentam as questões étnico-raciais. Compreendeu que queria fazer Pedagogia quando começou a dar reforço para as crianças de um bairro periférico, onde morava. Ingressou na UFAL por cota racial. A seguir apresentamos os processos formativos considerados significativos para Lélia.

---

<sup>7</sup> A entrevista analisada foi realizada também como parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Vivências universitárias significativas e permanência no curso de Pedagogia: narrativas de jovens estudantes negras”.

<sup>8</sup> A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, em seu artigo 1º, parágrafo único, inciso IV, estabelece como “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

## 1.1 Processos formativos significativos para Lélia

Estudou Química no Instituto Federal de Alagoas e, a partir da disciplina de Sociologia, teve contato com as questões étnico-raciais. As partir das aulas do professor de sociologia no IFAL identificou a necessidade de estudar sobre estas questões:

*Não, agora eu tenho que pesquisar. Comecei a ter acesso a Lélia Gonzalez, enfim, a autoras realmente pretas e que falam sobre isso, sobre se reconhecer como mulher preta. E foi a partir daí que, quando eu entrei na universidade com a professora Sabrina<sup>9</sup> no primeiro período, aí pronto, foi, e a janela [para novos saberes] estava aberta e depois escancarou.*

No curso de Pedagogia, ela encontra a professora que amplia seu olhar sobre as questões étnico-raciais, a partir das leituras e debates. Esse processo formativo contribui significativamente para a formação de si e para sua formação como educadora.

*Eu acho que, me marcou bastante, como eu falei, minha gente, eu sou, eu sou muito, eu sou muito apaixonada e admiro muito a Sabrina, porque ela realmente despertou muitas coisas, porque a gente já vem com as nossas subjetividades, com as nossas experiências de tudo, né, enfim, enfim, tudo. [...] Mas, botando para outro assunto, a gente tem, no primeiro período, [a disciplina] que tem um foco em direitos humanos, um projeto de intervenção que a gente tem que fazer. E, tipo, a gente fez o nosso, teve outros grupos que fizeram, teve um que foi falar sobre a questão da conscientização sobre as religiões de matriz africanas.*

Explica, também, que as disciplinas que discutem questões de preconceito, as relações de poder, as questões étnico-raciais são mais presentes até o terceiro período do curso e que sente falta da continuidade deste enfoque de formação nas outras disciplinas do curso.

Os processos formativos significativos para Lélia, portanto, são marcados pelas questões da formação de educadoras/es contra as

---

<sup>9</sup> Nome fictício

relações de poder, de desigualdades étnico-raciais. Ela critica alguns processos formativos da UFAL que apresentam sutilmente estereótipos relacionados à mulher preta. Porém, tem uma avaliação positiva de sua formação acadêmica. Desse modo, identificam-se indícios destes processos para a formação de si e para sua formação como professora. Ela comenta:

*Então, eu acho que o que mais me marcou, assim, de experiência na UFAL, que mudou mais ainda o meu modo de ver o mundo e até de me mudar como pessoa, ter outra visão como pessoa e até como profissional, foi esses debates. Acho que foi a coisa que mais me marcou com certeza.*

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) foram outros espaços importantes para sua formação pessoal e profissional como professora. A aluna explica que o CAPED, em particular, foi um espaço formativo que articulou aprendizagens políticas e proporcionou uma rede de apoio por meio da amizade.

*Acabei também fazendo amizades que também acham importantes, que debatem sobre essas pautas, que eu acho importante, que tem um pensamento parecido. [...] Elas me ajudaram muito, me apoiaram muito, sabe? Também sobre como ser uma boa pessoa, sobre como também ser um bom profissional. Admiro muito elas, admiro muito... porque também são muito engajadas em movimentos. Enfim, na parte política. O que seria da educação sem a parte política dela, né? Então, tipo, são pessoas que eu admiro muito, que me ajudam muito, que me ajudaram... São pessoas que continuam me ajudando. E eu falo "vai dar tudo certo". Elas são bem importantes para mim, porque são meus amigos e também no profissional, porque são excelentes profissionais.*

Ao ter como eixo as questões étnico-raciais em sua formação, explica que fará o Trabalho de Conclusão de Curso com a professora que admira, que trata destas questões. Tem interesse em estudar a temática da violação dos direitos humanos para as pessoas negras. Quando ela foi monitora da disciplina, leu o livro de Conceição

Evaristo, ficou implicada em relação às questões do livro e a professora incentivou a escrita de um artigo, aprovado no congresso do COPENE Nordeste, que ocorreu na UFAL. Ela explica sobre as relações entre esses processos formativos e a formação para a docência.

*Eu acho que mudou bastante coisa... na questão profissional, porque eu tinha muito essas questões étnico-raciais, essas pautas, mas de uma forma mais pessoal e eu não sabia como isso, não tinha consciência de como isso era ligado à educação e agora, hoje em dia, eu sei. Hoje em dia, eu sei que eu tenho isso, então isso foi um pulo, mudou muito, porque eu cheguei lá achando que era só pauta social, mas agora eu sei que essa pauta social, é a educação.*

Ao refletir sobre o percurso formativo, identifica no curso de Pedagogia a ampliação de seus repertórios sobre a questão étnico-racial, tendo em vista a importância da dimensão formativa para sua construção como educadora. Desse modo, encontra sentido nos saberes acadêmicos para compreender suas questões. Sua relação epistêmica com o saber fortalece a relação identitária. As aprendizagens do curso contribuem tanto para seus processos identitários como para sua construção como educadora.

## **1.2 Questões que se sobressaem na narrativa de Lélia**

A narrativa de si, de Lélia, tem como foco central a questão do reconhecimento identitário enquanto mulher preta. A autora explora as aprendizagens e a formação adquiridas em relação às questões étnico-raciais durante sua trajetória acadêmica no IFAL e no curso de Pedagogia da UFAL. No decorrer de seu relato, ela apresenta os processos formativos significativos, dentre eles: as aprendizagens vivenciadas nas disciplinas com professores/as que propiciaram a articulação entre suas questões como mulher negra e a importância da educação; a importância dos espaços de formação na vida universitária, para além da sala de aula, como a iniciação científica, monitoria, participação com apresentação de trabalho em

evento e o espaço político e de amizades construído, como integrante do CAPED.

A trajetória universitária de Lélia revela um percurso marcado por múltiplas experiências formativas que articulam referências culturais, enfrentamentos cotidianos e ressignificações identitárias. Sua vivência no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), evidencia como determinados marcos culturais, professores/as engajados/as e produções acadêmicas voltadas às questões étnico-raciais e de gênero assumem papel central na construção de sentidos sobre o ser docente. Essas experiências contribuem para a formação crítica de si e para o delineamento de um projeto político-pedagógico comprometido com as lutas sociais.

Lélia problematiza a invisibilização das pautas étnico-raciais em períodos mais avançados do curso, aponta o silenciamento presente nas interações com colegas e narra episódios de estereotipação racial e de invalidação intelectual, nos quais seu saber técnico foi questionado em função de sua condição de mulher negra.

É importante compreender o significado da nomeação negra, em consenso com a autora Conceição Evaristo (2018), para positivar o termo negro-visto, por muito tempo, como algo pejorativo; e por entender que negro é uma categoria sociopolítica: o conjunto de pessoas pretas e pardas. Utilizamos o conceito de raça, conforme Nilma Lino Gomes (2012, p. 49), como “uma construção social, política e cultural, produzida por meio das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico [...]”.

Ao nomear e interpretar essas situações, Lélia revela um processo de elaboração identitária que ultrapassa o mero pertencimento racial: ela afirma ter aprendido a “tornar-se uma mulher preta”, compreendendo os significados históricos, sociais e subjetivos que envolvem essa identidade. É de suma importância a interlocução que Lélia faz com autoras como bell hooks e Lélia Gonzalez, expressa em sua fala, que reconhece a importância de uma pedagogia engajada, transformadora e anticolonial. A centralidade da educação como prática política é um estruturante da forma como

Lélia pensa sobre sua futura atuação docente. Ela reconhece o espaço escolar como um campo de disputa simbólica e material, e expressa o compromisso de ser uma educadora/pedagoga que acolhe, escuta e afirma as crianças, especialmente aquelas que, como ela, carregam marcas sociais de desigualdade.

Ela considera que ser pedagoga negra é estar atenta às dores históricas das infâncias negras e atuar com sensibilidade, resistência e afeto. Os vínculos afetivos e coletivos também são identificados como fundamentais na permanência e no engajamento de Lélia na universidade<sup>10</sup>. As amizades construídas em espaços como o CAPED, os grupos de estudo e os congressos configuram uma rede de apoio emocional e político que contribui tanto para seu bem-estar subjetivo quanto para sua formação crítica.

Lélia se constrói como jovem a partir das suas redes de sociabilidade, desse modo, constitui sua condição juvenil mediante as relações de afeto e de fortalecimento político encontradas na organização de jovens estudantes da qual fez parte, o centro acadêmico. É perceptível que a universidade, na narrativa de Lélia, aparece como um lugar no qual pode vivenciar seus processos identitários relativos à sua formação profissional, mas também à sua construção como uma jovem preta.

É nesse entrecruzamento entre vivências pessoais, referenciais culturais e saberes acadêmicos que Lélia vai tecendo sua identidade como mulher, como negra, como jovem e como futura professora. Lélia interpreta o percurso universitário como um processo de transformação profunda, em que experiências culturais, intelectuais e afetivas se entrelaçam na formação de uma pedagoga crítica, antirracista e sensível às múltiplas formas de opressão. Sua trajetória evidencia o papel da universidade na produção de sujeitos comprometidos com uma educação libertadora.

---

<sup>10</sup> Compreende-se a noção de permanência em suas dimensões materiais e simbólicas que contribuem para o engajamento das jovens na vida acadêmica, conforme Reis (2020).

## 2. Narrativas de si de uma jovem estudante mãe<sup>11</sup>

Bertha tinha 23 anos, se autodeclara como uma mulher parda. É mãe de uma filha de 8 anos. Gosta de viajar e sair com suas amigas. Explica que desde a infância a vida foi marcada por muitas responsabilidades. É separada e tem a guarda da filha, que nasceu quando tinha quinze anos. Estudou a educação básica em escola pública, mas interrompeu os estudos quando ficou grávida. Entretanto, voltou posteriormente para fazer a Educação de Jovens e Adultos. É a primeira da família a entrar em uma universidade federal.

Ela explica que, quando ficou sozinha com a filha, teve como suporte para os estudos os(as) colegas, e que não identificou apoio dos/as professores/as em relação aos seus desafios como jovem mulher, estudante e mãe.

Quando entrou no curso de Pedagogia da UFAL, nos primeiros três semestres, vivenciou o ensino remoto, em razão da COVID-19. Explica que não gostou, pois era difícil estar em casa, com criança pequena e não conseguia se concentrar. Quando as aulas voltaram a ser presenciais, ela necessitou levar a filha algumas vezes à universidade. Ela explica a rotina cotidiana com a filha e os estudos no curso de Pedagogia:

*Depois que começamos a retornar à universidade, muitas vezes eu precisei levar minha filha porque minha mãe trabalhava à tarde e à noite. Eu não tinha como deixá-la. Além disso, eu trabalhava durante o dia, e à noite eu vinha para casa, me arrumava, pegava minha filha na escola e a levava para a universidade. Ela estudava os dois períodos. Eu conseguia uma vaga para ela no Telma Vitória, o que era perfeito, pois eu já a pegava e estava lá mesmo. Mas agora ela estuda em outra escola. [...] Quem me ajuda às vezes são os vizinhos, que pegam ela e ficam com ela em casa. Ainda tem essa correria toda do dia a dia. A guarda é minha, mas não existe nenhum apoio do outro lado,*

---

<sup>11</sup> A entrevista analisada foi realizada também como parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Narrativas de mães universitárias: entrada e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas”

*da família do pai. [...] Já fiz muita questão de pedir que fosse mais presente [...]... Às vezes eu prefiro nem pedir. Prefiro me virar e dar conta sozinha, realmente. Porque é uma situação desconfortante nesses momentos.*

Sentiu dificuldades quando entrou na universidade, especialmente por ter realizado o curso de Ensino Médio na modalidade Educação Jovens e Adultos (EJA). Explica a jovem estudante:

*Quando cheguei à universidade, percebi que havia muitas coisas que eu não sabia fazer, como formatar um texto ou justificar um argumento. Essa questão foi muito marcante para mim. Além disso, a questão dos trabalhos foi um grande desafio, especialmente no primeiro período. Eu acredito que muitas pessoas têm dificuldade no primeiro período, especialmente com alguns professores que não têm sensibilidade com os alunos que estão acabando de chegar. Muitas vezes, esses alunos não sabem fazer um slide, por exemplo. [...] Outra dificuldade foi a escrita em si. Em ensino médio, pouquíssimas vezes eu fiz uma redação. Então, quando cheguei à universidade e os professores pediram resumos e fichamentos, eu não sabia o que fazer. A gente tem que estudar e os professores fazem os trabalhos, mas não param para ensinar antes.*

Identifica-se que a formação escolar vivenciada no ensino médio não possibilitou uma base consistente para a compreensão das lógicas específicas de aprender, exigidas na universidade. Tais situações foram desafios a serem enfrentados no que se refere às relações epistêmicas com o saber. Trata-se de uma marca dos primeiros semestres no processo formativo vivenciado no curso de Pedagogia. Pode-se compreender este processo como a fase “estranhamento”, explicado por Alain Coulon (2017), em relação às dificuldades que são recorrentes, especialmente no primeiro ano na universidade.

## 2.1 Processos formativos significativos na vida universitária para Bertha.

Quanto aos processos formativos significativos na universidade, Bertha explica que, de modo geral, a relação com os/as professores/as não foi diferente em relação ao ensino médio. É recorrente em sua narrativa a questão de que os/as professores/as não se sensibilizam com os desafios de mulheres mães e com as dificuldades vivenciadas para compreender a cultura acadêmica. Como experiência formativa marcante, ela destaca os estudos com uma professora, com a qual estabeleceu uma relação diferente. Salienta que essa professora reconheceu o seu potencial, a convidou para participar de um grupo de pesquisa e para ser bolsista de iniciação científica.

*Com relação aos professores da universidade, como eu falei, não teve muita diferença. A grande maioria não tem essa sensibilidade para a gente que chega na universidade. É como se fosse um problema nosso, se você está fazendo ensino superior, você está aqui porque você quer. Então, você vai ter que se virar, vai ter que rebolar. Eu sempre falo muito bem da Joana. Ela foi uma pessoa essencial para mim no curso. Eu tive aula com ela no primeiro período, e mesmo com o ensino remoto, ela já me havia marcado. Depois, no presencial, eu tive aula com ela novamente e sempre tive muita vontade de aprender com ela. [...] A única pessoa na UFAL que me convidou foi a Joana. Por isso que eu falo que ela é maravilhosa na minha formação. Porque ela me enxergou. No todo curso, ninguém me enxergou [...]. Ela me chamou pra participar de grupo de pesquisa. Ela me incluiu. Acho que essa é a palavra. Ela me chamou pra fazer PIBIC. Era uma coisa que eu tinha muita vontade. Eu tinha muita vontade de participar. Eu sempre tive muita vontade de participar de coisas da universidade. Eu participei do CAPED. Eu participei das organizações dos eventos. Eu sempre queria estar em alguma coisa. Eu sempre queria estar vivendo naquilo de alguma forma.*

Bertha salienta que uma marca dos processos formativos vivenciados é a falta de sensibilidade de professores/as em relação às dificuldades que enfrenta para conciliar sua vida como jovem,

mãe e estudante. Explica, ainda, que ser mãe muitas vezes tornava-se um motivo de invisibilidade de si como potencialmente capaz de assumir outras responsabilidades acadêmicas. Desse modo, ser mãe afetava também simbolicamente sua relação com as possíveis oportunidades de aprender na vida universitária. Daí a importância da professora que marca sua formação. Essa professora contribui para que ela rompa a barreira, abrindo portas para ampliar seus espaços sociais de aprendizagem no mundo universitário. Essa professora contribui para sua relação identitária com o saber, propiciando uma valorização da imagem de si como estudante e, conseqüentemente, potencializa sua relação epistêmica com o saber, como processo de formação de si e de formação para a docência.

A colaboradora em questão apresenta a importância da UFAL na sua vida como formação de si, fazendo uma relação direta de resistência com as profecias apresentadas pela família, de que, como mulher jovem e mãe, não conseguiria avançar nos estudos. Para contrapor esta profecia, ela busca na UFAL as possibilidades de superar este veredicto. Desse modo, explica:

*Muitas vezes, eu escutava pessoas da minha própria família dizerem que eu não conseguiria estudar ou ser alguém na vida porque eu era mãe jovem. Mas eu acredito que foi justamente a falta de incentivo que me motivou. Quando eu falo que a UFAL me transformou, ela abriu os meus olhos, me salvou, é porque na minha realidade, eu não ia esperar nada. Era uma desmotivação que vinha da própria família, dos colegas e da sociedade. Você é mãe jovem, você foi sem futuro, acabou com a sua vida. Esses comentários, apesar de machucar, eram o que me incentivava. Para mim, ser mãe e ser estudante é uma luta. Mas é uma luta que particularmente eu gosto. Porque às vezes, eu sempre falo, às vezes, que eu poderia ter me traído. Eu poderia não ter estudado, mas ter finalizado meu ensino médio. Ter ficado só em casa, trabalhando, como a minha mãe. Não falando da minha mãe, mas a minha mãe foi assim, mas casou, teve eu, teve meu irmão, terminou o ensino médio dela e hoje só trabalha. Romper com a cultura familiar de que a mulher deve se casar, ter filhos e se dedicar apenas ao lar é muito doloroso. Mas para mim, é muito bom notar que muitas pessoas vivenciaram e vivenciam ainda essa luta. Ter essa consciência é fundamental para mim. A maternidade para mim*

*não é o fim do mundo [...] A maternidade é um lugar de possibilidade. [...] Depois que eu comecei a vivenciar outras coisas, conhecer mais pessoas e experimentar novas experiências, eu comecei a viver realmente, além de ser mãe e estudar. Apesar de a gente ser mãe, a gente pode fazer o que a gente quiser. A gente pode ajudar o que a gente quiser, a gente pode trabalhar se a gente quiser, a gente pode curtir a nossa vida. E que isso, ser mãe, não é o fim do mundo. Para mim, a maternidade é isso. É uma responsabilidade que eu quero ter, que eu tomei para mim, de levar essa mensagem para outras mulheres, de que a maternidade não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade para crescer e se desenvolver.*

No caso de Bertha, sua relação com o saber na universidade é marcada pelos desafios para compreender as lógicas acadêmicas, mas também pelo sentimento de não reconhecimento dos/as professores/as em relação ao seu potencial como estudante. Se as experiências na universidade ampliam seus espaços de sociabilidade e leituras de mundo aprofundadas sobre sua condição como jovem, mulher e mãe, há impactos também na sua relação com a docência. Ela explica:

*Esse ano, eu vou voltar para a sala de aula e estou ansiosa para trabalhar com as crianças novamente. Eu sempre fico muito atenta às aprendizagens delas e quero ser uma professora que entenda a realidade das crianças. Não quero ser uma professora tradicional que apenas transmite conteúdo sem se importar com a realidade das crianças. Eu acredito que as crianças também têm suas próprias realidades e desafios, e que precisamos construir um ambiente de aprendizado que seja sensível às suas necessidades. [...] Eu tenho aprendido muito com a Joana, uma professora que é um grande exemplo para mim. Ela tem um olhar sensível e uma abordagem amorosa com as crianças, e isso é algo que eu quero incorporar na minha própria prática docente. Eu não quero apenas passar o resto da minha vida dando aula na educação infantil; eu quero estudar e chegar à universidade para poder formar estudantes com afeto e sensibilidade. Eu sei que a docência é frequentemente desvalorizada pela sociedade, mas eu acredito que podemos ser professores de uma forma mais amorosa e sensível. E é isso que eu quero transmitir: uma visão mais humanizada da docência.*

Bertha também apresenta suas aprendizagens políticas sobre a necessidade de a universidade respeitar os direitos das mulheres mães, tanto em relação ao apoio financeiro, como por apoios para poderem usufruir das oportunidades formativas da vida universitária. Reivindica que haja grupos específicos que tratem dos desafios das mães estudantes, com pautas de diferentes tipos de apoio para levar aqueles que são da gestão da universidade. Ela salienta que se sente feliz por participar da pesquisa e explica que todo esse processo vivenciado na universidade fez com que mudasse a temática do trabalho de conclusão de curso para pesquisar estas questões relacionadas aos desafios e direitos de jovens mulheres mães na universidade.

## **2.2 Questões que sobressaem na narrativa de Bertha**

A questão que perpassa toda a narrativa de Bertha são os desafios de reconhecimento de si como jovem, mulher e mãe na vida acadêmica. Os processos formativos significativos são a participação do programa de iniciação à pesquisa, nos espaços políticos do curso de Pedagogia, no grupo de pesquisa.

Sua história é marcada por uma adultização precoce. Desde a infância, Bertha assumiu responsabilidades atribuídas socialmente às mulheres (Louro, 2011), como o cuidado com familiares e a exigência de ser um “exemplo” em casa. Essa condição foi agravada com a chegada da maternidade aos quinze anos, momento em que se acentuaram os processos de exclusão e julgamento social. A maternidade, vivida na juventude, não somente exigiu rupturas com experiências comuns da juventude, como a inseriu em um ciclo de responsabilidades desiguais, frequentemente negligenciadas pelas instituições educativas e pelo próprio mercado de trabalho.

A sobrecarga enfrentada por Bertha materializa o que Guacira Lopes Louro (2011) aponta como a naturalização das funções de cuidado atribuídas às mulheres, que se inicia na infância e persiste na vida adulta. As exigências de conciliação entre maternidade,

trabalho e estudos emergem como situações-limite, noção inspirada em Freire (1970), que exigem das jovens-mães táticas cotidianas de resistência e reorganização da vida. Para Bertha, essas estratégias passam pela mobilização de redes de apoio informais, como vizinhos e colegas, e pela resiliência frente à negligência institucional.

Além da vivência da maternidade solo, a estudante enfrenta a discriminação interseccional (Crenshaw, 2002), presente nos espaços acadêmicos e profissionais. O julgamento pela maternidade precoce e a desconfiança quanto à sua capacidade de conciliar a maternidade e o trabalho revelam um sistema excludente que penaliza as mulheres em função de seus corpos e histórias. Conforme afirma Bertha, a simples menção à sua condição de mãe em entrevistas de emprego modifica o tratamento recebido, o que a leva a ocultar essa parte de sua identidade para ser reconhecida enquanto profissional.

Ao mesmo tempo, sua narrativa aponta para a potência da maternidade como mobilizadora para enfrentar os desafios e não como obstáculo. Quando afirma que “a maternidade é um lugar de possibilidade”, Bertha ressignifica sua condição social e constrói novos sentidos para sua trajetória. Essa ressignificação é potencializada pela vivência universitária, espaço onde Bertha acessa outros saberes, amplia seus horizontes culturais e se constitui como sujeito crítico. Como destaca Larrosa (2002), é pela experiência (aquilo que nos toca e nos transforma) que nos formamos como sujeitos. E foi justamente na universidade que Bertha se sentiu “vista”, como relata ao mencionar a professora que a convidou para participar de um grupo de pesquisa, momento em que se sentiu, enfim, incluída na dinâmica acadêmica.

A vivência de Bertha também aponta para as contradições presentes no curso de Pedagogia, majoritariamente feminino, mas que ainda negligencia as demandas específicas de suas estudantes. A ausência de grupos de apoio às mães no curso evidencia o silenciamento das experiências maternas no espaço acadêmico. Bertha reflete: “Tenho muita vontade de criar um grupo no qual a

gente possa discutir, principalmente na pedagogia. A gente tem um curso em que a grande maioria é mulher, e que muitas dessas mulheres são mães, e a gente não discute sobre isso". A proposta da estudante de criação de um coletivo de mães na Pedagogia é, portanto, uma iniciativa política que se insere na luta por reconhecimento e pertencimento.

As narrativas de vida e de formação de Bertha são fontes essenciais de conhecimento na pesquisa em educação porque revisitam os sentidos produzidos pelos sujeitos diante das experiências vividas. No caso de Bertha, sua narrativa revela uma capacidade de reinvenção constante, de transgressão às normas e expectativas sociais impostas a mulheres jovens, pobres e negras. A análise da narrativa de Bertha, portanto, não pode ser reduzida a uma trajetória de superação individual. Trata-se, antes, de reconhecer os tensionamentos estruturais que conformam as experiências de jovens-mães-estudantes e de evidenciar as estratégias coletivas e individuais que essas mulheres mobilizam para permanecer na universidade. A denúncia da ausência de políticas inclusivas, da insensibilidade docente diante das lacunas formativas, da desvalorização das estudantes-mães e do apagamento do período noturno nas ações institucionais não é apenas um registro de dificuldades, mas também uma forma de resistência e atuação política.

Ao nomear essas ausências e formular alternativas (como a criação de um grupo de apoio à maternidade na Pedagogia), Bertha constitui-se como sujeita política no espaço universitário. Sua inserção em projetos de pesquisa, atividades acadêmicas e espaços de convivência aponta para uma busca ativa de pertencimento e, sobretudo, de transformação da própria instituição. A universidade, nesse sentido, não é apenas o espaço onde se adquire conhecimento técnico, mas o lugar onde se (re)constrói a própria existência e se amplia o mundo.

A potência da narrativa de Bertha também está em revelar que as experiências formativas não ocorrem apenas nas disciplinas e nos

conteúdos curriculares, mas na vivência cotidiana, nas relações interpessoais e nos enfrentamentos institucionais. A formação, como bem destaca Josso (2004), é um processo contínuo, que se dá na travessia da vida e na reflexão sobre o vivido. Nesse sentido, a maternidade, a dor, a solidão, o cansaço, mas também a esperança, a luta e o desejo de continuar fazem parte do seu processo formativo.

É a partir da sua narrativa que podemos compreender como os marcadores de gênero, raça e classe social não são apenas categorias analíticas abstratas, mas realidades vividas, que atravessam o corpo, a subjetividade e as relações. A análise da experiência de Bertha revela que a maternidade, longe de ser um obstáculo, pode ser mobilizada como força criativa e política, se forem garantidas condições reais de permanência e pertencimento.

Viver a sua condição juvenil passa a ser possível ao adentrar o espaço da universidade, espaço que se torna um lugar no qual ela pode construir redes de afeto e sociabilidade. É a sua vida universitária que propicia a Bertha a construção de laços e um cotidiano fora da universidade, que a permite viver a juventude em sua dimensão de lazer e fortalecimento das relações interpessoais. A condição juvenil de Bertha é marcada também pela maternidade, em uma dupla condição de jovem e adulta, ao assumir para si a maternidade como uma responsabilidade que faz parte de si, como um lugar de possibilidade.

Por fim, a escuta da história de Bertha reafirma a importância das narrativas de si como estratégia metodológica potente para a pesquisa em educação, especialmente quando o foco está na compreensão das experiências de sujeitos historicamente silenciados. É pela narrativa que se desvelam sentidos, que se rompem silêncios, que se constroem pontes entre o vivido e o pensado. Como aponta Passeggi (2008), narrar a própria história é também um ato de autoria, um modo de existir e resistir no mundo.

Bertha explica que a ampliação de sua formação universitária ocorre tanto pela luta material para conseguir cuidar da filha e estudar, com redes de apoio não institucionais; quanto pela

resistência ao estigma de mulheres mães não poderem aprofundar os estudos; e quanto a transformação dessa luta em saberes formativos para que outras mulheres possam também lutar pelos seus direitos. Bertha nos ensina, por meio de sua história, que a universidade pode, sim, ser lugar de transformação, desde que se abra à escuta, à pluralidade e à justiça social. Sua permanência no curso de Pedagogia é, acima de tudo, uma afirmação de vida, uma denúncia das desigualdades e uma aposta na potência formativa da educação.

### **3. Narrativas de si de uma jovem trabalhadora estudante<sup>12</sup>**

Clarice Lispector, uma mulher branca e pansexual de 26 anos, nasceu em Saloá, Pernambuco. Sua mãe, em busca de novas oportunidades, mudou-se para Maceió a fim de sustentar a casa, entretanto, Clarice permaneceu em Pernambuco com sua avó materna. A infância e a adolescência de Clarice foram marcadas por desafios financeiros que a levaram a interromper os estudos por quatro anos, quando estava no quinto ano do Ensino Fundamental I, para cuidar dos irmãos e auxiliar a mãe, que era a provedora da família.

Mesmo com essa pausa, ela conseguiu retomar a vida escolar e iniciar o Ensino Médio na idade certa, graças a uma prova para acelerar os estudos do Ensino Fundamental II. Em 2010, Clarice se mudou com a avó para Maceió, voltando a morar com a mãe e os irmãos. Ao concluir o Ensino Médio, ela prestou o ENEM, cursou um semestre de Pedagogia em uma universidade particular e, depois, descobriu que foi aprovada na segunda chamada da UFAL. Com a aprovação, Clarice iniciou o curso de Pedagogia novamente, mas, desta vez, em uma universidade pública.

Clarice considera-se uma trabalhadora-estudante, pois, mesmo estudando em uma universidade pública, não seria possível manter-

---

<sup>12</sup> A entrevista analisada foi realizada também como parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Os desafios da dupla jornada: vivências de jovens mulheres que estudam e trabalham”

se sem seu emprego. Ela e a esposa dependem do salário para sobreviver e pagar as contas.

### 3.1 Processos formativos marcantes

Clarice destaca que inicialmente ela não tinha pretensão de cursar Pedagogia, mas com o decorrer do curso na UFAL, ela passou a se engajar com os estudos e debates realizados em sala e a interessar-se pela docência:

*E aí eu entrei aqui para UFAL e passei o primeiro semestre e eu fui tendo uma luz na minha cabeça de que de repente pedagogia era tudo que eu queria na minha vida. E eu me deixei muito claro. E os debates em sala me deixavam super animada, super inquieta com a educação. E aí eu não me vejo fazendo outra coisa na minha vida. Foi com a clareza que eu fiquei, poxa, essa área é para mim.*

Porém, ela também apresenta uma dimensão considerada negativa nesta experiência, que se dá pelas dificuldades para realizar os trabalhos e as leituras dos textos. Clarice sentia-se deslocada no curso, sem condições para dar conta das exigências universitárias:

*Para entrar na universidade e saber conversar, saber me expressar, saber isso tudo escrevendo, isso tudo dialogando com autores, isso tudo fazendo os trabalhos, debatendo em sala, lendo os textos. Então eu me sentia muito prejudicada na minha inteligência, entendeu? Eu sentia que a minha formação anterior não foi suficiente para eu poder estar aqui. E querendo ou não, eu me sinto assim até hoje. Eu me sinto bem deslocada. Tanto é que às vezes quando estou com uma matéria muito difícil, eu sempre coloco na minha cabeça que eu não vou conseguir, e isso acaba ficando. Que eu acho muito difícil, que eu não consigo, que isso e aquilo. E já por conta de quando eu entrei na faculdade eu tive um baque muito grande, poxa, estava acostumada com uma coisa, cheguei aqui e já é outra, só que totalmente diferente. [...] autoestima intelectual isso impacta bastante. E assim, para quem veio de escola pública, a educação realmente é meio defasada, a gente sempre bate quando entra na faculdade. [...] É uma sensação péssima, de você fazendo trabalho e você sentir que não ficou bom, ou que de ciclano está melhor que*

*seu. E que isso vai impactar de alguma forma em como você se vê e como você constrói a sua imagem acadêmica. É uma sensação horrível dentro dos estudantes. Eu falo dentro dos estudantes porque eu sei que isso não acontece só comigo.*

Clarice, assim como Bertha, sente sua relação identitária com o saber abalada em razão de não dominar as lógicas da cultura acadêmica. No caso de Clarice, tais desafios produzem um questionamento de seu pertencimento ao curso e à universidade. Estes desafios afetam sua relação epistêmica com o aprender e se relacionam com sua condição de classe social: a falta de tempo para a vida e para os estudos e a não possibilidade de deixar de trabalhar para viver com bolsas de estudos, relacionadas a outras atividades formativas na universidade.

Tal condição de trabalhadora-estudante restringe o acesso a uma formação mais ampla na vida universitária. Em relação à falta de tempo, ela explica:

*Eu acho que sem dúvida o ponto mais desafiador é o tempo. O tempo de estudar todos os conteúdos. O tempo de dar conta do meu trabalho porque querendo não precisar disso para sobreviver. De dar conta de todas as matérias e de todas as coisas que o professor recebe. Além disso, de todo o conteúdo que os professores façam, você ir buscar o seu próprio conhecimento. Você ir a partir das indicações dos professores, das suas próprias curiosidades, e você conseguir conciliar as suas curiosidades sobre a sua área, os seus estudos e o seu trabalho. Por que querendo não, quando chega o nosso dia de folga a gente só quer descansar, entendeu? E aí, parece que a gente tem uma tripla jornada de trabalho. É que a gente estuda e trabalha a semana toda, e quem está em casa e mora sozinho, querendo ou não, entre aspas, “que mora sozinho” e que precisa estudar sabe que acumulou todas as coisas que ficaram para fazer dentro de casa, porque não conseguiu fazer ao longo da semana. E aí junta isso ao cansaço da semana toda que você corre por estudar e trabalhar, e junta as matérias acumuladas que você não conseguia desenrolar ao longo da semana. Então sem dúvida para mim, o maior desafio que eu encontro na minha rotina é o tempo. Porque muitas coisas eu sinto que me roubam tempo. O transporte público me rouba tempo. O meu celular me rouba tempo. O meu trabalho me rouba tempo. Eu poderia estar estudando, eu poderia estar me*

*dedicando. Eu poderia estar fazendo alguma coisa, participando mais das atividades acadêmicas. Entendeu? Então para mim o mais desafiador é realmente o tempo.*

Por conta da falta de tempo para dedicar-se aos estudos da maneira que gostaria, explica que já pensou em trancar o curso, mesmo afirmando ser apaixonada por ele. O desânimo e a vontade de desistir ocorrem pela rotina exaustiva e pelo sentimento de ausência na vida de sua esposa, da família, e de seus/suas amigos/as; mas, o que a mantém na universidade é a esperança de que todo esse percurso irá garantir um futuro com melhores oportunidades, principalmente em sua área de estudo.

Ela comenta que os/as professores/as, em sua maioria, são flexíveis em relação às exigências de estudos, ampliando os prazos, por exemplo, para a entrega dos trabalhos, mas afirma também que não sente que a universidade em si “tem esse acolhimento com pessoas que têm jornada de trabalho excessiva, sendo mães, pais, que têm alguma necessidade especial na sua vida, ou que realmente o único tempo que eles têm pra estudar é aquele”.

Clarice acrescenta que valoriza os estudos, mas que se não tivesse trabalho, desistiria dele, por precisar sobreviver. Argumenta ainda que compreende que os estudos são importantes para propiciar um emprego melhor no futuro, mesmo que em um curso não valorizado, o qual é a profissão docente. Apesar das dificuldades encaradas, relata gostar “de estar envolvida em estudos educativos, de falar sobre as políticas educacionais, de falar sobre como a educação se desenvolve na sociedade, e como a educação é defasada, e como ela poderia melhorar!”

O outro desafio relacionado à falta de tempo para se dedicar aos estudos se refere à dificuldade de engajamento na vida universitária, para além dos estudos em sala de aula. Sabe-se que é importante se envolver em pesquisa, em extensão e em outras atividades. Por meio de sua narrativa, é perceptível uma responsabilização de si mesma por não conseguir aproveitar o que denomina como “oportunidades”:

*Eu vou te falar que eu tive várias oportunidades, mas eu fui negligente porque eu fiquei com medo de pegar uma oportunidade de extensão, ou uma oportunidade de extensão e largar meu emprego. No emprego, querendo ou não, se eu fizer tudo certo e não for colocada por justa causa, por mais que eu seja demitida, eu consigo ficar ali pelo menos uns três meses ou quatro a depender, em busca de emprego, então isso me garante uma segurança. As extensões e bolsas que eu falei aqui na UFAL não me trazem essa segurança, eu não me sinto segura. E querendo ou não, a parte da sobrevivência na minha vida é uma parte muito importante. Então eu tive várias oportunidades, fazer extensão, fazer projeto, fazer pesquisa. Eu tive várias oportunidades de entrar em várias coisas, de me inscrever em várias coisas, só que eu não fui com medo, porque eu fiquei com medo de não conseguir dar conta das minhas despesas, de não conseguir dar conta dos meus gastos, de não conseguir dar conta da minha casa, e não consegui dar conta da minha vida financeira, basicamente. Porque querendo ou não, eu agora, eu queria muito, mas agora eu não consigo viver só para os meus estudos. Eu queria, mas eu não confio.*

Desse modo, pode-se identificar que ela desenvolve sua relação epistêmica com o saber a partir dos saberes das disciplinas do curso. Ela gosta dos estudos em sala de aula, dos debates sobre questões referentes aos motivos para as desigualdades na educação, mas reitera que as dificuldades abalam sua relação identitária com o saber. Ela se cobra tanto por não conseguir realizar atividades para além da sala de aula, como também não se sente preparada suficiente em relação a determinado assunto tratado no curso. Explica que:

*Eu sinto, na minha vida acadêmica, que eu nunca sei o suficiente de determinado assunto. Eu nunca sou expert o suficiente em algum assunto. E que eu nunca sou inteligente o suficiente em algum assunto. Então, trabalhar, estudar, afetou negativamente, como eu vejo, como eu construo os meus conhecimentos e a minha inteligência, e querendo ou não, também a minha vida. Então, senti que eu nunca sei o suficiente em algum assunto é muito horrível e que me acompanha desde que eu comecei a estudar, que eu estou tentando melhorar, claro, estudando bastante, mas que me acompanha. E que, outro ponto negativo também, eu nunca consigo estudar o suficiente. Eu nunca consigo sentar, assim, para estudar, para me conectar com autor, para*

*me conectar com concepção, para me conectar com a faculdade, com a universidade em si. Eu nunca consigo fazer isso por conta do meu tempo. E porque, na maioria das vezes, eu me sento para estudar, eu estou cansada. Eu estou cansada de ir para a aula à noite, de voltar super tarde para casa, estou cansada de acordar super cedo para ir trabalhar também.*

Quando reflete sobre as dificuldades de se afiliar aos estudos acadêmicos, no sentido empregado por Alain Coulon (2017), acrescenta que a falta de tempo repercute também nas suas relações pessoais, com os amigos, com a esposa etc. Ela propõe que os/as professores/as compreendam a situação de trabalhadores/as-estudantes e valorizem o esforço da presença e participação nas aulas, pois é um desafio diário manter-se na universidade. Sobre a importância do curso de Pedagogia e da UFAL para a formação de si ela explica que o curso:

*abriu várias portas, para ser uma pessoa mais empática, para poder estudar mais sobre questões sociais, para ser uma pessoa mais politizada, para poder ter as minhas próprias opiniões e aprender a pensar sozinha, sem ter que depender da opinião dos outros, e abriu portas para poder me expressar melhor, para poder melhorar a minha oratória, para poder entender outras pessoas e em realidades diferentes, em vivências diferentes, em talentos diferentes. Eu sinto que entrando na faculdade, pelo menos para mim, e assim, ligado ao curso, ao qual eu estudo, me fez me tornar uma pessoa mais humana, entendeu? Uma pessoa mais humanizada, que vê as pessoas de uma outra forma, que vê as pessoas não como produtos, mas como que realmente são pessoas, são seres humanos. Me fez ter um olhar com mais sentido, assim, para a vida e para mim mesma.*

Em relação ao seu percurso pedagógico, ela argumenta que o curso teve um grande impacto em sua formação e na sua relação com a profissão docente, explicando que:

*Para ser professora, primeiro que você tem que ter paciência, segundo que você tem que ter amor a sua profissão, porque não adianta você ser professor e você não amar o que você faz.[...] então você tem que ter um olhar sensível a qual público você está conhecendo. Entrar na faculdade e me sentir mais*

*humana me ajuda muito no meu processo criativo, porque com o olhar sensível vem as ideias e vem as formas de ensinar, vem os jeitos de você se autoavaliar, se você está ensinando bem, se você está conseguindo passar o conteúdo de forma clara. [...] Vai me ajudar a ser uma profissional melhor, uma profissional que ama o seu trabalho, que entende que a sua formação até ali não foi em vão.*

### 3.2 Questões que sobressaem na narrativa de Clarice

Em relação aos processos formativos vivenciados no curso de Pedagogia, a questão central que permeia a narrativa de Clarice é o sentimento de falta, de não conseguir vivenciar sua construção como estudante plenamente, em razão das condições sociais não favoráveis.

Sua narrativa é marcada por uma tensão constante entre o desejo de estudar e a necessidade de trabalhar. Como já citado anteriormente, Clarice identifica-se como uma “trabalhadora-estudante”, pois sua permanência no curso está intrinsecamente ligada à sua renda, sendo a sobrevivência condição de possibilidade (e de limitação) da formação.

Como aponta Silvia Federici (2004), o trabalho invisível, principalmente aquele exercido pelas mulheres, é historicamente desvalorizado e raramente reconhecido. Clarice traz essa dimensão ao lembrar que, antes mesmo de iniciar a vida laboral formal, já exercia uma jornada exaustiva de cuidados com os irmãos. Sua história demonstra como a divisão sexual do trabalho incide na trajetória de meninas e mulheres, especialmente daquelas que, como ela, vivem nas camadas populares. Segundo Ávila e Portes (2021), é comum que “as meninas assumam responsabilidades com o trabalho doméstico desde a infância”, realidade que Clarice viveu intensamente.

Embora tenha conquistado, considerando um “privilégio” (ter os finais de semana livres, visto que no emprego anterior trabalhava aos sábados também), sua rotina é marcada pelo cansaço físico e mental, falta de tempo para lazer, descanso e aprofundamento

acadêmico. Essa sobrecarga também tem implicações na sua saúde emocional, na convivência com sua família e na sua vida social. Essas camadas de ausência explicitam o impacto da tripla jornada vivida por muitas mulheres que são trabalhadoras-estudantes, evidenciando o quanto o tempo é um recurso desigual socialmente distribuído, como discute Borges (2017).

Clarice evidencia na sua narrativa uma baixa estima intelectual, típica de muitos/as estudantes que vêm da escola pública e que enfrentam desafios estruturais: *“Eu me sentia muito prejudicada na minha inteligência [...]. Eu me sinto bem deslocada”*.

Ela se identifica com os debates educacionais e desenvolve uma visão crítica da realidade: *“Falar sobre a educação me dá um gás, me faz ter alguma coisa pessoal com a educação”*. Assim, sua formação vai além da aquisição de conteúdos: torna-se um processo de constituição subjetiva, de transformação de si.

Essa transformação é visível em diversas dimensões. Clarice afirma que sua vivência universitária lhe proporcionou um olhar mais humanizado. *“Entrar na faculdade me fez me tornar uma pessoa mais humana [...] que vê as pessoas, não como produtos, mas como seres humanos”*. Essa formação ética e afetiva se articula com sua visão de docência, pautada pela paciência, sensibilidade e amor à profissão, como discorre Paulo Freire (2019) de que a palavra é essencial no processo de conscientização e emancipação dos oprimidos.

A despeito da sobrecarga, da sensação de inadequação e das inúmeras barreiras, Clarice afirma, com convicção, que deseja ser uma professora sensível ao contexto dos/as seus/suas futuros/as alunos/as. Sua trajetória mostra uma compreensão mais aprofundada sobre a importância de acolher e escutar as diferentes realidades dos sujeitos que compõem a escola. Como ela mesma afirma: *“Você precisa ter um olhar sensível a qual público você está conhecendo”*.

Além das dificuldades materiais, Clarice enfrenta obstáculos para se integrar socialmente no ambiente acadêmico: *“Cara, eu não consegui fazer nenhum amigo, não consegui me conectar com ninguém”*.

*aqui*". Essa ausência de vínculos afetivos no curso pode estar relacionada à sua rotina acelerada, ao cansaço constante e à baixa estima acadêmica, fatores esses que dificultam a construção de uma rede de apoio.

Outro elemento central de sua narrativa é o tempo. Clarice entende o tempo como um recurso escasso e disputado. A falta de tempo para o estudo, para o descanso e o lazer comprometem sua saúde física, emocional e intelectual. Carlos Aderaldo *et al.* (2020) discutem como a aceleração dos ritmos sociais imposta pela lógica neoliberal tem impactos diretos na produção da subjetividade, gerando sensação de exaustão permanente, como expressa Clarice: "Quando eu não estou em período de férias da faculdade, eu não consigo ter vida social direito".

A entrevista mostra como Clarice, por meio dos estudos, está construindo uma nova percepção de si, desenvolvendo um olhar mais reflexivo sobre o mundo e suas próprias relações (Reis, 2022). Clarice não apenas narra sua trajetória, mas a problematiza, inserindo-a em um contexto mais amplo e propondo mudanças. Ela demonstra uma consciência das desigualdades sociais e da necessidade de uma educação mais empática e acolhedora. Clarice valoriza o curso, os aprendizados de sala de aula, mas sente-se culpada por não conseguir se dedicar mais aos estudos. Considera importante, portanto, sua formação por permitir ampliar sua visão de mundo, compreender por que vivencia tais desafios, enfatizando a necessidade de políticas públicas para a valorização da profissão docente.

A condição juvenil de Clarice é marcada pelo trabalho. Em sua narrativa é possível observar uma contradição constante entre conseguir ser estudante, conseguir ser jovem e conseguir ser uma boa parceira, e a realidade como jovem trabalhadora que é a que possibilita alguns dos privilégios que ela considera parte essencial de seu bem-estar, como folgar aos sábados. O tempo é outra dimensão que se constrói diretamente a sua condição juvenil. Na narrativa de Clarice, o tempo, ou a falta dele, é vivido às pressas, o tempo da universidade, o tempo do trabalho, o tempo da vida

privada, todos são vividos sempre a partir da falta. É essa falta que constitui sua condição juvenil e que a configura mediante as relações assimétricas de classe.

Ainda assim, Clarice expressa seu desejo de que a educação superior seja um espaço de transformação humana para todos. Essa consciência crítica, aliada à sua vivência como trabalhadora-estudante, proporciona saberes que podem contribuir para que, como docente, Clarice transforme o espaço escolar em um território de escuta, acolhimento e valorização da justiça social.

### **Considerações finais**

As três jovens mulheres estudantes do curso de Pedagogia, nas entrevistas de pesquisa biográfica, constroem suas narrativas como um trabalho de dar forma ao vivido, pelo processo de biografização, interpretando e articulando um mosaico, com aspectos de suas vivências considerados significativos. Estes diferentes espaços, atividades e práticas sociais e culturais vivenciadas, se articulam e produzem questões que constroem sobre seus modos de se relacionar com a vida universitária e, até mesmo, permitem ressignificar a formação de si, a relação com a docência e sua condição juvenil.

As três têm em comum os desafios para dominar as lógicas específicas da cultura acadêmica e para se sentirem reconhecidas e pertencentes à vida universitária. Para Lélia, seu reconhecimento como mulher preta se inicia no ensino médio, no IFAL, e na UFAL, a partir de espaços formativos que tratam das questões étnico-raciais, ou seja, enquanto relação epistêmica com o saber. Ela fortalece seu processo identitário, como também sua relação identitária com o saber. Desse modo, ela consegue ampliar seus repertórios de saberes e de reflexões sobre tais questões, articulando-os com sua construção enquanto professora antirracista.

Para Bertha, a maternidade afeta sua relação com o mundo, com os outros e com si mesma. Pela sua construção como mãe, jovem e

estudante na UFAL, trava uma luta para que seu lugar como mãe não inviabilize sua possibilidade de ampliar os horizontes de formação. Um marco para seu processo formativo no curso é estudar com uma professora, que reconhece sua potencialidade como jovem estudante, convidando-a para a pesquisa. Tal reconhecimento propicia uma valorização de seu processo identitário como jovem, mulher e mãe, instigando-a a aprofundar os conhecimentos nas temáticas nas quais está inserida, vislumbrando a continuidade dos estudos.

Clarice, por sua vez, constrói gradualmente um vínculo com o curso de Pedagogia e com o desejo de ser professora. Porém, seu percurso é marcado por dificuldades em relação à apropriação das lógicas específicas de aprender na universidade, especialmente pelas condições sociais não favoráveis, que culminam na falta de tempo para estudar, na dificuldade de se envolver em outras atividades formativas, para além das disciplinas cursadas. Como trabalhadora-estudante, a sobrevivência sobressai em relação aos estudos, mesmo com cobranças que faz em relação a si mesma por não conseguir se engajar mais profundamente nas diferentes dimensões da vida universitária. Justamente, é Clarice quem vivencia com mais força os questionamentos sobre sua capacidade de aprender no curso e sobre seu pertencimento à vida universitária. Mesmo com esses desafios, ela apresenta um compromisso social enquanto educadora e reitera sobre a necessidade de avanços nas políticas públicas relacionadas à educação.

Os estudos na vida universitária ganham significados para as três jovens estudantes, a partir das questões nas quais estão imersas, tendo em vista as dissimetrias de poder relacionadas à classe social, raça e gênero que as atravessam. Tanto Lélia como Bertha, por exemplo, têm interesses de temáticas para o trabalho de conclusão de curso que envolvem estas questões singulares sociais que constroem no percurso da vida e no curso de Pedagogia. As relações com a profissão docente têm as marcas de suas questões, aprofundadas nos estudos e/ou outras atividades do curso, processo

que contribui para suas concepções de como desejam atuar como educadoras.

Ao estudar os processos formativos significativos para essas jovens estudantes, pode-se afirmar que a vida universitária no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas, para elas, é marcada por contradições. Se, por um lado, as jovens estudantes apresentam dificuldades institucionais e situações desafiadoras nas relações com determinados/as professores/as, por não considerarem suas batalhas materiais e simbólicas para se construírem como estudantes universitárias; por outro lado, identifica-se também que elas relatam determinados processos formativos que incidem significativamente na formação destas jovens, propiciando distanciamentos reflexivos sobre si, com a ampliação da leitura de mundo e em relação aos seus compromissos com a profissão docente.

## Referências

ALMEIDA, J. M. R. de. Os desafios da dupla jornada: vivências de jovens mulheres que estudam e trabalham. 2025. 210 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

ÁVILA, R.; PORTES, E. O trabalho e a educação das mulheres nas camadas populares: permanências e contradições. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 118, p. 813-831, set./dez. 2021.

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

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

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

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 437-460, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DELORY-MOMBERGER, C. **A pesquisa biográfica em educação: origens, desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, J. Experiência e alteridade na formação. *In*: LARROSA, J. *et al.* (org.). **A formação do professor: narrativas, experiências e saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NONATO, S.; CORRACHANO, M. Juventude trabalhadora e direito à educação: um olhar a partir da agenda nacional de trabalho decente para a juventude. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, e107258, 2021.

OLIVEIRA, L. S. de. **Vivências universitárias significativas e permanência no curso de Pedagogia: narrativas de jovens**

estudantes negras. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

PADILHA, A.; JORGE, M. A compressão do tempo e a vida sob pressão: o tempo como marcador de desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 143-166, 2015.

PASSEGGI, M. da C. A escrita de si como exercício de invenção de si e de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 211-220, maio/ago. 2008.

REIS, D. B. de S. **Permanência na educação superior: dimensões, condições e estratégias**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SILVA, L. J. L. da. **Permanência de jovens-mães-estudantes no curso de Pedagogia: narrativas, adversidades e enfrentamentos**. 2025. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

## Capítulo 6

# CARTOGRAFIA DAS NARRATIVAS ESCOLARES INSURGENTES

Luíza Silva-Silva

Evelly Maria Santos da Silva

“Jogo rápido, língua ligeira, olhos arregalados  
Passam o meu e o seu nome ligados  
Por uma seta de Cupido, filho de Afrodite  
O nosso amor é um coração colossal de graffiti  
Nos flancos de um trem de metrô”  
Antônio Cícero, Wally Salomão e Caetano Veloso (1984)

### 1. Introdução

Aceleração, rapidez, línguas, olhos, seta, cupido, afrodite, amor, graffiti, metrô, são algumas das palavras da poesia *Graffiti*, musicada no álbum *Velô* de Caetano Veloso, publicada no final do século XX, e que apresenta os contingenciamentos históricos da época. No Brasil, a década de oitenta do século XX foi constituída por acontecimentos que marcam o processo de redemocratização, após a ditadura militar (1964-1985) no país, assim como um marco da globalização (Santos, 2011) e dos indícios de aceleração das relações humanas representada a partir de grafites nos flancos de um trem de metrô.

Ao visitar duas escolas públicas da educação básica na cidade de Maceió, Alagoas, foi possível identificar riscos, rabiscos, grafites não autorizados presentes nos espaços da escola. Desse modo, a questão de pesquisa que mobiliza a investigação presente neste capítulo é constituída pelas narrativas produzidas pelas juventudes

nos espaços de duas escolas localizadas em territórios periféricos na capital alagoana. Durante o capítulo utilizaremos as palavras grafias, grafites, riscos, rabiscos, como as narrativas discursivas produzidas por jovens estudantes de forma não autorizada nas espacialidades das escolas.

Neste capítulo, investigamos o fenômeno das grafias, não como uma mera indisciplina ou depreciação do espaço educacional, e sim como pistas para cartografar discursividades insurgentes no currículo. As insurgências são compreendidas como práticas de transformação, renúncia, deslocamento que podem abarcar o pequeno, menor, rasteiro, até grandes revoluções. É uma sublevação, ou seja, as insurgências advêm de inquietação, indignação, levantes. As insurgências são forças singulares de lutas múltiplas que efetuam mudanças do micro ao macro (Foucault, 2018).

A renúncia ao previsível, nomeável e rotineiro pode indicar uma vida outra, uma escola outra, um mundo outro. A insurgência “ultrapassa limites sob o risco da dissolução do que somos e do que fizemos de nós” (Laval, 2018, p. 110). Nesse sentido, a insurgência pode ser entendida como experiência transgressora, uma experiência de transformação dentro da ordem existente, uma experiência alteradora e de busca da liberdade. “Experiência transgressora, constituinte e dinâmica, que se faz quando confronta o saber, o poder, a norma de uma época, confrontação que é ao mesmo tempo condição da transformação” (Laval, 2018, p. 112). A experiência transgressora é ir em direção ao diferente, ao inesperado e, às vezes, inédito nos modos de ser e de agir.

No contexto socioespacial das escolas localizadas em bairros periféricos de Maceió, a realidade social é marcada por uma série de desafios e complexidades. Em primeiro lugar, essas comunidades frequentemente enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, incluindo altos índices de desemprego, pobreza e falta de acesso a serviços básicos. Esses fatores contribuem para um ambiente onde os alunos enfrentam dificuldades adicionais em seu processo educativo.

## 2. Cartografias das insurgências

O presente trabalho é fruto de uma investigação analítica que foi desenvolvida a partir do programa institucional de Iniciação Científica, constituindo assim uma equipe com duas bolsistas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um protocolo de trabalho que investigou duas escolas públicas na cidade de Maceió, Alagoas, de setembro de 2023 a dezembro de 2023. A cartografia foi constituída por diferentes etapas. Para a coleta de dados científicos foi mobilizada a pesquisa exploratória pelas espacialidades das escolas, observando as frases, desenhos e palavras que se apresentavam. A pesquisa exploratória foi realizada nas escolas, a partir de todos os espaços, como banheiros, salas de aulas, refeitórios, quadra de esportes, paredes, portas e mesas, ou seja, toda a constituição espacial da escola foi explorada com o objetivo de registrar a incidência das grafias.

As grafias encontradas nas duas escolas foram fotografadas, registradas e catalogadas. Foram 133 grafias registradas, e posteriormente catalogadas por temas como: gênero; sexualidades; sofrimento mental; crime organizado; motivacionais; desenhos. As grafias da primeira escola ficavam localizadas em muros externos, portões e paredes, os desenhos e grafitos foram registrados seguindo as orientações metodológicas: foto da grafia mais próxima, para uma análise mais nítida, após, o registro da grafia e onde ela está localizada, portões, paredes e muros externos e foto do todo, ou seja, do espaço amplo onde a grafia se localizava. A gestão da escola estava aberta à proposta da investigação desde o início e acompanhou todo o processo de registro. Desde a apresentação do projeto, eles demonstraram interesse genuíno e disponibilidade para colaborar. Após discutirmos os objetivos do projeto e as áreas que gostaríamos de abordar, a gestão prontamente nos indicou onde poderíamos encontrar as grafias que eram necessárias.

As grafias suscitam saberes sobre o corpo e a sexualidade, constituídos por relações de poder que estão em constante disputa e

transformação. O currículo apresenta uma discursividade histórica produtiva. Ele é constituído por um conjunto estratégico de técnicas e tecnologias de poder que, ao serem acionadas, produzem saberes, verdades e sujeitos de determinados tipos. Portanto, também através das grafias, os discursos se materializam no espaço escolar.

Assim, o currículo está embasado na perspectiva pós-crítica que afirma que esse documento é constituído por discursos, verdades autorizadas e por relações de poder e saber (Tadeu; Corazza, 2003). Ele é um artefato cultural que produz modos de existência (Paraíso, 2007) assim como também espacialidades próprias dos micropoderes da escola pesquisada. Neste artigo, o espaço é compreendido como “produto de inter-relações” e como “a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade” (Massey, 2004, p. 8). Nesse sentido, a análise do currículo está embasada conceitualmente pela noção de “currículo cultural” (Green & Bigum, 1995), que “envolve a construção de significados e valores culturais” (Silva, 2015, p. 55) e produz modos de ver, ser e constituir espacialidades.

Partindo do entendimento que o discurso é prática que constitui espacialidades, o conceito de espaço é compreendido segundo a perspectiva da geografia cultural para analisar a produção de espacialidades na escola. Sendo assim, “o espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno” (Massey, 2004, p. 8). Nessa perspectiva de compreensão do espaço é possível analisar as grafias na intrínseca relação com a constituição de espacialidades na sala de aula. Massey (2004), está afirmando que as análises sobre o espaço podem ser multiescalares, ou seja, podem se dar desde escalas globais até o intimamente pequeno, como a sala de aula para compreender assim as singularidades locais e específicas. No mesmo sentido, se o espaço é constituído por multiplicidade e heterogeneidade reconhece-se a possibilidade de conflitos, assimetrias sociais e uma trama de relações de poder que se expressam através de grafias produzidas por estudantes.

O espaço segundo Massey (2004) está em constante transformação, não se constitui em uma dimensão fechada e acabada, ao contrário, está em permanente reconfiguração a partir de relações de poder. A autora sugere que reconheçamos o espaço como inacabado, um produto-processo nunca fechado e como um exercício político. “Conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (Massey, 2008, p. 95).

As grafias selecionadas para a presente análise são sobre relações de gênero e sexualidades, desse modo, a conceituação sobre gênero é importante para as análises empreendidas no artigo. Gênero pode ser definido como as relações um conjunto de normas que prescrevem o que é feminino ou masculino e que nomeia, hierarquiza e posiciona o mundo a partir desse binômio. Para Butler (2013, p. 59), gênero é “um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser”. A autora nega qualquer possibilidade de essência ou substância inata aos seres, pois, segundo ela, “não há nenhuma ‘essência’ que o gênero expresse ou exteriorize” (Butler, 2013, p. 199).

O gênero é construído por um processo contínuo e incessante. Acontece por um processo longo e constante feito por artefatos culturais, discursos, atos performativos e tecnologias de poder (Butler, 2013; Louro, 2017). O gênero é produzido por uma sequência repetida e incessante de atos que pretendem produzir sujeitos femininos ou masculinos e esse processo de reiteração precisa funcionar durante toda a vida do sujeito. Isso porque as relações sociais e os sujeitos estão em constante construção.

Para Butler (2013, p. 199), “os vários atos de gênero criam a ideia de gênero”. Os atos pretendem produzir uma “sedimentação das normas de gênero” que objetiva garantir sujeitos de determinado tipo. Mas esse processo não acontece de forma harmoniosa ou

estável, ao contrário, é feito de imprevisibilidade e provisoriedade (Louro, 2017). Por isso, o gênero não é fabricado por um só ato, ou só de uma vez ao enunciar “é menina” ou “é menino”. O processo acontece a partir de muitos atos repetidos que quando naturalizados pela escola e pela sociedade são compreendidos como essência inata dos seres. E assim, as hierarquias de poder de gênero são reiteradas e reproduzidas, legitimando violências e normalização dos corpos e das mentes.

Outro conceito importante para as análises deste artigo é o do dispositivo da sexualidade. Para discutir os modos de fabricação de sexualidades e explicar essa produção no ocidente, Foucault afirma que a partir do século XIX surgem “conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo” (Foucault, 2014, p. 113). Nesse sentido, a rede de poder do dispositivo da sexualidade compõe a “estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos” (Foucault, 2014, p. 15). Assim, o dispositivo da sexualidade é constituído por redes de saber, poder e verdades a respeito dos sujeitos e os modos de incitar o desejo e o prazer.

As experiências de sexualidade são incitadas, induzidas, positivadas por relações de poder. Desse modo, o dispositivo da sexualidade é “uma rede de prazeres e trocas corporais discursivamente construída e altamente regulada, produzida através de proibições e sanções, que bem literalmente, dão forma e direção ao prazer e à sensação” (Butler, 2013, p. 98). Para além disso, a sexualidade pode ser reinventada para extrapolar os limites da regulação e da proibição, assim, a sexualidade é plural e múltipla. Dessa maneira, o dispositivo da sexualidade é constituído por forças inventivas de criação de práticas sexuais e prazeres que embaralham as normas sociais e estão além da coerção e da proibição.

É possível que as sexualidades produzidas no currículo insurgente perpassem por todo um jogo do “saber do prazer, prazer do saber o prazer, prazer-saber.” (Foucault, 2014, p. 85). A relação prazer e saber explicita o caráter produtivo do dispositivo da

sexualidade, assim, esta é “muito mais complexa e sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma ‘proibição’” (Foucault, 2014, p. 99).

### 3. Narrativas escolares insurgentes

Figura 1- Grafia 1



Fonte: Registro da pesquisa - 30/02/2023

Figura 2- Grafia 2



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

As Figura 1 e Figura 2 foram registradas em colégios de ensino fundamental II e ensino médio e encontradas nos muros de entrada das escolas. Os jovens estudantes estão na faixa etária de 11 a 17 anos. Observa-se na Figura 1, um desenho apresentando um pênis e uma vagina juntos, em encontro nas linhas que os delimita. O desenho da Figura 1 foi encontrado no portão vermelho de entrada da escola. Na figura 2, identificamos um desenho falocêntrico, com indícios que seja um pênis escrito em tinta grafite preta no muro voltado para a rua da escola. A presença de desenhos com órgãos sexuais nos espaços da escola parece indicar uma articulação minuciosa entre relações de gênero e de sexualidades.

Segundo Louro (2009, p. 91), “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados”. Assim, as grafias acima podem indicar diferentes possibilidades analíticas, mas no que perpassam as relações de poder na escola é possível articular como uma reiteração das questões sobre sexualidades e suas formas de vivência no espaço escolar. A juventude parece indicar a partir das grafias uma curiosidade, questões e conflitos sobre o corpo e as sexualidades. De acordo com Silva e Maknamara (2021, p. 109):

debates e conversas sobre sexualidade estavam ocultos, no entanto, o currículo insurgente faz emergir essa questão. Apesar da escola tentar silenciar essas discussões, elas aparecem rabiscadas nas paredes da escola, mostrando que é uma vivência constitutiva e atuante no espaço escolar.

A juventude traça pistas, indícios, linhas, traçados das questões que constituem as discursividades sobre corpo, gênero e sexualidades. E aparecem como insurgências porque o currículo formal e oficial das escolas inviabiliza esses temas. A curiosidade sobre o próprio corpo e a sexualidade não é devidamente atendida pelo currículo escolar, o que pode levar a uma compreensão inadequada, comportamentos de risco e até mesmo problemas de saúde mental e física. Ao evitar discutir pedagogicamente sobre

corpo, sexualidades e saúde sexual e reprodutiva, as instituições educacionais acabam perpetuando um ambiente onde a sexualidade é tratada como um assunto tabu ou inadequado para discussão. Essa forma de tentar não falar sobre o tema produz outros modos de colocar a questão em cena, as grafias parecem explicitar esse fenômeno.

Identificamos a partir da pesquisa que a juventude frequentemente busca informações sobre sexualidade por conta própria, muitas vezes recorrendo a fontes não confiáveis nas redes sociais, por exemplo. A falta de educação e orientação sobre o tema no currículo formal também pode contribuir para a perpetuação de estigmas e tabus em torno da sexualidade. Sem orientação adequada, os jovens podem desenvolver sentimentos de vergonha, culpa ou inadequação em relação aos seus corpos e desejos sexuais.

Remetendo a análise das grafias no âmbito de gênero e sexualidade, selecionamos as Figura 3 e 4, na qual a grafia explicita sua relação com conflitos, modos de nomeação do outro e vivências não autorizadas da sexualidade interligados ao discurso de ódio direcionado ao corpo das mulheres.

Figura 3- Grafia 3



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

Figura 4- Grafia 4



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

Na figura 3 está escrito “Emily puta”, a grafia foi encontrada na parede de cor amarela do banheiro feminino da escola. Na figura 4 está escrita a frase “Alicia vadia chupa pica hahaha” e um desenho de um pênis” encontrada na parede de cor amarela do banheiro feminino, e ambas as figuras são escritas a lápis. Guacira Lopes Louro (2000) argumenta que o gênero não é uma característica inerente ou natural dos indivíduos, mas sim uma categoria construída através de práticas sociais, culturais e discursivas.

Sendo assim, as grafias remetem aos conflitos ligados a gênero e sexualidade que muitas vezes refletem e perpetuam o ódio ao feminino, resultado de uma construção social enraizada na misoginia e na opressão das mulheres. Essa realidade se manifesta de diversas formas, inclusive na escola, desde linguagem sexista até discriminação baseada em identidade de gênero e orientação sexual. Segundo Louro (2012, p. 21) “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequências a sua ampla invisibilidade como sujeito”, as brincadeiras no ambiente escolar é um bom exemplo, meninas são educadas para seguir normas sociais de reforço de gênero como exemplo, a divisão entre jogos destinados aos meninos e jogos destinados às meninas nas aulas de educação física.

As desigualdades de gênero conduzem à naturalização das meninas e mulheres ao cuidado da casa. Ao assumir o trabalho reprodutivo como destinado ao gênero feminino, produz-se a desigualdade de poder, renda e política. As violências de gênero podem influenciar a forma como as meninas percebem seus papéis na sociedade, reforçando a ideia de que devem se conformar a determinados padrões de comportamento, de vivência da sexualidade, de como cuidar da casa e da família, como se doar inteiramente a um homem. Para além disso, condutas de modos de comportamentos, modo de se vestir e até de como falar são impostas no ambiente escolar para as meninas, como usar roupas ditas como compostas, sentar-se de um “jeito feminino”, produzindo normas de como meninas devem se comportar, ser e existir.

A opressão sistemática das mulheres se reflete em práticas discriminatórias nas diversas áreas, começando na família, reforçada na escola e perpassando o mercado de trabalho, política e as relações interpessoais. A violência de gênero, incluindo agressão física, sexual e emocional, psicológica e patrimonial é uma manifestação das assimetrias e desigualdades de gênero.

No ambiente escolar, essas questões não são diferentes. Os estudantes são expostos desde cedo a padrões de gênero rígidos e estereótipos prejudiciais, o que pode perpetuar o ciclo de misoginia e opressão. Segundo Pupo (2012, p. 2):

a escola vai refletir o sexismo que ‘trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro’, contribuindo para a construção da identidade de gênero das meninas e dos meninos. No universo escolar, os estudantes vão construindo sua autoimagem, interiorizando padrões de conduta que são difíceis de serem modificados posteriormente. É necessário, portanto, que os sujeitos em escolarização ‘percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes’.

Caso a escola não questione as lógicas de reprodução das assimetrias de gênero, pode reforçar e reproduzir as desigualdades e até violências de gênero. Dessa forma, a instituição escolar, por meio de sua organização e do seu cotidiano, também se torna responsável pela naturalização, ou não, de práticas sociais que mantêm as relações de desigualdade de gênero.

Figura 5- Grafia 5



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

Na Figura 5, a escrita em caneta piloto escolar de cor amarela, localizada em uma porta do armário escolar, cor cinza, expressa “Cassia dos melões”. A narrativa acionada na grafia remete a nomeação, objetificação e até ridicularização do corpo feminino, a partir das dinâmicas de relações de poder dos discursos machistas sobre o corpo.

Identifica-se que essa relação de inferiorização é reflexo de uma sociedade que vigia os corpos para a normalização social, reproduzindo modos de ser e viver na sociedade capitalista heteronormativa, e incita a violência física, sexual, patrimonial e verbal contra os corpos marginalizados econômica e politicamente na sociedade; corpos esses que fogem da matriz de intangibilidade do gênero. Butler (2015) explica que, de acordo com a norma de inteligibilidade social, existem corpos que importam, ou seja, corpos

que obtêm legitimidade e, em contraste, existem corpos que são considerados como menos importantes pela sociedade. A autora mostra que os corpos compreendidos como menos importantes vivenciam um conjunto de práticas violentas.

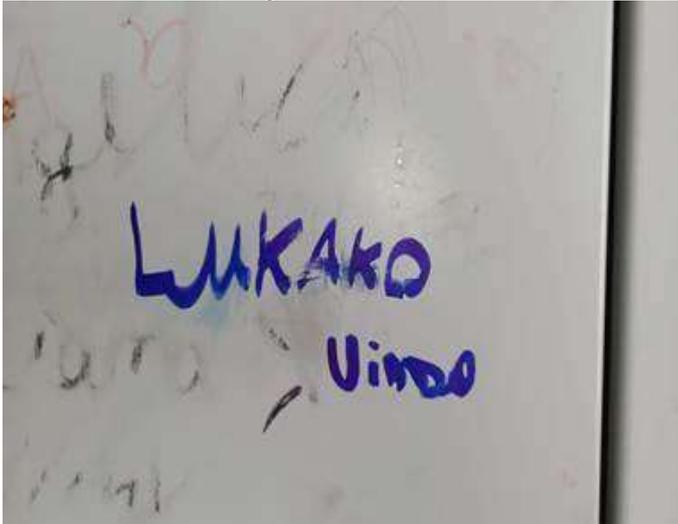
O ambiente escolar reforça essas opressões quando os uniformes são mais rígidos para as meninas, nas brincadeiras e esportes direcionados a elas, quando o sexismo presente em ambiente escolar também é notável. A Figura 5, encontrada nesse artigo, deixa explícito o tipo de atividade no local, pois a grafia “Cássia dos melões” tem como objetivo ofender Cássia para gerar, a partir da ridicularização do seu corpo, o constrangimento.

Figura 6- Grafia 6



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

Figura 7- Grafia 7



Fonte: Registro da pesquisa - 30/11/2023

A Figura 6 é uma pichação na entrada da escola, escrita em azul “Fabricio gay vou lhe pegar”, rasurada com um picho em vermelho riscando as palavras. O fato de a grafia encontrar-se nos muros principais da escola evidencia destaque para os ditos que indicam um xingamento e uma ameaça. A Figura 7 “Lukako viado” parece indicar uma nomeação “viado”, como desvio da norma heteronormativa e, assim, produz um xingamento.

A nomeação do outro é o estabelecimento de uma fronteira entre quem atribui o nome e quem é nomeado. A existência do “normal” heterossexual não depende apenas de si e da suposta certeza da orientação sexual, depende também da condição de situar o marginalizado, à condição vivida pelo outro (Junqueira, 2012). Nesse mesmo viés Louro afirma:

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse ‘outro’. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais ‘alternativas’, mesmo quando excluídas ou

negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas, a identidade hegemônica se declara e se sustenta (Louro, 2009, p. 31).

Em muitas sociedades, a homossexualidade é estigmatizada, vista como inferior e/ou inadequada. Essa estigmatização cria contextos onde termos relacionados à homossexualidade são utilizados de forma pejorativa para difamar ou menosprezar outras pessoas. Mendes e Ribeiro (2021, p.248) é citado:

Essa forma de violência pode aparecer não apenas como algo físico-visível contra os sujeitos gays, mas também como formas de se dirigir a estes sujeitos, com xingamentos ou outras expressões que podem ter seu sentido modificado 'para humilhar, subalternizar', o uso das palavras 'gay' e 'viado' como xingamentos por jovens é um fenômeno influenciado por fatores sociais, culturais e psicológicos.

A falta de educação adequada sobre diversidade sexual e identidade de gênero também desempenha um papel significativo. A ignorância e a falta de compreensão sobre essas questões podem levar à perpetuação de preconceitos e estereótipos negativos, bem como ao uso desses termos como insultos. Além disso, em nossa sociedade a masculinidade tradicional é fortemente valorizada e associada a características como força, coragem e heterossexualidade. O uso de termos como "gay" ou "viado" como xingamentos pode ser uma forma de reforçar essa ideia de masculinidade tradicional, desqualificando comportamentos ou características consideradas "não masculinas". Isso aprofunda as análises das grafias, pois encontra-se a relação do ódio pelo feminino voltado à orientação sexual, aos homossexuais.

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de 'terror em relação à perda do gênero', ou seja, o terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher 'reais' ou 'autênticos/as' (Louro, 2012, p.32/33).

A relação entre o ódio direcionado às mulheres e o ódio direcionado aos homossexuais, especialmente os mais afeminados, está enraizada na mesma estrutura de discriminação e opressão. Ambos são alvos de preconceito devido à sua não conformidade com as normas tradicionais de gênero. Souza, Silva e Santos (2016, p.114) destacam que:

Práticas pedagógicas e os estudos contemporâneos que permeiam a instituição escolar têm evidenciado que, em nossa sociedade, a lógica binária opera com base em uma identidade legitimada como a norma, leia-se masculina, branca, heterossexual, de classe média e cristã, logo os sujeitos que não se enquadram em tais marcadores identitários são invisibilizados e/ou discriminados.

Essa hostilidade é alimentada em espaços educativos, quando ocorre uma naturalização que reforçam discursividades machistas alicerçadas no pressuposto da superioridade do masculino, pois tanto as mulheres quanto os homossexuais são vistos como inferiores em uma cultura que valoriza a masculinidade e desvaloriza tudo o que é associado ao feminino:

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes (Junqueira, 2013, p. 485).

A partir do processo de construção e naturalização do modelo heteronormativo, os homossexuais desafiam as expectativas da norma social heteronormativa impostas pela sociedade, o que os torna alvo de discriminação e violência. Assim como as mulheres, são frequentemente objeto de zombaria, insulto e até mesmo agressão física por parte daqueles que se sentem ameaçados.

No ambiente escolar, estudantes que vivenciam dinâmicas não heteronormativas, muitas vezes enfrentam homofobia, ódio direcionado a pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo gênero e exclusão social devido à sua identidade de gênero e orientação sexual.

#### **4. Outras rotas possíveis**

Investigar o fenômeno das grafias é desafiador porque mobiliza, como construto analítico, uma questão que muitas vezes é tratada como menor, como indisciplina, sujeira e simples depreciação da instituição escolar. Em perspectiva contrária, o presente capítulo traçou, a partir das grafias, rotas cartográficas que percorreram discursividades insurgentes no currículo. A questão científica que constitui o capítulo investiga as narrativas produzidas pelas juventudes nos espaços de duas escolas localizadas em territórios periféricos na capital alagoana.

Desse modo, o capítulo desenvolveu o argumento de que as grafias suscitam saberes sobre relações de gênero, corpo e sexualidades, desestabilizando silenciamentos curriculares e colocando o tema em um campo de tensões discursivas. Para fundamentar teoricamente o trabalho, o conceito de relações de gênero, dispositivo da sexualidade, currículo e insurgência foram fundamentais para compreender um fenômeno constituído por relações de poder em constante disputa e transformação.

#### **Referências**

- BUTLER, J. Inversões Sexuais. *In*: PASSOS, I. C. F. (org.). **Poder, Normalização e Violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013b.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

BUTLER, J. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, jan./jun. 2014. p. 249-274. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

BUTLER, Judith. Corpos que importam. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/9979>. Acesso em: 15 set. 2025.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, K. V.; BRAUNER, M. C. C. O corpo feminino sob uma perspectiva foucaultiana: rumo à construção dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres no Brasil. *In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*, 6., 2018, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2018. p. 236. Disponível em: <https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/arquivo/236.pdf> Acesso em: 22 jun. 2025.

GARBARINO, M. I. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, n. 63, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.1590/18094449202100630016>

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In: SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-248.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. *In: MISCKOLCI, R. e PELÚCIO, L. (org.). Discursos Fora da Ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo, Editora Annablume, 2012.

LAVAL, C. Foucault e a Experiência Utópica. *In: FOUCAULT, Michel. O Enigma da Revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução Iraniana*. São Paulo: N-1 edições, p. 102-142, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafão**: Takes, cuts, close-ups. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32. p. 85-93, 2009.

MASSEY, D.; KEYNES, M. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. Revista **GEOgraphia**, Niterói, v. 6, n. 12, p. 7 – 23, 2004. DOI: 10.22409/GEOgraphia2004.v6i12.a13477.

MASSEY, Dorren. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDES, A. C. C.; RIBEIRO, L. P. Nomeações e significações da homossexualidade masculina: um ensaio sobre homofobia pela ótica da teoria das representações sociais. **Memorare**, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2021.

MENEZES, M. P. A discriminação de gênero na escola. **Revista Fórum de Identidade**, Itabaiana, v. 13, n. 13, p. 1–21, jan./jun. 2013.

PARAÍSO, M. **Currículo como artefato cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PESQUISA aponta que jovens entram cada vez mais cedo no tráfico de drogas. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/pesquisa-apon-ta-que-jovens-entram-cada-vez-mais-cedo-no-traffic-de-drogas/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PUPO, K. **Questão de gênero na escola**. Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20\\_pupo.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf). Acesso em: 22 jun. 2025.

RAMIRES, V.; SILVA, L. H.; MEDEIROS, R. O discurso religioso no debate sobre gênero e sexualidade. **Cadernos de Linguagens e Sociedade**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 120-141, jul. 2020. DOI: 10.26512/les.v21i2.29547.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, L. C. S. ; MAKNAMARA, M. Grafias que rompem silêncios: currículo insurgente na criação de espacialidades na escola. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 4, p. 98–117, out./dez. 2021. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54240>

SILVA, L. C. S. **Currículo da nudez**: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

SILVA, N. A. E.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, J. J. Gênero e as relações de opressão no contexto social: um olhar para a universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, e024014, p. 1–15, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8668115.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 111–138, maio/ago. 2016.

TADEU, T.; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

## Capítulo 7

# EDUCAÇÃO ANIMALISTA E BEM VIVER NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA LATINO-AMERICANA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Jeane Felix

Jamile dos Santos Santana

José Aragão de Lima Júnior

Luiza Beatriz Alves dos Santos

### 1. Por uma educação animalista na perspectiva do Bem Viver

Vivemos uma crise sem precedentes. Essa crise, ao mesmo tempo, “ambiental, econômica, social, geográfica, política e civilizatória”, cuja “magnitude é tão grande que o que está em jogo não é uma civilização em particular, mas o destino da humanidade e da vida” (Solón, 2019, p. 13), o que torna impossível uma resolução simplista e unidimensional. Para superá-la demandam-se respostas coletivas, criativas e complexas, pois esse processo tem sido “desencadeado por um conjunto de fatores, principalmente pela busca incessante de lucros do sistema capitalista às custas do planeta e da humanidade” (Solón, 2019, p. 13).

Essa busca por lucros excessivos, que tem se ocupado em explorar tudo e todos/as, sustenta-se em um modo de vida no qual nós, seres humanos, nos posicionamos como a espécie mais importante de todas, em uma perspectiva especista. O termo especismo, desenvolvido por Richard Ryder, em 1970, é empregado para referir-se a toda forma de exploração, dominação e violência cometida por nós, seres humanos, contra os animais não-humanos

(Ryder, 2010). Tal conceito, de acordo com Felipe (2013), pode ser empregado “[...] em todos os casos nos quais os humanos tiram dos animais as condições de vida dignas [...]”. No especismo, naturaliza-se todo tipo de exploração e violência contra os animais não-humanos (Singer, 2010). Estamos acostumados/as a coisificar os animais, como se fossem objetos cuja existência limita-se a nos servir. Especismo puro!

A lógica especista ignora que, no processo de exploração, como afirma Derrida (2004, p. 90) “o animal, sofre, manifesta seu sofrimento. É impossível imaginar que um animal não sofra quando submetido a uma experimentação de laboratório, ou mesmo um adestramento de circo”. E o autor nos provoca a pensar que “quando vemos passar um número incalculável de bezerros criados à base de hormônios, entulhados num caminhão e enviados diretamente do estábulo para o abatedouro, como imaginar que não sofram?” (Derrida, 2004, p. 90). Essa pergunta nos desloca do conforto que o especismo nos possibilita ter para observar os animais não-humanos como o que são: seres sencientes, invisibilizados pelo egoísmo humano. Nas palavras de Berger (2021, p. 18), “os animais nascem, são sencientes e são mortais [...]”, sentem dor e sofrem.

Além do abuso e da exploração às quais os animais não-humanos são submetidos por nós, o que lhes causa dor e sofrimento, essas relações abusivas apresentam efeitos perversos também em termos socioambientais e de exploração humana. De acordo com Solón (2019, p.145), “[...] os seres humanos se veem como superiores a todos os demais seres e elementos que compõem a Terra, como os únicos que possuem consciência, valores e moral”. Nessa perspectiva, nominada de antropocentrismo, “a humanidade e a natureza são categorias separadas, e a segunda existe em função da sobrevivência e progresso da primeira” (Solón, 2019, p. 145).

Segundo Krenak (2019, p. 22) essa ideia de que nós, os humanos, poderíamos nos descolar da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece

o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”. O que passa a funcionar aqui é uma inteligibilidade que mata (ou torna abjeta e inferior) a existência do que é diferente, do que não é produtivo, transformando pessoas, lugares, animais não-humanos e tudo o que mais for possível em produtos a serem expostos e vendidos em um mercado que não mede esforços para continuar a crescer e lucrar.

Na contramão dessa lógica da exploração humana a todos os seres vivos em nosso planeta, há o Bem Viver, uma proposta ética e política que acredita na possibilidade da vida humana em “harmonia com a natureza, livre de preconceitos, [que] abre portas para visões alternativas de vida” (Acosta, 2016, p. 41). Trata-se de uma proposta que se opõe ao falso dilema nós/humanos e ela/natureza (Krenak, 2019), afinal, nós, seres humanos, também somos natureza. O Bem Viver se nutre da “imperiosa necessidade de impulsionar uma vida harmônica entre os seres humanos e deles com a Natureza: uma vida centrada na autossuficiência e na autogestão dos seres humanos vivendo em comunidade” (Acosta, 2016, p. 47). Em outros termos, é uma aposta na construção de uma sociedade mais justa para todos os seres o que, em nosso ponto de vista, passa pela criação de outras formas de educar, de pensar e de viver.

Nessa direção, há algumas décadas e cada vez mais crescente ao redor do mundo, temos vivido um movimento que considera que os animais não-humanos, assim como a natureza em sentido amplo, precisam ser reconhecidos como sujeitos, inclusive, sujeitos de direitos. No tocante aos animais não-humanos, de acordo com Celka (2016, p. 189): “a partir de 1970, os novos órgãos de defesa da causa dos animais surgem e se munem de uma linguagem relativa à autorreflexão”.

No âmbito das Ciências, destaca-se a Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos, publicada pelo *Francis Crick Memorial Conference on Consciousness in Human and non-Human Animals*, em 2012 (Low e Koch, 2012), assinada por importantes cientistas do mundo que comprovam, a

partir de diferentes pesquisas, que a maioria dos animais possuem, além de senciência (isto é, capacidade de sentir o que lhe acontece), diferentes graus de consciência. No que se refere à Natureza, mais amplamente, há um movimento de luta pelo seu reconhecimento como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, “imediatamente são colocadas em questão as formas de entender a política, a justiça e a cidadania, assim como nossas relações com o meio ambiente” (Gudynas, 2019, p. 11).

Do ponto de vista cultural, essas transformações têm ocorrido em torno da crítica aos modos de vida “humanocentrados”, bem como ao desenvolvimentismo inconsequente, na direção da “ética vegetariana” – que “ressurge, inicialmente, nos anos 1970-1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos e, depois, no conjunto dos ditos países desenvolvidos” (Celka, 2016, p. 183). A ética vegetariana, manifestada a partir do veganismo, é uma “espécie de alternativa ao consumismo, tentando renegociar nossa alimentação sob o prisma da valorização da sanidade dos corpos e dos espíritos” (Celka, 2016, p. 183), iniciando na alimentação e se expandindo para todo e qualquer produto de origem animal.

O veganismo, como um pressuposto ético, leva em consideração não apenas a exploração dos animais não-humanos, mas toda e qualquer exploração humana e, também, da natureza por considerar que, em geral, elas caminham juntas. Cabe indicar que, em uma sociedade capitalista como a que vivemos, o veganismo, a ecologia e a sustentabilidade têm sido apropriados pelo mercado em uma tentativa de reduzi-los ao consumo de produtos veganos e/ou “naturais”, distantes da lógica “antimaterialista e anticonsumista” (Celka, 2016, p. 184) que posiciona o veganismo como uma proposta ética, pautada na justiça, bem como da perspectiva do Bem Viver, que defende a possibilidade de imaginar utopias “pós-capitalistas” (Acosta, 2016).

Nesse sentido, acreditando que a proteção animal, baseada na perspectiva teórico-prática do Bem Viver, é uma estratégia potente para a construção de um mundo mais ético e justo, inclusive para

nós, humanos, apostamos na necessidade de promover uma pedagogia que, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, ensine sobre o respeito aos animais não-humanos e à Natureza como uma aposta ético-estético-político-pedagógica. Essa aposta, aqui chamada de educação animalista, toma por base pressupostos centrais do veganismo e do Bem Viver para propor uma educação baseada na “construção de um postulado ético que reconheça os direitos dos animais” e da Natureza, bem como sua inclusão “à comunidade moral, e um *modus vivendi* que projeta para o centro do debate uma responsabilidade para com o ato de consumo (mudanças de estilo de vida e de hábitos alimentares)” (Trigueiro, 2013, p. 237), e em uma vida mais sustentável e menos consumista.

Segundo Denis (2017), a educação, nessa perspectiva, representa uma ruptura com um modelo de sociedade transmissor de um ideal de justiça baseado nos e para os humanos, ampliando-o para o respeito aos animais não-humanos e a todas demais formas de vida na Terra. Em outros termos, essa perspectiva considera que a Natureza, incluindo os animais não-humanos, merecem justiça, respeito e dignidade, devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, e que isso deve ser ensinado e aprendido nas diversas instituições educativas, sejam elas escolares e não-escolares.

Como profissionais da Educação, temos nos perguntado acerca de quais seriam os desafios e as possibilidades para abordagem de questões animalistas na perspectiva do Bem Viver em espaços educativos formais, considerando que possuímos (tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica) currículos já bastante conteudistas e que o modelo de exploração animal e o chamado desenvolvimento – responsável por parte da degradação, exploração e destruição da Natureza – são tão naturalizados entre nós que, em geral, não estranhemos práticas como: a exibição de animais em vitrines como mercadorias a serem compradas; a exposição de pedaços de animais mortos em feiras livres e supermercados para que sejam consumidos como parte de nossa alimentação; o confinamento de animais em jaulas, circos,

zoológicos e parques aquáticos como se fossem coisas a serviço de nosso entretenimento.

Isso ocorre, entre outros fatores, devido ao “referente ausente” (Adams, 2018), ou seja, a não associação da vida, da dor, das sensações de sofrimento causados aos animais quando comemos sua carne, montamos nos seus corpos ou os admiramos em zoológicos e oceanários (sem perceber que estão, ali, objetificados e coisificados). Compreendemos a educação animalista, pautada na perspectiva do Bem Viver, como uma possibilidade de mudança cultural, particularmente, porque exige de nós a tomada de consciência e a mudança de hábitos, muitos dos quais, cotidianos e ancestrais.

Acreditamos que a educação consiste em processos de ensino e de aprendizagem pelos quais passamos ao longo de nossas vidas, de diferentes formas, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos (Meyer, Felix e Vasconcelos, 2013). A educação, nesse sentido, não se limita à escola e demais espaços educativos formais, contudo, compreende esses como espaços privilegiados, pois neles passamos boa parte de nossas vidas sendo, assim, subjetivados, a partir dos seus currículos, por diferentes discursos sobre as formas adequadas de ser e estar no mundo, de acordo com os princípios éticos e morais válidos e aceitáveis em cada época.

Concordamos com Silva (2011) que os currículos são campos de luta e de contestação em torno do que se deve ensinar e aprender nas instituições educativas. Nesse sentido, o currículo não envolve apenas questões técnicas e procedimentos didáticos, assim como não se configura como elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimentos (Silva, 2011). Assim, o mesmo currículo que naturaliza a exploração animal pode ser utilizado para ensinar sobre formas éticas e respeitadas de convivência entre humanos, animais não-humanos e as demais formas de existência na Terra.

Educar, nessa perspectiva, é levar cada um/a de nós a uma outra consciência, outra ética, que reconhece que os seres humanos são parte (e não o centro) da vida na Terra. Nas palavras de Turino (2016, p. 23), “somos levados a compreender que a relação entre todos os

seres do planeta deve ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em Cultura Viva”.

Para Krenak (2019, p. 26), “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”. E, continua o autor, “isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar”. Ligados/as no automático, vamos nos tornando sujeitos sem tempo, repletos de exaustão, com excesso de trabalho e falta de vida, pois “o tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (Krenak, 2019, p. 26).

Acreditamos, assim, que ampliando nosso escopo de conhecimento sensível em relação aos animais não-humanos e às demais formas de vida na Terra podemos sair da zona de conforto, do nosso “analfabetismo ambiental” (Lima *et al*, 2018) para construir outras formas de ser e estar no mundo. Para isso, é preciso, entre outras estratégias: construir/ampliar o repertório teórico e produzir conhecimento sobre a educação animalista na perspectiva do Bem Viver e, em seguida, inserir/ampliar o tema em nossos cursos de formação de professores/as, projetos de extensão e pesquisa, eventos, componentes curriculares (específicos ou em abordagens transversais), ampliar o foco da educação ambiental - já inserida em nossas escolas e cursos de formação docente – para um viés ambiental-animalista, entre outros. Apostamos, pois, em uma transformação educacional que passe por uma pedagogia animalista, ancorada nos pressupostos do Bem Viver, cuja potência está na ação político-pedagógica transformadora, tão necessária à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de iniciação científica cujo objetivo foi compreender se e como a Educação Animalista e o Bem Viver vêm sendo abordados no campo da Educação na produção acadêmica latino-americana, no recorte temporal de 2018 a 2023 (Felix, 2023).

Este artigo está organizado em cinco partes: esta inicial, introdutória, em que apresentamos os conceitos centrais e objetivos do trabalho; a seção dois, em que apresentamos os caminhos metodológicos do trabalho; na terceira parte, apresentamos os resultados do mapeamento sobre a educação animalista; na quarta parte, apresentamos os resultados dos trabalhos sobre o bem viver; por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

## **2. Caminhos metodológicos para a produção do material de análise**

Para alcançar o objetivo proposto em nosso projeto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa é aquela que se ocupa em aprofundar os resultados, buscando compreender os fenômenos sociais. Uma pesquisa qualitativa busca investigar fenômenos sociais explorando seus significados sem se ocupar de quantificar, mas em aprofundar a qualidade das informações obtidas a partir da produção de dados (Minayo, 2001).

De acordo com Yin, existem cinco características que definem a pesquisa qualitativa: “1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (...) de um estudo; 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte” (2016, p. 29).

A pesquisa exploratória, por sua vez, segundo Gil (2002, p. 41), é aquela que tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Considerando que a educação animalista e o Bem Viver são áreas relativamente novas na Educação, consideramos importante explorar este tema na produção acadêmica.

A produção dos dados foi conduzida a partir de uma metapesquisa, entendida aqui como as “pesquisas sobre pesquisas já finalizadas” (Silva, Pedro e Pedroso, 2023, p. 65) para, a partir dos resultados de estudos previamente realizados, problematizar novas questões, mesmo que estas não estejam diretamente relacionadas às pesquisas originais. A metapesquisa foi realizada por meio de um mapeamento de trabalhos sobre Educação Animalista e o Bem Viver, publicados entre 2018 e 2023, nos seguintes bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)* e *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)*.

As buscas foram feitas empregando as seguintes palavras-chave: “derecho de los animales no humanos”; “educación animal”; “especismo”; “antiespecismo”; “senciente”; “Bem Viver and Educação”; “Bem Viver”, “Bien Vivir and Pedagogia”, “Bien Vivir and Educação” e “Bien Vivir”. Consideramos os seguintes critérios de inclusão: materiais publicados no formato de artigo, em língua portuguesa ou espanhola, que abordassem a educação animalista e o bem viver. Empregamos como critérios de exclusão trabalhos publicados fora do recorte temporal de 2018 a 2023 e em formatos diferentes de artigo.

Os dados foram catalogados em uma planilha de Excel, compartilhada entre a equipe da pesquisa no Google Drive. A planilha foi organizada com os seguintes elementos: título do trabalho, autor/a, país, instituição do/a autor/a, tipo e ano de publicação, o que facilitou a visualização e o manejo das informações. A análise dos dados seguiu as etapas propostas por Robert Yin (2016), quais sejam: compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão dos dados. A compilação consistiu na organização inicial das informações extraídas dos trabalhos selecionados, reunindo todos os dados em um formato acessível e sistemático. Em seguida, ocorreu a decomposição, etapa em que os dados foram desmembrados em categorias e

subcategorias, de acordo com os critérios de análise definidos pela equipe. Após essa fragmentação, passou-se à recomposição, fase em que os dados categorizados foram reorganizados de maneira a permitir a identificação de padrões, relações e tendências entre os estudos. Na etapa de interpretação, buscou-se atribuir significado aos achados, relacionando-os ao referencial teórico da pesquisa e refletindo sobre as implicações dos dados no contexto do estudo. Por fim, na conclusão, foram sintetizados os principais resultados, respondendo aos objetivos da pesquisa, discutindo as contribuições encontradas e apontando possíveis lacunas e sugestões para investigações futuras.

### **Educação Animalista na produção latino-americana: o que dizem os trabalhos mapeados?**

Dentre as bases de dados consultadas, o *Scielo* foi a que apresentou o maior volume de artigos sobre a nossa pesquisa. A partir das palavras-chave estabelecidas e já informadas, foram encontrados: 9 artigos sobre direito dos animais não humanos, 54 sobre educação animal, 18 sobre especismo e 4 sobre anti-especismo. Um único artigo foi localizado utilizando a palavra-chave "senciente", porém, por não ser oriundo da América Latina, foi descartado da análise. Assim, o *corpus* de análise compreendeu 85 artigos sobre educação animalista.

Na plataforma CLASE, com as palavras-chave já anunciadas, obtivemos os seguintes resultados: 2 artigos sobre direitos dos animais não-humanos, 10 artigos sobre educação animal, 4 artigos sobre especismo e apenas 1 artigo sobre antiespecismo, totalizando 17 artigos mapeados. Para a palavra chave "senciente" não foi encontrado nenhum resultado. Na plataforma LATINDEX não foram encontrados artigos que abordassem diretamente o tema de nossa pesquisa. A única ocorrência encontrada foi um artigo sobre animais sencientes, mas não atendia aos critérios de inclusão da

pesquisa. A busca nos três bancos de dados resultou em um total de 102 artigos mapeados.

A análise dos artigos permitiu mapear a produção científica sobre o tema em vários países da América Latina, com maior concentração de publicações sobre o tema de nossa pesquisa no Brasil (21 artigos), Colômbia (24 artigos) e México (18 artigos). Argentina, Chile, Peru, Cuba, Costa Rica, Equador e Bolívia, em menor quantidade, também registraram publicações sobre o tema. Com o recorte temporal trabalhado, foi registrado uma crescente nas publicações, sendo 2023 o ano com o maior número de publicações, 22 no total.

Após leitura detalhada dos títulos e resumos dos 102 trabalhos, selecionamos 39 artigos para leitura completa. Foram excluídos 63 trabalhos, obedecendo os critérios já mencionados. Após a última etapa de leitura completa dos 39 trabalhos mapeados, identificamos que apenas 12 artigos tratavam diretamente de questões educacionais, permitindo-nos responder o objetivo geral da pesquisa. Os artigos analisados são descritos a seguir. Antes, cabe destacar que os 12 trabalhos analisados aqui abordam a Educação de diferentes formas, entre as quais: a luta antiespecista, o direito dos animais não-humanos às cidades, os currículos de formação de profissionais veterinários/as, inserção de reflexões sobre animalidades na Educação Básica e feminismos antiespecistas.

O artigo *América Latina: movimiento animalista y luchas contra el especismo*, de autoria de Méndez (2020), apresenta como o movimento animalista foi criado e sua evolução na medida em que novos escritos iam surgindo. O artigo apresenta o conceito de especismo, criado por Richard Ryder, e empregado, posteriormente, por Peter Singer, que consiste na prática de favoritismo à nossa própria espécie. Além disso, apresenta o conceito antiespecista que se baseia na prática de tratamento igual para animais humanos e não-humanos, sem distinção de espécie. A autora também trata sobre o “mascotismo”, que consiste na defesa de animais urbanos, que são considerados *pets*. Apresenta, também, as três correntes

presentes no movimento animalista, sendo elas: liberacionista ou utilitarista, bem-estarista e o abolicionista. O artigo trata dos animais como sujeitos de direitos e propõe que novas perspectivas do trato animal sejam importantes para garantir esses direitos.

Em *O Direito dos animais às cidades*, Paixão (2023), discute sobre a relação humano-animal, destacando como essa interação varia de acordo com a espécie animal em questão. Reflete, ainda, acerca do afastamento entre humanos e natureza, e como isso influencia a nossa percepção ambiental. A proposta do texto está pautada em uma ideia de “Urbanismo Biofílico”, que considera e se importa com os outros seres vivos presentes no mundo, não apenas os seres humanos.

O texto *Competencias específicas de la Organización Mundial de Sanidad Animal (OMSA) fundamentales, que requiere el egresado de Medicina Veterinaria y Zootecnia*, escrito por Berumen; Frausto e Fernández (2023), aborda os currículos dos cursos de Medicina Veterinária a partir das competências da Organização Mundial da Saúde Animal (OMSA). É proposto uma mudança no conteúdo das disciplinas que integram esses currículos, objetivando torná-las mais atrativas aos(as) estudantes, tratando as questões animais numa perspectiva de saúde pública, visando a saúde animal e a segurança biológica, por exemplo. A princípio, o artigo mostra que essa mudança curricular tem como objetivo controlar a disseminação de doenças dos animais, mas com os avanços e a qualidade dos conteúdos tem sido possível discutir para uma padronização da abordagem que contemple a tríade: ser humano-animal-meio ambiente. No entanto, a perspectiva discutida no artigo não está pautada na ideia de acabar com a exploração animal, apenas ao cuidado com doenças e tratamentos preventivos desses animais o que, em certa medida, se interessa mais em evitar a perda de lucro dos(as) “donos” dos animais do que com a causa animal em si.

*Divulgação científica e direitos animais para a primeira infância: problematizando os aquários através de práticas lúdicas de uma escola de educação infantil* é o título do artigo produzido por Vizachril, Piassil,

Giordanll e Braga (2023). Este trabalho problematiza a situação dos animais em seus habitats, utilizando aquários e zoológicos como exemplos. A autora propõe uma “pedagogia crítica animal”, iniciando a discussão em sala de aula com músicas e questionamentos sobre animais como tubarões. O objetivo é estimular a reflexão ética e científica sobre os animais e o meio ambiente desde a educação infantil.

No texto *Empatía y percepción del bienestar animal entre estudiantes mexicanos de profesiones relacionadas al uso, manejo y cuidado animal*, Cardona, Méndez, Buendía, Ortiz, Nieto, Fuente (2022), apresenta uma pesquisa realizada com estudantes de Medicina Veterinária mexicanos. O artigo revela que a empatia desses(as) estudantes em relação aos animais diminui significativamente durante a graduação. A sobrecarga de atividades e a falta de discussões sobre o tema nos currículos contribuem com esse quadro. Essa descoberta evidencia a necessidade urgente de repensar a formação desses/as profissionais, incluindo disciplinas que promovam a empatia e o respeito pelos animais.

O artigo *La educación agropecuaria del ingeniero agrónomo a través de la producción de alimento animal*, de Cruz, Zulueta, Pupo (2021), discute as questões que envolvem o crescimento universal da comercialização dos alimentos e os impactos dessas atividades para o meio ambiente e os animais não-humanos. Apesar disso, o texto não está pautado nas questões animais em uma perspectiva antiespecista, pautando-se em uma formação de profissionais que possam contribuir para a produção agrícola, a fim de cultivar o próprio alimento (que inclui alimentos de origem animal) evitando assim a importação de alimentos vindos de outros países, de grandes empresas. Os autores criticam o sistema capitalista, responsabilizando-o pela crise socioeconômica atual. Como alternativa, defendem a prática do cultivo e consumo próprios, enfatizando a importância de uma produção consciente e com baixo impacto ambiental.

*El respeto a los animales como tema transversal en valores para educación inicial* é o título do artigo escrito por Torres (2021). O texto argumenta que o respeito à vida animal deve ser introduzido na educação infantil como base para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar animal. A autora afirma a potencialidade da educação escolar na formação do sujeito, por isso defende que as crianças precisam conhecer, desde muito pequenas, a importância dos animais não-humanos, inclusive para nós, seres humanos. Para a autora, se essa cultura de respeito aos animais for incorporada nos currículos escolares será possível formar crianças mais empáticas com o cuidado e proteção com todos os seres vivos, o que, conseqüentemente, trará frutos positivos para o tipo de sociedade que queremos no futuro.

O trabalho intitulado *Medio ambiental en la carrera de ingeniería zootécnica, desde la perspectiva de la sanidad animal*, Casacó, Zambrano, Montufar, Navarrete, Martínez, Fostén (2021), discute sobre como os estudantes da área da Engenharia Zootécnica podem atuar para evitar problemas ambientais, incluindo o cuidado com os recursos naturais e os animais. O texto enfatiza o papel da educação em desenvolver competências que permitam aos(as) profissionais da pecuária conciliar a produção de alimentos com a saúde animal e a preservação do meio ambiente. Vale mencionar que o texto não trabalha em uma perspectiva que considera os animais não-humanos como sujeitos de direitos, em uma perspectiva antiespecista, mas com o objetivo de formar profissionais cada vez mais comprometidos com o bem-estar animal, visando a produção de alimentos mais saudáveis.

*Educación Ambiental Crítica e a transição paradigmática do Direito Ambiental na desobjetificação dos animais*, título do artigo escrito Behling, Caporlingua (2021), apresenta discussões acerca da relação histórica humano-animal e seus paradigmas. As autoras trazem reflexões sobre o papel da educação ambiental crítica como espaço de discussão a partir das teorias animalistas, a fim de fomentar o conceito de *senciência* - que é a capacidade de sentir dor, prazer, por

exemplo - para a garantia dos direitos animais. Além disso, salientam a importância de incluir o debate sobre o tema no campo educacional, bem como do desenvolvimento de políticas públicas que garantam o direito dos animais, tendo a educação ambiental crítica como uma área responsável por provocar a reflexão crítica sobre as crueldades as quais os animais são submetidos.

No artigo *“Percepção de estudantes sobre pesquisas científicas com animais”*, Dias e Guedes (2018) buscam discutir o uso de animais em pesquisas a partir de um trabalho realizado em duas escolas do Rio de Janeiro. As autoras concluíram que o debate sobre essa temática nas escolas é incipiente e que boa parte do conhecimento sobre a área é disseminado a partir das mídias e, em geral, limitado a determinados usos de animais em pesquisa, por exemplo. O papel do(a) professor(a) para ensinar sobre questões ambientais e bioéticas com os(as) estudantes foi destacado no texto. Para as autoras, os(as) docentes dão pouca ênfase a essa temática, principalmente em uma perspectiva crítica e reflexiva que seja capaz de conscientizar os(as) estudantes acerca das pautas animais e ambientais.

O texto *“Feminismo anti-especista en la Ley de Educación Ambiental. Un análisis ético-político”*, Barrionuevo, Samamé (2022), traz uma discussão acerca da Lei N°37 258, da Argentina, que implementa a educação ambiental integral, incorporando novos paradigmas de sustentabilidade na educação formal e não formal. As autoras argumentam que os movimentos sociais, como o feminismo, devem incluir as pautas animais em suas discussões, uma vez que as práticas de dominação e crueldade afetam tanto mulheres quanto animais e a natureza. O texto discute conceitos importantes para a compreensão dessa prática de exploração contra os corpos dos mais vulneráveis, dentre eles a pedagogia da crueldade, que consiste nas práticas violentas que são ensinadas cultural e socialmente.

No artigo *Nuevas y viejas arenas de disputa: medios masivos de (des)información y plataformas de redes sociales como dispositivos de legitimación del carnismo y deslegitimación del movimiento animalista*, de Navarro e Méndez (2022), as redes sociais desempenham um papel

crucial na disseminação de uma visão naturalizada do consumo de carne, desconsiderando os impactos dessa prática na vida animal e no meio ambiente. Diante disso, o autor defende a importância de investir na formação de ativistas para combater o que ele chama de ideologia.

Como observamos nos textos descritos nesta seção, nem sempre a preocupação de formar pessoas mais sensíveis aos animais não-humanos está pautada em uma perspectiva antiespecista, mas em uma lógica que busca melhorar a produção de carnes, perspectiva que coisifica esses animais. Outros trabalhos se situam na abordagem anti-especista, por meio de uma educação crítica que permita, desde a infância, tanto nos espaços escolares como não-escolares, formar pessoas com a consciência de que os animais não-humanos são sujeitos de direitos e não coisas ou objetos a serviço dos humanos.

A leitura crítica dos artigos nos permitiu identificar que boa parte está situada na área do Direito e da Saúde. Como vimos, apenas 12 dos 102 trabalhos mapeados situam-se, em alguma medida, na área da Educação. Essa dificuldade em encontrar trabalhos acerca das animalidades no contexto da Educação é reflexo da ideia antropocêntrica de que o humano é o mais importante ser vivente em nosso planeta, sendo assim único sujeito de direitos. É nesse contexto antropocêntrico e capitalista, como menciona Acosta (2016 p. 124), que “conceder direitos à natureza significa, então, incentivar politicamente sua passagem de objeto a sujeito”. Para o autor, isso representa a necessidade de uma mudança social voltada ao reconhecimento coletivo de que as ações predatórias são causadoras dos problemas ambientais que estão ocorrendo em todo mundo.

O uso de animais não-humanos como alimento e para testes em pesquisas científicas, por exemplo, são tão naturalizados em nossa sociedade que, muitos/as de nós, sequer, paramos para pensar sobre isso. A busca incessante por lucro no sistema capitalista impulsiona práticas cruéis contra animais, como confinamento, inseminação artificial e descarte, expondo a violência estrutural presente na

produção animal, bem como a exploração da mão de obra de humanos empobrecidos e menos escolarizados.

Assim, a educação emerge como uma área crucial para a discussão sobre as animalidades, conforme afirmado por Castellano e Sorrentino (2013, p. 140), quando destacam que, “no campo da educação, provocar a reflexão crítica sobre a exploração animal traz a imensa tarefa de desnaturalizar a racionalidade hegemônica e os processos de dominação e opressão a ela associados.” Dessa forma, ao promover uma análise crítica sobre práticas que são consideradas “normais” e “essenciais para a sobrevivência humana”, busca-se a construção de uma sociedade mais consciente e reflexiva em relação às práticas de dominação e exploração desses corpos.

**O que dizem os trabalhos mapeados sobre o Bem Viver na produção acadêmica latino-americana?**

Ao todo foram mapeados 105 artigos científicos. Destes, 43 foram descartados pelo critério de exclusão “recorte temporal de 2018 a 2023”. Os 62 restantes foram analisados, sendo excluídos 47 por não abordarem os conceitos de *sumak kawsay* ou *Bem Viver*, na perspectiva já apresentada. Encontramos 88 artigos na plataforma *Scielo*, dos quais 13 foram selecionados; na plataforma CLASE, localizamos 7 artigos, sendo apenas 1 selecionado; e na *Latindex*, identificamos 10 artigos, dos quais 1 foi selecionado.

Após a catalogação e leitura dos trabalhos, 13 artigos foram selecionados para compor o *corpus* de textos analisados por nossa pesquisa, levando em consideração o bem viver na perspectiva de *buen vivir* e do *sumak kawsay*. Em nosso entendimento, o conceito apresentado por Acosta (2016) aborda a importância de repensar as noções de desenvolvimento e progresso, questionando a visão eurocêntrica que tem dominado as discussões acadêmicas há séculos. O autor destaca a necessidade de reconhecer a Natureza como sujeito de direitos, indo além da visão antropocêntrica tradicional. Com base nisso, passamos a apresentar os trabalhos mapeados e analisados, a seguir.

No texto “*El buen vivir como racionalidad económica alternativa*”, de Damián Pachón Soto (2019), propõe o “Buen Vivir”, como alternativa ao capitalismo, valorizando uma visão da vida em harmonia com a natureza. Nesse contexto, a educação deve transcender o sistema formal e incorporar valores culturais e comunitários, promovendo práticas sustentáveis e respeitando saberes locais. Ao contrário do sistema educacional capitalista que enfatiza competição e individualismo, o “Buen Vivir” valoriza a solidariedade e a interdependência, sugerindo uma educação que fomente a coletividade e a integração com o meio ambiente.

Jefferson Jaramillo Marín e colaboradores/as (2021), no artigo *El diálogo social territorial: Contribuciones teórico-prácticas desde la experiencia de Buenaventura, Colombia*, mostram como o *Buen Vivir* enriquece a educação ao promover a justiça social e a sustentabilidade. A educação, nessa perspectiva, deve preparar cidadãos/ãs para viver em harmonia com o meio ambiente e valorizar a diversidade cultural. Isso implica uma educação que fomente a conscientização e a participação ativa na construção de uma sociedade inclusiva e sustentável.

Diana Albarrán González (2020), no texto *Tejiendo el Buen Vivir para la (re)conexión con la herencia cultural a través de la práctica textil*, explora como práticas têxteis coletivas podem fortalecer a reconexão cultural e promover o bem-estar coletivo, especialmente entre mulheres migrantes. Os workshops de co-design e tecelagem são apresentados como formas de aprendizado que integram o conceito de *Buen Vivir*, destacando a importância de uma educação que valorize a colaboração e a identidade cultural, e que promova a integração social e cultural.

Em *Sobre la propiedad de la tierra: aportes de Carlos Vaz Ferreira a la democracia como realización de un régimen de derechos humanos*, Yamandú Acosta (2020) revisita as ideias de Carlos Vaz Ferreira sobre a propriedade da terra, alinhando-se à noção de *Buen Vivir* ao defender a dignidade humana e o acesso à terra como direitos fundamentais. A educação, segundo essa visão, deve fomentar uma

compreensão crítica das questões sociais e promover práticas que respeitem a diversidade cultural e ambiental, contrastando com o individualismo predominante no capitalismo.

No artigo “*Progreso, modernidad e colonialismo na América Latina*”, Sidney Reinaldo da Silva (2019) critica o conceito de progresso e sugere o *Buen Vivir* como uma alternativa ao desenvolvimento convencional. A educação, para o autor, deve avaliar criticamente as concepções tradicionais de desenvolvimento e promover uma visão que valorize as formas de vida originárias e a pluralidade cultural, contribuindo para um modelo de desenvolvimento mais inclusivo e sustentável.

Marina Mendoza (2018), no texto *El Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir. Intersticios de una lucha feminista, antiextractivista y por la Plurinacionalidad*, analisa como o Movimento de Mulheres Indígenas usa o *Buen Vivir* como estratégia de luta pela plurinacionalidade e o fortalecimento da liderança feminina. A educação é vista como crucial para valorizar a diversidade cultural e ambiental, integrando saberes ancestrais e práticas culturais, bem como na formação de líderes que defendam seus direitos e tradições dentro de um sistema educacional inclusivo.

No artigo *La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia*, Martha Janeth Ibáñez-Pacheco (2019) discute os desafios de implementar uma educação para crianças indígenas que respeite e integre suas cosmovisões. A autora enfatiza a importância de uma educação que transcenda o modelo ocidental e promova a autonomia das comunidades, alinhando-se ao conceito de *Buen Vivir* para promover uma Educação que respeite a diversidade cultural e fortaleça a identidade cultural.

Gino Montenegro Martínez (2019), no texto *Los propósitos de la educación en salud pública*, reflete sobre a educação em saúde pública, destacando a necessidade de uma formação crítica e contextualizada. O *Buen Vivir* é apresentado pela autora como uma abordagem que integra a relação com a natureza e promove a justiça

social, sugerindo que a educação em saúde deve ser transformadora e atender às demandas sociais e ambientais.

Darío Cortés Castillo e Paola Alexandra Sierra-Zamora (2019), em *Buen vivir, vivir bien y el choque de paradigmas*, discutem como o *Buen Vivir* pode confrontar o capitalismo neoliberal, propondo uma revolução cultural alinhada com o marxismo humanista. A educação é vista como essencial para disseminar e fortalecer esses princípios, integrando saberes ancestrais e promovendo uma abordagem mais inclusiva e crítica.

Nilda Garay Montañez (2018), no texto *Los bienes comunes y el buen vivir en el constitucionalismo latinoamericano: de las exclusiones históricas a las inclusiones cuestionadas*, explora o *Buen Vivir* dentro do constitucionalismo latino-americano, destacando a redistribuição equitativa de recursos e o respeito à diversidade cultural e ambiental. A educação é considerada um direito fundamental que deve promover a qualidade de vida e formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e responsabilidades, integrando saberes ancestrais e práticas culturais.

Em “Comparando conceitos da periferia global: por uma tipologia dos sentidos de ubuntu e de bem viver”, Fabricio Pereira da Silva (2020) compara os conceitos de ubuntu e *Buen Vivir*, sugerindo que ambos oferecem alternativas à modernidade ocidental ao promoverem uma relação articulada com a natureza. Embora o artigo não aprofunde especificamente a educação, indica que esses conceitos podem influenciar práticas educacionais que valorizem o meio ambiente e relações justas entre as pessoas.

Gibran Luis Lachowski e Yuji Gushikené (2021), em “*Comunicação e Cultura nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs): um estudo de caso no centro-oeste do Brasil*”, analisam como o conceito de *Buen Vivir* é integrado nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), promovendo uma educação popular baseada na comunicação horizontal e na construção coletiva do conhecimento. As práticas culturais das CEBs mostram como a educação pode ser uma

ferramenta para fomentar um senso crítico e uma participação ativa na comunidade.

No texto *Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia*, Mónica Moreno Torres (2022) aborda a formação de professores na Universidade de Antioquia, propondo uma educação em espiral que valorize a harmonia com a natureza e a participação comunitária. O *Buen Vivir* é apresentado como uma alternativa ao desenvolvimento capitalista, fundamentando uma pedagogia crítica e emancipatória que promove a justiça social e a sustentabilidade.

Como é possível observar, os artigos mapeados por nossa pesquisa buscam analisar a perspectiva do bem viver como uma forma de racionalidade alternativa, buscando raízes comunitárias e não capitalistas, a partir de iniciativas para realização de ações coletivas voltadas a reflexões sobre os direitos dos indivíduos e da natureza como um todo, tendo as comunidades indígenas como foco central em suas discussões. Desse modo, observamos uma ressonância com a perspectiva de bem viver descrita por Acosta (2016, p. 70), para quem o bem viver seria a “soma de práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas”, se posicionando como “um modo de vida em várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela”.

Os artigos analisados exploram o conceito de Bem Viver como uma alternativa ao modelo capitalista, destacando suas implicações para a educação e a sociedade. Enraizado nas cosmovisões indígenas, o Bem Viver propõe uma vida em harmonia com a natureza, valorizando a coletividade e o bem-estar comum, em contraste com o foco no crescimento econômico e individualismo promovido pelo capitalismo.

Quando aplicado à educação, o conceito de Bem Viver ganha uma importância crucial, pois propõe a reorientação das práticas educacionais para refletir as necessidades e valores das comunidades locais, com destaque para as indígenas. A educação,

nessa visão, não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas se torna um meio de promover uma compreensão integral da vida, que respeita os saberes tradicionais e a diversidade cultural. Os artigos ressaltam que a educação alinhada ao “bem viver” deve transcender o currículo formal, incorporando práticas comunitárias e rituais que reforçam a interdependência, a solidariedade e a justiça social.

Assim, o Bem Viver desafia o modelo dominante, propondo uma educação que desenvolva não apenas o intelecto, mas também a consciência cidadã e o compromisso com a comunidade e o meio ambiente. Os trabalhos mapeados destacam que essa abordagem educativa deve incorporar práticas culturais e ancestrais, promovendo uma visão inclusiva e respeitosa da natureza.

### **Considerações Finais**

Com esta pesquisa foi possível identificar o papel importante da educação para promover debates críticos e reflexivos acerca do lugar dos animais não-humanos, bem como da Natureza em sentido mais amplo, na nossa sociedade. Os resultados nos permitem concluir que a educação animalista na perspectiva do Bem Viver, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, é fundamental para conscientizar sobre o problema da objetificação dos animais não-humanos e da Natureza para a continuidade da vida em nosso planeta. A ausência de discussões sobre esses temas nos espaços formativos, particularmente nos cursos de formação de educadores/as, é um fato sobre o qual precisamos nos debruçar no sentido de promover processos educativos que permitam, aos/as profissionais em formação, compreender a importância de um olhar mais sensível e conectado para as diferentes formas de vida na terra.

A presente pesquisa evidencia a relevância da educação como instrumento fundamental na construção de uma sociedade mais justa e ética, que reconheça todos os seres como sujeitos de consideração moral, rompendo, assim, com a lógica antropocêntrica

que historicamente separa a humanidade da natureza, uma crítica que Krenak (2020) também mobiliza ao defender uma visão integrada e interdependente da vida. Nesse sentido, reforça-se a urgência de fomentar e expandir investigações acadêmicas no campo da educação animalista, especialmente quando ancorada na cosmovisão do Bem Viver, que propõe relações baseadas na reciprocidade, no cuidado e na coexistência harmônica entre os seres humanos, os animais não humanos e a natureza. Tal ampliação se mostra essencial para fortalecer epistemologias que desafiem os paradigmas hegemônicos e contribuam para a construção de processos educativos comprometidos com a justiça socioambiental e a ética interespécies

Esta pesquisa demonstra a relevância da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos os seres, fugindo da lógica de separação humano-natureza, como Krenak (2020) nos chama atenção. Sugerimos a ampliação de pesquisas sobre o tema, para expandir a produção de conhecimento em uma área tão importante como é a educação animalista na perspectiva do Bem Viver.

Os artigos mapeados oferecem uma visão abrangente e diversificada sobre o conceito de Bem Viver, revelando sua aplicabilidade e relevância em vários contextos. Na raiz, o Bem Viver é apresentado como uma alternativa ao capitalismo, promovendo um modelo que valoriza a harmonia com a Natureza, o bem-estar coletivo e a diversidade cultural. A partir das análises, percebemos que o Bem Viver não apenas desafia a lógica do crescimento econômico ilimitado, mas também promove práticas e valores que respeitam as realidades e os saberes locais, o que consideramos um saber fundamental para a formação de educadores/as.

A partir de nossa pesquisa, consideramos que os processos educativos devem refletir os princípios do Bem Viver ao incorporarem saberes tradicionais e práticas comunitárias. Isso significa desenvolver currículos que valorizem a interdependência, a sustentabilidade e a identidade cultural, promovendo uma

formação que não apenas transmita conhecimentos acadêmicos, mas também fortaleça a compreensão ampliada da vida, compreendendo os animais não-humanos e a Natureza não como recursos infinitos, à disposição dos desejos e da ganância humana, mas como sujeitos que coabitam a vida conosco. Só assim, teremos pistas para reduzir a crise sobre a qual comentamos no início deste texto. Acreditamos que a educação animalista, na perspectiva do Bem Viver, pode nos ajudar a compreender a importância de viver de maneira mais consciente e harmoniosa entre nós, humanos, e todas as demais formas de existência na Terra.

## Referências

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. 264 p.

ACOSTA, Y. Sobre la propiedad de la tierra: aportes de Carlos Vaz Ferreira a la democracia como realización de un régimen de derechos humanos. **Revista Derecho y Ciencias Sociales**, [S.l.], n. 22, p. 1-22, 2020.

ALBARRÁN GONZÁLEZ, D. Tejiendo el Buen Vivir para la (re)conexión con la herencia cultural a través de la práctica textil. **Revista Polisemia**, v. 16, n. 30, p. 49-65, 2020.

BERGER, J. **About Looking**. New York: Bloomsbury Paperbacks, 2015. Ebook.

CASTELLANO, M.; SORRENTINO, M. Como ampliar o diálogo sobre abolicionismo animal? Contribuições pelos caminhos da educação e das políticas públicas. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 8, n. 14, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/rbda.v8i14.9143>

CORTÉS CASTILLO, D. E.; SIERRA-ZAMORA, P. Al. Buen vivir, vivir bien y el choque de paradigmas. **Revista Polis**, v. 18, n. 53, p. 167-192, 2019.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã... diálogos**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

FELIX, J. **Educação animalista e Bem Viver na produção científica latino-americana em educação**. Projeto de pesquisa (PIBIC) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação (CEDU/UFAL), Alagoas, 2024.

GARAY MONTAÑEZ, N. Los bienes comunes y el buen vivir en el constitucionalismo latinoamericano: de las exclusiones históricas a las inclusiones cuestionadas. **Revista Estudios Constitucionales**, v. 16, n. 2, p. 257-286, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBAÑEZ-PACHECO, M. J. La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. **Revista Perfiles Educativos**, v. 41, n. 164, p. 64-80, 2019.

JARAMILLO MARÍN, J. *et al.* El diálogo social territorial. Contribuciones teórico-prácticas desde la experiencia de Buenaventura, Colombia. **Universitas Humanística, [S.l.]**, v. 91, p. 1-30, 2021.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. e-Pub.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. e-Pub.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. e-Pub.

LACHOWSKI, G. L.; GUSHIKEN, Yuji. Comunicação e cultura nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs): um estudo de caso no Centro-Oeste do Brasil. **Revista Educação em Revista**, v. 36, p. 1-25, 2020.

LOW, P.; KOCH C. **Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos**. Francis Crick Memorial Conference on Consciousness in Human and Non-Human Animals. Cambridge, 7 de julho de 2012.

MENDOZA, M. El Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir. Intersticios de una lucha feminista, antiextractivista y por la Plurinacionalidad. **Revista Nómadas**, [S.l.], n. 49, p. 103-120, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTENEGRO-MARTÍNEZ, G. Los propósitos de la educación en salud pública. **Revista Hacia la Promoción de la Salud**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 81-95, 2019.

MORENO TORRES, M. Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia. **Revista Unipluriversidad**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 80-97, 2022.

PACHÓN SOTO, D. El buen vivir como racionalidad económica alternativa. **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 121-143, 2019.

SILVA, F. P. da. Comparando conceitos da periferia global: por uma tipologia dos sentidos de ubuntu e de bem viver. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 117-137, 2020.

SILVA, J. V. da; PEDRO, F. B.; PEDROSO, A. P. Metapesquisa em educação: aproximações e distanciamentos. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2023. p. 59-77.

SILVA, S. R. da. Progresso, modernidade e colonialismo na América Latina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 2131-2146, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Bueno; Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-Pub.



## Capítulo 8

# VIDA ACADÊMICA E RELAÇÕES COM O APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO IMANENTE PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Zaine Paula dos Santos Silva  
Denis Avelino  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução

Este capítulo visa analisar a relação entre vida acadêmica e o aprender, discutindo as contribuições do método do estudo imanente para a formação de estudantes de graduação e de pós-graduação. Parte-se do pressuposto de que o método do estudo imanente possibilita a construção de sujeitos estudiosos ao articular o aprender com as experiências vividas pelos/as estudantes.

O presente trabalho é resultado de um estudo sobre dimensões da teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), da formação acadêmica (Coulon, 2017) e da teoria e método do estudo imanente (Bezerra, 2025) e suas possibilidades de diálogo. Fundamenta-se nos aportes teóricos de Alain Coulon, Bernard Charlot e Ciro Bezerra, mas também de outros autores cujas contribuições possibilitam a problematização da aprendizagem na vida universitária (Reis, 2022), a partir de uma perspectiva crítica e formativa.

A discussão está dividida em duas partes. A primeira aborda a vida acadêmica e os desafios do aprender na universidade no que

tange à graduação e à pós-graduação<sup>1</sup>. A segunda parte apresenta uma reflexão acerca das contribuições da teoria e do método do estudo imanente para a formação na universidade. Identifica-se que o ato de estudar pode relacionar-se às atividades voltadas ao cuidado de si e, desse modo, possibilitar um engajamento em favor da formação de si, compreendida a partir de um conjunto de atividades que comportam um “trabalho de si, em si, por si e para si” (Bezerra, 2019; Bezerra; Paz; Diógenes, 2023).

## **2. Vida acadêmica e desafios do aprender na universidade**

A entrada para a universidade representa para os/as estudantes o ponto de partida para experimentar a vida acadêmica. Esse início é marcado por um sentimento de conquista e por expectativas acerca do futuro acadêmico.. O processo produz transformações pessoais resultantes das experiências universitárias, que provocam também transformações intelectuais necessárias para a construção e reconhecimento de si como estudante universitário/a. Essas transformações acontecem nas experiências universitárias devido às exigências do novo universo, o acadêmico, que traz consigo novas regras, linguagens, exigências e práticas.

O mesmo ocorre com os/as estudantes de pós-graduação em educação, que agora precisam enfrentar os desafios impostos pelas exigências do campo científico. O que têm em comum estudantes universitários/as e pesquisadores/as em formação? A necessidade de superar os desafios do aprender na universidade, construindo e reconhecendo em si uma nova identidade: estudioso/a e pesquisador/a.

---

<sup>1</sup> Refere-se aos estudos que estão sendo realizados por Zaine Paula dos Santos Silva (Desafios para Jovens estudantes de pedagogia tornarem-se estudiosos/as: contribuições do método do estudo imanente) e Denis Avelino (O uso da escrita acadêmica para a formação de si de novos/as pesquisadores na área de educação: contribuições do método do estudo imanente). São orientados pela Professora Doutora Rosemeire Reis no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

As experiências na universidade são atravessadas por desafios que se manifestam tanto nas condições de acesso e permanência quanto nas questões subjetivas relacionadas ao aprender. Por isso, não são experiências homogêneas. Para saber por que um/a estudante tem mais ou menos dificuldades com o aprender na universidade, ainda que sejam da mesma origem social, é preciso compreender processos de subjetivação que permeiam a aprendizagem de cada indivíduo, relacionados aos sentidos atribuídos ao aprender e à universidade.

Coulon (2008; 2017) compara a entrada na universidade a um rito de passagem no qual o(a) estudante precisa adentrar a uma nova cultura, a cultura acadêmica. Esse momento exige transformações em si voltadas à compreensão de novos saberes. Exige também a aprendizagem de novas formas de ser e se comportar. Embora Coulon (2008; 2017) não tenha voltado sua discussão para os/as estudantes de pós-graduação, para essa etapa da formação o processo é semelhante, por ser o momento que requer aprender lógicas específicas de aprender, relacionadas à pesquisa, ao estudo, à reflexão e às exigências para a publicação.

A entrada para o curso de pós-graduação também pode ser comparada a um rito de passagem, agora voltado ao campo científico. As mudanças acontecem dessa vez para compreender as normas e regras de fazer pesquisa e como ser pesquisador(a). “A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida” (Coulon, 2017, p. 1242). Quando Coulon afirma que entrar na universidade provoca a relação dos(as) estudantes com novas regras e saberes e que isso resulta de uma aprendizagem prática, entende-se que é preciso a realização de atividades que levem à compreensão desses novos saberes e regras. É preciso movimentar-se em direção ao aprender próprio do mundo acadêmico.

Aprender na universidade envolve tanto os sentidos que os/as estudantes atribuem às experiências acadêmicas, ao aprender e à

vida universitária como, também, as formas como se posicionam para aprender, isto é, as táticas individuais utilizadas para enfrentar os desafios do aprender. Para os/as estudantes, a universidade é um espaço inicialmente estranho, especialmente para aqueles/as de origem popular. As experiências de se tornar estudante universitário/a e/ou estudante de pós-graduação em educação, por serem marcadas por esse sentimento de estranheza, mobilizam um trabalho intelectual e um trabalho de construção identitária.

Essa construção identitária, construída nas experiências universitárias resultantes do processo de afiliação, segundo Coulon (2008; 2017), trata-se da aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante, o que também pode ser a personificação de uma nova forma de ser estudioso/a e/ou pesquisador/a. Mas o que essas três formas de ser têm em comum? Para aprender o verdadeiro ofício de estudante (Coulon, 2008; 2017) e afiliar-se à universidade, é necessário compreender suas regras e normas e integrar-se; para se tornar estudioso/a e pesquisador/a é preciso se dedicar a uma atividade. É preciso dedicar-se ao estudo.

A relação com o saber é uma construção envolta por sentidos e significados que os/as estudantes atribuem às suas experiências de aprendizagem. Conforme Bernard Charlot, entrar numa relação com o saber, compreender as lógicas de determinados modos de aprender, constrói uma relação epistêmica com o aprender pela compreensão dos saberes, com a possibilidade de distanciamentos reflexivos. Entrar nas lógicas dos estudos de alguma área do conhecimento pode levar ao reconhecimento dos outros por aprender algo, fortalecendo a relação identitária com o aprender (Charlot, 2000).

Existem atividades que fortalecem a relação epistêmica e identitária com o saber, a partir das lógicas da cultura acadêmica. Partimos do pressuposto de que a principal delas é o estudo. A falta de dedicação em relação aos estudos resulta no enfraquecimento da relação epistêmica e identitária com o saber. Mas por que determinados/as estudantes não se dedicam aos estudos?

Essa é uma questão complexa, que não é possível aprofundar neste texto. No entanto, algumas pistas podem nos levar em direção à compreensão da construção do gosto por aprender na escola, graças às contribuições de Bernard Charlot. Uma das razões seria o desencontro entre os modos de aprender valorizados em outros espaços escolares e os modos de aprender exigidos na escola. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que todos chegam na escola com a compreensão das lógicas específicas de aprender neste espaço, o que geralmente não ocorre. Aqueles/as que vivenciaram o estudo, enquanto parte de seu modo de compreender o mundo, os outros e si mesmos e tiveram acesso a determinadas lógicas específicas exigidas pela cultura acadêmica, têm mais chance de ter prazer em estudar e de se sentirem reconhecidos pelos estudos (Reis, 2021). Aqueles que se sentem como “um peixe fora d'água”, não pertencentes ao espaço formativo onde se encontram, não conseguem atender às exigências acadêmicas em relação aos estudos e suas lógicas, consideram que não conseguem aprender. Quanto menos compreendem tais lógicas, mais o estudo representa uma atividade sem sentido e menor é a dedicação em tal atividade, tão necessária para a entrada neste processo.

Na universidade, existem, ainda, outras razões, como, por exemplo, a falta de tempo para estudar por precisar dividir-se entre trabalho e universidade, gerando, também, dificuldades com as leituras e escritas acadêmicas. As necessidades econômicas muitas vezes obrigam os/as estudantes a vivenciarem uma dupla condição: a de estudante e trabalhador/a. Isso implica diminuição do tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula afetando também a motivação e o engajamento necessários para realizar as atividades de estudo e o consequente fortalecimento da relação com o aprender. Motivar-se, dedicar-se e engajar-se nas atividades dos estudos pressupõem recorrer a formas de enfrentamento desses desafios.

Acerca disso, Coulon (2008) acrescenta que a vida acadêmica não se resume à sala de aula. Viver a universidade é estar presente nos seus espaços que também são formativos. Considera-se,

portanto, que a experiência de se tornar estudante não se resume somente às atividades na sala de aula, mas também no engajamento em outros espaços formativos, como, por exemplo, em cursos de extensão, nas atividades de pesquisa, nos grupos de estudos entre estudantes. Compreende-se que se constrói como estudante num território, com o eixo na cultura acadêmica, com fronteiras materiais e simbólicas a serem ultrapassadas. Denominamos este território de vida universitária (Reis, 2022).

Essas experiências oferecem a aprendizagem sobre o mundo acadêmico e sua cultura. O ofício de estudante, isto é, ser estudioso/a, se aprende com o tempo e através das experiências resultantes da realização de atividades específicas, atividades de estudo e/ou formativas exigidas na universidade, mas que não é explicitamente ensinado pelos professores.

O novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade. Por exemplo, *o trabalho intelectual* que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso (Coulon, 2017, p. 1243, grifo nosso).

A construção identitária como estudante demanda dos indivíduos dedicação, tempo e engajamento com o ato de estudar, que é um trabalho intelectual que tem como resultado o aprender. Isso significa dizer que para tornar-se estudante universitário/a exige-se um trabalho sobre si e sobre o modo de como se relacionar com o saber. É deste trabalho que resulta a afiliação, isto é, a aquisição de um novo estatuto social, a construção identitária ou personificação de uma nova forma social: estudioso/a. Reconhece-se um/a estudioso/a pelo modo de ser estudante que constrói, mas o constrói através de atividades específicas, através do estudo. Assim é possível dizer que se reconhece o/a estudioso/a pelo trabalho intelectual que realiza, isto é, o estudo. Na universidade existem dificuldades nos estudos que causam um grande sofrimento

psicológico nos/as estudantes. Acerca das situações Charlot fala sobre a existência de estudantes que

[...] não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão (2000, p. 16).

Ele questiona quando nomeamos de “fracasso escolar” essas dificuldades enfrentadas, porque tal nomenclatura tem uma tendência a culpabilizar os indivíduos pelas dificuldades vivenciadas. Considera que as situações de “fracasso” estão envoltas em diferenças, não em termos de posições sociais, mas em termos de experiências propiciadas pela escola. Segundo o autor, deve-se estudar estas experiências, situações, histórias e não culpabilizar os indivíduos a partir de sua posição na sociedade.

Desse modo, é preciso estudar as experiências de estudantes universitários/as em seus processos formativos, para além da condição social da família. A condição da família influenciará os tipos de atividades aos quais cada pessoa terá acesso, mas não determinará sua relação com o aprendizado na escola.

O conceito de atividade é muito importante para entender por que o/a estudante pode não encontrar sentidos na relação com o aprender da escola. As atividades realizadas pelos(as) estudantes, isto é, as práticas às quais dedicam seu tempo podem tanto afastar os indivíduos das experiências que enriquecem a sua formação intelectual e humana, como podem gerar um maior engajamento com as atividades formativas, transformadoras e capazes de construir seu processo identitário como estudantes, uma forma de ser estudioso/a tão importante para a vida universitária.

A ideia de atividade para Charlot e sua teoria da relação com o saber traz o pressuposto de que, para aprender e fazer parte de um mundo existente como seres humanos, precisamos nos apropriar desse mundo, mas isso não acontece de maneira aleatória. Para nos

tornarmos humanos, precisamos nos envolver na variedade de relações sociais experienciadas em que se torna possível a apropriação do mundo mediada pelo nosso engajamento em atividades socioculturais. Com base nessas afirmações, surge o questionamento: as atividades são o meio que nos permitem aprender e nos relacionar com o mundo, consigo mesmo e com o outro? Se essa questão caminha para tornar-se uma afirmação, então podemos dizer que o estudo é uma atividade porque quando estudamos estamos aprendendo sobre um mundo em que estamos inseridos, ao mesmo tempo em que trabalhamos nossa construção como sujeitos singulares-sociais.

Só aprende quem se mobiliza em uma atividade, inclusive na vida cotidiana, e, quando se trata de uma aprendizagem voluntária e consciente, em uma atividade intelectual - na escola, claro, mas também em um processo por tentativa e erro ou por imitação. Novamente, a questão é antropológica: o ser humano não é um espectador do mundo, ele é, coletivamente, individualmente, e sempre em uma história, um ator nesse mundo (Charlot, 2021, p. 5).

O estudo, portanto, é uma atividade. Um tipo específico de atividade, uma atividade intelectual cujo produto é o conhecimento. O saber aprendido pela atividade estudo não se resume ao saber do senso comum, mas àquele que podemos chamar de saber sistematizado, historicamente acumulado pela humanidade ou, como pode ser chamado conforme a teoria do método do estudo imanente, linguagens das ciências dos mundos humanos (compreende o mundo da geografia, o mundo da filosofia, das linguagens, ciências, história, sociologia e entre outros).

Essa discussão é aprofundada ao adentrarmos no objeto de estudo de Charlot, a relação das pessoas com a escola e com os estudos. O autor enfatiza que é através da educação que as pessoas se relacionam com o saber e que esse processo é, ao mesmo tempo, social e singular. Portanto, cada pessoa se relaciona de uma determinada maneira com o saber, a partir de como se relaciona com

o mundo e com os outros. A educação é simultaneamente um processo de humanização, socialização e singularização porque, apesar de ser uma ação coletiva, a educação é entendida e internalizada de maneira particular pelos indivíduos.

Essa é uma perspectiva antropológica que destaca a necessidade de nos tornarmos humanos, singulares e sociais a partir da educação e das atividades que realizamos. Somos provocados a aprender porque não somos, mas nos tornamos e personificamos formas sociais ao nos engajarmos em diferentes atividades. A categoria atividade é fundamental para entendermos o posicionamento de Charlot acerca do processo de escolarização e suas dificuldades. “Nem todos têm acesso às mesmas atividades em nossa sociedade e às mesmas condições de educação escolar” (Reis, 2021, p. 6). A possibilidade de aprender na escola não é marcada diretamente pela origem social, mas pelo lugar social de cada pessoa e sua trajetória, marcada pelas condições de classe social, de raça e de gênero que influenciam o acesso às atividades de cada um no mundo social. Essa trajetória vivida, portanto, permite as interpretações sobre as aprendizagens vivenciadas, que compõem as referências para novos aprendizados.

Para compreender o que leva determinados grupos de alunos a vivenciarem mais ou menos desafios no seu processo de afiliação à universidade e à vida acadêmica é preciso considerar qual ou quais atividades estão sendo priorizadas, porque são através das atividades que os alunos acumulam o capital cultural. Por essa razão, a teoria e o método do estudo imanente são um caminho para fortalecer a relação com o aprender dos estudantes de graduação e de pós-graduação em educação que enfrentam dificuldades no seu percurso formativo.

### **3. Teoria e método do estudo imanente para a formação na universidade: “estudiosidade” e formação de si**

Charlot aborda a teoria da relação com o saber, a partir da análise antropológica, segundo a qual nos construímos como sujeitos pelas aprendizagens das atividades vivenciadas e que constroem nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos (Charlot, 2000; 2021). Refletir sobre a formação pelos processos pedagógicos implica discutir as formas em que a relação com o saber se materializa nas atividades acadêmicas (no caso desse capítulo, mais especificamente naquelas práticas relacionadas às atividades universitárias conectadas às lógicas com o aprender do mundo acadêmico).

Nos processos de formação de si, relacionados às atividades do estudo, é necessário refletir sobre a relação consigo mesmo como importante experiência no âmbito da formação. No processo de integração à comunidade acadêmica, os/as estudantes realizam seus estudos, pesquisas e suas experiências formativas, sendo essas atividades concretizadas em trabalhos acadêmicos, enquanto momentos significativos da experiência.

São diversos os processos de aprendizagem que a experiência acadêmica confere à formação. Elegemos neste texto as lógicas epistêmicas com o estudo, a leitura e sua materialização no ato de escrever como formas de organização e sistematização de ideias, reflexões, interpretações e compreensões. Isto é, práticas de estudantes voltadas à apropriação de conhecimentos para atualizar as linguagens que adotam no decorrer de suas vidas. Essas práticas permitem aperfeiçoar, por si mesmos, as estratégias de leitura de mundo que realizam e seguir com seus próprios desafios e demandas nas atividades de estudo consideradas “como exercícios permanentes dos cuidados consigo” (Foucault, 1984, p. 51).

Como contribuição aos processos da formação de si, Foucault informa que o processo histórico da cultura de si se alterou no tempo, considerando sua análise desde os gregos. O autor abordou o

“cuidado de si” como movimento histórico que ganhou formas enquanto “foram intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo” (Foucault, 1984, p. 49). E assim, nos processos envolvidos com os desafios da “arte da existência” e dos “cuidados consigo” passaram a interagir com uma necessidade de “aplicar-se a si próprio, [isto é] ocupar-se consigo mesmo” (Foucault, 1984, p. 49). O autor indica que esta temática está presente desde os gregos e que refletia sobre uma forma de existência que buscava cuidar de si, voltando a atenção aos enfrentamentos com os próprios desafios de vida.

O cuidado de si nesta dimensão propicia a formação de si permeada pelas relações consigo, com o mundo e com os outros. A óptica antropológica de Charlot permite identificar a referência de múltiplas dimensões agindo sobre a existência. Visualizar a formação de si através dos desafios da vida acadêmica, isto é, pelos estudos, pesquisas e diversas experiências formativas universitárias, é também uma forma de refletir sobre a dimensão da relação consigo mesmo. Que lugar têm as atividades do estudo na relação para consigo frente às atividades necessárias aos processos da formação de si?

Foucault indica que a cultura de si, além de ter sido retrabalhada na filosofia, além de ter ficado no cerne da “arte da existência”, se autonomizou em dimensões concebidas como “cultura de si” (p. 50), ganhando assim generalizações. Argumenta o autor:

Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula em numerosas doutrinas diferentes; [quais sejam] ele também tomou forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, *um certo modo de conhecimento e elaboração de um saber* (Foucault, 1984, p. 50, grifos nossos).

O autor destaca o alcance da cultura de si em relação à atenção em se ocupar consigo mesmo, isto é, formas de buscar caminhos para contribuir na construção da formação. Refletindo sobre esse processo, importa saber: ocupar-se consigo é um exercício importante nos processos da formação de si? Em que medida se despreocupar com essa questão consiste em negligenciar a si próprio? A formação de si comporta o conjunto das experiências de vida, de modo que não seria razoável ficarem sub notificadas as relações para consigo nos processos de formação.

Tratando-se de processos pedagógicos da educação e da vida acadêmica, as preocupações com a formação perpassam pelas formas e táticas encontradas por estudantes para atender suas necessidades e desafios formativos no ensino superior.

Os/as estudantes universitários/as, quando se lançam aos cursos de graduação e pós-graduação, para além dos certificados, se aventuram para ampliar seus conhecimentos, descobrir cientificamente novos saberes, buscar inovações técnicas, informações e dados. Os resultados de seus estudos geram trabalhos científicos que se desdobram nos registros dos escritos acadêmicos e, ao mesmo tempo, produzem novas experiências à sua formação.

Ora, então, os trabalhos acadêmicos e as diversas experiências da vida universitária tornam-se extensões da própria formação dos sujeitos pedagógicos. São experiências que vão se ampliando, ganhando novas configurações, enquanto também participam dos processos de construção de suas vidas. Assim, as experiências universitárias são extensões dos percursos vivenciados por esses sujeitos, a partir de suas demandas, suas questões, suas táticas para enfrentar os desafios. Os trabalhos realizados, as atividades das quais se ocupam, as experiências que se reconfiguram ao longo da vida universitária, tornam-se aspectos concretos desse percurso.

Os trabalhos acadêmicos e as formas de atividades da vida acadêmica exigem realizar um trabalho voltado a si, por consistirem em práticas compreendidas nos processos da produção intelectual que geram saberes, contribuições e avanços nas diferentes áreas de

conhecimentos. Nesse sentido, os sujeitos pedagógicos também organizam e elaboram suas vidas quando passam por uma jornada de esforço preparando e elaborando seus trabalhos, suas pesquisas, suas escritas, as participações em eventos, em grupo de estudo, em múltiplas atividades acadêmicas de cunho científico, cultural, político e social.

É prática comum, geralmente, se indagar às universitárias e aos universitários: qual a importância de seu trabalho acadêmico? A resposta pode, eventualmente, compor dois entendimentos. Um deles é relatar a contribuição dos resultados para a ciência e a sociedade. Outro, e não menos importante, é de que esses resultados (fruto de estudos e pesquisas) conferem às experiências dos/as sujeitos universitários/as novas linguagens, novos vocabulários, conceitos e ideias que contribuem na atualização de suas visões de mundo, portanto, de sua formação.

Quando os/as estudantes se desafiam na elaboração de seus trabalhos e pesquisas por meio da construção de artigos, monografias, dissertações e teses, também produzem atualizações de si, acrescentando novas conquistas intelectuais em relação aos seus saberes. Nesse sentido, entendemos que o estudo é imanente à vida, ao agregar enriquecimento pessoal e intelectual para os sujeitos que se engajam nesta prática, propiciando novas aprendizagens, técnicas e modos de lidar com os outros e de se posicionar no mundo.

Parte-se do pressuposto de que o estudo realizado pela leitura e a escrita, mobilizado em atividades de pesquisa, compreende uma atividade que se vincula ao cuidado de si. Assim, ocupar-se consigo mesmo no momento de desenvolver uma leitura e a escrita insere os/as estudantes universitários/as em exercícios de pensar e refletir sobre os postulados epistemológicos e acadêmicos do seu estudo. Consiste em se apropriar de teorias, noções, categorias, conceitos, ideias, hipóteses e articular tudo isso às unidades significativas do conteúdo dos trabalhos acadêmicos.

Para tanto, é preciso trabalhar com um conjunto de recursos bibliográficos (livros, teses, dissertações, TCCs, artigos, resumos, resenhas), com a leitura, com um método de análise e estudo, com auxílio nas orientações docentes, com debates nos diversos espaços acadêmicos. Nesse sentido, compreende-se que o exercício da escrita é uma atividade por meio da qual os sujeitos pedagógicos ocupam-se de sua formação e se exercitam, em favor da ampliação das percepções e dos sentidos. Estudando um texto, cada um toma emprestado as palavras e as conferem novos sentidos. Esse trabalho exige um investimento pessoal, exige ocupar-se regularmente da escrita e reescrita, exige elaboração de formas de interpretações que fazem das palavras também um conhecimento de si.

Nesse sentido, o Método de Estudo Imanente, elaborado e organizado inicialmente por Ciro Bezerra (2019), apresenta a escrita como um meio concreto para estudar. É um meio utilizado tanto para as tarefas pontuais, como anotar as ideias de autores, as noções teórico-metodológica de correntes do conhecimento, de saberes elaborados por áreas das ciências e das linguagens do mundo humano; como, também, se materializa como uma forma concreta de exercitar os potenciais interpretativos-compreensivos, intelectuais e críticos reflexivos daquele(a) que estuda.

A escrita é tomada como atividade humana sensível, com múltiplas lógicas e com táticas de captar e construir um estilo próprio. Pela prática do estudo, é possível ao estudante tomar a decisão de ultrapassar seu lugar de receptivo para interlocutor proativo em seu processo de aprendizagem. A escrita organiza-se em práticas que, ao mesmo tempo que permite o contato com os textos, autores, com trabalhos desenvolvidos e publicados, permitem o(a) estudioso(a) ensaiar seu processo de autoria.

A via de aproximação com práticas de estudo realizadas pelos próprios discentes busca caminhos para o engajamento que não se dá definitivamente. Antes, é uma aventura que pode ser dolorosa e complicada sobretudo para os/as estudantes atingidos/as pelas desigualdades de oportunidades educacionais no quadro desafiador

das condições de ingresso, permanência progressiva e conclusão na educação superior, seja na graduação ou na pós-graduação.

O método do estudo imanente é, assim, uma forma de estudo organizado com o uso da escrita em que aquele/a que se propõe a estudar pode exercitá-la como “atividade humana sensível, trabalho de si, em si, por si e para si, forma e, ao mesmo tempo, possibilidade concreta de cuidar de si, da formação humana” (Bezerra; Paz; Diógenes, 2023, p. 23).

O método do estudo imanente sugere estudar de forma regular e sistemática os conteúdos curriculares, de modo que possibilite aos sujeitos pedagógicos posicionar-se atentamente à formação de si pela escrita e pela leitura. A escrita é a atividade basilar do estudo imanente (Bezerra, 2019). Ela permite que o/a estudante identifique o processo de tornar-se outro de si mesmo, mediado pelas atividades do estudo imanente realizado com regularidade. É uma prática de si comprometida com a formação de si e referenciada na formação humana.

O método imanente é também teórico imanente<sup>2</sup> (Bezerra, 2019). São dimensões teórico-metodológicas que se fazem juntas na escala pessoal de estudo (realizada numa sala de estudo, numa biblioteca, escritório ou outro ambiente com uso de textos a serem analisados e cadernos para registros de toda a cartografia literária emanada do estudo de um texto). Pretende-se um percurso singular da formação de si, a partir de quatro momentos do estudo imanente descritos, conforme Bezerra (2019, p. 439–469), como: Diálogo Crítico-Criativo; Cartografias Literárias do Mapa da Geografia Textual; Diário Autoanalítico, Autocrítico e Autoetnográfico; e

---

<sup>2</sup> Bezerra compreende uma dialética da teoria e método do Estudo Imanente considerando e convergindo os conceitos de “trabalho de si, em si e por si” de Pierre Hadot e o conceito “atividade humana sensível” de Karl Marx (Bezerra, 2019, p. 55). Sua reflexão teórico-crítica analisa o estudo como atividade com implicações políticas aos sujeitos pedagógicos (estudantes, professores/as) na medida em que pode despertar as potencialidades de seu campo perceptível, sensível e simbólico, com finalidade de contribuir, sobretudo, na transformação de leitores em escritores.

Interpretação Compreensiva, que podem ser sintetizados da seguinte forma:

*a. Sobre o Diálogo Crítico-Criativo:*

Esse momento, do método do estudo imanente, visa dialogar com os escritores e/ou autores de textos ou trabalhos acadêmicos, livros didáticos e mesmo de apostilas. O objetivo é reconstruir os conteúdos destes materiais, assimilar criticamente e memorizar criativamente as suas linguagens. Esse é um exercício de enriquecimento do/a estudante, a partir das linguagens organizadas e veiculadas pelos autores. Esta operação tem como consequência a transformação dos autores-escritores em interlocutores e dos leitores-estudiosos em autores-escritores-efetivos.

Como é realizado? Enquanto o estudante vai “escrevendolendo” o texto, inicia com diálogo em forma de questões. O diálogo é redigido, escriturado ou escrito pelo leitor-estudioso com a constância dos registros em forma de perguntas. Perguntas dirigidas ao autor a partir do que está presente em seu texto. O caderno das anotações do leitor-estudioso torna-se o centro prático onde se dinamiza, em formas de palavras e mnemônicas, toda a ação da atividade sensível do estudar. Este é o espaço do estudante cartografado em seu caderno. O caderno vai se configurando no mapa do diálogo crítico-criativo.

Nessas práticas, percebe-se que o caderno deixa de ser mero instrumental escolar para se tornar um campo de interação no qual o/a estudante deve manter presença marcante e constante. A atividade de estudo não se faz por uma leitura continuada, antes se faz numa leitura interrompida por questões dirigidas ao texto. Pergunta-se aos autores por que essa categoria e não outra, porque essa afirmação, o que levou o escritor a fazê-lo, que teorias, noções e conceitos são apresentados na discussão. Dessa maneira, o caderno de estudo, ao invés de ser mera plataforma de registro, se torna um lugar de exercício de apropriação, interpretação e diálogo de ideias.

A intenção desse momento é gerar intimidade e familiaridade dos leitores-estudiosos com as linguagens dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, estudados, e aumentar a qualidade e quantidade dos vocabulários dos atores pedagógicos. Paulatinamente aprende-se a refinar as perguntas, enxergar o que realmente faz ou não faz parte de dúvidas. É um exercício de aperfeiçoamento do senso de inquirição.

Este, o campo de domínio crítico-criativo do escritor-leitor-estudioso, é intransferível, pois não dá para terceirizar ou delegar para a inteligência humana de outras pessoas ou para as Inteligências Artificiais (IA's). Nesse processo, cada um terá o seu modo de se apropriar e trabalhar com esses modos de aprender. A formulação da pergunta é somente um momento de exercício autoral (como atividade de si feita por si e não por outro) que pode tocar e fazer emergir nossas curiosidades. Isso porque “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, da busca de perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 98). E continua o autor:

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

Quanto mais falo faço essas operações com maior rigor metódico tanto o mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade (Freire, 1996, p. 98, grifos do autor).

*b. Sobre o Mapa da Geografia Textual:*

Esse é o momento de efetiva sistematização do texto estudado. Sugere que identifiquemos e registremos as linguagens das ciências objetivas nas Unidades Significativas: categorias, conceitos, ideias, etc.; nas Unidades Epistemológicas ou complexos categoriais das ciências: objetivo, temas abordados, pressupostos, problemática, hipótese, postulados, axiomas, corolários e tese; nas Questões

Norteadoras, presentes nos trabalhos acadêmicos e livros didáticos e nas palavras desconhecidas. Este é o processo no qual são organizadas, num quadro ou em texto corrido do caderno de anotações, todas essas unidades linguísticas.

Trata-se de um processo de decomposição de palavras conectadas diretamente às ideias do autor, indicando páginas e as configurações de sua discursividade textual. Nesse mapeamento, inevitavelmente, imprime-se uma nova configuração sobre as discussões dos(as) autores(as), a partir das referências do(a) estudante que realiza a leitura, destacando não apenas os pontos essenciais do texto, mas também os momentos que sentiu conexão com algumas passagens específicas.

Esse momento se dá, portanto, em um encadeamento de citações destacadas do texto estudado, mas a partir do olhar de quem lê e registra como modo de documentação da escrita do estudo. O conjunto do que foi decomposto e escolhido como destaques importantes aparece do texto transposto para o caderno e do estudo com as reações do sujeito que realiza a atividade.

Estas reações não podem ser desconsideradas e/ou descartadas sob pena de as construções e conjecturas arriscarem escapar ou se perderem, devendo ser captadas no exato momento em que forem acendendo às percepções (o famoso “me deu um start” e “me veio uma ideia”). As reações podem vir acompanhadas de carga emocional e esse é o *input* do/a estudante, que pode excitar suas impressões e trabalhar sobre elas, escrevendo-as e, se necessário, reescrevendo-as.

Os feixes de pensamento que surgirem com certa mistura de palavras e emoções não são de menor valor. Ao contrário, é um alavancador de emoções acomodadas e que, ao se agitar ou incomodar no processo de estudo, pode desencadear a experiência de envolver-se. Engajamento no estudo é, dentre outras coisas, dar voz às emoções, sensações que pulsam na decomposição da geografia textual. O diário do/a estudante é o lugar de registrar os

comportamentos do próprio corpo na realização concreta das ações do estudo.

É nesse momento que o/a estudioso/a sente a necessidade, às vezes incontrolável, de tomar parte na fala, de assumir uma voz ativa, ainda que momentaneamente e com dificuldade. É tomar coragem e se *autorizar*, ou seja, se permitir exercitar a autoria sem medo de ser feliz. O erro corrige-se depois, mas não cabe proibir-se. De outro ponto de vista, este é um momento de se posicionar no ato de estudar. Trata-se, também, de um ato político porque, enquanto se permite deixar emergir sua autoria, exercita-se por si mesmo os seus modos de aprender a intelectualizar-se, construindo-se de modo autoral, analiticamente e criticamente.

*c. Sobre o Diário Autoanalítico, Autocrítico e Autoetnográfico:*

Este momento do estudo imanente se concentra em primeiro registrar e analisar os efeitos psicológicos e subjetivos dos momentos anteriores. Trabalha-se, objetivamente, na autoanálise e crítica do processo de personificação da forma social estudiosa. Processa-se uma crítica profunda às formas sociais de pensar e sentir que estão cristalizadas em nós. Formas de pensar e sentir resultantes das relações sociais que vivemos com os outros nos nossos espaços de vida.

Essas formas de pensar, que se constituem a partir do meio social, estão personificadas como linguagens e regimes de verdades a partir de crenças, experiências e relações. O Diário Autoetnográfico sugere que façamos um caminhar para si no sentido de entendê-lo como um “trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido” (Josso, 2009, p. 136). O diário como um movimento nos sentimentos e disposições pedagógicas do(a) estudante, os registrando durante a realização das atividades do método.

Este movimento introspectivo propõe pensar e refletir sobre as memórias íntimas silenciadas quando se está estudando, feita em si

e por si mesmo. Para o ato de estudar, esse momento de perceber, captar e registrar suas emoções é movimento em que não se aceita terceiros. É uma forte marcação do trabalho de si, em si, por si e para si. E isso é exatamente contrário ao fechamento de si mesmo por ser uma liberação de si, ancorando a autonomia nas próprias mãos do(a) estudante que estuda, registra, escreve, atualiza-se, organiza e valoriza suas ações cognitivas (pensar, refletir e reiterar essas ações práticas).

Conquistar autonomia pelo diário de estudo é dar um voto de confiança a si mesmo e trazer à tona, corajosamente, emoções que consideramos às vezes tolices ou ingenuidades de nossas reflexões. As emoções que pulsam, positiva ou negativamente, no ato de estudar são reverberações de nossa forma de ser construída social e culturalmente. O diário de estudo oferece o momento de um distanciamento reflexivo para enxergar e buscar compreender.

*d. Sobre a Interpretação Compreensiva:*

Neste momento, trabalha-se um exercício de autoria, tendo como objetivo a conquista de autonomia pelos sujeitos pedagógicos. O intento é a construção da capacidade de falar e escrever, com suas próprias palavras, sobre qualquer disciplina e seus conteúdos curriculares. Esse processo é desafiador ao pressupor o domínio de vocabulário, memória das linguagens das ciências e o domínio do saber escrever. O aperfeiçoamento das capacidades cognitivas e intelectuais do estudo é gradual e pressupõe um exercício constante.

A partir das etapas anteriores, o/a estudante apropria-se da temática estudada, com criticidade, sendo possível a produção de um novo texto. A Interpretação Compreensiva se materializa numa redação com: introdução, desenvolvimento e conclusão. Portanto, segue uma tradição lógica, no âmbito da produção textual: expressar os sentimentos e pensamentos teóricos, de forma oral ou verbal, com concisão, objetividade e organização.

O novo escrito é a materialização da transição entre a forma de ser do leitor passivo e a forma de ser do leitor-estudioso. É o exercício de práticas que permitem paulatinamente alcançar a *autonomia da autoria*. Nesse mesmo trabalho de escrever a partir do que foi estudado, refletido, apropriado e compreendido, se faz simultaneamente uma avaliação dos modos de exposição de suas ideias.

Apesar desse momento parecer o fim do exercício com o método do estudo imanente, ele se torna um começo e um prenúncio para continuar construindo o processo identitário como estudioso/a, num longo e intenso percurso de vida estudiosa. Uma forma de “estudiosidade”, isto é, estudo em atividade inacabada, como prática presente entre as formas do inacabamento humano, sendo sempre singular-social e que se dá na relação consigo, com os outros e com o mundo.

### **Considerações finais**

Experimentar os desafios da educação superior, pensando na inclusão e permanência na vida universitária, requer mobilizar-se no e pelo estudo, com modos de aprender do estudo imanente que permitam adentrar na apropriação crítica e autoral da produção escrita dos/as autores/as e construir-se como autor/a. As diferentes dimensões desta experiência contribuem como momentos importantes da formação de si.

Assim, este capítulo analisou a relação entre vida acadêmica e o aprender, discutindo as contribuições do método do estudo imanente para a formação de estudantes de graduação e de pós-graduação. Discutiu como o método do estudo imanente pode favorecer a construção de pessoas estudiosas ao articular o aprender com as experiências vividas pelos/as estudantes em conjunto, ocupar-se de atividades em que o centro prático da ação não é terceirizado; isto é, deve ser realizado pelo/a estudante que se propor a praticá-lo. A dinâmica desse método convoca o estudante

leitor a se transfigurar pelas atividades dos estudos concretizados nos exercícios da escrita.

O ato de escrever é compreendido como uma prática na qual o/a estudante dialoga com os/as autores/as do texto estudado, ao dirigir-lhes questões que surgem no exato momento da leitura. O/a estudante mapeia as linhas de raciocínio do autor ao registrar (em um plano físico de um caderno ou eletrônico de um computador) as unidades significativas dos textos para torná-las reconhecidas na memória. Realizados esses dois momentos, o/a estudante toma para si um terceiro, nos moldes de autoavaliação, que permite a produção de um texto de caráter autoral. Não menos importante é a adoção do diário para registrar, perceber e refletir acerca dos sentimentos que emergem das atividades de estudo.

Compreendemos que o conjunto dessas atividades, quando assumidas de forma regular, sistemática e metódica, pode gerar contribuições à formação universitária, em diferentes dimensões: práticas acadêmicas voltadas à apropriação de conteúdos; o exercício de valorização e reflexão dos sentimentos que surgem dos desdobramentos do estudo; e a prática que possibilita trabalhar a autonomia da autoria.

Desse modo, as atividades propostas pelo estudo imanente permitem ao/à estudante compreender as lógicas específicas de aprender na universidade, as exigências de trabalho acadêmico, tanto na formação inicial como na pesquisa. Elas propiciam importantes relações epistêmicas, pela compreensão dos conteúdos acadêmicos, pela possibilidade de distanciamento reflexivo, e de relações identitárias com o saber, pela construção de autoconfiança e do reconhecimento de si como estudioso/a. Trata-se de um processo voltado, portanto, ao cuidado de si, a partir da construção de autoria intelectual.

O método do estudo imanente apresenta um dos caminhos possíveis para a formação de pessoas jovens e adultas como estudiosos/as, com as condições de ultrapassar as barreiras da

permanência da vida acadêmica no ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, com criticidade e autoria.

## Referências

BEZERRA, C. **Estudo e Virtude**: formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira. Maceió: Grafmarques, 2019.

BEZERRA, C.; PAZ, S. P.; DIÓGENES, E. Políticas neoliberais de educação bancária – o “novo” ensino médio (NEM): repensar a escola pelo estudo imanente. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2023, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Cidade Universitária Dom Delgado, 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021.

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

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevista concedida a Margaréte May

Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: [http://arquivos.cruzeiro dosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeiro dosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf). Acesso em: 9 jan. 2025.

REIS, R. Diálogos entre as questões de pesquisa que norteiam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e da pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, [S.l.], v. 2, p. 1-18, 2021.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13774>. Acesso em: 1 dez. 2024.

## Capítulo 9

# POSTURA DO PESQUISADOR NA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO À CO- CONSTRUÇÃO DO PODER DE AGIR<sup>1</sup>

Anne Dizerbo  
Arnaud Gobin  
Carolina Kondratiuk  
Carmen Cavaco  
Camila Aloísio Alves  
Dave Benetteau de la Prairie  
Marianne Trainoir  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução

Este texto coletivo propõe elementos de reflexão relacionados à construção da postura do pesquisador no campo da pesquisa biográfica, compreendida como uma abordagem teórica e metodológica em ciências da educação e da formação. Ele é fruto da reflexão de um grupo de pesquisadores, reunidos no âmbito do *Pôle initiatives en recherche biographique do Collège international de recherche biographique en éducation (CIRBE)*<sup>2</sup>, que se interessam, em particular,

---

<sup>1</sup> Este capítulo é a tradução do artigo publicado pela primeira vez em 2022, **Revista Le Sujet dans la Cité**. O tema da revista foi: “Penser la recherche biographique en situations et en dialogues”, sob a coordenação de Christine Delory-Momberger e Martine Janner-Raimondi. Editora Harmattan. 2022/2 Actuels n° 12. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/lhdlc.012.0193>. Tradução de Rosemeire Reis e Carolina Kondratiuk.

<sup>2</sup> O núcleo de pesquisa e formação passou a se chamar: “Pôle Initiatives en recherche et en formation biographique”. Continuam a integrar o Pôle: Anne

pelas práticas e questões capazes de favorecer a construção de um poder de agir. Criado em 2016, esse núcleo internacional de pesquisa e formação pretende analisar os desafios e modalidades de implementação da pesquisa biográfica face às mudanças nas práticas sociais e modos de vida, às reconfigurações dos espaços sociais e educativos e das dinâmicas subjetivas e institucionais que neles se tensionam.

A pesquisa biográfica em educação procura evidenciar como os indivíduos procedem para dar sentido aos acontecimentos de sua existência, vividos no espaço social. Através desse movimento contínuo de *biografização*, que se atualiza pelo conjunto das *manifestações de si* (não exclusivamente limitadas à linguagem verbal), os indivíduos tentam dar uma forma própria às suas vidas, a fim de se reconhecerem e serem reconhecidos pelos outros (Delory-Momberger, 2014). No entanto, o desafio não é somente apreender a dimensão individual, mas também alcançar, tanto quanto possível, “para além da idiosincrasia, a sociedade da qual o indivíduo faz parte” (Clapier, Poirier & Raybaut, 1983, p. 140). Para ter acesso a tais processos, o pesquisador apoia-se nos diferentes *media*<sup>3</sup> que permitem ao sujeito construir o sentido dessas experiências. Grande parte desses *media* operam numa lógica narrativa capaz de transformar as ações dos participantes da pesquisa, bem como as do próprio pesquisador. Esta observação

---

Dizerbo (coordenadora), Carolina Kondratiuk, Carmen Cavaco, Dave Benetteau de la Prairie e Rosemeire Reis. Esse núcleo integra o Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE), que faz parte da Rede Internacional de Pesquisa GIS Le Sujet dans la Cité (Université Sorbonne Paris Nord).

Ver: <https://www.lesujetdanslacite.com/p%C3%B4le-initiatives-en-recherche>

<sup>3</sup> N. de T.: Do latim, plural de *medium*. Um dos conceitos fundamentais da pesquisa biográfica em educação, o *medium* refere-se às mediações das relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos quando exercem a escrita biográfica nas mais diferentes linguagens – falada e escrita, fotográfica, visual, auditiva, gráfica, plástica, digital, corporal, gestual, cênica entre outras. Cf. Delory-Momberger, C.; Bourguignon, J. C. Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1129, 2023.

geral é o ponto de partida para nossas questões sobre a construção da postura e do compromisso do pesquisador na pesquisa biográfica. Duas observações complementares sustentam esta reflexão coletiva.

Em primeiro lugar, por que o pesquisador solicita e escuta uma determinada narrativa em vez de outra? Estará ele a ouvir os outros ou a si próprio, quando confrontado com a narrativa que solicitou? Ele é interpelado pelas situações vivenciais que ouve. Os acontecimentos narrados, aos quais ele atribui sentido, também constituem ecos de suas próprias interrogações pessoais, brechas existenciais e incompreensões.

Em segundo lugar, toda enunciação implica uma relação entre dois protagonistas engajados num processo de troca, tanto verbal como não verbal. A atividade do pesquisador não consiste, portanto, simplesmente em receber e depois restituir as palavras e intenções do emissor, mas sim co-construir sentido. Orientado e conduzido pela função emotiva e expressiva da linguagem, o pesquisador já não pode ser considerado um receptor, mas um co-construtor da narrativa.

Desse modo, a história é sempre o produto da singularidade do sujeito-emissor, mas igualmente do pesquisador enquanto receptor e co-construtor da narrativa e do encontro, que se dá num espaço social sempre situado. A atividade de pesquisa não está, portanto, isenta do risco da imposição de um quadro biográfico, da redução das singularidades a cânones narrativos que alimentam máquinas analíticas e teóricas. Como evitar que a pessoa produza uma narrativa de si mesma apenas para satisfazer as expectativas do pesquisador, ou para alimentar uma *faceta* de sua vida que pretende preservar ou valorizar? Em que medida o pesquisador cria a narrativa que escuta e a partir da qual produz as análises? Qual é a sua responsabilidade quando utiliza essas narrativas e análises numa perspectiva de transformação social? O pesquisador que atua no campo da pesquisa biográfica em educação alinha-se a uma intencionalidade que o torna um pesquisador engajado, muito mais do que envolvido (Ardoino, 1992)?

Se assim for – e é esta a proposta que aqui defendemos –, é necessário identificar as posturas suscetíveis de fazer da pesquisa uma prática emancipatória ou, pelo menos, uma prática que aumente a capacidade de ação dos atores. Pode a pesquisa constituir um espaço de escuta e diálogo, preservado das injunções que, num contexto de individualização e de precarização dos percursos de formação e de emprego, obrigam os sujeitos a se definirem e se formarem para serem capazes e performativos? Em quais condições?

Nossa contribuição aborda essas questões, centrando-se, em particular, na situação de entrevista. Para tanto, analisa, em primeiro lugar, os desafios envolvidos na construção de uma postura de pesquisa no domínio da pesquisa biográfica em educação e, em segundo lugar, as *ações* (Weber, 1904) que daí resultam. À luz desse conceito weberiano, trata-se de olhar não tanto para o agir em si, mas para os processos das ações permeadas por intencionalidade em relação ao ambiente social e aos atores envolvidos na pesquisa.

## **1. Desafios da construção de uma postura ética na pesquisa biográfica**

As questões que esboçamos nesta primeira parte concernem, ao mesmo tempo, às pessoas entrevistadas e aos pesquisadores engajados. Se uma tal dicotomia tende a mascarar o entrelaçamento constante de tais desafios, ela sublinha a necessidade de interrogar as dinâmicas que afetam as ações dos sujeitos envolvidos na situação de entrevista.

### 1.1 Desafios para o participante da pesquisa

#### *1.1.1 Rumo a uma disposição experiencial*

O vivido é inicialmente apreendido pelo indivíduo de maneira fragmentada e descontínua. Os pequenos e grandes acontecimentos da vida, sujeitos às contingências da memória, são compilados de

forma inexata e nem sempre alimentam as histórias pessoais, individuais e coletivas. Perante esta dificuldade, os espaços intencionalmente abertos à “narrativa de si”, como tendem a ser certos espaços socioeducativos, têm por objetivo oferecer aos indivíduos espaços possíveis para a elaboração de sentido. O trabalho biográfico que aí se realiza procura dar coerência ao momento presente e favorece a projeção no futuro. Ele pode criar um potencial de mudança, graças ao “reconhecimento da vida como experiência formativa e da formação como estrutura da existência” (Delory-Momberger, 2007, p. 123)<sup>4</sup>.

Trata-se de desenvolver o que Bertrand Bergier (2000) chama de “disposição experiencial”. Esta inclinação consiste em considerar toda situação vivida, por mais difícil que seja, como provisória e fonte de aprendizagem: a situação não é imutável nem experimental, mas representa uma fonte à qual o indivíduo poderá recorrer, cedo ou tarde, mesmo que a eficácia desta disposição seja “tardia”, não previsível nem operacional (Châtel e Soulet, 2003, p. 198). Em todos os casos, a pessoa toma de seu passado um impulso para o futuro, para se reinscrever num universo parcialmente outro. O desafio não é o domínio da situação, mas a busca de uma unidade pessoal: a emancipação social não pode ser construída sobre um eu fragmentado e disperso. Essa busca leva o indivíduo a oscilar entre correr riscos e ganhar confiança. Toda narrativa de si, feita para um outro (neste caso o pesquisador), é uma narrativa para si, uma oportunidade não somente para testemunhar, mas também para elaborar a história produzida pela pessoa e que comanda, em parte, suas ações.

A questão é acompanhar a pessoa durante a tessitura da narração de sua história para que ela possa se posicionar como autora (Ardoino, 1992). De fato, ainda que as oportunidades e mesmo as injunções para contar a própria história sejam numerosas,

---

<sup>4</sup> Esta abordagem de pesquisa-formação a partir de histórias de vida foi desenvolvida por Pierre Dominicé, na Universidade de Genebra, sob o termo “biografia educativa” (Delory-Momberger, 2007, p 123).

tais micronarrativas situadas, eminentemente dependentes dos espaços sociais e dos campos institucionais em que são produzidas, nem sempre alimentam uma história coerente capaz de apoiar o sujeito em seus projetos.

### *1.1.2 Da escuta à estima de si, um fortalecimento do poder de agir?*

O exercício da pesquisa biográfica abre um espaço privilegiado para a fala do outro. Nesse sentido, revela o processo pelo qual o indivíduo singular se constitui como sujeito. Essa consideração por sua voz valoriza a pessoa em sua singularidade e afeta positivamente sua autoestima. Engajar-se na entrevista é existir socialmente e ser reconhecido como cidadão pela valorização de sua experiência. Esse efeito de reconhecimento que nutre a autoestima é ainda mais importante para os participantes da investigação que se encontram em situações de vulnerabilidade ou invisibilidade social.

Escutada e levada em conta pelo pesquisador, a fala dos participantes é socializada e valorizada pela escuta, primeiramente, mas, igualmente, pela reinserção do testemunho pessoal em um mundo social partilhado. Com efeito, a pessoa é compreendida, simultaneamente, como individualidade singular e como membro de um todo, ao qual o seu sentimento de pertença é reafirmado. A restituição da pesquisa, qualquer que seja a sua forma, e as publicações reforçam tais processos.

Se o desenvolvimento de uma disposição experiencial e os benefícios em termos de reconhecimento e de estima de si que descrevemos favorecem as capacidades de ação dos participantes, uma precaução se impõe. Esses “benefícios secundários” não parecem constituir, inicialmente, uma preocupação ou objetivo para as pessoas que aceitam a se engajar em um processo de pesquisa. Eles podem aparecer no decorrer da relação, quando a narrativa de si nasce do encontro. Emergem, então, formas incipientes do poder de agir.

No entanto, essas formas rudimentares do poder de agir permanecerão essencialmente individuais e pouco contribuirão para

a transformação das estruturas sociais e das relações de dominação, a menos que a valorização dos atores seja reforçada pela co-construção e difusão dos conhecimentos, permitindo a emergência de um agir coletivo (por exemplo, quando os participantes formam uma associação para defender os seus direitos). O processo individual de construção da autoestima e de reforço da capacidade de agir pode então conduzir a um compromisso coletivo e, mais raramente, a uma ação social transformadora. Para além de uma postura ética de co-construção igualitária dos saberes, a exploração das condições dessa conversão de capacidades individuais em *ação* coletiva constitui um desafio científico estimulante para a pesquisa biográfica em educação.

## 1.2 Desafios para o pesquisador

### 1.2.1 Formação e transformação

O objetivo da pesquisa biográfica, lembremo-nos, é de interpretar os processos de *biografização*, isto é, estudar como os indivíduos se constituem como singulares e sociais e explorar os processos de instituição mútua entre indivíduos e sociedade. No decorrer da pesquisa, esse processo se apoia na criação de um espaço de diálogo que demanda atenção à narrativa do outro. No caso das entrevistas individuais ou coletivas e suas interpretações, as aprendizagens são tecidas em um processo *heterobiográfico*. No centro desse processo, a escuta permite aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados através da narrativa que o participante faz deles, enriquecendo as representações que o pesquisador possuía anteriormente. Isso leva-nos a considerar que o pesquisador, ao aprender com o outro, aprende igualmente sobre si mesmo e transforma-se como pessoa e como pesquisador.

Nossas experiências constituem fontes da aprendizagem sobre nós mesmos. Desse modo, o momento da entrevista é uma experiência particularmente intensa. Para responder à questão do

pesquisador, o participante precisa realizar um trabalho de construção de sentido a partir de fragmentos do vivido e da “reserva de conhecimentos disponíveis” (Delory-Momberger, 2014). Tal trabalho permite-lhe interpretar as experiências realizadas e integrá-las a um capital de compreensão, com o qual poderá (re)apreender e conferir coerência ao vivido. O pesquisador, por sua vez, dispõe de sua própria “reserva de conhecimentos”, que, em maior ou menor grau, entra em ressonância com a do participante. É a partir dessa reserva que ele constrói uma interpretação.

Pesquisador e participante, cada um à sua maneira, são “alterados” (Ardoino, 1996) e, portanto, enriquecidos pela experiência da pesquisa partilhada, fonte de aprendizagem para ambos. O participante constrói sentido e coerência sobre sua história; e o pesquisador, a partir do sentido produzido, elabora conhecimento científico em relação a sua questão de pesquisa. Ele coloca essa pergunta aos outros, mas também a si mesmo, enriquecendo ao mesmo tempo o campo de interpretação de sua própria experiência. Desta forma, a escuta lhe permite, através do processo *heterobiográfico* colocado em ação durante a situação de entrevista, desenvolver-se como pessoa, como pesquisador e, se for caso, também como formador. Suas referências entram em relação com as do participante. A forma como este último reflete e constrói o sentido da sua história encontra ressonâncias com a do pesquisador.

### 1.2.2 O pesquisador como pessoa: busca e pesquisa

Como toda e qualquer pessoa, o sujeito que pesquisa é confrontado à necessidade de se construir enquanto indivíduo singular nos espaços sociais que atravessa e pelos quais é atravessado. Para isso, ele trabalha uma forma jamais acabada de coerência e de continuidade identitária. Trata-se, ao mesmo tempo, de tornar congruentes *eus* sociais heterogêneos e de aceder a uma forma de historicidade que envolve a capacidade de se inscrever no passado e

se projetar no futuro. O desafio da heterogeneidade é inevitável, porém ele não deve conduzir à fragmentação ou à reificação das identidades pessoais. A hipótese que formulamos coletivamente é que as temáticas com as quais escolhemos trabalhar não são estranhas a essa busca e que, através de nossa atividade de pesquisa, toda nossa individualidade é posta à prova (Souza Santos, 1997).

Essa busca de nós mesmos se realiza no encontro com o outro que inaugura um diálogo consigo mesmo. Esse encontro pode tomar forma em duas configurações bem diferentes. Ou o confronto com a “inquietante estranheza” produz um choque de dissimilaridade, ou o confronto com um outro que imaginávamos ser diferente produz um choque de semelhança. Em ambos os casos, precisamos trabalhar juntos, pois é a partir do encontro entre duas singularidades que se constroem o conhecimento de si e os conhecimentos científicos.

E, no entanto, ainda que não possamos negar que nossos próprios caminhos, escolhas, dificuldades e provações coloreem nossos trabalhos de pesquisa, certamente é a fala do outro que é restituída e analisada como via de compreensão do mundo. Qual lugar devemos dar ao trabalho que fazemos sobre nós mesmos? Esse caminho sinuoso percorrido por todos os pesquisadores deve ser trilhado solitariamente? Quais riscos corremos ao revelar as narrativas de nós mesmos e da pesquisa que desenvolvemos no decorrer desse processo? Aos olhos do leitor, esses elementos essenciais de nós mesmos não parecerão ingênuos e indulgentes? Seriam eles de algum interesse para o leitor? A revelação desses elementos pessoais é uma garantia de qualidade científica?

Dos “vínculos perigosos” entre objeto de pesquisa e percurso biográfico, reteremos dois elementos. Num primeiro momento, “o investimento intelectual seria a transfiguração de um investimento existencial, às vezes tornado irreconhecível por uma série de deslocamentos, condensações e sublimações, cuja elucidação exige um trabalho de autoanálise” (Cefaï e Amiraux, 2002, p. 17). Num segundo momento, esse vínculo entre o movimento da vida e o movimento da pesquisa, uma vez analisado, constitui um recurso

para a pesquisa. As questões brevemente delineadas aqui dão origem às diferentes práticas descritas na segunda parte do texto.

## **2. Ação do pesquisador nas etapas da pesquisa**

### **2.1. A experiência de alteridade e de interculturalidade**

A entrada no campo de pesquisa é um mergulho no desconhecido que conduz, necessariamente, a uma experiência de alteridade. Ainda que, a princípio, essa experiência possa parecer ameaçadora e fonte de insegurança, uma certa relação com a alteridade permite que ela seja vivenciada como um enriquecimento. O trabalho de campo pode, então, ser visto como um diálogo intercultural. O termo intercultural enfatiza a interação, ou seja, a cocriação do sentido, em função de uma relação consigo mesmo e com os outros. Mais especificamente, ele se refere à interação que ocorre entre sujeitos portadores de culturas (Camillieri, 1993). Neste sentido, é possível que todo encontro vivenciado no campo da pesquisa se desenvolva em um *terceiro espaço*, “que não pode ser atribuído a uma cultura, mas que surge entre culturas, pessoas e ideias diferentes” (Wulf, 2019, p. 430).

Ao reunir pesquisadores e atores sociais, a entrevista é um encontro entre sujeitos que, embora se refiram a diferentes universos simbólicos e a múltiplos pertencimentos (étnicos, profissionais, religiosos etc.), se engajam no estabelecimento de um diálogo e na construção de sentidos a partir da experiência. No entanto, a situação de realizar uma pesquisa, para uns, e de participar dela, para outros, não somente é marcada por diferenças socioculturais e identitárias, mas também pelas relações de poder que as permeiam. Em qualquer interação, o fato de alguém ocupar uma posição majoritária ou minoritária, em termos de prestígio e poder, opera no campo do implícito. Por esse motivo, a entrevista sofre o risco de ocorrer com base em uma dissimetria tácita entre o cientista,

portador do saber acadêmico, por um lado, e os participantes da pesquisa, portadores de saberes experienciais, por outro.

Diante desse risco de violência simbólica, a abertura sensível do pesquisador ao outro constitui um desafio maior, capaz de colocar em causa seu senso de eficácia e suas certezas. A ilusão egocêntrica, com base na qual o pesquisador se crê autossuficiente e autônomo, faz com que ele reduza o participante à sua utilidade como informante. O etnocentrismo, por sua vez, o leva a negar a existência do mundo do outro, justificando seu assujeitamento. Esses dois filtros permitem ao pesquisador enxergar no participante apenas o que ele já conhece, e qualquer coisa que não se encaixasse em um quadro de referência pré-existente permanece fora de sua percepção. Os objetivos da pesquisa biográfica, que são voltados para o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos, levam-nos a ir além dessa zona de conforto e exigem uma abertura para a estranheza presente nos outros e em si mesmos.

A prática da pesquisa biográfica na educação permite, assim, uma ressignificação dos papéis de pesquisador e colaborador e do enquadramento que lhes dá sentido. No tipo de interação que buscamos, o estabelecimento de uma relação baseada no respeito e na confiança torna o espaço formativo e dialógico da pesquisa um espaço sensível do *entre-dois*. No encontro intercultural que se dá nesse espaço, fazer significa *fazer com e fazer junto* para se construir, por meio da atribuição de sentidos às experiências e do desenvolvimento do poder de agir.

## 2.2. Construção de uma prática reflexiva

A postura do pesquisador exige reflexão permanente para evitar uma série de vieses e armadilhas. O pesquisador deve questionar constantemente seu contexto de trabalho, sua relação com o campo e sua história de vida. De fato, na pesquisa biográfica em educação, elementos objetivados se chocam com elementos mais pessoais e íntimos que, ainda que não sejam destinados a serem

socializados, precisam ser questionados. Somente assim é possível desembaraçar o fio da meada da busca e da pesquisa. A análise dessas implicações é uma obrigação tanto para os pesquisadores “jovens” quanto para os “consolidados”, e requer a mobilização de diferentes ferramentas e espaços de reflexividade.

O diário de pesquisa constitui o primeiro espaço para colocar essa reflexividade em prática<sup>5</sup>. Como uma ferramenta individual de autoanálise (Weber, 2009), os diários de campo e de pesquisa instrumentalizam o diálogo interno do pesquisador e constituem o primeiro espaço para a implementação dessa reflexividade, num movimento em que gesto de escrita e processo de objetivação estão interligados.

Além disso, essa autoanálise não pode ser exclusivamente solitária. A identidade narrativa do pesquisador é construída à medida que ele caminha e em constante diálogo com seu ambiente. Entretanto, a organização da pesquisa, as hierarquias, as dificuldades das “carreiras” e a precariedade do status de pesquisador com frequência fragilizam esse trabalho. Nesse contexto, o nosso grupo, situado no limite da informalidade e à margem dos projetos de pesquisa normalizados (os quais pretende fazer emergir, tal como indica o termo “iniciativa” que qualifica nosso polo), oferece um espaço propício ao diálogo e à experimentação. Embora a caracterização desse espaço de diálogo e escrita permita fazer emergir possíveis pistas, ele resiste à padronização. Sua natureza é ser mutável e aberto.

Por fim, a violência da confrontação com o campo, seja qual for a sua configuração, não se manifesta necessariamente de imediato. Em todas as etapas do processo de pesquisa pode haver sensações de desconforto, fadiga, cansaço ou até mesmo impedimento,

---

<sup>5</sup> A questão da publicação desses escritos permanece em aberto. Alguns etnógrafos, por exemplo, denunciam nelas desvios narcisistas. Assim, Olivier de Sardan destaca que “o herói [...] é aquele de quem se fala, não aquele que fala. Aquele que fala só nos interessa [...] na medida em que o que ele pode nos dizer sobre sua postura pessoal é necessário para compreender o que ele diz sobre os outros” (2008, p. 21).

principalmente quando nos percebemos com intensidade (às vezes de forma repentina e/ou inesperada) como nossas questões científicas ressoam com nossos desafios pessoais. Pode ser complicado, então, distinguir o que pertence ao questionamento pessoal, por um lado, e o que pertence à construção de um objeto de pesquisa e uma postura profissional, por outro.

Para remediar essa situação, além do diálogo com pessoas próximas, o investimento em um espaço clínico pode ser necessário ao pesquisador. Esse trabalho sobre si mesmo alimenta, então, o trabalho científico. A sensibilidade do pesquisador, que o leva a enxergar configurações de sentido ou a propor análises fora das rotinas de uma disciplina, é muitas vezes resultado de um raciocínio analógico pelo qual ele recorre a esquemas de percepção e de ação, de orientação e de julgamento incorporados ao longo de sua trajetória biográfica.

Essa construção contínua deve, portanto, permitir levar em conta, de maneira auto, hétero e inter-reflexiva (frequentemente em alternância) a relação complexa entre o pesquisador, sempre em transformação ou em transição (Lesourd, 2008), e seu “objeto”, igualmente em transformação.

### 2.3. Produção e interpretação das narrativas

Para evitar qualquer risco de instrumentalização, a intervenção e a investigação em pesquisa biográfica implicam uma vigilância ética para jamais perder de vista a liberdade e a singularidade dos indivíduos, com o objetivo de desenvolver seu poder de agir.

Nesse sentido, a co-construção assume grande importância, do início ao fim do processo de produção de conhecimento. O cuidado para evitar qualquer forma de dominação simbólica é essencial para minimizar as assimetrias relacionais e alcançar um compromisso ético: os participantes são considerados atores sociais ativamente envolvidos no processo de construção do conhecimento, e o pesquisador não adota o papel de observador externo. Seguindo o

postulado da igualdade de inteligências, formulado por Rancière (1987), trata-se menos de considerar os participantes como “informantes privilegiados” do que como interlocutores que participam plenamente da construção de uma inteligibilidade das situações e, em última instância, do conhecimento. Tal postura rompe completamente com a concepção elitista de uma divisão de papéis entre especialistas e leigos. Para isso, o pesquisador precisa aceitar ser afetado e se comprometer a lutar contra os riscos de instrumentalização das ciências humanas e sociais, resistindo à tentação do fechamento em si mesmo e do isolacionismo acadêmico.

O pesquisador aceita ser afetado, alterado durante o processo. Eles se envolvem na relação apoiando-se numa postura compreensiva cujas bases são a empatia e o respeito pela alteridade. Assim ele convida os participantes a se envolverem no processo de pesquisa a fim de produzir conhecimentos a partir de sua experiência. Em um contexto de reconhecimento mútuo, os modos de *ação* evidenciados durante a co-construção da narrativa e das interpretações têm efeitos positivos no sentido da aquisição de um maior poder para agir sobre a própria vida e o meio.

Isso implica, em primeiro lugar, a construção de uma problemática de pesquisa que permita o encontro entre dois mundos. Antes da entrevista, é elaborada uma pergunta de abertura que convidará o participante a contar experiências demonstrando o valor de sua narrativa. A partir de então, essa pergunta reafirma o interesse compartilhado do pesquisador e dos participantes em acessar e interpretar a experiência que se busca. Essa interpretação é realizada pelo participante, que dá sentido às suas experiências, e pelo pesquisador, que interpreta essa atribuição de sentido, levando em conta as dimensões verbais, paraverbais e corporais da interação. A co-construção produzirá ressonâncias no plano do exercício hermenêutico em ação durante a entrevista, as observações e a interpretação dos dados. Como postura, ela toma forma de acordo com o que Ricoeur chama de a “via longa” (1965). Para interpretar a narrativa, o pesquisador considera o contexto social, as formas

discursivas e o significado atribuído às experiências vividas, a fim de propiciar o cruzamento entre as dimensões individuais e sociais que estão em jogo em uma história de vida. A *via longa* exige, portanto, uma abertura do pesquisador para, a partir das experiências contadas, trazer à tona os elementos de ordem social, psíquica, educacional, cultural e política que atravessam, marcam e contribuem para a construção do indivíduo no mundo social. Dessa forma, ele assume um ponto de vista geral que refina, posteriormente, em função do que é possível identificar nas narrativas.

Assim, ancorado em um contexto rico em detalhes precisos e não arbitrários, o pesquisador tem um papel decisivo a desempenhar no processo de interpretação dos dados. Ele formaliza uma compreensão hermenêutica das percepções do narrador e de suas próprias percepções, das quais ele deve se desprender, mas também deve “dominar” para propor uma leitura da narrativa tão respeitosa quanto possível da visão do locutor. O dilema não é realmente um dilema, na medida em que a resposta aos problemas levantados pela pesquisa biográfica em educação não consiste na construção de sistemas de verdade, mas na compreensão dos processos pelos quais são construídos os *topoi*, ou seja, as representações e ideologias dos participantes, assim como os modos de agir que deles derivam. A intencionalidade e subjetividade desses modos de agir, tais como se manifestam na narrativa produzida, serão postas à prova não apenas pelo mundo de experiências do pesquisador, mas também pelo contexto social, histórico e econômico em que se inscrevem.

As interpretações do pesquisador, apresentadas sempre que possível aos participantes, sendo eventualmente objeto de discussão, permitirão completar o processo de co-construção de conhecimentos. Dessa forma, o pesquisador se liberta dos critérios de cientificidade, fidelidade e confiabilidade propostos em outras correntes de pesquisa e torna-se um “transmissor” de conhecimentos impregnados de sua própria singularidade e da dos participantes, portadores de sentido tanto para ele como para os participantes. A pesquisa alinha-se assim

a uma perspectiva emancipatória preocupada em respeitar e, possivelmente, desenvolver o poder de agir dos envolvidos. Ultrapassando as hierarquias comuns do saber, a co-construção realizada pela pesquisa biográfica baseia-se no estabelecimento de uma nova ética em pesquisa, que engaja mutuamente o pesquisador e os participantes.

## **Conclusão**

O pedido formulado aos participantes para que contem suas histórias faz parte de uma injunção social totalizante ou oferece a eles um espaço onde podem narrar-se, construir-se e, ao fazê-lo, ampliar suas capacidades individuais? Sem constituir um artigo de pesquisa no sentido estrito do termo, nossa contribuição fornece, com base em experiências de pesquisa que não coube aqui descrever, elementos de reflexão em resposta a essa pergunta, que gostaríamos de colocar em debate.

Os desafios da construção de uma postura ética em pesquisa biográfica envolvem, para o participante, o desenvolvimento de uma disposição experiencial da qual depende o fortalecimento de seu poder de agir; e para o pesquisador, o engajamento em um processo de formação e transformação. Conseqüentemente, as *ações* do pesquisador em termos de construção de uma postura reflexiva e de vigilância crítica, bem como suas *ações* em termos de produção e interpretação dos achados, a fim de lidar com a experiência de alteridade e interculturalidade, revestem-se de uma dimensão concomitantemente ética e política. Dessa forma, o compromisso do pesquisador com a pesquisa biográfica torna-se um compromisso com a coletividade.

A pesquisa biográfica, nos níveis epistemológico, teórico e metodológico, convida o pesquisador a reconhecer as pessoas que encontra durante o trabalho em campo como sujeitos capazes, embora muitas vezes vulneráveis, detentores do poder de dizer, narrar, aprender e agir. Ao assumir uma postura que valoriza e

respeita essas capacidades, por vezes frágeis, mas sempre presentes, o pesquisador promove o poder de agir dos participantes. Dessa forma, a pesquisa biográfica em educação trabalha para combinar pesquisa, formação e ação, com o objetivo de promover processos de transformação individual e apoiar o desenvolvimento de um agir coletivo solidário.

## Referências

ARDOINO, J. **L'implication**. Lyon: Voies Livres, 1992.

ARDOINO, J. **L'éducation en tant qu'altération des personnes, ou la recherche prenant le changement pour objet**. (Pistes de réflexion). 1996. Disponível em: [http://www.arianesud.com/content/search/\(offset\)/20?SearchText=ardoino&SubTreeArray=](http://www.arianesud.com/content/search/(offset)/20?SearchText=ardoino&SubTreeArray=). Acesso em: 1 set. 2020.

BERGIER, B. **Les affranchis**. Paris: L'Harmattan, 2000.

CAMILLERI, C. Les conditions structurelles de l'interculturel. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 103, p. 43-50, 1993.

CHÂTEL, V.; SOULET, M.-H. (dir.). **Agir en situation de vulnérabilité sociale**. Laval: Presses de l'Université Laval, 2003.

CLAPIER-VALLADON, S.; POIRIER, J.; RAYBAUT, P. **Les récits de vie: théorie et pratique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

DELORY-MOMBERGER, C. Histoire de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage. *In*: SIMONET-TENANT, F. (dir.). **Le propre de l'écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2007. p. 123-128.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation: fondements et méthodes, pratiques**. Paris: Téraèdre, 2014.

- LESOURD, F. **L'homme en transition**. Paris: Economica, 2008.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. **La rigueur du qualitatif**: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia, 2008.
- RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.
- RICOEUR, P. Existence et herméneutique. **Dialogue**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-25, 1965.
- RICOEUR, P. **Temps et récit I**. Paris: Gallimard, 1983.
- SCHÜTZ, A. **L'étranger**: un essai de psychologie sociale. Paris: Éditions Allia, 2010.
- SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- WEBER, F. **Manuel de l'ethnologue**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- WEBER, M. Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: WEBER, M. **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre**. Tübingen: Mohr, 1922. Edição de 1951 estabelecida por J. Winckelmann. Primeira versão: 1904.
- WULF, C. Interculturalité. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Érès, 2019. p. 426-432.

## Capítulo 10

# SENTIDOS DA UNIVERSIDADE E O ATELIÊ COM BLOGS REFLEXIVOS: DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Matheus Ivan Chagas  
Myrele Rosendo  
Laura Oliveira  
Lara Jordana  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução

No período de setembro de 2018 a março de 2019, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, ocorreu um curso de extensão, enquanto uma pesquisa-formação, registrada na Pró-Reitoria de Extensão de “Confrontos entre os saberes dos(as) estudantes e a cultura acadêmica” e, posteriormente, denominado de “Ateliê com Blogs Reflexivos” (Reis, 2023; Reis, Chagas, Oliveira, Silva, Almeida, 2023; Reis, Chagas, Almeida, Oliveira, Silva, 2024<sup>1</sup>), coordenado pela professora doutora Rosemeire Reis.

---

<sup>1</sup> O curso de extensão fez parte de uma pesquisa maior intitulada “Pesquisa biográfica, juventudes e mobilização para aprender” (2019-2022), aprovado no Edital Universal (nº 439558/2018-2). Os achados da pesquisa foram publicados em dois artigos pela coordenadora do grupo, e uma carta pedagógica fruto de uma ação de extensão pela coordenadora e os autores deste artigo acerca dos ateliês com blogs reflexivos e o trabalho com narrativas de si e jovens universitários. Cf. Reis, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber, 2022; Reis, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos, 2023; Reis, R. *et al.* Sentidos e Desafios da Vida Universitária: Ateliês com Blogs Reflexivos, 2024]

Dez estudantes do terceiro semestre da graduação em pedagogia, no contexto desta extensão, se reuniam com a coordenadora no auditório do Centro de Educação para discutir questões relacionadas a suas experiências com a universidade, seus desafios, questões de sociabilidade, e, sobretudo, como era, para elas/es estar naquele espaço.

Este texto tem como objetivo refletir acerca dos desdobramentos formativos desse curso de extensão na vida acadêmica de quatro jovens estudantes que dele participaram. Do mesmo modo como foi no período da participação no dispositivo de pesquisa-formação com os blogs reflexivos, no qual utilizamos as narrativas de si para refletir sobre as questões apresentadas, neste ensaio a escrita é realizada de forma coletiva e reflexiva, inserindo-se no próprio lugar teórico-metodológico do ateliê, bem como, nos princípios das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Juventudes Culturas e Formação (GPEJUV).

Na primeira seção, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos do ateliê com blogs reflexivos sendo eles a pesquisa (auto)biográfica em educação (Delory-Momberger, 2019, 2023; Reis, 2022, 2023, 2024), a sociologia da juventude (Dayrell, 2003, 2007; Pais, 1993) e a noção de automedialidade. Em seguida, discorreremos sobre algumas dimensões do curso de extensão e sobre a metodologia de trabalho com os blogs reflexivos.

Na terceira seção apresentamos, através de nossas narrativas, como a experiência com o curso de extensão com a produção dos blogs reflexivos impactou nossa vida universitária e trajetória acadêmica. Partiremos do pressuposto que fundamenta a pesquisa (auto)biográfica com a qual trabalhamos no GPEJUV-UFAL, ou seja, a partir do trabalho de biografização. Desse modo, neste capítulo não descrevemos a experiência ocorrida no passado, mas as reflexões sobre as experiências vivenciadas no curso de extensão, tornando-se experiências realizadas, a partir de nossas questões no presente. Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais.

## 2. Fundamentos teórico-metodológicos do ateliê com blogs reflexivos no Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação

As pesquisas no GPEJUV giram em torno dos sentidos da experiência escolar e dos estudos para os(as) jovens, bem como a importância de estudar as juventudes em suas várias dimensões, levando em consideração seus saberes, modos de expressão e os sentidos que constroem acerca de suas vidas escolares, acadêmicas e pessoais.<sup>2</sup>

Para o grupo é importante que as pesquisas sejam feitas com os/as jovens e não sobre eles/as. Desse modo, partilhamos dos pressupostos da sociologia da juventude e entendemos as juventudes como categoria sociológica, e como um grupo diverso e distinto que vivencia a experiência de ser jovem de maneiras singulares (Dayrell, 2003, 2007; Pais, 1993).

Compartilhamos com a prerrogativa da pesquisa (auto)biográfica de que o indivíduo realiza um trabalho de reflexão sobre o vivido, a partir das narrativas de si (Delory-Momberger, 2020). Este trabalho, o de biografização, nos possibilita dar forma ao vivido pelas linguagens disponíveis e contribui para distanciamentos reflexivos sobre si, os outros e o mundo, portanto trata-se de um processo formativo.

A partir dessa perspectiva, os sujeitos são entendidos como seres singulares sociais em um jogo contínuo de troca com o meio social no qual vivem e socializam. O movimento de biografização, ou seja, o de configurar o vivido por meio das narrativas, “não apresenta uma história do passado, mas é um trabalho de construção de sentidos no presente, a partir da resignificação dos fragmentos do vivido”. (Reis, 2024, p. 10).

---

<sup>2</sup> Há um capítulo de livro publicado acerca das orientações metodológicas e teóricas do grupo e de suas coordenadoras. Cf. Reis, R. Juventudes, culturas e formação: outras inspirações teórico-metodológicas. *In*: Reis, R.; Pereira, A. (org.). Juventudes, Culturas e Formação: experiências e trajetórias de pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 275-292.

Desse modo, não se trata de recuperar uma memória como ela era, mas de refletir acerca das memórias a partir dos sentidos que se constroem no presente e a partir da questão de pesquisa proposta. Nesse sentido, o ateliê com blogs reflexivos, na perspectiva do modo de trabalho apresentado, é um dispositivo de pesquisa-formação pelo qual os participantes podem construir sentidos acerca de suas experiências com a universidade, a partir da produção de narrativas de si.

A produção de si, viabilizada no curso de extensão vivenciado, denominado “ateliê com blogs reflexivos”, por meio de narrativas escritas, orais, imagéticas, pode também ocorrer a partir de qualquer outro meio e/ou ações práticas disponíveis às quais os indivíduos recorrem para falar de si<sup>3</sup>. Desse modo expande-se os “meios” pelos quais os indivíduos podem realizar o trabalho de biografização. Isto é, de forma breve, o que entendemos como a prática automedial<sup>4</sup> (Delory-Momberger; Bourguignon, 2023; Reis, 2023). Segundo Reis (2023, p. 281), o ateliê:

[...] Articula a dimensão existencial/criadora/sensível, a partir da criação do blog, de vídeos e produção ou ressignificação de imagens, textos narrativos, músicas, vídeos com o objetivo de apresentar os sentidos da vida universitária. As postagens nos blogs, com as narrativas escritas individuais, são socializadas nos encontros,

---

<sup>3</sup> Falar de si neste contexto quer dizer narrar a si mesmo, ou seja, configurar um conjunto de experiências vividas que se tornam experiências realizadas por meio do trabalho contínuo no dispositivo, acionando o caráter automedial do ateliê. Entendemos que “falar de si” pode acontecer também quando se produz uma imagem, um poema; seleciona-se um fragmento de música e assim por diante. Falar de si seria, então, falar de si por meio de uma série de linguagens, artefatos e gestos disponíveis para realizar o trabalho de biografização.

<sup>4</sup> A noção de automedialidade, da qual o ateliê com blogs reflexivos apresenta indícios, diz respeito à concepção de que para realizar um trabalho reflexivo sobre si mesmo, o indivíduo recorre a meios exteriores, chamados de *mediums*, como a fotografia, o desenho, a música, a poesia e outras linguagens e que o indivíduo utiliza para construir sua narrativa. Para uma compreensão mais detalhada sugerimos o artigo escrito por Christine Delory-Momberger e Jean Claude Bourguignon. Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo, 2023.

mediante um intenso diálogo. Desse modo, o blog na pesquisa formação é compreendido como um meio que permite processos de criação e de reflexividade. As narrativas produzidas são concebidas como “experiências realizadas” (Reis, 2021b) e contribuem, dentre outros aspectos, para que por diferentes momentos de reflexividade os/as participantes fortaleçam seu sentimento de pertencimento em relação à vida universitária.

Não temos a intenção, neste capítulo, de detalhar o modo de funcionamento do ateliê, uma vez que há produções do grupo que demonstram e refletem acerca disso (Reis, 2022; 2023; Reis *et al*, 2023; Reis *et al*, 2024), entretanto, entendemos ser necessário apresentar, brevemente, como a metodologia dos blogs reflexivos funciona e os seus efeitos na formação dos sujeitos que participaram do curso de extensão.

No contexto da extensão havia um momento individual para que pudéssemos criar os nossos blogs, bem como para a estruturação do título, temas e a escolha de formas de construir os textos. As postagens ocorreram a partir dos subtemas que eram gerados mediante as discussões coletivas entre a coordenadora do ateliê e nós, os(as) participantes do grupo.

As postagens consistiam em pequenos relatos, poemas, textos e/ou imagens que narravam uma experiência de si a partir da questão gerada pelo grupo; um exemplo a ser dado é a questão inicial “como a universidade entrou em sua vida?”. Essa pergunta propiciou ao grupo produzir, de forma singular, as maneiras pelas quais a universidade entrou em nossas vidas, bem como as expectativas familiares e pessoais, as esperanças e desesperanças com o futuro e a questão do que era pertencer à universidade.

Após o momento individual, sempre havia um momento coletivo, no qual as narrativas eram apresentadas. Cada um se dirigia à frente do auditório e apresentava seu blog, lia o texto escrito, apresentava o poema, explicava a escolha da imagem e esse momento de apresentação logo se tornava um momento coletivo de discussão e reflexão, uma vez que as narrativas de si ao serem

compartilhadas tornam-se fonte de saberes<sup>5</sup>, para quem as produziu e entre os membros do ateliê.

Ao final do curso assistimos a um vídeo produzido pela coordenadora, intitulado “Portas e Portais”. Consistia em uma montagem de fotos do arquivo pessoal da autora e a música, ao fundo, que constituía uma narrativa. Ao sermos apresentados ao vídeo, fomos convidados a produzir as nossas versões do “Portas e Portais”, cada um com as fotos e questões que havíamos construído até então.

O ateliê constitui, portanto, um espaço para a prática de si através dos meios disponíveis para uma criação sensível da própria subjetividade, aliada, articulada e enredada nas questões propostas pelo espaço de pesquisa, algo que, dentro do espaço universitário, não é valorizado ou exercitado tanto quanto deveria.

Entendemos que o espaço do ateliê propicia um forte efeito formativo na vida das pessoas que dele participam, pois abre para os indivíduos um lugar sensível de criação de si, que acompanha sempre uma reflexão engajada do lugar que se ocupa dentro da universidade. Desse modo, no processo de produção das narrativas quando perguntados sobre como a universidade entrou em nossas vidas, mobilizávamos também nossos conhecimentos acadêmicos e experienciais, e isso nos permitia refletir sobre o social através da construção de uma narrativa singular.

Após o curso de extensão tivemos a oportunidade de realizar o ateliê em dois outros momentos dentro da universidade. O primeiro foi uma roda de conversa acerca dos materiais produzidos no curso de extensão, no ano de 2023, durante a primeira Semana de Extensão e Cultura e, o segundo, como um minicurso e oficina na décima

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento acerca do caráter formativo das narrativas de si Cf. Reis, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 14, n. 35, p. 30–57, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57.; Reis, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação, [S. l.]*, v. 33, n. 2, p. 295–309, 2020. DOI: 10.21814/rpe.19748.

semana internacional de pedagogia, ambos aconteceram no campus A.C Simões da Universidade Federal de Alagoas.

Embora não tenha sido realizado o ateliê, do modo como foi feito no curso de extensão, e não tenhamos trabalhado necessariamente com os blogs, o trabalho para interpretação das narrativas dos/as jovens estudantes que se inscreveram para participar, ocorreram através dos mesmos meios utilizados na extensão. Os/as participantes se engajaram na produção de imagens e na escrita de pequenos relatos acerca de algumas questões sobre a universidade.

Em ambas as situações, tínhamos como objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do ateliê, apresentar fragmentos dos blogs e das narrativas produzidas por nós e construir um novo espaço de diálogo e reflexão acerca dos sentidos e desafios vivenciados na vida universitária. Nesse contexto, interessava também experimentar com os participantes como o trabalho com as narrativas de si e com a prática automedial poderia afetá-los.

O que identificamos foi que o ateliê, enquanto um dispositivo de pesquisa-formação, atua também como um espaço de reflexividade que, ao ser instaurado em outros momentos vivenciados na vida universitária, como nos congressos e semanas culturais, podem propiciar, ao se estabelecer uma relação de segurança, um lugar de troca de saberes e diálogos sobre a universidade.

### **3. Desdobramentos formativos do ateliê com blogs reflexivos nas trajetórias acadêmicas de quatro participantes do ateliê**

#### **3.1 Myrele Rosendo**

Estar em um grupo de extensão permitiu que eu vivenciasse coisas novas, tanto na esfera pessoal, quanto na esfera estudantil. Poder partilhar minha trajetória até aquele determinado momento,

bem como ouvir as experiências de vida dos demais colegas, de certa forma, transformaram minha visão de mundo. Estar numa sala de aula e conversar com colegas é uma coisa, mas estar em um ambiente seguro, conhecendo a vivência e a essência de outras pessoas tem um peso determinante, pois, quando conhecemos algo ou alguém, aquilo conquista nosso respeito, nossa admiração, permite um olhar mais atento, mais cuidadoso, e isso ocorre porque passamos a compreender o quanto é desafiador manter-se vivo, ativo e presente, tanto no espaço universitário quanto na vida em sociedade.

Assim, quando temos atividades que nos levam não apenas a olhar, mas refletir aquele ambiente que nos cerca, estamos nos construindo enquanto indivíduo singular, ao mesmo tempo que aprimoramos nosso senso crítico, bem como passamos a conhecer ou aprimorar táticas de expressar tudo aquilo que sentimos, que vemos. É neste caminho que passo a escrever alguns poemas para falar das temáticas discutidas em nossos encontros do grupo de extensão, uma atividade que me fazia e me fez ter um olhar diferenciado para as coisas que me cercam. Pude me sentir um pouco mais segura

Neste ambiente passamos a ter contato com alguns pressupostos teóricos. Christine Delory-Momberger, Alain Coulon, foram alguns dos autores que sempre permearam de certa forma nossos estudos no grupo de extensão. É nesse momento que me deparei sendo iniciante na pesquisa científica, com o foco voltado para a construção identitária de jovens estudantes das universidades públicas do Brasil. Esse ciclo se estende por três anos (gosto de falar que é uma graduação dentro da graduação), e são os estudos realizados durante esses anos que vão despertar em mim a vontade de dar continuidade aos estudos voltados aos jovens estudantes da universidade pública.

Sendo assim, desenvolvi, em parceria com minha amiga e também participante do curso de extensão, Lara Jordana, o trabalho de conclusão de curso intitulado **“Desafios enfrentados pelas estudantes que são mães na universidade pública:**

**mapeamento de artigos publicados (2018-2022)”,** partindo da nossa vivência com jovens mulheres que precisavam conciliar a maternidade com os estudos.

O interesse pelas juventudes que me cercavam não acabou com a finalização da graduação; ele estendeu-se para o mestrado em Educação, em que tive o privilégio de estudar, pesquisar e dialogar com jovens do curso de Pedagogia que tinham uma realidade pouco viabilizada. Minha dissertação, intitulada *Os desafios da dupla jornada: vivências de jovens mulheres que estudam e trabalham*, foi fruto de muita pesquisa, muito esforço e principalmente, de colaboração direta com três jovens trabalhadoras-estudantes do curso de Pedagogia da UFAL.

Ao olhar todo o meu percurso acadêmico, acredito que caberia colocar que o curso de extensão foi, como os jovens da minha geração gostam de falar, o “efeito borboleta” em minha vida, pois a participação gerou mudanças muito significativas. Como já dito anteriormente, foi o primeiro passo de uma jornada que até os dias atuais sigo a trilhar. Ao todo foram três ciclos de PIBIC sendo bolsista, participação no grupo de pesquisa GPEJUV, capítulos de livros com resultados das pesquisas realizadas no PIBIC, dois minicursos em eventos acadêmicos, e mais recentemente, a conquista em obter o título de mestre em educação.

Estar em uma universidade pública e usufruir de tudo o que ela oferece (como projetos de extensão, PIBIC, PIBID e monitoria) é, sem dúvida, uma dádiva. Essa vivência nos permite compreender tanto a importância da nossa formação para a sociedade, quanto seu impacto em nós mesmos, enquanto indivíduos que sonham e lutam por um futuro melhor. Foram essas experiências que permitiram a esta jovem interiorana<sup>6</sup> conquistar espaços tão grandes, que jamais imaginaria, nem mesmo nos seus melhores sonhos.

---

<sup>6</sup> Toda a trajetória de Myrele na universidade foi vivida em trânsito, uma vez que a jovem é moradora de um município próximo a Maceió e precisava se deslocar de sua cidade natal para estudar em outro lugar. A experiência de estar em mobilidade

### 3.2 Laura Oliveira

Participar de um curso de extensão transformou diversos aspectos e percepções da minha vida, tanto no âmbito pessoal quanto nos contextos acadêmico e profissional. As leituras realizadas, as discussões promovidas e os momentos de partilha e escuta tiveram grande influência sobre a minha visão de mundo.

A primeira grande mudança resultante da minha participação no curso foi em relação à temática que eu estudava na universidade. Anteriormente, minha pesquisa era voltada para o uso das tecnologias na educação. No entanto, ao longo do curso, passei a questionar se esse tema ainda fazia sentido para mim. Esse processo reflexivo me levou a mudar minha área de pesquisa para algo com o qual eu me identificava mais: as juventudes, gênero e temáticas étnico-raciais.

Após a mudança na minha temática de pesquisa, diversos aspectos da minha trajetória acadêmica também se transformaram. Passei a integrar o Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV) e ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Essas experiências ampliaram meu repertório teórico e me apresentaram a autores como Christine Delory-Momberger, Alain Coulon, José Machado Pais e Carles Feixa. Como resultado, redefini a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), alinhando-o a essa nova fase da minha atuação na pesquisa.

Dessa forma, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) passou a ter como temática **“Desafios de ser mulher negra na Universidade Federal de Alagoas: narrativas de três estudantes negras no curso de Pedagogia da UFAL”**. O objetivo foi analisar as condições vivenciadas por mulheres negras nas universidades públicas federais e refletir sobre os desafios enfrentados por três

---

geográfica foi tema de muitas de suas publicações em seu blog e de diálogos durante o curso de extensão.

estudantes negras do curso de Pedagogia da UFAL, por meio de entrevistas narrativas.

No mestrado, optei por seguir na mesma linha temática, pois sempre acreditei que essa continuidade me permitiria aprofundar teoricamente na área, desenvolver metodologias específicas e promover debates relevantes sobre a questão da mulher negra e as pesquisas com juventudes. Assim, busco contribuir com outras pessoas por meio do papel transformador da educação, no qual acredito profundamente.

Além das transformações no âmbito acadêmico já mencionadas, participar do curso de extensão também provocou mudanças significativas na minha vida pessoal. Ouvir as histórias compartilhadas pelas pessoas me levava a refletir sobre a minha própria trajetória e sobre como aquelas vivências me impactaram de forma direta.

O ambiente de escuta segura que foi criado naquele espaço foi fundamental para minha autorreflexão. Cada experiência compartilhada me encorajava a expressar também os meus anseios, medos, dúvidas e questões que não diziam respeito apenas à vida acadêmica, mas à Laura em sua totalidade, de forma integral.

Participar do curso de extensão transformou profundamente minha trajetória acadêmica e a forma como me relaciono com a universidade pública. Costumo dizer que existe uma Laura antes e outra depois dessa experiência. Meus sonhos se tornaram mais vívidos, meu compromisso com a educação se fortaleceu, e meu processo de afirmação enquanto mulher negra foi intensificado. Passei a compreender, com mais clareza, a importância das temáticas sobre as quais pesquiso e escrevo, e o quanto elas podem gerar reflexão e transformação.

### 3.3 Matheus Ivan Chagas

Lembro do primeiro encontro no curso de extensão com muito carinho. Hoje em dia percebo que a experiência que tive durante um

ano junto de todos aqueles/as outros/as jovens estudantes me transformaram completamente, sobretudo porque me fez conhecer um modo de pesquisa que eu acabaria por querer dar continuidade após o fim da graduação.

Foi através do ateliê com blogs reflexivos que senti finalmente que podia expressar o que sentia pela universidade de forma diferente, articular meus pensamentos e reflexões em narrativas escritas, orais e imagéticas autobiográficas que, quando discutidas coletivamente, proporcionaram a mim e ao grupo um olhar amplo do que significava ser um estudante em uma universidade pública. O envolvimento com o curso de extensão me fez querer trabalhar também com os ateliês e os blogs reflexivos em minha pesquisa **“Sentidos da vida universitária para jovens LGBTQIAPN+”**, a qual desenvolvo no momento.

O ateliê me fez conhecer a pesquisa autobiográfica e os estudos com as juventudes desenvolvidos pelo GPEJUV, o que me acendeu uma paixão pelo trabalho com as narrativas e a automedialidade. Sinto que o curso de extensão me fez unir a paixão pela fotografia com a paixão pela pesquisa, ambas pareciam separadas antes de eu participar do curso, sentia que não podia unir as duas coisas dentro da universidade e isso me fazia sentir paralisado, triste, o que acabou sendo o tema de minha primeira postagem em meu blog à época.

Refletindo hoje, penso que, juntamente às outras atividades acadêmicas das quais fiz parte durante a graduação (PIBIC, monitoria e eventos acadêmicos), o curso de extensão e o trabalho com o ateliê, me formou como pesquisador. Muito da minha prática como pesquisador hoje, no mestrado, e da forma como articulei minha pesquisa, vem dos aprendizados que tive como participante da extensão.

Desse modo, gostaria de finalizar o meu relato expondo a importância de se questionar, mesmo que de forma indireta, os modos de fazer pesquisa; produzir conhecimento dentro da universidade, para mim, foi exatamente isso que o curso de extensão

fez e, indiretamente, plantou em mim a semente para querer me tornar um pesquisador diferente.

### 3.4 Lara Jordana

A participação no curso de extensão foi um dos marcos mais significativos do meu processo formativo na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Essa ação formativa, que reuniu jovens estudantes da própria universidade, propunha a partilha de nossas vivências acadêmicas, promovendo uma troca potente de saberes e experiências entre sujeitos em suas trajetórias educacionais.

Mais do que uma atividade complementar, o curso se constituiu como espaço de escuta, afeto, reconhecimento e reflexão. Poder partilhar minhas inquietações, inseguranças e descobertas junto a outros/as jovens universitários/as me fez compreender, com mais profundidade, que a experiência acadêmica vai muito além dos conteúdos curriculares. A universidade é atravessada por relações sociais, afetivas e simbólicas que impactam diretamente em nossas subjetividades. Reconhecer isso e poder dialogar sobre essas dimensões foi um exercício de construção coletiva de sentido.

Esse movimento de socialização da experiência me provocou a olhar para minha própria trajetória com mais criticidade e sensibilidade, o que reverberou diretamente em minha atuação acadêmica. A partir dessa vivência, fui impulsionada a buscar novos espaços de aprendizagem, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do qual participei por dois ciclos consecutivos, também sob orientação da professora Rosemeire. As pesquisas desenvolvidas nesse período tiveram como foco a relação de estudantes com a cultura acadêmica, temática que já vinha sendo mobilizada nas discussões do curso de extensão.

A inserção no Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV) foi mais um desdobramento desse processo formativo. No grupo, aprofundei leituras teóricas e metodológicas a

partir da pesquisa (auto)biográfica e da teoria da relação com o saber, fortalecendo ainda mais minha identidade como pesquisadora. Foi nesse contexto que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "Desafios enfrentados pelas estudantes que são mães na universidade pública: mapeamento de artigos publicados (2018-2022)". Embora eu não seja mãe, meu interesse pela temática surgiu da escuta e observação de outras trajetórias e da necessidade de visibilizar realidades frequentemente invisibilizadas no espaço acadêmico.

O desejo de continuar investigando os processos formativos de jovens na universidade me levou ao mestrado em Educação, também pela UFAL. A dissertação, intitulada "**Permanência de jovens-mães-estudantes no curso de Pedagogia: narrativas, adversidades e enfrentamentos**", buscou compreender como essas estudantes experienciam sua formação diante dos inúmeros desafios impostos. Mais uma vez, retorno às marcas deixadas pelo curso de extensão, pois foi nesse espaço que aprendi a valorizar as histórias de vida como fontes legítimas de saber e de análise.

O curso me atravessou de maneira profunda em diversas dimensões. Foi a partir dele que comecei a construir, de forma mais consciente, minha identidade enquanto mulher, estudante, pesquisadora, lésbica e trabalhadora. A partilha com outras/os jovens da graduação me fez perceber que não estávamos sozinhas/os em nossos sentimentos de inadequação ou pertencimento. Foi nesse coletivo que comecei a sonhar com novos caminhos e possibilidades para mim, tanto na universidade quanto na vida.

Mais do que uma atividade formativa, a ação de extensão foi um espaço de produção de sentido. Ao narrar minha história e escutar a história dos/as outros/as, pude enxergar na diversidade de experiências uma força política e transformadora. Hoje, enquanto mestra em Educação, compreendo que os saberes produzidos nesse curso de extensão continuam reverberando em minha trajetória e nas escolhas que sigo fazendo, com ética, compromisso social e afeto.

A partir dessa experiência, fui compreendendo que o espaço da universidade pública, ainda que marcado por tensões, desigualdades e exclusões, pode também ser um território de invenção de si. Essa invenção não ocorre de forma individualizada, mas sim no encontro com o outro, nas trocas que desestabilizam certezas e produzem novas formas de estar no mundo. Foi convivendo com outras histórias de vida, tão diversas e ao mesmo tempo tão próximas da minha, que entendi a potência de se fazer universidade a partir das margens, produzindo conhecimento enraizado na vida real e nas urgências que nos atravessam. Esse percurso me mostrou que estar na universidade também é um ato de resistência e afirmação da nossa existência.

O curso de extensão me ensinou que o saber acadêmico não precisa estar separado das nossas vivências, dores e desejos. Pelo contrário, quando o conhecimento se encontra com a vida, ele se torna mais significativo e transformador. Por isso, sigo comprometida com uma educação que valorize as histórias, que acolha as diferenças e que promova espaços de escuta, diálogo e emancipação. A experiência vivida nesse curso ecoa até hoje em minha prática como pesquisadora e educadora, e me lembra constantemente que é possível construir uma universidade mais plural, mais justa e mais humana, desde que estejamos dispostas a ocupar seus espaços com nossos corpos, nossas vozes e nossas memórias.

### **Considerações finais**

Através dos relatos é possível compreender o caráter formativo do curso de extensão, sobretudo, do papel do ateliê com blogs reflexivos e do uso das narrativas como método de pesquisa. Em todos os relatos, as/os jovens estudantes, e pesquisadores, informam a descoberta da literatura científica, por conta da participação no curso. Desse modo, podemos atribuir ao ateliê o papel de difusor do

conhecimento científico por vias outras que não a da sala de aula formal.

É possível também observar a maneira como a participação no curso leva os participantes a continuarem suas trajetórias acadêmicas, pensando em problemas de pesquisa, que as/os inquietam, levando-as/os a querer ouvir os sujeitos que de certa forma os relembram de si. Uma vez que a escuta coletiva no ateliê os tocava de maneira a iniciar um processo autorreflexivo sobre si ao ouvir a narrativa do outro.

O ateliê aparece enquanto um dispositivo de pesquisa que provoca nos indivíduos que dele participam uma vontade profunda de investigar a si, atividade que acontece mediante o trabalho de biografização e da prática automedial, posto que é através da produção de narrativas e da escuta das narrativas do outro que o aspecto formativo acontece, uma formação que não é apenas cognitiva, mas também singular e vinculada sempre às maneiras que os indivíduos enxergam o meio social.

Ao analisar os relatos podemos identificar que a experiência com o curso de extensão e o trabalho no ateliê proporcionam aos indivíduos uma formação em três dimensões principais: acadêmica, uma vez que todos os quatro estudantes referem-se a experiência com o curso como motivo de continuidade às suas trajetórias como pesquisadores e estudantes, seja na busca dos problemas de pesquisa ou na forma como trabalhar, metodologicamente, o problema de pesquisa; individual, considerando que todos os relatos informam um momento de inflexão pessoal no qual o trabalho realizado no curso, proporciona um “antes e depois” de si; e, por fim, uma dimensão de compromisso social, porque em todos os relatos há uma transformação na forma de se entender o lugar de estudante em uma universidade pública bem como os sujeitos que dela fazem parte.

## Referências

DELORY-MOMBERGER, C. La construction partagée d'un savoir du singulier. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 11–24, 2020. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13248. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13248>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J.-C. Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1129, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1129. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/19443>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40–52, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993. 425 p.

REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1132, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1132. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/17260>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 30–57, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13774>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REIS, R. Narrativas de si na pesquisa (auto)biográfica com as juventudes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1161, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1161. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20510>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REIS, R. *et al.* Sentidos e desafios da vida universitária: ateliês com blogs reflexivos. **Revista Eletrônica Extensão em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28998/rexd.v17.17461>

REIS, R. *et al.* Desafios vivenciados na universidade: relatos a partir de uma pesquisa-formação. *In*: REIS, R.; PEREIRA, A. S. (org.). **Juventudes, culturas e formação**: experiências e trajetórias de pesquisa. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2023. v. 1, p. 209–228.

## Capítulo 11

# ESTUDOS SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DE JUVENTUDES ALAGOANAS COM NARRATIVAS DE SI

Rosemeire Reis  
Emanuelle de Oliveira Souza  
Cíntia Gomes da Silva  
Isabel Cristina Oliveira da Silva  
Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva  
Matheus Ivan Chagas

### 1. Introdução

Neste capítulo evidenciamos a importância do enfoque biográfico nos estudos que realizamos com as juventudes alagoanas. Para tanto, apresentamos brevemente alguns aspectos de quatro teses de doutorado defendidas no âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), entre 2022 e 2024.

Esse conjunto de pesquisas de doutorado configura-se como um marco teórico-metodológico de estudos com juventudes alagoanas e de seus processos formativos, produzidas pelas aproximações entre princípios da Sociologia da Juventude, tendo como referência os estudos de Machado Pais (2017; 1990; Carles Feixa, 2018); Marília Sposito (2003); Paulo Carrano (2024), articulados aos princípios da Pesquisa (Auto)Biográfica, especialmente de autores como Elizeu Clementino de Souza (2014); Maria da Conceição Passeggi (2021); Christine Delory-Momberger (2011, 2012; 2016; 2024); Rosemeire Reis e Camila Aloísio Alves (2018).

Estas teses têm suas questões de pesquisa específicas, mas apresentam pontos de convergência, por estudar juventudes

alagoanas a partir do enfoque biográfico. Alguns de seus pontos de convergência são: configuram-se como pesquisas qualitativas (Paillé, Mucchielli, 2008), que têm como cerne o estudo da “gênese individual do social”, isto é, dos processos pelos quais os sujeitos se apropriam do mundo social e, ao mesmo tempo, contribuem para sua construção; são pesquisas que utilizam como procedimentos as entrevistas de pesquisa biográfica ou narrativas, realizadas a partir de diálogos entre as pesquisadoras e os/as jovens participantes da pesquisa, tendo em vista compreender os processos de biografização incitados pelas questões de pesquisa.

Portanto, pelas entrevistas com as narrativas de si, ocorre um trabalho reflexivo de dar forma ao vivido. Conforme Christine Delory-Momberger este trabalho configura-se como processo de biografização enquanto hermenêutica prática, na qual o indivíduo reestrutura e significa a experiência, construindo-se como ser singular e se inscrevendo como ser social (Delory-Momberger, 2024, p. 168).

Para estudar estes processos, são priorizados os estudos longitudinais, isto é, ocorrem momentos de reencontros para aprofundar as questões que emergem do estudo; e realizar novas interpretações das narrativas produzidas (Ricoeur, 2010; Delory-Momberger, 2011, 2012; 2016; 2024). Este tipo de pesquisa permite a compreensão do social onde os sujeitos se formam, considerando as confluências contextuais que atravessam e condicionam seus percursos (Reis, 2018, p. 03).

As reflexões que ocorrem a partir da construção das narrativas no diálogo com a pesquisadora configuram-se, concomitantemente, potentes processos formativos, para além de possibilitar os conhecimentos da pesquisa.

As análises das entrevistas, por sua vez, ocorrem em duas dimensões interligadas: uma análise aprofundada da totalidade das entrevistas e/ou materiais produzidos por cada participante; e uma análise das temáticas recorrentes que atravessam o conjunto das entrevistas. Essa abordagem permite uma compreensão tanto das

singularidades biográficas quanto das questões coletivas que emergem dos contextos vividos pelos/as jovens. Não é possível apresentar neste capítulo todas as dimensões das teses realizadas, mas apresentamos, em linhas gerais, cada uma destas etapas:

• *Análise da dimensão singular-social dos processos de biografização de cada participante*: partilhamos com Christine Delory-Momberger a pressuposto de que o enfoque biográfico permite estudar diferentes dimensões do saber social-singular produzido pelo indivíduo nas interpretações que realiza das práticas sociais e culturais vivenciadas em diferentes espaços sociais. O processo de análise das questões passa, portanto, por valorizar cada narrativa construída, as questões maiores que emergem e os seus desdobramentos, sempre tendo em vista compreender melhor a questão de cada pesquisa. Desse modo, a primeira dimensão da análise focaliza o conjunto da narrativa, ou seja, busca identificar o movimento do relato, os motivos que se sobressaem e como esses motivos se articulam com os enfrentamentos; a partir dos determinados contextos nos quais estes/as jovens estão inseridos/as. Valoriza-se na pesquisa tanto o momento da conversa inicial, a primeira entrevista narrativa, como também os outros encontros por serem novos espaços reflexivos de diálogos sobre as questões de pesquisa. Cada momento, como explica Christine Delory-Momberger, são processos de experiências realizadas, refletidas, configurados como pesquisa-formação. Estes novos encontros são denominados “espaço de restituição reflexiva dialogada” (Reis, 2021; 2022; 2023). Para tanto, o material produzido na primeira entrevista pode ser organizado em um texto (textualização), enviado previamente para o/a entrevistado/a e torna-se um documento escrito que permite um distanciamento reflexivo, podendo propiciar aprofundamentos e novas questões sobre a narrativa produzida. Torna-se, ainda, uma possibilidade para aquele que participa do estudo analisar se considera adequado o material produzido, sendo possível ampliar ou suprimir o que não considerar pertinente. Para cada participante, portanto, é preciso realizar um aprofundamento

das interpretações e análises dos materiais produzidos na entrevista e nas restituições reflexivas dialogadas, para compreender o saber singular que se constrói pelo processo de biografização, que pressupõe as interpretações do social, à luz do referencial teórico de cada estudo;

• *Análise das temáticas que perpassam as narrativas singulares/sociais*: a partir das análises aprofundadas de cada entrevista, de seu movimento, de suas questões, identificam-se temáticas que perpassam o conjunto das entrevistas, pois os sujeitos que participam do estudo têm contextos de vida, práticas sociais e culturais que se aproximam. Tais temáticas são analisadas, fragmentos do conjunto das narrativas são retomados, tendo como eixo as questões inerentes a cada temática, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa (Reis, 2025).

Tendo como referência estes princípios, a seguir são apresentados alguns aspectos das pesquisas de doutorado em educação produzidas por quatro mulheres pesquisadoras do grupo Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL). Cada uma tem suas questões para re-inventar seus modos de pesquisa, e a partir de tais pressupostos, apresentamos: a pesquisa de Isabel Cristina da Silva, denominada: “Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias” (2023); o doutorado de Cíntia Gomes da Silva, intitulado: “Os sentidos das experiências universitárias para um grupo de mulheres indígenas egressas das licenciaturas do CLIND (UNEAL): Diálogos entre saberes ‘tradicionais’ e saberes acadêmicos” (2024); de Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva, a partir dos achados da pesquisa “Forasteiros de outros cantos: provas e táticas de jovens pedagogos/as em seus cotidianos migratórios alagoanos” (2024). Por último, a tese de Emanuelle de Oliveira Souza, intitulada “Aprendizagens

biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais: encontros e desencontros identitários na experiência de si” (2022)<sup>1</sup>.

### **1. “Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias” (Isabel Cristina Oliveira da Silva)**

No campo dos estudos sobre os processos formativos na universidade, temos visto uma crescente preocupação em desenvolver pesquisas que contemplem a relação singular-social com o conhecimento. Esta forma de fazer pesquisa, conforme Reis e Felix (2024), produz um material analítico rico, com atenção às políticas educativas de permanência na universidade, ao tempo que situa socialmente quem são os sujeitos da formação.

Delory-Momberger (2012) destaca que a perspectiva biográfica, a partir das narrativas orais ou escritas, tem sido forte aliada nos estudos que buscam entender as significações atribuídas pelos indivíduos a si nas suas experiências formativas, estas, por sua vez, resultantes do que foi vivido em contextos de aprendizagem. Partindo desta premissa, a tese de doutorado estudou os processos de construção de si como estudantes universitárias da Pedagogia de três jovens/mulheres em mobilidade geográfica diária ao Campus A.C. Simões da UFAL, a partir da análise de suas narrativas autobiográficas acerca das experiências formativas marcantes na trajetória acadêmica.

O diálogo foi firmado entre os pressupostos da Pesquisa (Auto)Biográfica e da Sociologia da Juventude, por priorizar as jovens enquanto coparticipantes, que se constroem como sujeitos sócio-históricos e singulares; na interseção com a cultura acadêmica; e por legitimar os estudos com as narrativas das juventudes para

---

<sup>1</sup> Todas as teses foram orientadas por Rosemeire Reis, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL)

compreender dimensões complexas do social, conforme as leituras de Pais (1990, 2017, 2019), Feixa (2018), Reis e Felix (2024).

Por meio das narrativas de suas experiências, identificamos os recursos objetivos e simbólicos empreendidos pelas jovens para se construírem enquanto estudantes universitárias no curso de Pedagogia em mobilidade geográfica diária. Neste último aspecto, Lobato (2021) fomenta que a mobilidade para estudar vai além de um deslocamento diário no espaço, mas é uma atividade perpassada por desafios e motivada por sonhos, que corrobora na construção de táticas para seguir com a formação acadêmica.

A realização de pesquisas (Auto)Biográficas com jovens em processo de formação, conforme aponta Feixa (2018), envolve uma reflexão sobre sua construção pessoal, como também do ambiente formativo. Destarte, essa abordagem de pesquisa permite a articulação entre estruturas sociais e trajetórias de vida, oferecendo a oportunidade de interpretar a realidade social através da narrativa de si.

Nesse contexto, utilizamos as entrevistas biográficas de Delory-Moberger (2012), para quem cada participante pode identificar, organizar e analisar áreas de sua vida em formato narrativo, tomando como linha de partida a problemática da pesquisa. A autora afirma que a finalidade da entrevista está em apreender “a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular e social” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). O grupo compartilha situações similares, por estarem em um mesmo cenário histórico e social; contudo, para cada um ou uma, ao interpretarem as situações que lhe atravessam, o processo tem suas particularidades.

Cada entrevista aconteceu separadamente, com dois encontros por estudante, totalizando seis entrevistas. Na transcrição do material oral, as narrativas de cada participante foram organizadas textualmente, fomentando a dimensão singular-social, a partir de

uma história ou um documento particular escrito de si. Esse processo, caracterizado de textualização, decorre da retirada das perguntas geradoras de discussão feitas pelo/a pesquisador/a, sendo este/a responsável em criar um texto articulado das narrativas, respeitando as experiências narradas. Ao disponibilizar às participantes um texto único de suas falas, auxilia o movimento de autorreflexão contínuo, ao mesmo tempo em que possibilita levantar novas questões a partir das narrativas produzidas. Além de evidenciar o que pode ser suprimido ou partilhado, este segundo momento, de retomada a partir da leitura antecipada do material textualizado, denomina-se “restituição reflexiva dialogada”, no sentido apresentado por Reis (2021, 2022).

Com base em Delory-Momberger (2012), identificamos, no primeiro momento, após a construção textual das narrativas, as experiências marcantes, também chamadas por Fritz Schütze (2010) de marcadores frequentes nas narrativas, ou temáticas recorrentes. Em outras palavras, significam situações ou pessoas que aparecem mais de uma vez na narrativa, como modo de reafirmar determinados sentidos construídos para algumas experiências.

No segundo momento, após a análise individual das entrevistas, foram traçadas temáticas que perpassam as narrativas singulares, evidenciando seus pontos de encontros. Cada uma destas temáticas comuns surgiu das temáticas recorrentes das narrativas estudadas separadamente com base nos pressupostos teóricos da pesquisa. Tendo em vista o limite do presente texto, torna-se inviável o aprofundamento analítico da tese, portanto são expostas as temáticas comuns as três participantes: enlaces de experiências intelectuais, institucionais e subjetivas na formação acadêmica; expressividades juvenis e a universidade; enfrentamentos das jovens em mobilidade geográfica diária para estudar; os sentidos sobre ser estudante de Pedagogia: refletindo sobre o percurso e traçando perspectivas futuras.

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

Do mesmo modo, consideramos que a construção de si como estudante é sempre motivada por necessidade de realizações pessoais, permeadas por desafios relacionados às condições sociais, de gênero e de mobilidade. A partir dos repertórios construídos nos diferentes espaços sociais, as jovens constroem modos singulares de enfrentá-los. Concomitantemente, podemos dizer que nas entrevistas com as jovens, uma série de vivências tomou um grau de importância tanto para reafirmar as aprendizagens conquistadas, quanto para comprovar a dinamicidade da formação, em detrimento dos acontecimentos da vida ou, até mesmo, da mudança de perspectiva de quem está se formando.

Diante disso, podemos afirmar que as pesquisas cunhadas no estudo das interpretações do vivido, como a abordagem (Auto)Biográfica, corroboram para repensar as políticas estudantis existentes, uma vez que se aprofundam em questões que se perdem nas metodologias quantitativas e generalistas.

## **2. “Os sentidos das experiências universitárias para um grupo de mulheres indígenas egressas das licenciaturas do CLIND (UNEAL): Diálogos entre saberes ‘tradicionais’ e saberes acadêmicos” (Cíntia Gomes da Silva).**

O objetivo da tese consistiu em analisar as formas de estabelecimento dos diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos nas licenciaturas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A pesquisa foi desenvolvida a partir

das narrativas de quatro mulheres indígenas, egressas do CLIND nas áreas de Ciências Biológicas, História e Letras. O estudo fundamentou-se em entrevistas biográficas, com ênfase na análise dos sentidos atribuídos às experiências formativas vivenciadas por essas mulheres nas licenciaturas interculturais, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2015.

As entrevistas foram organizadas e analisadas a partir da pesquisa biográfica, conforme Christine Delory-Momberger (2012). A construção das narrativas resultou das interpretações e ressignificações das experiências universitárias das participantes e de suas relações com outros espaços sociais. Nesse contexto, a pesquisa biográfica, segundo Delory-Momberger (2024), permite que os indivíduos reflitam sobre suas lembranças e as articulem às questões investigativas, em um processo denominado biografização. Enquanto trabalho de dar forma ao vivido, a partir da narrativa construída, a análise das narrativas possibilitou identificar questões emergentes, subjetividades, singularidades e as relações entre saberes tradicionais e acadêmicos, interpretadas à luz do contexto sócio-histórico e do referencial teórico da pesquisa.

Nas entrevistas, foram identificadas questões centrais cuja temática permeava o conjunto de cada relato. Posteriormente, foram identificadas temáticas gerais, analisadas a partir do referencial teórico que fundamentou a tese. Tal abordagem justifica-se pelo fato de que as experiências vividas ocorrem nos contextos históricos e sociais aos quais os indivíduos pertencem, sendo marcadas pelas épocas, pelos meios e pelos ambientes nos quais estão inseridos (Delory-Momberger, 2016).

Para a interpretação de cada entrevista transcrita, foram utilizadas as categorias apresentadas por Delory-Momberger (2012), bem como os aspectos específicos das análises: os motivos recorrentes, entendidos como temáticas que organizam a ação da narrativa, e a gestão biográfica desses motivos, que envolve o confronto e as negociações entre eles. A partir de múltiplas leituras de cada entrevista, os motivos recorrentes foram identificados e

interpretados em temas. Em cada tema, analisaram-se os discursos narrativos e as relações estabelecidas entre eles. Ao final da análise de cada entrevista, apresentou-se uma interpretação geral, destacando-se o esquema da ação e a gestão biográfica dos motivos, considerando a subjetividade socio individual, ou seja, os aspectos do contexto social que influenciaram os caminhos percorridos pelas entrevistadas.

As análises, realizadas por meio de leituras aprofundadas e reflexões sistemáticas, possibilitaram o estabelecimento de diálogos consistentes com os referenciais teóricos, incluindo os estudos de Edson Silva (2015; 2017) e Gilberto Geraldo Ferreira (2013), bem como com os dados obtidos na análise documental e no levantamento bibliográfico. As temáticas comuns que foram aprofundadas são: desafios enfrentados na formação acadêmica, contributo do CLIND na formação profissional e para a comunidade (seu povo), trabalho e articulação na universidade.

De modo geral, identificou-se que os diálogos estabelecidos com as participantes da pesquisa, assim como as narrativas analisadas, contribuíram para o aprofundamento do conhecimento acerca das diferentes dimensões da vida e da formação das integrantes do grupo indígena. Tais dimensões incluem especificidades relacionadas à tradição, aos rituais, à cosmovisão e à espiritualidade, bem como visões de mundo, modos de vida, conhecimentos e saberes distintos entre si, evidenciando também os diálogos presentes entre suas próprias narrativas.

As narrativas das quatro mulheres egressas, com seus modos singulares-sociais de atribuição de sentidos às experiências, evidenciaram diálogos entre os saberes acadêmicos dos cursos e os saberes próprios de seus povos de pertencimento. Tais diálogos contribuíram significativamente para o fortalecimento de suas referências culturais e para a ampliação do repertório formativo, especialmente no que se refere à preparação para a docência em escolas indígenas, corroborando, assim, a tese de que os objetivos do CLIND estão sendo alcançados.

Em síntese, as narrativas das estudantes indicam que o CLIND promove o diálogo entre saberes acadêmicos e tradições culturais indígenas, valorizando a dimensão coletiva da formação e fortalecendo o compromisso das futuras docentes em preservar e transmitir as referências culturais de seus povos. Dessa forma, a experiência formativa do CLIND contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas interculturais e para a valorização dos saberes tradicionais nos contextos educativos.

### **3. “Forasteiros de outros cantos: provas e táticas de jovens pedagogos/as em seus cotidianos migratórios alagoanos” (Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva).**

Na tese “Forasteiros/as de outros cantos” o termo “forasteiros/as” refere-se aos/às jovens pedagogos/as que migraram para os municípios alagoanos de Rio Largo (Região Leste) e Teotônio Vilela (Região Agreste) no período de 2020 a 2024<sup>2</sup>. A conceituação teórica do termo forasteiro, na concepção de Alfred Schütz (1971), mais especificamente na obra “O estrangeiro: um ensaio em psicologia social”, é abordada a partir de um modelo conceitual de imigrante ou de recém-chegado. Este estrangeiro/estranho é definido pelo autor como uma pessoa adulta de uma civilização contemporânea que procura ser aceita permanentemente ou ao menos tolerada pelo grupo do qual se aproxima e cujas referências culturais se diferenciam de tal grupo.

---

<sup>2</sup> Importante destacar que no período inicial da pesquisa, mais especificamente de 2020 a 2022, a sociedade vivenciava o contexto da Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, classificada como uma Pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. No Brasil, em 22 de maio de 2022, foi decretado o fim do Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional- Espin, em decorrência da pandemia da Covid-19. Portanto, no decorrer da tese, as interferências resultantes da pandemia nesse período são referenciadas, seja nas narrativas dos/das jovens e/ou na própria narrativa da pesquisadora

Na pesquisa, por se tratar de uma migração interna, com jovens do próprio estado alagoano em migração intermunicipal ou pendular e/ou advindos de outros estados da própria região Nordeste, tais forasteiros/as não são totalmente estranhos em relação àqueles/as que os recebem, portanto, não são totalmente os estrangeiros de Alfred Schutz (1971), mas se aproximam destes, pela resistência que vivenciam por ocuparem um cargo efetivo, “retirado” de um/a professor/a da região, local da migração.

O termo “de outros cantos” não se refere à análise “de onde vieram” apenas de forma geográfica. De “outros cantos” refere-se, principalmente, aos cotidianos vivenciados no contexto migratório que implicam as condições juvenis. É nesse sentido que a tese teve como objetivo geral analisar as provas que os/as jovens pedagogos/as migrantes dos municípios de Rio Largo e de Teotônio Vilela vivenciam em seus cotidianos migratórios e em suas experiências juvenis e refletir acerca das táticas construídas para o enfrentamento destas provas.

Como objetivos específicos: identificar os motivos destes jovens pedagogos/a realizarem a migração para as regiões supracitadas; apresentar as suas narrativas em diferentes temporalidades biográficas, como também estudar a condição juvenil destes/as jovens migrantes, na articulação entre o enfoque biográfico e os estudos com os cotidianos. O problema central do estudo foi: quais as provas enfrentadas e táticas construídas por jovens pedagogos/as migrantes de Rio Largo e de Teotônio Vilela em relação aos seus processos migratórios e suas experiências juvenis?

Importante destacar que o processo de biografização proposto na tese, dialogou com a reflexão do processo identitário da autora, como jovem pedagoga, migrante e enquanto pesquisadora com jovens migrantes. As discussões voltadas à compreensão do “tornar-me uma pesquisadora” dialogam com os pressupostos abordados por Delory-Momberger (2012), que parte da questão: “como os indivíduos se tornam indivíduos?”. Danilo Martuccelli (2007), em “Lições da sociologia do indivíduo”, também se aproxima desse

diálogo ao indagar “como o indivíduo é fabricado pela sociedade?”. Desse modo, o estudo “Forasteiros/as de outros cantos” parte das diversas interações sociais cotidianas vivenciadas numa relação entre o singular e o coletivo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, tratou-se de um estudo qualitativo, de abordagem socioantropológica. Para analisar os modos como são vivenciadas as condições juvenis, recorreu-se ao estudo dos processos de biografização dos/das forasteiros/as, pelas análises das narrativas de si e dos sentidos que atribuem aos seus cotidianos, a partir do embasamento teórico em Christine Delory-Momberger (2012), de provas, conforme Danilo Martuccelli (2009), e nos estudos das táticas construídas pelos sujeitos nos cotidianos, de acordo com Michael de Certeau (2005).

Delory-Momberger (2012, p. 139) denomina o processo de biografização como “[...] o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”. Conforme a autora, o trabalho sobre si tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial, pela interpretação e significação das vivências sócio-históricas e culturais. Desse modo, é o trabalho reflexivo sobre si, pelas interpretações do vivido, que possibilitou na tese a identificação das provas, no sentido empregado por Danilo Martuccelli, na perspectiva da sociologia das provas/desafios, que lança luz sobre o processo de individuação/subjetivação do ator social (Melin; Reis, 2023). Conforme Martuccelli (2007), tais provas dizem respeito aos momentos dolorosos, decisivos que compõem a história social dos indivíduos. Estudar as provas de jovens pedagogos/a em um contexto migratório coloca em relevo as relações cotidianas singulares-sociais, pois elas são consideradas “operadores analíticos” de tradução dos fenômenos coletivos, a partir das experiências singulares.

Michael de Certeau (2005) contribui para as análises das práticas cotidianas em processo migratório, enquanto modos de

ação e operações realizadas pelo indivíduo nas interações sociais e a pluralidade das vivências. Para o autor, os lugares são transformados pelos indivíduos em espaços. São os “lugares praticados”. No que se refere às táticas, estas são operadas no cotidiano enquanto “dribles”, são utilizadas pelo homem ordinário para fugir da ordem imposta. Na tese, considera-se que o conceito de táticas dialoga com a “gestão dos motivos”, apresentados por Delory- Momberger (2012, p. 533), que é uma categoria de análise proposta pela autora para os estudos das narrativas de si. Considera-se que as táticas se aproximam da “confrontação e a negociação entre os motivos”.

Os dispositivos de pesquisa foram um breve estudo exploratório com questionário online com a participação de 15 (quinze) jovens formados/as em Pedagogia e que realizam a migração interna para os municípios de Rio Largo e Teotônio Vilela no período de 2020 a 2021. As entrevistas biográficas (narrativas orais) acerca dos cotidianos juvenis e migratórios, com a participação de 3 (três) jovens com os codinomes de Macabéa e Tieta (gênero feminino), que realizaram uma migração pendular, e Fabiano (gênero masculino), que realizou uma migração interestadual. As entrevistas biográficas foram realizadas em duas temporalidades: do contato inicial ao estágio probatório (2020-2021) e pós-probatório (2023-2024). No decorrer das entrevistas biográficas, foram apresentadas fotografias de forma espontânea pelas e pelo participante, as quais completavam as narrativas orais, são as chamadas “narrativas imagéticas” como explica Paulo Carrano e Brenner (2024), e tiveram como objetivo o aprofundamento das reflexões sobre os detalhes das experiências cotidianas. Também foram utilizados trechos do diário de campo decorrentes da observação participante realizada.

A análise foi realizada a partir da hermenêutica em torno dos motivos recorrentes, a identificação das provas e a construção de táticas. Para tanto, inicialmente, com os achados da primeira etapa do estudo exploratório dos questionários online e, em seguida, um

diálogo com as narrativas dos/das jovens acerca de suas cidades de origem. Em seguida, foram apresentados os *loci* da pesquisa, os municípios que estes/as jovens migraram, Teotônio Vilela e Rio Largo, a partir da contribuição dos estudos com os cotidianos e da observação participante. Posteriormente, foi realizada a análise hermenêutica individual das narrativas orais e fotográficas dos/as três coparticipantes da pesquisa, a partir da identificação dos motivos recorrentes e do tom vital que perpassam toda a entrevista, e que apresentam os indícios de como sujeitos singulares sociais vivenciam as provas e constroem suas táticas para superá-las.

Por fim, foi realizada uma reflexão analítica conjunta das entrevistas biográficas dos/das três jovens pedagogos/as migrantes. Tratou-se de um entrelace das provas e táticas identificadas na análise individual dos motivos recorrentes a partir das narrativas orais e imagéticas dos/das jovens, sendo possível constatar a gênese das provas (que antecederam o processo migratório) e o percursos das provas (que se referem aos jovens em seus cotidianos migrantes).

Os resultados apontaram que as provas enfrentadas no processo migratório e experiências juvenis estão relacionadas às táticas de resistência para superar a precarização do trabalho docente, vivenciadas a partir dos contratos temporários; a busca de segurança profissional, estabilidade e autorrealização; a necessidade de superação das suas condições juvenis; vivências cotidianas conflituosas, no processo migratório com o entorno cultural e escolar, em especial em razão da necessidade de superar os estigmas de “forasteiros”, “estrangeiros”, que estariam ocupando os espaços dos/as professores/as da cidade para a qual migraram.

#### **4. Múltiplas experiências de jovens participantes de movimentos culturais de Maceió, Alagoas, e suas aprendizagens biográficas (Emanuelle de Oliveira Souza).**

A tese intitulada *Aprendizagens biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais: encontros e desencontros identitários na experiência de si* (Souza, 2022), trata-se uma pesquisa qualitativa, com o objetivo geral de pesquisar a participação de jovens em movimentos culturais, buscando identificar a influência destes na sua compreensão do mundo, dos outros e consigo mesmo, na sua “construção identitária” (Dubar, 2005) e na vivência de sua “condição juvenil” (Abramo, 2005; Weller, 2011), bem como as interseções entre os diversos espaços formativos e as aprendizagens biográficas presentes na trajetória de vida desses jovens. A pesquisa foi realizada com quatro jovens participantes de movimentos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas.

As questões da tese partiram do pressuposto de que os estudos sobre a Educação precisam, cada vez mais, considerar os diversos processos educativos existentes na sociedade contemporânea, fortemente permeada por heterogeneidades, e de que os sujeitos são formados e se formam a partir das mais variadas referências culturais. Essa premissa evoca a necessidade de compreender como e por que os movimentos culturais são potencialmente importantes, enquanto construções identitárias para a produção desse saber experiencial; o que significam esses processos identitários; e como a experiência da escola se articula com as experiências de jovens nos movimentos culturais.

A metodologia utilizada na pesquisa uniu diversas perspectivas envolvidas em estudos sobre autobiografia e história oral. Baseando-se nas “entrevistas narrativas autobiográficas”, conforme Fritz Schütze (2010), realizando adaptações que trouxeram outros autores para esse diálogo, aproximando-se da abordagem da “pesquisa biográfica em educação” (Delory-Momberger, 2012; Reis, 2017, 2020; Kondratiuk; 2021); da “pesquisa (auto)biográfica”

(Passeggi, 2011; Souza, 2006); e, tangencialmente, da “história oral de vida” (Meihy, 2008, 2010).

A tese trabalha com diversos conceitos que permeiam as reflexões sobre juventudes, identidade e aprendizagem. As reflexões sobre “identidade” relacionam os pensamentos de Dubar (2009) aos de Elias (1994) quanto à relação do indivíduo com a “imagem-do-nós” (Elias, 1994, p. 186), vinculada à imagem do grupo que, por sua vez, envolve uma relação entre a identidade comum e a diferença, ligadas à dinâmica dos grupos humanos inseridos no atual contexto, no qual globalização e individualização interagem em diversos espaços e tempos, dando origem ao “ator plural” (Lahire, 2002). Esse ator plural é fruto da socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, acessando “híbridas disposições de *habitus*”, como aponta Setton (2016), a quem a autora da tese se alia para buscar um diálogo entre os processos de socialização atuais e a teoria do *habitus* de Bourdieu (1996).

Considera-se que as narrativas biográficas têm relação com o conceito de “dispositivos pedagógicos” apontados por Larrosa (1994), constituindo-se um meio de interpretação do vivido e para o conhecimento de si; uma vez que, conforme Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica busca o saber que emerge do biográfico como dimensão constitutiva do sujeito no processo de formação socio individual. É possível compreender, então, uma aproximação dessa perspectiva com a concepção de educação ao longo da vida — *bildung*, conforme Delory-Momberger (2011) e Fabre (2011) —, pois ambas consideram a dimensão do eu e da subjetividade inseridas no processo de formação, a partir da reflexão que o sujeito realiza sobre suas experiências.

Esse processo envolve também a “heterobiografização”, conforme Delory-Momberger (2019), Passeggi (2021) e Reis (2020). O processo reflexivo desencadeado pela experiência narrada pelo sujeito, na interlocução com a pesquisadora, possibilita uma atividade meta-reflexiva, que possibilita o conhecimento de si tanto para aquele que narra como para quem conduz a pesquisa.

Nesse sentido, a tese traz reflexões sobre a biograficidade como sinônimo de aprendizagem, considerando a “aprendizagem experiencial” (Dubar, 2009, p. 211) e a “aprendizagem biográfica” (Alheit; Dausien, 2006); bem como sobre a escrita narrativa como caminho para o “conhecimento de si”, a partir de Souza (2006, 2014) e Josso (1998, 2002), que apontam que o processo reflexivo de analisar os momentos evocados na narrativa compõe uma aprendizagem experiencial construída ao longo da vida, que se constitui e se expressa na narrativa autobiográfica.

A autora buscou um diálogo entre as narrativas do jovem e das jovens com os teóricos e teóricas que fundamentam a tese, tratando dos processos identitários e os múltiplos esquemas de ação constituídos a partir de sua relação com os diversos campos sociais mencionados nas referidas narrativas. Em suas falas, os/as jovens colaborador/as narram suas experiências — que algumas vezes são encontros e outras são desencontros — em relação à família, à educação formal, à ação política, ao “ser periférico/a”, ao “ser mulher”, ao “ser negro/a”; e com o “jogo do eu” que envolve uma consciência de uma “multiplicidade do eu” (Melucci, 2004), e dialoga com as “híbridas disposições de *habitus*” (Setton, 2016), colaborando para a construção das aprendizagens biográficas dos indivíduos envolvidos na tese.

No processo de produção de achados, foi utilizado um conjunto de procedimentos, visando manter o olhar sensível à complexidade envolvida na análise dos relatos de vida e à multiplicidade de abordagens possíveis no âmbito da pesquisa biográfica. Inicialmente, as entrevistas narrativas seguiram a técnica desenvolvida por Schütze, sendo agregadas a outras duas etapas, totalizando três etapas de entrevistas: 1. Entrevista narrativa; 2. “Restituição reflexiva dialogada” (Reis, 2021, p. 3). 3. Aprofundamento da entrevista narrativa — que pode acontecer em um ou mais encontros.

Nas análises, a autora realiza um triplo movimento: a transcrição das entrevistas narrativas; a análise individual de cada narrativa; e a análise conjunta das narrativas. No primeiro

movimento de análise, a tese apresenta as narrativas em primeira pessoa, em forma de texto transcrito (Meihsy, 2008, p. 147), ou seja, um texto que une o produto da transcrição literal das entrevistas narrativas à adaptação de trechos a partir do olhar da pesquisadora enquanto entrevistadora, que busca inserir sua colaboração subjetiva, acrescentando aspectos que nem sempre podem ser expressos somente com a transcrição literal da fala. A autora registra, no capítulo que trata das análises, o texto transcrito das entrevistas completas de cada colaborador/a da pesquisa, por considerar que suas narrativas na sua inteireza revisitam as aprendizagens biográficas singulares, imbricadas nas experiências vividas nos movimentos culturais dos quais fazem parte.

Após o texto transcrito, no segundo movimento, foram identificadas, em cada narrativa, as dimensões específicas desses hábitos híbridos — no sentido apresentado por Lahire (2002) — e dos processos de biografização — conforme Delory-Momberger (2016) e Alheit (2011) — nos quais se pode apreender, nas múltiplas experiências, como cada um produz suas inquietações, questões, aprendizagens e escolhas em possibilidades marcadas pelas contingências sociais às quais são submetidos.

Essa análise utiliza duas categorias apresentadas por Delory-Momberger (2012, 2014), também utilizadas por Reis (2022) nas análises das entrevistas de pesquisa biográfica. Uma delas focaliza nas diferentes partes da narrativa de cada um os “motivos recorrentes” (Delory-Momberger, 2014, p. 91) “que tematizam e organizam a narrativa como lugar de reconhecimento das chaves de interpretação do vivido” (Reis, 2022, p. 17), e a outra denomina-se “gestão biográfica dos motivos” (Delory-Momberger, 2014, p. 91), e analisa no conjunto os “recursos e disposições efetivos de cada um/a para enfrentar os desafios do contexto” (Reis, 2002, p. 17). Desse modo, foram identificadas as questões que movem cada um/a nas interpretações que realizam de suas experiências e os aspectos do vivido que priorizam em detrimento de outros.

O terceiro movimento, apresentado nas análises, buscou identificar e analisar questões que perpassam o conjunto das narrativas, para trazer à tona as aprendizagens e as questões identitárias que se evidenciam nessas múltiplas experiências articuladas; a partir dos esquemas de ação apreendidos no entrelaçamento de diversos campos sociais dos quais os/as jovens participam. Segundo a autora, cada um dos coletivos culturais apresenta-se não somente como um plano de fundo para as vivências dos/das jovens participantes da pesquisa, mas como locais de experiências formativas, espaços de aprendizagens biográficas, que fazem parte da constituição identitária desses/as jovens e contribuem para o conhecimento de si que cada um experimenta a partir de suas atividades em suas respectivas áreas de atuação.

De modo geral, a tese aponta que as análises das narrativas biográficas dos/as jovens participantes da pesquisa possibilitaram a compreensão dos significados atribuídos por esses sujeitos aos diversos espaços formativos pelos quais transitam e a importância destes para suas aprendizagens e constituição identitária. Ao seu modo, esses/as jovens buscam espaços coletivos onde possam ser reconhecidos em sua singularidade, para criar, para se expressar; aprendem com a coletividade e para ela contribuem com suas relações singulares-sociais, numa relação de troca e de transformação constante.

## **5. Considerações finais: diálogos e aproximações**

Este conjunto de pesquisas fundamenta-se em uma perspectiva de produção de conhecimento que une diálogo, reflexão e formação como princípios fundantes do modo de fazer científico. Para tanto, podemos dizer que este modo de produção de conhecimento, enquanto pesquisa qualitativa de enfoque biográfico, se faz em um movimento dialógico entre pesquisador e sujeito da pesquisa, no qual o processo é concebido como parte dos achados da investigação, o que denominamos de pesquisa-formação.

Estes estudos consideram importante realizar as pesquisas com as juventudes, nos espaços onde se movem, conforme Pais (2001), enquanto sujeitos socioculturais com suas diversidades, e estudar seus modos de expressão, suas referências culturais, seus modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmos, a partir de suas narrativas biográficas (Pais, 2017; Feixa; 2017; Reis, Alves, 2018; Souza, 2013).

No modo como é concebida pelo GPEJUV, e nos estudos apresentados, esta forma de fazer científico é fundamental para compreender as diversas experiências juvenis, e, sobretudo, os modos pelos quais as/os jovens estudantes e futuros docentes constroem-se singular e profissionalmente como sujeitos.

Nos casos apresentados acima, priorizam-se procedimentos de pesquisa que utilizem em seus corpos teórico-metodológico os referenciais da pesquisa (auto)biográfica e da sociologia da juventude, a partir de estudos longitudinais e a hermenêutica como modo de interpretar as narrativas produzidas pelos/as participantes.

No caso destas pesquisas, priorizaram-se as entrevistas narrativas conforme Fritz Schutze, 2010; Elizeu Clementino-Souza, 2013 e/ou entrevistas de pesquisa biográfica, segundo Christine Delory-Momberber, (2012, 2016). Pelas entrevistas narrativas ou de pesquisa biográfica, os diálogos e as reflexões são impulsionados pelas questões da pesquisadora.

Neste tipo de pesquisa, as narrativas são construídas pelos/as jovens como processos de configuração e reconfiguração do vivido, tendo em vista a construção de uma história coerente para si e para socializar com o outro (Ricoeur, 2010). Elas são interpretações das atividades, práticas culturais e sociais. Estas interpretações se produzem a partir da reserva de conhecimentos disponíveis (Schutz, 1979).

O cerne da pesquisa, portanto, é estudar este trabalho de biografização, realizado pelo/a jovem, de dar forma ao vivido

(Delory-Momberger, 2024), nos momentos de encontros com o/a pesquisador/a.

Este processo reflexivo produz conhecimentos para além das questões propostas pelo/a pesquisador/a. Na entrevista narrativa ou entrevista de pesquisa biográfica o/a jovem constrói um mosaico sobre suas vivências, coloca em relevo algumas questões, sendo aquelas mais significativas naquele momento da reflexão. Dessa forma, não se trata somente de investigar os problemas dos jovens, das instituições, mas compreender, a partir de suas questões, como tensionam e produzem enfrentamentos às provas, desafios que fazem parte de suas vidas.

## Referências

ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>

ANDROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CARRANO, P. C. R.; BRENNER, A. K. A escuta de imagens na pesquisa narrativa com jovens. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, 2024. Acesso em: 23 ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450274022por>

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

DELORY-MOMBERGER, C. Hétérobiographie/hétérobiographisation. In C. Delory-Momberger (dir.), **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Érès, 2019. p. 89-90.

DELORY-MOMBERGER, C. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Natal, RN: EdUFRN, 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set./dez. p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FABRE, M. Fazer de sua vida uma obra. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 347-368, 2011.

FERREIRA, G. G. **A educação dos Jiripancó:** uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. v. 14. Maceió: EDUFAL, 2013. <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/331>

FEIXA, C. **La imaginación autobiográfica**: las historias de vida como herramienta de investigación. Barcelona: Gedisa, 2018.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, M; FINGER, A. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. p. 59-79.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KONDRATIUK, C. C. **“juste” les garder? Corps sensible et apprentissage dans la garde d’enfants au domicile des parents**. Thèse de doctorat en Sciences de l’Éducation sous le régime de cotutelle Internationale. 2021. 477 f. Université de Sao Paulo, Brésil (Université pilote). Université Paris 8, France (Université partenaire), 2021.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, T. T.da (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOBATO, L. M. **Estudantes em mobilidade**: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros, MG, 2021.

MARTUCCELLI, D. **Lecciones de sociología del individuo**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Peru/ Departamento de Ciencias Sociales, 2007.

MARTUCCELLI, D. **Cambio de rumbo**: la sociedad a la escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2009.

MELIN, V.; REIS, R. Estudo sobre desafios de se tornar estudante universitário na França e no Brasil: contribuições de ateliês de pesquisa biográfica franco-brasileiros. *In*: VERCELLINO, S.;

POGRÉ, P. (org.). **Transiciones**: instituciones y subjetividades em los inicios de los estúdios universitários. Viedma: Editorial UNRN, 2023, p. 35-50. DOI : 10.4000/books.eunrn.20683

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. *In*: Oralidades: **Revista de História Oral**, Núcleo de Estudos em História Oral, USP, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 141 – 150, jan./jun. 2008.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral como fazer como pensar**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PASSEGGI, M. da C. B. S. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar., 2021.

PAILLÉ, P.; MUCCHIELLI, A. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2008

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Universidade de Lisboa. **Revista Análise Social, [S.L.]**, v. 25, n. 105, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação, uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PAIS, J. M. Travesías e intersecciones metodológicas: jóvenes y vida cotidiana. Entrevistado: M. Germán. **Manizales, [S.L.]**, v. 17, n. 1, p. 405-418, 2019. Disponível em : <http://revistaumanizales.cinde.org.c>

o/Archivos/Cuarta\_seccion/Travesias\_e\_intersecciones\_Jose\_Machado\_Pais.pdf. Acesso em : 13 set. 2025.

REIS, R. Le sens attribué par les étudiants en France aux “perspectives d’avenir” et à leurs “projets de soi” dans la modernité avancée. Relatório de Pesquisa. **Pós-doutorado** (Universidade Sorbonne Paris Nord), EXPERICE/CIRBE, 2017.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 295–309, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19748>. Acesso em: 12 abr 2021.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57> . Acesso em: 31 ago. 2022.

REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1-19, jan./dez. 2023.

REIS, R. Diálogos entre questões de pesquisa que norteiam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1–18, 2021b.

REIS, R.; FELIX, J. Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 1-32, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.37>

REIS, R.; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. Dossiê: “Educação e juventudes: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea”. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 20, p. 1–19, jan./abr. 2018.

REIS, R. **Juventudes, Pesquisa (Auto)Biográfica e Relação com o Saber**: sentidos de aprender e processos de biografização. São Carlos: Pedro & João Editores.

RODRIGUES, S. C. **Transcriar narrativas**: história oral, violências e resistências juvenis. 2017. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331013>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SCHUTZ, A. The stranger: an essay in social psychology. **American Journal of Sociology**, v. 49, n. 6, p. 499-507, 1971.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210 - 222

SETTON, M. da G. J. **Socialização e individuação**: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. São Paulo: Annablume, 2016.

SILVA, E. Os índios do Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. **Revista Fronteiras e Debates**, Macapá, AP, v. 2, n. 1, jan./jun. 2015.

SILVA, E. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. *Crítica e Sociedade*: **Revista de cultura política**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 1, p. 147-172, 2017.

SILVA, I. C. O. **Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária**: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, P. T. B. F. da. **“Forasteiros/as” de outros cantos**: provas e táticas de jovens pedagogos/as em seus cotidianos migratórios alagoanos. 2024. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

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

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. de O. **Aprendizagens biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais**: encontros e desencontros identitários na experiência de si. 2024. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210–226, mar./maio 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226.

WELLER, W. **Minha voz é tudo que eu tenho**: manifestações em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

## Capítulo 12

# SIGNIFICADOS QUE OS/AS ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO CONSTROEM EM TORNO DA UNIVERSIDADE E DO SABER UNIVERSITÁRIO

Soledad Vercellino<sup>1</sup>

Em primeiro lugar, quero agradecer à Valérie Melin pelo convite neste evento<sup>2</sup>. Há alguns anos venho desenvolvendo atividades de cooperação com ela e com Rosemeire Reis, da Universidade Federal de Alagoas. Estas atividades têm permitido enriquecimentos ao encontrar aspectos comuns e particularidades sobre a experiência dos estudantes no início de seus estudos universitários na Argentina, na França e no Brasil.

Na Argentina, a matrícula no ensino superior expandiu-se a um ritmo acelerado ao longo do século XX e princípios do século XXI. Isso tem resultados em uma das taxas brutas de educação universitária mais altas da América Latina. Enquanto para o subcontinente a taxa líquida de frequência ao ensino superior era de cerca de 25,5% em 2023, na Argentina atingiu 41,6% (SITEAL, 2024). Conforme a Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Nação (SPU), tanto a taxa bruta de matrícula quanto a

---

<sup>1</sup> Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre Direitos, Inclusão e Sociedade, Sede Atlântica, Universidade Nacional de Río Negro e do Centro Universitário Regional Zona Atlântica da Universidade Nacional de Comahue.

<sup>2</sup> O capítulo é a tradução da palestra proferida por Soledad Vercellino (Universidade Nacional de Río Negro - Argentina). A tradução foi realizada por Rosemeire Reis (Centro de Educação - UFAL) e manteve seu tom informal. Esta palestra fez parte do evento organizado por Valérie Melin (Universidade de Lille - França), denominado “Seminário da equipe Proféor - CIREL, a distância, que ocorreu no dia 26 de janeiro de 2023.

taxa líquida dobraram nos últimos 20 anos (Tabela nº 1). Em 2023<sup>3</sup>, as universidades argentinas tinham 2.011.498 alunos (Tabela nº 2)

Tabela 1: Taxa de matrícula do sistema de ensino superior argentino para a população de 18 a 24 anos. Anos 2001 - 2023.

<b>Faixa utilizada na Argentina - População 18-24</b>	<b>2001</b>	<b>2023</b>
Taxa Líquida Universitária	16,0%	26,1%
Taxa bruta da universidade	25,0%	56,0%
Taxa bruta de ensino superior	36,0%	76,2%

Fonte: Departamento de Informação Universitária - SPU (2023)

Essa tendência implica a transição de uma universidade de elite para um modelo de universidade de massa, transição que também promoveu sua democratização, pois facilitou a inclusão de setores tradicionalmente excluídos. Mas, ao mesmo tempo, esse crescimento no acesso ao ensino superior não se traduz necessariamente em inclusão, como demonstram os indicadores de admissão e graduação universitária. E a alta taxa de evasão no primeiro ano dos programas universitários demonstra que o acesso irrestrito – uma característica da universidade argentina – por si só não é suficiente.

Uma vasta literatura aborda o fracasso nos estudos universitários. Embora as perspectivas analíticas sejam variadas e reflitam a diversidade de fatores (epocais, sociais, político-institucionais, didáticos e subjetivos) que convergem para o sucesso ou fracasso no primeiro ano de estudos universitários, destaca-se o argumento que enfatiza as deficiências dos estudantes.

Nossa análise busca compreender como se constrói a situação do ingressante, e não "o que lhe falta" para ser um estudante bem-sucedido nesse período inicial. Para tanto, partindo de uma perspectiva teórica que recupera as contribuições dos estudos sobre a relação com o saber e da tradição metodológica da hermenêutica interpretativa e da pesquisa narrativa, propomos analisar o conjunto

---

<sup>3</sup> 2023 é o último ano para o qual as estatísticas universitárias foram publicadas. Desde a posse de Javier Milei, não há dados oficiais sobre o sistema universitário.

de significados que os estudantes ingressantes constroem em torno da universidade e do saber universitário.

Esta comunicação está organizada em quatro seções. Primeiramente, descreverei brevemente o sistema universitário argentino. Em seguida, delinearei nossa abordagem em relação ao ingresso na universidade e, por fim, compartilharei o conjunto de significados que os ingressantes constroem em torno da universidade e do saber universitário. Concluirei afirmando que esses significados centrais desafiam a gramática da universidade e que, portanto, devemos ouvi-los.

## 1. O sistema universitário argentino

O sistema universitário argentino tem antecedentes anteriores à constituição do estado nacional (1853): a Universidade Nacional de Córdoba foi criada em 1612 pelo Reino da Espanha e a Universidade de Buenos Aires em 1821 pelo governo da província de mesmo nome.

Em 2023<sup>4</sup>, último ano com estatísticas oficiais da universidade do Ministério da Educação da Nação, a matrícula de alunos atingiu pouco mais de 2.011.498 alunos, conforme distribuído na Tabela nº 2

Tabela 2: Alunos, novos inscritos, reinscritos e concluintes de cursos de graduação e pós-graduação por setor de estudo. 2023.

Setor de Gestão	Estudantes
<b>Total</b>	<b>2.567.251</b>
<b>Estado</b>	2.011.498
<b>Privado</b>	555.753

Fonte: Departamento de Informação Universitária – SPU (2023)

Embora o sistema universitário seja composto por um número semelhante de instituições públicas e privadas, o setor público responde por 78,36% da matrícula estudantil. Além disso, as

---

<sup>4</sup> Desde que Javier Milei assumiu o cargo, não há dados oficiais sobre o sistema universitário.

universidades nacionais estão distribuídas por toda a Argentina (2.800.000.000 de quilômetros quadrados de território), com cada província tendo pelo menos uma universidade nacional. No caso da província de Córdoba, há três, e cerca de 20 na província de Buenos Aires. As universidades e institutos privados, por sua vez, concentram sua oferta nas cidades maiores: Buenos Aires, Córdoba, Rosário e Mendoza.

A matrícula de estudantes de graduação e pós-graduação também se concentra em apenas seis universidades nacionais (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosário, Instituto Nacional de Tecnologia e Tucumán), onde, em 2015, 49% deles haviam estudado (García de Fanelli, 2018). Isso, apesar do fato de que, desde a década de 1960, vários governos implementaram políticas para descentralizar o sistema com a criação de novas universidades. Assim, da década de 1990 a 2015, o número cresceu, aproximadamente, de 80 para 125 instituições de ensino superior. As novas universidades foram criadas nas províncias e na região da Grande Buenos Aires (áreas geográficas que fazem fronteira com a cidade de Buenos Aires, com alta densidade populacional).

A Lei do Ensino Superior n.º 27.204 estabelece que "todas as pessoas que concluíram o ensino médio podem ingressar livremente e sem restrições no ensino superior". Não deve haver mecanismos de seleção por lei. Em geral, não há número de candidatos definido por meio do estabelecimento de vagas ou cotas máximas por programa. Não são implementados testes de aptidão ou conhecimento ao final do ensino médio para ingresso na universidade. Poucos programas possuem provas seletivas com cotas. Esses programas correspondem a profissões regulamentadas pelo Estado porque seu exercício compromete o interesse público, colocando em risco a saúde, a segurança, os direitos, o patrimônio ou a educação dos residentes, como na medicina, arquitetura e engenharia, entre outras. Apesar disso, inúmeras universidades implementam uma série de atividades de ensino-aprendizagem no

momento do ingresso, transformadas em sistemas de admissão universitária.

As universidades estaduais não cobram mensalidades para os cursos de graduação. O Governo Nacional financia as universidades alocando um orçamento anual global para cada uma delas. Em 2018, o investimento do Governo Nacional em universidades foi de 0,76% do PIB (IEC CONADU, 2018). Como apontam García de Fanelli e Adrogué (2019), "a gratuidade e a premissa de homogeneidade institucional que prevalece nas universidades estaduais argentinas contribuem para a percepção social de igualdade de oportunidades" (p. 22).

No entanto, setores acadêmicos e organizações internacionais alertam que o acesso por si só não basta. "O ensino superior deve se esforçar para atingir simultaneamente os objetivos de equidade, relevância e qualidade. Equidade não é apenas uma questão de acesso; o objetivo deve ser a participação e a conclusão bem-sucedida dos estudos, garantindo o bem-estar dos alunos" (UNESCO, 2009, p. 3). E os indicadores de retenção no primeiro ano demonstram isso: apenas 30% dos novos ingressantes permanecem matriculados após o primeiro ano (UNRN, 2018).

Esses indicadores colocaram o ingresso nas universidades argentinas na agenda política e acadêmica na última década.

## **2. O problema do primeiro ano**

Uma vasta literatura aborda o fracasso nos estudos universitários. Embora as perspectivas analíticas sejam variadas e levem em conta a diversidade de fatores (epocais, sociais, político-institucionais, didáticos e subjetivos) que convergem para o sucesso ou fracasso no primeiro ano de estudos universitários, um argumento que se destaca enfatiza os déficits do estudante: falta de saberes prévios, de certo capital cultural necessário, de referências familiares, na apropriação de códigos do ensino superior (linguísticos, institucionais), de hábitos de estudo, etc. Nossa análise

busca compreender como se constrói a nova situação do estudante e não "o que falta" para ser um estudante bem-sucedido nesse período inicial (Charlot, 2006). Para tanto, partindo de uma opção teórica que recupera as contribuições dos estudos sobre a relação com o saber (Charlot, 2008; Beillerot, Blanchard Laville e Mosconi, 1998 e Chevallard, 1991) e da tradição metodológica hermenêutica interpretativa e da pesquisa narrativa, propomos analisar o conjunto de significados que o novo estudante constrói em torno da universidade e do saber universitário.

Partimos do pressuposto de que “o saber só tem sentido e valor em referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo mesmo, com os outros” (Charlot, 2008, p. 105). Esse sentido advém da articulação que o sujeito gera entre esse saber e o que aprendeu ao longo de sua escolarização anterior e na vida cotidiana, com as relações que mantém com os outros na situação de aprendizagem e com as formas como essa autoimagem (dimensão identitária) se modifica, como aprendiz (Vercellino, 2020).

A relação com o saber é definida como o conjunto organizado, inseparavelmente social e singular de relações que um sujeito humano mantém com tudo o que depende da aprendizagem e do saber (Charlot, 1997). O saber é uma forma de significar e agir sobre o mundo, “só há saber em uma certa relação com o mundo – que passa a ser, ao mesmo tempo, e pela mesma razão, uma relação com o saber” (Charlot, 2008a, p.103).

Essas relações são conceituadas por Chevallard (2003) como o sistema de todas as interações que um indivíduo pode ter com um objeto. Ele recolhe o que o sujeito 'sabe' (ou pensa que sabe) sobre o objeto, o que pode dizer sobre ele, o uso ou mau uso que faz dele, seus sentimentos e emoções em relação ao objeto, o conteúdo dos sonhos onde o objeto aparece. (Chevallard, 2003; 2015).

Beillerot (1996), por sua vez, afirma que a relação com o saber implica um processo pelo qual um sujeito “a partir dos saberes adquiridos, produz novos saberes únicos que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social” (Beillerot, 1996, p.

112). Esse processo é entendido como um processo de criação de saber, para produzir significados reconstruídos a partir dos significados disponíveis, um processo que lhe permite conectar-se com o mundo.

Essa comunicação apresenta núcleos de sentido em torno dos inícios dos estudos universitários conforme os estudantes, com base em onze entrevistas conversacionais conduzidas como parte de um projeto de pesquisa na Universidade de Río Negro.

Nas entrevistas, se recupera o que é relevante para o aluno, o valor do que é evocado na busca de sentido e a importância das situações educativas vivenciadas no cotidiano. Assim, o relato da experiência é um "veículo de sentido, um texto em que experiência e o saber fazem parte de um todo indivisível, onde se vinculam oralidade, corporalidade e afeto" (Misischia, 2018, p. 165).

A entrevista centra-se na rememoração de uma experiência significativa ao ingressar na universidade e está estruturada em três partes: a primeira, uma apresentação da pesquisadora e do estudante; a segunda, referente à situação do estudante em relação às experiências no contexto de ensino a distância imposto pela pandemia; e a terceira e central para os aportes da pesquisa, enfoca a rememoração de uma situação significativa ao ingressar na universidade. A partir dessa solicitação, gerou-se uma conversa na qual se priorizou o relato, o que o estudante decidiu comentar, e a partir daí — quando a narrativa se esgotou — foram sendo incorporadas perguntas que permitiram uma compreensão mais aprofundada dos significados que emergiram das palavras.

Revisitamos algumas propostas da metodologia fenomenológico-hermenêutica de Van Manen (2003), estruturando a análise como um processo de recuperação dos temas identificados nas expressões das experiências vividas como essenciais que, por meio de uma redução, permitem dar conta dos núcleos de sentido. Assim, a tematização não é uma categorização, mas uma ferramenta para chegar ao significado da experiência por meio dos sentidos atribuídos por seus protagonistas.

Os relatos não continham dados, mas sim sentidos, que constituíam significados como construções sociais que integravam experiências, valores e representações; sendo particularmente relevante neste caso em relação às experiências como alunos ingressantes (Vercellino; Misichia, 2021).

Nossa hipótese é que o momento da entrada na universidade, o encontro com uma nova instituição, implica uma mudança tão radical nos aspectos estruturantes da experiência de ensino-aprendizagem que, como situação de crise e limite, pode configurar uma oportunidade para um certo descentramento egológico e uma ocasião para reflexão, não apenas sobre a situação de ensino-aprendizagem em si, mas também sobre a relação com o saber, com os outros, com a instituição e consigo mesmo nessa situação. Assim, a própria experiência da entrevista torna-se uma oportunidade propícia para que a relação do aluno ingressante com o saber seja analisada e questionada pelos próprios estudantes (Vercellino; Misichia, 2021).

## **2.1 Núcleos de sentido emergentes**

Compartilharei a seguir quatro núcleos de sentido que aparecem relacionados ao período de ingresso na universidade, como experiências fundamentais deste momento. A seguir, descrevo cada um e apresento trechos dos relatos relacionados a eles.

## **2.2 Nova relação institucional com o saber**

A universidade mantém e propõe uma "relação institucional com o saber" (Chevallard, 2015), nova para os estudantes do primeiro ano, diferente das relações com o saber das instituições que frequentaram anteriormente. E, além de sua novidade, essa relação institucional com o saber desafia as formas construídas até então.

A nova relação institucional com o saber identificada pelos estudantes implica: a) uma nova temporalidade: a organização, a

intensidade e as cadências temporais são diferentes daquelas aprendidas na escolarização anterior. b) novas formas de abordar o saber, no sentido do novo compromisso com o trabalho de estudar (sentar-se, trabalhar arduamente, dedicar horas, estudar bem, fazê-lo bem), bem como novas formas de realizar esse trabalho (resumir, preparar apresentações orais, ler).

Eles também descobrem que o saber tem uma configuração diferente: mais profundo, mais temas em menos tempo etc. Foi assim que expressaram os estudantes:

[...] O salto do ensino médio para a universidade é enorme, não só pelos saberes, mas também pela metodologia de estudo, basicamente por ter que sentar-se para estudar, algo que eu não fazia com muita frequência no ensino médio, pois bastava ouvir o que era dito em sala de aula e anotar para passar. Então, a universidade foi um salto enorme; nesse sentido, foi bastante impressionante para mim e para alguns dos meus colegas, eu diria para a maioria deles” (EJ39, estudante de Engenharia de Telecomunicações, Bariloche, Campus Andino, 21 anos).

Essa novidade significa um "salto", um "passo". Os novos estudantes focalizam a situação desconcertante que esse encontro cria e enfatizam que ter ou não uma família com experiência universitária, ou ter tido experiências (mesmo malsucedidas) em outras universidades, aprofunda ou ameniza essa distância e esse desconforto.

### **Lidar com o fracasso**

Uma chave explicativa que insiste na relação com a continuidade dos estudos é aprender a “lidar com o fracasso”, intimamente ligada aos métodos de avaliação e acreditação da universidade (“reprovar em disciplinas”, “perder disciplinas”).

Vários/as entrevistados/as enfatizam experiências de decepção, principalmente ligadas à novidade de "reprovar" em disciplinas, ser

reprovado em provas finais ou refazer disciplinas. O mecanismo do "exame" — esquivar-se, passar, evitar (por meio de promoção, por exemplo) — parece ser um dos eventos críticos do primeiro ano.

[...] também é preciso quebrar um pouco o orgulho. Para mim, isso significa muito; envolve muito esforço. [...] Exames reprovados. Qualquer reprovação em exame é um choque, quando você pensa que nunca pode ser reprovado." (EJ 14, aluno do curso Técnico em Produção Vegetal Orgânica, El Bolsón, 36 anos).

No primeiro ano, não consegui passar em algumas matérias, o que me deixou um pouco triste, mas continuei tentando e agora estou no segundo ano, com sete ou oito matérias aprovadas (MG02, estudante de Engenharia Eletrônica, Bariloche, 23 anos).

Dos meus colegas que entraram na universidade, três, quatro, permanecem. A maioria desistiu completamente, eles começaram a fracassar, não conseguiam lidar com o fracasso, porque lidar com o fracasso é uma tarefa mental bastante significativa: fracassar e continuar, querer continuar e querer passar duas, três vezes. Sou especialista em fracassar em disciplinas, e continuo a cursá-las, posso dizer isso pela minha experiência no curso anterior, que estou indo muito bem aqui (SV11, estudante de bacharelado em Ciências Ambientais, Viedma, 27 anos).

## **Redes de apoio**

A formação de redes de relacionamento é destacada como um recurso que favorece a continuidade dos estudos. Em menor grau, certas figuras docentes parecem significativas. O grupo de pares parece desempenhar um papel fundamental de diferentes maneiras: como apoio emocional (requerem apego e amizade); como colaboradores na tarefa de estudar; como outros a serem imitados ou que fornecem modelos de como estudar e como se organizar; como detentores de conhecimento a ser transmitido.

Dois entrevistados destacaram a importância dos professores. Apoio, incentivo e paciência são características de professores valorizados.

### **3. Demandas de estudantes à instituição**

Outro núcleo de sentido parece estar ligado às demandas ou exigências dos estudantes em relação à instituição, em relação aos tempos de ingresso. Eles demandam a criação de condições para "ingressar na universidade". Essas condições parecem estar articuladas à necessidade de possibilitar um tempo para conhecerem as novas formas de estudo e alcançar a aprendizagem exigida.

Os mecanismos institucionais de admissão projetados pela universidade (cursos de admissão obrigatórios) e os cursos introdutórios são vistos como espaços curriculares que contribuem para essa imersão na universidade. Isso também se aplica às atividades mais recreativas das primeiras semanas. Alguns entrevistados destacam os conselhos que familiares com experiência universitária e professores lhes deram sobre como lidar com as demandas da universidade: manter-se atualizado, ler com antecedência.

Outras condições estruturais às quais se referem são aquelas ligadas ao número de alunos por professor, aos processos de avaliação no primeiro ano e à participação em outros eventos acadêmicos além das aulas: oficinas, projetos de pesquisa etc.

Em relação à avaliação, a discussão de um dos entrevistados é extremamente interessante e levanta a necessidade de considerar diretrizes específicas de avaliação para o primeiro ano. Em suas palavras:

[...] você não pode pedir a um novo estudante que se oriente na universidade desde o início, como se esperasse que ele fosse capaz de lidar com tudo, então o que a Professora P. faz? Ela te dá sete provas de recuperação se você precisar passar, porque ela não te desencoraja, ela te permite continuar, se você não for, ela te procura, ela dá um jeito

de contornar isso. [...], mas se eu tivesse que destacar, eu destacaria que [...] ela tenta dar uma nota, mesmo que com notas baixas, mas incentivando-os a continuar, porque o primeiro ano é um ano de nivelamento e muitas matérias são compartilhadas no primeiro ano e as matérias específicas começam mais tarde e você não pode começar com a específica, [...], você não pode conhecer a carreira que está estudando sem passar no primeiro ano, que é um ano de nivelamento. Então, você não pode saber se é bom em alguma coisa se você nem chegou lá, por causa desses obstáculos que eu te falei, que são os egos dos professores.

Certamente nos sentimos desconfortáveis ao ouvir a ideia de "dar uma nota" — essa expressão nos causa arrepios. A antropologia estuda há muito tempo esse ato tão humano de dar algo a outra pessoa. O ensaio de Mauss sobre a Teoria das Dádivas aborda como a troca de objetos entre grupos articula e constrói relacionamentos entre eles. Ele argumentou que doar ou dar um objeto (um presente) eleva o doador e cria uma obrigação inerente no destinatário de retribuir o presente. A série resultante de trocas que ocorrem entre indivíduos de um grupo estabelece uma das primeiras formas de solidariedade social utilizadas pelos seres humanos. O presente estabelece fortes relações de correspondência, hospitalidade, proteção mútua e assistência.

As universidades e instituições de ensino, em geral, têm logrado converter um dos atos mais dignificantes da nossa cultura em uma ação reprovável, quando se trata de dar notas na avaliação, que nada mais é do que dar outra oportunidade.

Promover esse tipo de estratégia envolve desafiar uma questão central do poder acadêmico e docente, como a avaliação e a certificação. Seremos capazes de contextualizar os processos e critérios de avaliação à situação de admissão, considerando o primeiro ano como o ano introdutório? Seremos capazes de conceber mecanismos de avaliação que não constituam obstáculos, mas sim oportunidades para rever o processo de ensino e o próprio processo de admissão à universidade?

#### 4. Conclusão

Essas histórias levantam questões críticas que convidam a uma revisão de estratégias institucionais e didáticas que levem em conta a complexidade do período inicial.

Esses núcleos de sentidos, que emergem do reconhecimento da experiência de saber que os alunos do primeiro ano têm gerado, a partir de sua experiência inicial nos estudos universitários, concentram-se em aspectos fundamentais da gramática universitária que seriam críticos.

Em primeiro lugar, o saber didático deve reconhecer a especificidade dos processos de aprendizagem que ocorrem no primeiro ano e que não resultam numa continuidade das modalidades de escolarização anteriores, pois não se trata apenas de novos saberes, mas de uma nova relação institucional com o saber.

Em segundo lugar, é necessário rever o sistema acadêmico, especificamente as normas e práticas de avaliação e certificação de conhecimentos, fundamentalmente em sua articulação com o calendário universitário, que estabelece, a partir da organização de cursos quadrimestrais e anuais, calendários de exames, sistemas de correlações e critérios de aprovação, diretrizes de referência sobre o tempo necessário e suficiente para determinados processos de aprendizagem e a facilitação ou obstrução do caminho que cada aluno pode seguir.

Em terceiro lugar, e associado ao anterior, aparece como condições institucionais críticas a forma de organizar as pessoas, os tipos de agrupamento que se promovem (grupos grandes, grupos menores), os critérios de acesso a diferentes grupos de estudantes (progresso acadêmico, corte em que se matricularam, vinculados ao sistema de correlações), os mecanismos *ad hoc* gerados pelas instituições etc. Qual sistema de práticas institucionais da universidade leva à formação de grupos ou, ao contrário, desintegra esses laços iniciais parece ser um elemento relevante para os estudantes entrevistados.

Em suma: saber didático, as práticas e normas de avaliação da aprendizagem e as formas de organizar as pessoas constituem elementos estruturais do dispositivo universidade que, articulados à organização espaço-temporal, são evidenciados pelos estudantes.

A estratégia epistêmica e metodológica de dar voz aos estudantes, de abordar a admissão na universidade a partir de suas perspectivas, mostra-se, portanto, frutífera, potente em suas contribuições para a compreensão da problemática.

Continua sendo necessário ouvir ainda mais aqueles que abandonaram a universidade para compreender a situação de abandono universitário e revisar as estratégias institucionais para seguir construindo caminhos que sustentem o direito à educação universitária, não apenas como um direito individual, mas como um direito coletivo que contribui para uma comunidade democrática.

## Referências

BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Conhecimento e a relação com o conhecimento**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CAMBOURS DE DONINI, A.; GOROSTIAGA, J. M. (coord.). **Rumo a uma universidade inclusiva: novos cenários e perspectivas**. Buenos Aires: Aique, 2016.

CANTAMUTTO, L. M.; VERCELLINO, S.; SILIN, I.; PILOVICH, M. S.; CATANIA, P. M. **Pesquisa linguística e educacional sobre o início dos estudos universitários**, 2022. Disponível em: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9194>. Acesso em: 13 set. 2025.

CARLI, S. **O estudante universitário: rumo a uma história da educação pública atual**. Buenos Aires: Século XXI, 2012.

CHARLOT, B. **A relação com o saber**. Montevideú: Ediciones Trilce, 2006.

CHARLOT, B. **A relação com o saber, a formação de professores, a educação e a globalização**. Montevidéo: Ediciones Trilce, 2008.

CHEVALLARD, Y. **Transposição didática**: do conhecimento sábio ao conhecimento ensinado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Abordagem antropológica da relação com o saber e a didática da matemática. *In*: MAURY, S.; CAILLOT, M. (org.). **Relatório sobre saber e didática**. Paris: Éditions Fabert, 2003. p. 81-104.

CHEVALLARD, Y. Aproximando-se da antropologia da relação com o saber. **Diálogo**, n. 155, p. 1-11, 2015.

CHIRONI, J. M.; VERCELLINO, S. Desigualdade e educação superior: casos paradoxais de sucesso acadêmico. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 93-113, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do projeto individual. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO, 2009.

EZCURRA, A. M. **Direito à educação**: expansão e desigualdade, tendências e políticas na Argentina e na América Latina. Caseros: UNTREF, 2018.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. *et al.* Perfil de admissão, pontos de ramificação da trajetória e desistência da matrícula universitária: um estudo de caso comparativo de quatro universidades na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. **Relatório final**. Montevidéo: Centro de Estudos e Pesquisas do Ensino Superior do Mercosul, 2020.

GOIN, M. M. J.; GIBELLI, T. I. A relação entre ingressantes em ciências aplicadas e conhecimento tecnológico. **Revista Ibero-Americana de Tecnologia em Educação e Educação Tecnológica**, n. 25, p. 50-56, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e0>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LINNE, J. O desejo de ser um estudante universitário de primeira geração: matrícula e formatura entre jovens de origens populares.

**Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 129-147, 2018.

MANCOVSKY, V.; MÁZ ROCHA, S. M. (Org.). **Rumo a uma pedagogia dos “começos”**: além da entrada na vida universitária. Buenos Aires: Biblos, 2019.

MELÍN, V. O relato do conhecimento dos estudantes na perspectiva da pesquisa e análise biográfica existencial. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 58-75, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p58-75.

PIERELLA, M. P.; PERALTA, N. S.; POZZO, M. I. O primeiro ano da universidade: condições de trabalho docente, modalidades de ingresso e evasão estudantil na perspectiva dos docentes. **Revista Ibero-Americana de Educação Superior**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 68-84, set. 2020.

POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; KRICHESKY, G. **Os primórdios da vida universitária II: contribuições para a pesquisa**. Buenos Aires: Teseo, 2020.

POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; GARCÍA, A.; KRICHESKY, G. **Os primórdios da vida universitária**: políticas, práticas e estratégias para garantir o direito à educação superior. Buenos Aires: Teseo, 2018.

PORCEL, E. A.; DAPOZO, G. N.; LÓPEZ, M. V. Predição do desempenho acadêmico de alunos do primeiro ano da FACENA (UNNE) com base em suas características socioeducacionais. **Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional**, México, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2010.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57>

REIS, R.; VERCELLINO, S.; MELÍN, V. Apresentação Dossiê “Estudantes universitários, narrativas e relação com o saber”.

**Debates em Educação**, v. 14, n. 35, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35pi-xiii>

RIZZO, A. C.; VERCELLINO, S. Ingresso na universidade: dimensões epistêmicas, sociais e identitárias envolvidas. O caso dos ingressantes no curso de bacharelado em sistemas da Universidade Nacional de Río Negro. **Revista Pilquén. Seção de Psicopedagogia**, v. 19, n. 1, p. 1-28, ago. 2022.

TINTO, V. Palestra inaugural. Conferência Internacional “Admissões Universitárias e Recém-chegados”. Viedma, Río Negro, Argentina, 23 fev. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\[link\]](https://www.youtube.com/watch?v=[link]). Acesso em: 25 ago. 2025.

VAN MANEN, M. **Pesquisa educacional e experiência vivida: ciências humanas para uma pedagogia da ação e da sensibilidade**. Ontario: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M. **Fenomenologia da prática: métodos de atribuição de significado na escrita e na prática fenomenológica**. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

VERCELLINO, S. Uma contribuição para a fundamentação epistêmica e delimitação teórica da noção de “relação com o saber”. **Revista Educon Internacional**, v. 2, n. 1, e21021007, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e21021007>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VERCELLINO, S.; GIBELLI, T. I.; CHIRONI, J. M. Caracterização dos novos ingressantes em programas de ciências aplicadas na Universidade Nacional de Río Negro. **Revista Argentina de Educação Superior, [S.l.]**, v. 14, n. 24, p. 25-45, 2022.

VERCELLINO, S.; MISISCHIA, B. Significados essenciais em torno do ingresso na universidade: histórias de estudantes de programas de ciências aplicadas na Universidade Nacional de Río Negro. **Confluência de Saberes: Revista de Educação e Psicologia, [S.l.]**, n. 4, p. 4-26, 2021.



## Capítulo 13

# DISPOSITIVOS DE PESQUISA FORMAÇÃO FRANCO-BRASILEIROS SOBRE OS DESAFIOS DE SE TORNAR ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

Valérie Melin  
Rosemeire Reis

### 1. Introdução

A entrada na universidade não é fácil. Quando analisada de maneira factual, se refere ao acesso ao primeiro ano do ensino superior, o que constitui uma ruptura com o mundo do ensino médio, anteriormente cursado. Contudo, os desafios a serem superados na vida universitária não cessam de se reeditarem ano a ano e a cada etapa do percurso, até a finalização dos estudos superiores.

Segundo Lapassade (1963) cada integração em um novo espaço social suscita uma nova experiência e uma reorganização dos saberes e dos processos identitários, incompatíveis com a ideia reducionista de que o percurso no ensino superior seria realizado pelo acúmulo de competência, tendo em vista uma aculturação bem-sucedida. As dificuldades para se tornar "estudante" são indissociáveis dos

---

<sup>1</sup> Capítulo publicado pela primeira vez no livro **Transiciones Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios**, sob a direção de Soledad Vercellino et Paula Pogr . Ver: Melin, V. e Reis, R. Estudos sobre desafios de se tornar estudante universitário na França e no Brasil: contribui es de ateliês de pesquisa biográfica franco-brasileiros. In: Vercellino, S.; Pogr , P. *Transiciones Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN, Viedma, Argentina. p. 33-55, 2023. <https://books.openedition.org/eunrn/20683#:~:text=DOI%C2%A0%3A%2010.4000/books.eunrn.20683>

contextos sociais e culturais e dependem dos tipos de políticas públicas de educação implementadas nos diversos países.

Na França, o processo de massificação do ensino secundário, iniciado durante a segunda metade do século XX, tem se prolongado no ensino superior, com seu próprio conjunto de dificuldades específicas para os jovens que ingressam nos estudos universitários e, em particular, referentes às formas de abandono caracterizadas, por exemplo, pela interrupção da formação antes da obtenção do diploma de Licença, de forma bastante perceptível durante o primeiro ano, ou por rupturas, tempos de trancamento e reorientação de curso durante o ciclo.

No Brasil, os estudos universitários são, historicamente, destinados às elites. A partir dos anos 90 do século passado inicia-se uma ampliação do acesso às universidades, focadas, especialmente, no apoio ao ensino superior privado. Nos últimos dez anos, no entanto, mesmo que ainda de modo insuficiente, ocorre um significativo crescimento das universidades públicas federais, se comparado ao período anterior, atrelado às políticas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2008),<sup>2</sup> da consolidação das quotas para estudantes do ensino médio público, para negros e indígenas (2012) e à transformação do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio<sup>3</sup>, a partir de 2009, como critério de seleção para as instituições públicas de ensino por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). As dificuldades financeiras,

---

<sup>2</sup> O REUNI pela interiorização dos campi em cidades alagoanas, para além da capital, e a criação das quotas permitiram a entrada de um grupo mais heterogêneo de estudantes na universidade, antes excluído. Os estudantes do curso de Pedagogia, que participam da pesquisa, integram o perfil desses “novos estudantes na universidade”.

<sup>3</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) visando avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica. Atualmente, o ENEM é usado para a seleção nas universidades públicas federais. Como é um exame nacional, os estudantes realizam suas “escolhas” de áreas de formação, na maioria, pela adequação entre a nota obtida e as vagas ofertadas.

arrependimento em relação ao ingresso em determinada área, muitas vezes como única opção possível, de acordo com nota no ENEM, dificuldades nos estudos, dentre outros aspectos, produzem abandono, trancamento ou pedido de mudança de curso, especialmente no primeiro ano, o que denota a necessidade de maiores investimentos para a permanência desses estudantes que chegam à universidade.

Tendo como referência os contextos específicos de cada país, esse artigo propõe colocar em evidência as contribuições de dispositivos de pesquisa formação com pressupostos teóricos e metodológicos que se aproximam, na construção de um espaço de reflexividade e de formação de si para estudantes universitários e para o estudo sobre os desafios que vivenciam para sua construção como estudantes.

Na primeira parte desse artigo, alguns aspectos do contexto educativo francês e brasileiro são apresentados. Em seguida, delinea-se brevemente o quadro teórico e metodológico que serve como fundamentação para ambas as pesquisas. Na terceira parte evidenciam-se as especificidades dos dispositivos criados na França e no Brasil e, em seguida, são apresentadas algumas considerações.

## **2.Aspectos do contexto educativo francês e brasileiro**

### **2.1 O contexto francês: a universidade face à massificação**

A universidade francesa mudou muito nos últimos sessenta anos. Passou de 310.000 estudantes, em 1960, para 2,73 milhões, em 2019, e os números estão em constante progressão. Esta transformação quantitativa é acompanhada também por uma mudança qualitativa, que concerne particularmente aos estudantes e aos seus percursos, bem como às missões gerais da universidade.

Este novo público é constituído por grande parte dos jovens das classes média ou populares que têm aliado trabalho e os estudos, para fazer face à precariedade crescente e que não se beneficiam de

todos os pré-requisitos exigidos na universidade para terem sucesso na sua formação sobre o plano epistêmico, em termos de métodos de trabalho e em termos de autonomia (Paivandi, 2015).

Os percursos formativos são cada vez mais marcados por rupturas e por reorientações. A preocupação com o emprego tende a favorecer a escolha de caminhos que se mostrem associados aos percursos profissionais considerados valorizados. Encontrar um lugar no mercado de trabalho é um grande objetivo numa idade em que a vocação profissional ainda não foi afirmada e num contexto de forte valorização do diploma (Van de Velde, 2008).

Uma vez envolvidos nesses cursos, os estudantes frequentemente descobrem que não se adéquam a eles e constroem um projeto de reorientação. Além disso, a desestruturação das antigas etapas de acesso à vida adulta, cujos marcos tradicionais são a saída da casa dos pais e a autonomia financeira pelo acesso a uma profissão, tende a reforçar o caráter caótico do percurso universitário que, às vezes, deve se interromper em razão de necessidades pessoais e familiares.

O projeto de formação tem dificuldade para se desenvolver e ser bem-sucedido; muitas vezes é acompanhado por idas e vindas entre estudos e emprego, instalando processos de descontinuidade que não favorecem a sua conclusão, por questões familiares, pessoais e sociais.

As missões da universidade francesa também mudam. O imperativo do diploma e a sua articulação com a empregabilidade dos estudantes estão no centro das preocupações da instituição. Trata-se de formar competências valorizáveis no mundo do trabalho, mais do que apoiar uma busca de conhecimentos que seria o seu fim.

Os currículos do ensino superior se transformam uma vez que a ênfase passa a ser o desenvolvimento da profissionalização, em particular por meio de estágios. Em segundo plano, trata-se também de melhorar a competitividade da universidade francesa conforme

as prescrições europeias, tal como foram formuladas no processo de Bolonha

A Europa fundamenta suas políticas tendo como lema a ambição de construir uma sociedade baseada no conhecimento, o que implica elevar o limiar da graduação para o nível do 3º ano do Ensino Superior (Licença 3). Nesse sentido, a França promove a continuidade do curso de formação desde o ensino médio até o diploma de Licença 3, a fim de vincular mais estreitamente o ensino médio ao ensino superior, visando favorecer o sucesso para os novos ingressantes na universidade.

No entanto, por vários anos, tem havido uma alta taxa de abandono e de reprovação nos cursos de licença, especialmente nos de Licença 1. Somente 40% dos estudantes da licença geral e profissional obtém o diploma em três ou quatro anos. As taxas de sucesso aumentaram apenas ligeiramente desde meados da década de 2000, e sua baixa se relaciona com um abandono significativo, após um ou dois anos de estudo. As políticas públicas buscam meios de enfrentar essas dificuldades a partir de uma lógica de individualização dos percursos de formação.

A lei ORE (Orientação e Sucesso dos Estudantes), aprovada em 2018, estabeleceu uma estratégia de regulação institucional<sup>4</sup>. Ela dá continuidade ao trabalho institucional desenvolvido através do procedimento de pré-inscrição *Parcoursup* que visa verificar a adequação entre o perfil do jovem, o seu projeto, as suas competências e as características da formação universitária que deseja escolher. O objetivo é criar condições para a inserção do aluno no mundo profissional, promovendo informação clara e precisa sobre as oportunidades de formação profissional, apoiando o aluno na construção do seu projeto profissional.

---

<sup>4</sup> Lei ORE, promulgada em 8 de março de 2018, trata da reforma na formação universitária na França.

## 2.2 O contexto brasileiro: a universidade para poucos

O contexto educacional brasileiro é bem diferenciado, quando comparado ao francês. O ensino médio ainda não se universalizou. Havia uma perspectiva de maiores investimentos na educação pública até 2024, conforme as metas do Plano Nacional da Educação, mas o golpe de Estado no Brasil, em 2016, impede sua viabilização, retardando ainda mais tal objetivo.

Além disso, o elitismo se evidencia claramente nos dados referentes à passagem dos estudantes do ensino médio para o ensino superior. Enquanto 87,3% dos alunos de ensino médio frequentam escolas públicas, no ensino superior esse percentual é de apenas 27% (Nietotska, 2015).

A Constituição Federal de 1988 determina que a universidade no Brasil tem como missão indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Como explica Lerner (2019; 2021), a década seguinte à sua promulgação é marcada pela visão neoliberal, imposta pelos organismos internacionais, cuja pressão é identificada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Tal lei atende aos interesses neoliberais e mercadológicos na educação e reconhece diferentes tipos de educação superior, permitindo a criação de novas figuras jurídicas de instituições de ensino superior: os Centros Universitários e os Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa. Desse modo, pode-se afirmar que o processo de expansão da educação superior no Brasil tem início no final dos anos 90 do século passado e encontra na rede privada o seu principal motor.

O caminho para a formação universitária no Brasil se fundamenta em um paradoxo. Historicamente, as classes médias e altas investem na educação básica (ensino fundamental e médio) privada, em busca de uma melhor formação, capaz de preparar os jovens para o ingresso em renomadas universidades públicas. Por outro lado, a educação básica pública é em grande parte precarizada

e ocupada por estudantes da classe média baixa e os grupos desfavorecidos da população brasileira. Para esses estudantes, o acesso à universidade é uma conquista obtida após muitos esforços, em razão da formação menos aprofundada. Conseqüentemente, grande parte desses estudantes se dirige às universidades particulares, menos criteriosas na seleção e consideradas com menor qualidade.

Desse modo, o ensino universitário no Brasil é preponderantemente propiciado pelas universidades e centros universitários particulares e é alvo de disputa econômica, como um mercado promissor para a obtenção de lucros. Atualmente, está explícito o movimento dos grupos econômicos nacionais e internacionais em ampliar seu alcance nas universidades particulares e estender seus domínios também na universidade pública. Conforme o censo de 2019, são 8,6 milhões de estudantes matriculados no ensino superior. Vale destacar que apenas 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estão no ensino superior e que, dentre eles, a maioria cursa o sistema de educação superior privado. A rede privada conta com mais de 6,5 milhões de alunos (75,8%). A educação superior pública perfaz somente cerca de 2,1 milhões, sendo 1,3 milhão no sistema público federal.

Se o acesso ao ensino superior público ainda é um privilégio de poucos, se pode afirmar, também, que houve uma expansão nos últimos 10 anos, A rede pública federal aumentou em 59,1% o número de alunos matriculados. Tal expansão, mesmo que ainda insuficiente, está inserida nas políticas públicas a partir de 2007, com o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni); a adoção de cotas étnicas e raciais e para jovens egressos do Ensino Médio público; a admissão na Universidade pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a expansão, ao nível nacional, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a interiorização das instituições de Ensino Superior, com a criação de novos campi ou novas Universidades (Coulon, 2017, p. 1241).

Conforme a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), de 2018 (FONAPRACE, 2019), o perfil nacional dos estudantes das universidades públicas federais apresenta alterações. Identifica-se que, em 2018, por exemplo, 48,3% dos/as estudantes pesquisados ingressam nas universidades públicas federais por cotas (escolas públicas, negros e negras, indígenas etc.). O percentual de graduandos dos Ifes oriundos exclusivamente de escolas públicas passa de 37,5%, em 2003, para 60,4% em 2018. Identifica-se, ainda, que 70,2% pertencem às famílias com renda *per capita* de até um e meio salário-mínimo.

Grande parte dos estudantes que estão nas universidades públicas federais é de classe social menos favorecida, fato que gera dificuldades para a permanência no Ensino Superior. A pesquisa de 2018 identifica, ainda, que 86,1% dos/as discentes apresentam alguma dificuldade para estudar e adaptar-se à universidade, além dos problemas psicológicos e das barreiras para compreender as exigências para estudar que se diferenciam daquelas apreendidas no Ensino Médio e muitos abandonam nos primeiros semestres. A taxa de abandono dos estudantes nas universidades federais é de 14,57% e na universidade onde realizamos a pesquisa é em torno de 22,93%.

Dentre os motivos para deixarem de estudar estão: a precariedade econômica; distância entre a residência e a universidade e precárias condições de mobilidade urbana; e a identificação de insatisfação com o curso a que teve acesso, especialmente pela questão das novas regras de entrada nas universidades públicas brasileiras, que permitem a escolha do curso segundo os resultados no Enem e que podem levar o/a estudante a estudar longe de onde reside ou a escolher o curso pelo critério de pontuação obtida. Em meio a essas explicações aparecem, de modo menos detalhado, questões referentes às dificuldades de aprendizagem, desafios de sociabilidade e identitários em relação à construção de si como estudantes, numa instituição cuja organização

e lógicas específicas exigem um intenso trabalho para se afiliar à cultura acadêmica<sup>5</sup>.

### **3. Quadro teórico e pressupostos metodológicos de pesquisa partilhados**

Apoiamo-nos em três abordagens teóricas que buscamos articular à nossa maneira em relação à cada um dos respectivos estudos: a pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2014), a relação com o saber (Charlot, 1997; 2021; Laterrasse e Broussais, 2014) e a sociologia das provas (Martuccelli, 2010).

A pesquisa biográfica em educação se funda no primado do sujeito que constrói sua relação com o real através das interpretações das experiências vividas no mundo social. Essa corrente considera que o conhecimento não tem conteúdo e sentido fora de um sujeito que experimenta um mundo. Portanto, a realidade se constitui na medida em que se engaja em experiências refletidas a partir de um processo de biografização. Pode-se definir os processos de biografização aos quais os indivíduos conscientes ou inconscientemente, em seus comportamentos e seus discursos, apreendem ao longo de sua existência, como atividade constitutiva de si como ser social pela apropriação singular das características dos mundos sociais aos quais eles participam. A biografização ocorre por uma atividade reflexiva que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição social, integrar, estruturar, interpretar sua existência, a fim de construir o tanto quanto possível, no momento presente, a coerência, o sentido e a continuidade.

---

<sup>5</sup> Não é possível tratar com profundidade dos dilemas da educação superior brasileira na atualidade nesse artigo. É importante ressaltar que o golpe parlamentar de 2016 e o governo federal que assumiu o poder entre 2019 e 2022 representam a ascensão da “Nova Direita”, que propõe como eixo central o corte de gastos sociais, mediante uma reinterpretação e articulação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Tal política afeta drasticamente as universidades públicas brasileiras. Cf. Leher, 2019; 2021)

Essa atividade reflexiva se opera particularmente pela narração pelo sujeito de sua existência. A narração constitui, ao mesmo tempo, uma tomada de consciência e uma formação de si que configura o indivíduo do ponto de vista identitário e interroga sua relação com o social. Pesquisar a relação dos estudantes com a instituição universitária pressupõe a consideração das modalidades e processos pelos quais o jovem "biografaliza" sua experiência de estudante em seus diversos aspectos e a inscreve em sua história singular.

A teoria da relação com o saber, formulada por Charlot (1997) é definida como "o conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligada de alguma forma ao aprender e ao saber" (1997, p. 94). A relação com o saber inclui várias dimensões: epistêmica, identitária e social, que são indissociáveis<sup>6</sup>. Essas dimensões acedem à consciência, têm lugar e sentido no trabalho de configuração de si, que caracteriza os processos de biografização (Delory-Momberger, 2014).

A sociologia das provas/desafio lança luz sobre o processo de individuação-subjetivação do ator social. Seu objetivo central é descrever e analisar, sob a forma de desafios sociais e históricos específicos, a experiência que os indivíduos têm em determinado contexto social. A fim de evitar que a noção de desafio seja reduzida para designar, conforme o senso comum, qualquer experiência vivida difícil, a noção é mobilizada na sociologia para se referir a alguns grandes desafios estruturais particularmente significativos, em um período histórico ou em uma trajetória de vida. O desafio como operador analítico visa não apenas descrever e compreender como os indivíduos enfrentam mudanças, mas também alcançar

---

<sup>6</sup> "Aprender é aprender sob uma forma particular, em uma relação epistêmica (é fazer o quê?). Aprender é compartilhar o mundo com outros, em uma relação social (é compartilhar o mundo com quem, em quais posições recíprocas?). Aprender é construir-se, querer-se, inventar-se, em uma relação identitária" (Charlot, 2021, p. 16).

uma compreensão específica das estruturas e fenômenos da sociedade.

A preocupação é de fato descrever tanto a natureza estrutural das dificuldades como as formas pelas quais os indivíduos lidam com elas. As provas representam como os indivíduos assumem os desafios sociais de forma singular e permitem-nos estudar os modos como se constroem como sujeitos. Estes processos de individuação/subjetivação ocorrem no processo de biografização. Desse modo, o estudo das narrativas de si permite que os desafios dos indivíduos sejam evidenciados e analisados.

Portanto, estas três abordagens teóricas convergem: a pesquisa biográfica propõe uma abordagem formativa e um método de pesquisa para lançar luz sobre a relação com o saber e sobre os processos de individuação/subjetivação de sujeitos sociais, confrontados às provas sociais.

### 3.1 Pressupostos metodológicos partilhados

Tanto o dispositivo francês, ateliê biográfico de projeto, como o ateliê com blogs reflexivos (inspirado do ateliê biográfico de projeto) partem dos pressupostos do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2019). A autora explica que o ateliê biográfico de projeto, ao centrar na produção das narrativas de si pelos estudantes, individualmente e em grupo, promove a experiência do estudante em um quadro de tomada de consciência e de partilha e mobiliza dimensões biográficas, constitutivas da relação com si mesmos, com os outros e com o mundo.

O ateliê, como dispositivo pedagógico, se propõe a realizar diversos objetivos. Ele busca desenvolver no estudante, de maneira individual e em grupo, a narrativa de si. Essa capacidade de narrar não é tradicionalmente promovida no sistema educativo francês, como também não é valorizada no contexto brasileiro. Pode-se afirmar que nos contextos universitários dos dois países, pouco se preocupa com as aprendizagens experienciais, que são

necessariamente singulares, centrando-se apenas na apropriação de saberes abstratos e gerais. Se o ateliê biográfico francês e o ateliê com blogs reflexivos, propiciam um espaço para a produção de narrativas de si sobre os desafios vividos na universidade, cada um dos ateliês toma forma com suas especificidades.

O ateliê biográfico de projeto na pesquisa francesa propicia a construção de narrativas de si pelos estudantes, tanto orais como escritas, debatidas em grupo e registradas no jornal de bordo. No caso da pesquisa brasileira, o lugar de construção das narrativas de si é a produção do blog reflexivo individual, os debates em grupo sobre o que é produzido no blog e as entrevistas de pesquisa biográfica no final do processo, para que cada participante possa narrar sobre os sentidos das experiências vivenciadas no ateliê, em relação àquelas do percurso formativo nos outros espaços da universidade.

Em ambos os ateliês, o cerne é a produção de narrativas de si e, portanto, suas análises se apoiam nos pressupostos de Paul Ricoeur (1983). O autor considera que a estrutura da narrativa é uma narração portadora de uma lógica argumentativa. As narrativas produzidas testemunham a organização do percurso dos acontecimentos vividos, ou seja, de uma *mise en intrigue*, que lhes dá uma coerência e um sentido, que contribui para configurar o indivíduo e a sua representação da realidade. Essa lógica argumentativa, inerente à narração, deve ser trazida à luz por meio do trabalho interpretativo. As histórias testemunham "aquilo que o sujeito vive ou viveu, do seu ponto de vista sobre o mundo que é 'o seu mundo' e que ele define à sua maneira, ao mesmo tempo, em que ele o aprecia e tenta convencer seu interlocutor de sua validade" (Dubar & Demazière, 2004, p. 7). Ressalta-se, ainda, que a escuta das narrativas escritas e orais produzidas nos ateliês e nas entrevistas de pesquisa biográfica permite tornar própria as experiências do outro, o que produz "efeitos de compreensão e de formação de si" (Delory-Momberger, 2019, p. 89), enquanto processos de heterobiografização (Delory-Momberger, 2014, 2019; Melin, 2020; Reis, 2020).

Para a análise dessas narrativas recorre-se ao estudo das categorias propostas por Christine Delory-Momberger (2009, 2014), que visam identificar e pôr em diálogo, por exemplo, os motivos recorrentes ou *topoi* [...] que organizam e tematizam as ações (2014, p. 91) e a gestão biográfica do *topoi* (motivos), tendo em vista a confrontação da negociação entre os motivos, as disposições e os recursos efetivos (individuais e coletivos) (2014, p. 91).

#### **4. Os dispositivos de pesquisa-formação**

##### **4.1 O campo francês: uma pesquisa realizada a partir da proposição de acompanhamento pedagógicos em L3 – Ciências da Educação**

Estudantes da Licença 3 participam de um acompanhamento pedagógico que se configura como um ateliê biográfico de projeto e, posteriormente, participam de uma entrevista de pesquisa biográfica. No ateliê biográfico de projeto, preocupa-se em realizar um acompanhamento de seu percurso de formação e contribuir na construção do seu projeto profissional. Este ateliê visa enriquecer o projeto de formação universitária com aprendizagens não disciplinares, permitindo o desenvolvimento de capacidades metodológicas e de competências mais transversais.

O estudante da licença deve superar suas dificuldades pela falta de acesso às lógicas da cultura acadêmica. Quanto mais se avança na formação universitária, mais se exige que ele expresse em palavras a experiência. Deve também questionar o preconceito segundo o qual falar de si é reservado aos espaços privados.

O ateliê biográfico do projeto visa, portanto, criar as condições para a palavra de si socializada, ou seja, que se inscreva nos espaços sociais que podem a requerer (formação acadêmica e profissional, grupo de análise de atividade, situação de recrutamento, carta de motivação etc.). Ele visa desenvolver essa competência reflexiva através da narrativa de si. Esta reflexividade diz respeito, sobretudo,

ao projeto do estudante nas suas múltiplas figuras (projeto de vida, projeto de orientação, projeto profissional).

Os temas abordados têm por função trazer à tona representações ou sentimentos que, de perto ou de longe, dizem respeito à relação do estudante com a universidade e seu percurso de formação. Uma escrita reflexiva sobre a experiência geral do dispositivo, apoiada por um relato de formação produzido, a partir do trabalho biográfico sobre os diferentes eixos temáticos, é proposta como a conclusão do processo do ateliê. Tal escrita baseia-se nas notas associadas às apresentações individuais e nas observações registradas durante os balanços do grupo, mantidos em um diário de bordo, que cada estudante é solicitado a organizar sobre sua experiência, nas diversas sessões do ateliê.

A partir de escritos reflexivos, da observação participante nos encontros e nas entrevistas de pesquisa biográfica, busca-se evidenciar a relação dos alunos com a universidade (socialização, formação e relação com o saber, projeto), fazendo aparecer, a partir de um trabalho de mobilização das dimensões biográficas da experiência, os desafios vividos. Também há o interesse pelos efeitos do ateliê sobre os estudantes e, em particular, os efeitos formativos das narrativas de si no contexto coletivo.

#### 4.2 O campo brasileiro: os “ateliês com blogs reflexivos” e as entrevistas de pesquisa biográfica

Como parte de uma pesquisa maior, sobre os desafios de jovens para se tornar estudantes na universidade, um “ateliê com blogs reflexivos”, com um grupo de estudantes do curso de Pedagogia, é realizado fora do horário das aulas. Tal ateliê tem sua organização e pressupostos inspirados no ateliê biográfico de Christine Delory-Momberger (2014; 2019). Posteriormente, aqueles que dele participam realizam, também, uma entrevista de pesquisa biográfica.

O ateliê com blogs reflexivos permite um trabalho biográfico em grupo, no qual ocorre a socialização de narrativas de si, tanto quanto os ateliês biográficos de projeto. Ambos postulam “uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro” (2014, p. 100).

Nos primeiros encontros em grupo, para responder como a universidade entra em suas vidas, algumas temáticas surgem como recorrentes: a conquista simbólica da universidade em suas histórias de vida; as experiências de aprender os saberes acadêmicos e seus desafios; as experiências de sociabilidades e as contribuições para vencer os desafios e os sentimentos de pertencer e de não pertencer à universidade que se alternavam.

Essas temáticas são os eixos norteadores dos próximos encontros. Os estudantes são convidados a participar de encontros do dispositivo de pesquisa formação, que tem como base a construção individual de blogs, com o desenvolvimento de reflexões escritas, por imagens, poemas, músicas, vídeos inspirados nas temáticas elencadas nos primeiros encontros. Em cada encontro, as produções focalizando determinada temática são apresentadas e debatidas.

Nas apresentações articulam-se sentimentos, desafios, indagações de si mesmos em relação às experiências na universidade e outras questões que os tocavam quando estavam realizando tal processo. A pesquisa-formação permite aos estudantes entrarem em momentos de reflexividade individual e coletiva, vivenciar processos intensos de biografização, com a ativação de recursos biográficos e de heterobiografização.

Além das produções de imagens e narrativas individuais e da socialização e debates nos encontros, outros processos reflexivos são realizados: o momento da avaliação coletiva dos significados de participar do ateliê, a produção de narrativas escritas individuais sobre os efeitos do processo vivenciado e, finalmente, as entrevistas de pesquisa biográfica sobre os sentidos do ateliê com os blogs em relação aos processos de formação na universidade.

## Considerações finais

Identifica-se nas duas pesquisas que os processos de massificação têm seus próprios desafios. A França está à frente nesse processo e visa validar “um acompanhamento individualizado dos estudantes”, tendo em vista a construção de percursos educativos que denominam de eficazes”. No Brasil, as universidades públicas federais, dentre elas, aquela onde ocorre a pesquisa, não propiciam o acesso para todos os estudantes. Os modos de ingresso passam por discretos avanços, em especial nas universidades federais, em razão de políticas de inserção de grupos que antes eram excluídos da universidade, a partir das cotas, por exemplo, mas os problemas de permanência na universidade persistem.

Pode-se afirmar ainda que, mesmo sendo contextos diferenciados, existem aspectos recorrentes que perpassam as análises das narrativas de si produzidas. Trata-se do encontro de estudantes com a cultura universitária, que se confrontam com suas exigências de apropriação da cultura acadêmica, historicamente elitistas. Nos espaços dos ateliês e nas entrevistas é possível a tomada de consciência pelos participantes da pesquisa sobre as provas a superar em razão da necessidade de apropriar os modos de aprender da cultura acadêmica e, também, sobre como as experiências vividas na universidade afetam seus processos identitários.

Identificam-se momentos intensos nos ateliês e nas entrevistas de pesquisa biográfica, nos quais os estudantes realizam um trabalho para dar coerência às experiências vividas no presente, favorecendo a projeção do que desejam realizar no futuro. São instigados a mobilizar seus recursos experienciais para interpretar sua relação com o mundo, com os outros e com si mesmos e, mais especificamente, para interpretar como se reconhecem e como se sentem reconhecidos, ou não, pelos outros na universidade.

Portanto, é importante ressaltar que as narrativas de si se configuram como mediações incontornáveis nesses estudos, a partir

da atividade hermenêutica de indivíduos singulares/sociais que realizam, pela produção de narrativas, aprendizagens sobre as experiências vividas, mobilizando potentes processos de formação de si, como também atividade hermenêutica para as pesquisadoras, que aprendem com o processo vivenciado e produzem conhecimentos sobre suas questões de pesquisa.

## Referências

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie.** Paris: Economica, 1997.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

CHARLOT, B. Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. **Revista Internacional Educon, [S.l.]**, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2021.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica na educação: percursos e desafios. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: Autêntica, 2005. p. 35-56.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique: fondements, méthodes, pratiques.** Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A construção de narrativas de experiência. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.).

Métodos de pesquisa (auto)biográfica em educação. Natal: EDUFRN, 2014. p. 31-50.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-formação**. São Paulo: Paulus, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. *La condition biographique: essais et récits de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Hétérobiographie /hétérobiographisation. *In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Paris: Érès, 2019. p. 89-90.

DELORY-MOMBERGER, C. Atelier biographique de projet. *In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Paris: Érès, 2019. p. 283-285.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e experiência: uma abordagem biográfica em educação**. São Paulo: Paulus, 2021.

DUBAR, C.; DEMAZIÈRE, D. **Analyser les entretiens biographiques**. Laval: Presses de l'Université de Laval, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**, Brasília, DF: Andifes, 2019.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.

LATERRASSE, C.; BROUSSAIS, É. Le rapport au savoir. *In: BEILLEROT, J. et al. (dir.). Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 2014. p. 381-393.

LAPASSADE, G. **L'entrée dans la vie: précis d'inachèvement de l'homme.** Paris: Éditions de Minuit, 1963.

MELIN, V. Les décrocheurs scolaires se racontent: comment l'entretien de recherche peut-il contribuer à la déconstruction d'identités négatives? **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.] v. 33, n. 2, p. 310-328, 2020.

MARTUCCELLI, D. **La société singulariste.** Paris: Armand Colin, 2010.

NIEROTSKA, R. L. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior:** a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

PAIVANDI, S. **Apprendre à l'université.** Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2015.

PEREIRA, V. **Educação escolar indígena:** contribuições para uma pedagogia intercultural. São Paulo: Cortez, 2016.

REIS, A. A. P. **A relação com o saber na formação de professores indígenas:** entre fronteiras e deslocamentos culturais. São Paulo: Cortez, 2021.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 295-309, 2020.



## Sobre as autoras e autores

**Alcimar Enéas Rocha Trancoso** é sociólogo e pedagogo, mestre em psicologia e doutor em educação (UFAL). Especialista em Liderança de ONG (Eastern University) e em Cooperativismo (UFRPE). Membro do GPEJUV desde 2014. Consultor em efetividade e qualidade de projetos sociais e voluntário no Projeto Educacional Solidário na Grota do Rafael, Maceió, AL. Tem interesse por pesquisa nas temáticas: infância, juventude, vulnerabilidade e processos de resistência. <https://orcid.org/0000-0002-9083-7239>.

**Anne Dizerbo** é doutora em Ciências da Educação, responsável pelo polo de formação do GIS Le Sujet dans la cité Sorbonne Paris-Nord – Campus Condorcet e coordena o Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique, no CIRBE, Université Sorbonne Paris Nord. Formadora especializada em dispositivos biográficos com objetivo inclusivo. Suas pesquisas incidem sobre a educação narrativa, a subjetivação dos percursos escolares ou de saúde e o desenvolvimento do poder de agir por meio da formação. Autora dos livros : “J’ai rien à raconter. Une éducation narrative pour apprendre à s’orienter”; “Ils disent que c’est un collègue poubelle. Construire son parcours à l’école entre histoire singulière et récits collectifs”, de 2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5815-1950>

**Arnaud Gobin** é mestre em Ciências da Educação, pelo laboratório Experice, Universidade Paris 8, com o título “Trabalhar e estudar na Universidade Paris 8, universidade-mundo. Existência entre os estatutos em uma instituição de ensino-pesquisa” (2020). Seus interesses de pesquisa são: dissociação estatutária e psicossomática/análise institucional e narrativa de si. Desde 2018 é “formador-par” em saúde mental com Alfapsy, saber da

experiência, com utilização de relatos de vida para sensibilizar profissionais para os transtornos psíquicos.

**Ana Beatriz Soares Santos** é estudante de Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista de iniciação científica. Participa do GPEJUV-UFAL desde 2023. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9792-4526>

**Camila Aloisio Alves** é psicóloga, doutora pela Fiocruz. Pesquisadora e professora adjunta na Faculdade de Medicina de Petrópolis (Unifase/FMP). Pesquisadora associada e pós-doutora pela Université Sorbonne Paris Nord, Centre de Recherche Experice, membro colaborador do grupo de pesquisa Equipe Futur da Universidade de Montreal. Suas pesquisas voltam-se para as práticas do cuidado no contexto das doenças crônicas, atenção primária à saúde, formação e autoformação de profissionais de saúde e educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3477-0367>

**Carmen Cavaco** é doutora em Ciências da Educação/Formação de Adultos, professora e investigadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa | UIDEF. É pesquisadora do Pôle Initiatives en recherche et en formation biographique no CIRBE – Université Sorbonne Paris Nord. Leciona e investiga os seguintes temas: formação de adultos, formação experiencial, políticas de educação e formação de adultos, adultos não escolarizados e pouco escolarizados, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, investigação-formação biográfica. É autora e coautora de diversos livros e artigos científicos, publicados em Portugal e no estrangeiro. <https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>  
[carmen@ie.ulisboa.pt](mailto:carmen@ie.ulisboa.pt)

**Carolina Kondratiuk** é doutora em Educação com dupla titulação pela Universidade Paris 8 e pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da USP e

Licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. É coordenadora de pesquisas na rede internacional GIS Le Sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord (Paris 13), e pesquisadora do Pôle Initiatives en recherche et en formation biographique no CIRBE. Suas pesquisas se interessam por “saberes invisíveis” expressos em narrativas biográficas de sujeitos cujas vozes são pouco escutadas na sociedade contemporânea, e pela "transcrição" enquanto método de escrita científica sensível, a serviço da formação auto e heterobiográfica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8889-4621>

**Cíntia Gomes da Silva** é pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Gerontologia Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Educação Básica no município de Pilar e Tutora do Curso de Pedagogia a distância (PRILEI/UFAL). Membro do GPEJUV desde 2020. Interessada por pesquisas relacionadas às produções Curriculares, Culturas, Subjetividades e Relações Étnico-Raciais. <https://orcid.org/0000-0002-5466-932X> E-mail: [gomescintia679@gmail.com](mailto:gomescintia679@gmail.com)

**Dave Beneteau-de-Laprairie** é doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Guyane, na Guiana Francesa. Integra o Pôle Initiatives en Recherche et en Formation biographique no Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação (CIRBE), como parte da rede internacional GIS Le Sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord (Paris 13). Seus interesses de pesquisa são: abordagem participativa, desenvolvimento local, pesquisa biográfica e saberes experienciais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5957-4696> E-mail: [davebeneteau@hotmail.fr](mailto:davebeneteau@hotmail.fr)

**Denis Avelino** é licenciado em Geografia e especialista em ensino de geografia pelo IGDEMA da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é mestrando pelo Programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e

Pesquisas, Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GPSTUFAL) e do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV/UFAL). <https://orcid.org/0009-0002-4510-8683>. Email: denisavelinosantos@gmail.com

**Emanuelle de Oliveira Souza** é pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do GPEJUV-UFAL desde 2011. Atua na Educação Básica como professora efetiva nas Redes Municipais de Ensino de Maceió, AL e Rio Largo, AL. Interessa-se por pesquisas relacionadas às juventudes, processos formativos, culturas, construções identitárias. <https://orcid.org/0000-0003-0985-3272> E-mail: emanuelle.souza@cedu.ufal.br

**Evelly Maria Santos da Silva** é estudante de Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões. Bolsista pesquisadora pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolve pesquisas voltadas para as dinâmicas de gênero e sexualidade. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes (GEPJUV), desde 2023.

**Isabel Cristina Oliveira da Silva** é pedagoga pela UFAL, mestre em educação pela UFS e doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os estudos se inscrevem numa perspectiva socioantropológica da educação, no diálogo com a abordagem (auto)biográfica, enquanto metodologia de pesquisa-formação com as/os estudantes da pedagogia e na construção identitária de professoras de creche. Enquanto pedagoga, iniciou o trabalho como professora da educação básica em 2017, no campo da educação infantil.

**Jeane Felix** é pedagoga e mestra em Educação (UFPB), doutora em Educação (UFRGS), com pós-doutorado em Educação (UFRGS). Docente vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Professora e pesquisadora, atua na

interface entre Educação e Saúde, com foco especial na formação de professores/as e profissionais de saúde. Seus principais temas de interesse e atuação incluem: HIV/aids e juventudes; Relações de gênero e sexualidades; Currículo(s) e Didática; Políticas públicas intersetoriais de educação e saúde; Equidade educacional; Educação animalista, anti-especista e vegana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>. E-mail: [jeane.silva@cedu.ufal.br](mailto:jeane.silva@cedu.ufal.br).

**Jamile dos Santos Santana** é graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões. Atuou como estudante-pesquisadora voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2023-2024), desenvolve pesquisas voltadas para temáticas que discutam Gênero e Diversidade; Currículo, Cultura e Formação Docente; Infâncias e Juventudes. Faz parte do GEPJUV desde 2023. <https://orcid.org/0000-0002-1579-6289>  
E-mail: [jamile.santana@cedu.ufal.br](mailto:jamile.santana@cedu.ufal.br)

**José Aragão de Lima Júnior** é estudante de Pedagogia do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e professor de Educação Básica. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ciclo 2023-2024. E-mail: [jose.aragao@im.ufal.br](mailto:jose.aragao@im.ufal.br).

**José Vinício Messias da Silva** é estudante de Pedagogia pelo Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Professor da Educação Básica no município de Joaquim Gomes, pela Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) São José. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e faz parte do GEPJUV desde 2023.

**Luíza Cristina Silva-Silva** é geógrafa, pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestra em Educação pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

Professora Adjunta pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integra a coordenação do GPEJUV desde 2024. Pesquisadora interessada pelas produções curriculares, ensino de geografia, relações étnico-raciais, relações de gênero, cartografias contracoloniais. <https://orcid.org/0000-0002-2486-3375>. E-mail: [luiza.silva@cedu.ufal.br](mailto:luiza.silva@cedu.ufal.br)

**Lara Jordana** é pedagoga na Universidade Federal de Alagoas, artista de Lettering. Fez mestrado no Programa de Pós-Educação em Educação - UFAL. Faz parte do GPEJUV-UFAL, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e bolsista no equipamento cultural da UFAL, Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore (MTB).

**Laura Oliveira** é pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa GPEJUV/UFAL e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL). Seus interesses de pesquisa concentram-se em temas relacionados às relações étnico-raciais, relações de gênero e juventudes. <https://orcid.org/0009-0007-4207-9449> E-mail: [lauramcz123@gmail.com](mailto:lauramcz123@gmail.com)

**Luiza Beatriz Alves dos Santos** é graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões. Faz parte do GPEJUV-UFAL, desde 2023, foi pesquisadora voluntária pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e, atualmente, é bolsista do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES). <https://orcid.org/0000-0001-6341-5041>. E-mail: [luiza.santos@cedu.ufal.br](mailto:luiza.santos@cedu.ufal.br)

**Myrele Rosendo** é pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. Fez mestrado no PPGE - UFAL. É a primeira mulher da família a estar em uma UF. Participa do GPEJUV desde 2018, foi pesquisadora

bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica por três ciclos. Pesquisadora com interesse em juventudes, relações de gênero e trabalho. <https://orcid.org/0000-0002-5091-7859> Email: [myrelerosendo@hotmail.com](mailto:myrelerosendo@hotmail.com)

**Matheus Ivan Chagas** é pedagogo formado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Membro do grupo Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL). Pesquisa com as juventudes a partir dos diálogos possíveis entre a Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação a Fotografia e a Sociologia da Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4782-0159>

E-mail: [matheusivan.cedu@gmail.com](mailto:matheusivan.cedu@gmail.com)

**Marianne Trainoir** é mestre de Conferência em Ciências da Educação pela Université Rennes 2. Responsável pela especialização “ação educacional e formação”, na licenciatura em Ciências da Educação. Seus estudos se inscrevem nas perspectivas da sociologia da experiência, da sociologia narrativa e da pesquisa biográfica em educação. Seus interesses de pesquisa são: “Experiências de marginalidade e vulnerabilidade. [marianne.trainoir@univ-rennes2.fr](mailto:marianne.trainoir@univ-rennes2.fr)

**Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva** é pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFAL) e em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI). Atua na Educação Básica, como professora efetiva nas Redes Municipais de Ensino de Maceió, AL e na Rede Estadual de Alagoas. Membro do GPEJUV desde 2015. Interesses de pesquisa: juventudes, culturas periféricas e a Pesquisa Biográfica em Educação. <https://orcid.org/0000-0003-0486-6197> E-mail: [pamela.ferreira@cedu.ufal.br](mailto:pamela.ferreira@cedu.ufal.br)

**Rosemeire Reis** é doutora em educação pela Faculdade de Educação – USP. Pós-doutorado em educação pela UFS e Universidade Sorbonne Paris Nord. Integra o Pôle Initiatives en Recherche et en Formation biographique, do CIRBE/ GIS Le Sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord. Pesquisadora produtividade CNPq. Professora do Centro de Educação e pesquisadora do PPGE-UFAL, uma das coordenadoras do GPEJUV-UFAL. Integra a Rede Internacional RIRSA. Interessa-se pelos estudos teóricos-metodológicos sobre os sentidos dos processos formativos das juventudes, na articulação entre Sociologia da Juventude, Pesquisa (Auto)Biográfica e teoria da relação com o saber. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>  
e-mail: [reisroseufal@gmail.com](mailto:reisroseufal@gmail.com)

**Soledad Vercellino** é professora pesquisadora da Universidade Nacional de Río Negro e da Universidade Nacional do Comahue. Doutora em Ciências da Educação (Universidade Nacional de Córdoba). Pós-doutoranda da Universidade Nacional de Córdoba. Pesquisa a relação entre as condições institucionais e seu impacto na aprendizagem. Autora de dois livros: “La escuela y los (des)encuentros con el saber” (2018) e “Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios” (2023). É uma das coordenadoras da Rede Internacional da Relação com o Saber (RIRSA).

**Valérie Melin** é doutora em educação, professora da Universidade de Lille. Participa da coordenação do Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL). É formada em Filosofia. Participa do Collège International de Recherche Biographique en Éducation do CIRBE/ GIS Le Sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord. Suas pesquisas têm como base a epistemologia da pesquisa biográfica em educação, desenvolvida por Christine Delory-Momberger, na análise existencial de Viktor Frankl e na teoria da

relação com o saber, a partir de Bernard Charlot. Publicou o livro: *Décrocheurs-raccrocheurs: les nomades de l'école*, em 2019. <https://orcid.org/0000-0002-2462-447>

**Zaine Paula dos Santos** é graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é mestranda em educação pelo Programa de pós-graduação em educação (PPGE). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GPSTUFAL) e do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV). <https://orcid.org/0000-0002-9488-2491>.

Juventudes, blogs, narrativas de si, estudantes, insurgências, sentidos, modos de ser e existir, grafias, pesquisa-formação, dispositivo, amizades, universidades, vida acadêmica, espaços coletivos, bem-viver, pesquisa biográfica, educação animalista, cartografia. São alguns dos conceitos, categorias e dimensões que constituem o livro *Juventudes, Universidade e Narrativas de Formação*, fruto do trabalho coletivo do grupo de pesquisa *Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL)*. Esperamos que a leitura deste livro te traga dúvidas, inquietações, e a vontade de mobilizar-se para a construção de uma educação mais justa, múltipla e transformadora!

Rosemeire Reis, Jeane Felix e Luiza Silva-Silva



ISBN 978-65-265-2362-9



9 786526 523629 >