

Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de pedagogia

Challenges and tactics of women when becoming pedagogy students

Desafíos y estrategias de mujeres para convertirse en estudiantes de pedagogía

Rosemeire Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>

Jeane Felix

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>

Resumo: Este artigo tem como objetivo estudar questões sobre os desafios de afiliação das mulheres universitárias em uma universidade pública federal localizada no nordeste brasileiro, especialmente no primeiro ano do curso de Pedagogia. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa¹, conforme Delory-Momberger, com as descrições e análises das narrativas de duas mulheres estudantes do curso, tendo como procedimento a entrevista de pesquisa biográfica. Nas análises são mobilizadas as noções de afiliação, conforme Coulon; táticas, de acordo com Certeau e relação com o saber, segundo Charlot. Identificam-se como resultados: as mulheres universitárias de modo diferenciado, com seus repertórios, suas redes de apoio e condições ou não de envolvimento com oportunidades oferecidas no curso necessitam enfrentar os desafios para se tornarem estudantes universitárias que, não sendo interrompida, produz os sentidos de sua formação que, como apontam as duas participantes da pesquisa, são fundamentais para a ampliação de seus modos de se relacionar com mundo, com os outros e com si mesmas. Desse modo, apostamos na importância de políticas educativas nas universidades que transversalizem as questões de gênero e permitam às estudantes vivenciarem experiências, no sentido empregado aqui, para, assim, desenvolverem o seu processo de afiliação em uma formação que lhes permita, além de tudo, refletir sobre (e modificar) o seu lugar no mundo.

Palavras-chave: mulheres universitárias; experiências juvenis; afiliação; relação com o saber.

Abstract: The aim of this paper is to study and raise questions about the challenges of affiliation for women in higher education at a federal public university located in northeastern Brazil, especially in the first year of the Pedagogy course. As an excerpt from a qualitative study, according to Delory-Momberger, this work consists in describing and analyzing the narratives of two female students on the academic course, using the biographical

¹ A pesquisa articula um estudo teórico e uma pesquisa de campo com: estudo exploratório, grupos de diálogo com blogs (projeto de extensão) e entrevistas de pesquisa biográfica. Conta com o apoio do CNPq, pelo processo (nº439558/2018-2), com sua continuidade, conforme processo nº 316126/2021-7 e da FAPEAL, nº E: 60030.0000000159/2022.



research interview procedure. In the analysis we used the notions of affiliation, according to Coulon, tactics, according to Certeau, and relationship with knowledge, according to Charlot. The results show us that women in higher education differ in their repertoires, their support networks and whether or not they are able to get involved with the opportunities offered on the course, and what they need to face the challenges of becoming university students, which, if not interrupted, produces the meanings to their training which, as the two research participants point out, are fundamental to expanding their ways of relating to the world, to others and to themselves. In this way, we believe it is important to have educational policies in universities that cover gender issues and allow students to have experiences, in the sense used here, so that they can develop their affiliation process in an education that allows them, above all, to reflect on (and to change) their place in the world.

Keywords: university women; youth experiences; affiliation; relationship with knowledge; challenges of the first year.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo estudiar y plantear preguntas sobre los desafíos de afiliación de las mujeres universitarias en una universidad pública federal ubicada en el noreste de Brasil, especialmente en el primer año del curso de Pedagogía. Se trata de un recorte de una investigación cualitativa, según Delory-Momberger, con las descripciones y análisis de las narrativas de dos mujeres estudiantes del curso, utilizando como procedimiento la entrevista de investigación biográfica. En los análisis se emplean las nociones de afiliación, según Coulon; tácticas, de acuerdo con Certeau y relación con el saber, según Charlot. Se identifican como resultados: las mujeres universitarias de manera diferenciada, con sus repertorios, sus redes de apoyo y condiciones o no de involucramiento con oportunidades ofrecidas en el curso necesitan enfrentar los desafíos para convertirse en estudiantes universitarias que, al no ser interrumpida, producen los sentidos de su formación que, como indican las dos participantes de la investigación, son fundamentales para la ampliación de sus modos de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismas. De este modo, apostamos por la importancia de políticas educativas en las universidades que busquen transversalidad entre las cuestiones de género y permitan a las estudiantes vivir experiencias, en el sentido empleado aquí, para así desarrollar su proceso de afiliación en una formación que les permita, además de todo, reflexionar sobre (y cambiar) su hogar en el mundo.

Palabras claves: mujeres universitarias; experiencias juveniles; afiliación; relación con el saber; desafíos del primer año.

1 Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, tem ocorrido uma ampliação do acesso de estudantes das classes menos favorecidas às universidades públicas federais, a partir de sua expansão com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)² e com a criação do sistema de cotas para aqueles/as provenientes das escolas públicas, cotas sociais e raciais e para pessoas com deficiência³. Esse avanço ao mundo universitário na esfera pública ainda é insuficiente, se levamos em conta

² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Para uma avaliação dos doze anos do programa ver: Trombine; Rocha; Lima (2020).

³ Sobre a importância do sistema de cotas ver: Racoski; Silva (2020).

o número de jovens que não têm acesso ao ensino superior e aqueles/as que ingressam em universidades particulares.

No entanto, podemos ressaltar que a entrada desse novo público às universidades tradicionalmente criadas para a elite, coloca em evidência os desafios para a permanência destes/as estudantes. Este fenômeno não ocorre somente no Brasil. É recorrente no processo de ampliação do acesso às universidades em países diversos, gerando diferentes estudos, que apontam o primeiro ano na universidade como um período de grandes desafios, especialmente para aqueles/as que não passaram por um trabalho de familiarização em relação às lógicas específicas da cultura acadêmica da vida universitária.

Este artigo parte das seguintes questões: - quais os sentidos atribuídos por jovens mulheres universitárias do curso de Pedagogia, de uma universidade federal, aos desafios vivenciados no primeiro ano da vida universitária e quais as táticas que constroem para enfrentá-los? Tal questão é acompanhada de outra: - quais os recursos objetivos e simbólicos estas mulheres mobilizam para construir tais táticas?

A seguir são apresentados alguns referenciais teóricos e metodológicos que são utilizados na pesquisa para uma melhor compreensão destas questões. Em um segundo momento são descritos alguns achados do estudo exploratório que dialogam com estas questões e as análises de duas entrevistas de pesquisa biográfica com jovens mulheres estudantes de Pedagogia.

2. Jovens mulheres no curso de Pedagogia: desafios enfrentados e os caminhos para pesquisá-los

Ser estudante universitário/a é um processo quase sempre desafiador. Sair do ensino médio e entrar na universidade demanda a apropriação de novas linguagens e novos modos de estudar. Nesse processo, “[...] o[a] aluno[a] que sai do ensino médio deve aprender a se tornar estudante. É uma passagem no sentido etimológico do termo” (Coulon, 2017, p. 1343). Assim, ao passo em que precisam aprender os novos conhecimentos, precisam se familiarizar com a universidade, suas burocracias, seus tempos e contratempos. Esse processo pressupõe adentrar à vida universitária como um território, constituído por

[...] múltiplas atividades e possibilidades de aprender, em torno das quais se constroem fronteiras visíveis e invisíveis, que delimitam para os/as estudantes que dele 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).

Como explica Charlot (2000), a partir da teoria da relação com o saber, aprendemos a nos relacionar com os/as outros/as, com o mundo e com nós mesmos/as, a partir dos sentidos que atribuímos às atividades às quais temos acesso, em diferentes espaços sociais, com suas lógicas específicas de aprender, construídas socialmente. Desse modo, na escola de modo geral e, também, na universidade é preciso compreender lógicas específicas de aprender não explicitadas no cotidiano da vida acadêmica. Elas devem ser decifradas pelos/as estudantes a todo momento. Os/as estudantes se deparam, conforme Charlot (2000), com a dimensão da relação epistêmica com o saber, que envolve a apropriação dos enunciados, dos conteúdos, os objetos de conhecimento, os modos de fazer de um determinado curso. Esta dimensão articula-se com a dimensão identitária (relação identitária com o saber): “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p.72). Os desafios da vida universitária articulam estas dimensões que se nutrem mutuamente: epistêmicas (de compreender ou não os saberes objeto e os modos específicos de atender as demandas de estudo) e identitária (de se sentir ou não reconhecido/a e capaz de aprender neste espaço).

Vale ressaltar que o “território” da vida universitária, construído em torno da cultura acadêmica, possui desafios objetivos a ser enfrentado, mas também “demarcações simbólicas, invisíveis, que precisam ser ultrapassadas a todo momento [...]. Constitui-se por sistemas simbólicos, linguagens, valores [...] com demandas específicas de engajamento” (Reis, 2022, p. 37). Tais demandas dizem respeito, por exemplo às atividades de ensino, pesquisa, extensão, às particularidades em relação aos modos de estudar, aos desafios de sociabilidades⁴. Uma noção importante que contribui para compreender este processo foi cunhada por Coulon, em pesquisas relacionadas ao contexto francês. Ele explica que se tornar estudante universitário pressupõe uma afiliação institucional e acadêmica. Trata-se de um processo que envolve o momento de estranhamento, aprendizagem e afiliação.

Para Coulon (2017), particularmente no primeiro ano da vida universitária, os/as estudantes passam por várias dificuldades. O problema, nessa direção, não seria mais o acesso à universidade, mas permanência e “[...] sucesso no percurso formativo” (Coulon, 2017, p. 1340), que se dá, segundo o autor, pela afiliação. Segundo Coulon (2017, p. 1247), a afiliação é “[...] o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo”. Aqueles/as estudantes que não conseguem se afiliar fracassam, já que “[...] o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando” (Coulon, 2017, p. 1340). Em outros termos, a afiliação se constrói a partir de um conjunto de hábitos

⁴ Ver: Reis (2022).

que os/as estudantes precisam adquirir para estar na universidade. Esse processo de afiliação demanda um tempo que nem sempre as estudantes mulheres, como as participantes de nossa pesquisa, quase nunca têm.

Para as estudantes mulheres, os desafios de chegar, estar e permanecer na universidade são ainda mais desafiadores, o que ocorre devido aos atravessamentos de gênero que, certamente, são mais intensos para elas. Por gênero, compreendemos as formas de organização social instauradas a partir de modelos de masculinidade e feminilidade, pré-definidos, fixados e naturalizados que buscam conduzir formas binárias de estar no mundo. Operar com gênero como uma lente teórica, analítica, política e pedagógica, implica observar os seguintes desdobramentos: que somos educados/as como sujeitos de gênero, ao longo de nossas vidas e por meio de diferentes instituições; que há distintas formas de definir e viver as feminilidades e masculinidades; que gênero não pode ser pensado como sinônimo de mulheres, mas das relações de poder que circulam entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres, com distintas formas de expressão; que gênero não se reduz aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens (Meyer, 2003). Nesse sentido, concordamos com Vasconcelos e Seffner (2015), que é preciso estarmos atentos/as aos movimentos de problematização e (des)naturalização dos lugares apontados como fixos para cada gênero, buscando construir outras formas de circulação no mundo.

Assim, considerando os atravessamentos de gênero, que afetam de modo central as estudantes mulheres, particularmente pelas responsabilidades culturais que lhes são atribuídas, e em diálogo com Coulon (2017), podemos nos perguntar: o que uma estudante do curso de Pedagogia precisa aprender para “se tornar profissional em seus estudos”? Como fazer com que essas estudantes desenvolvam a capacidade de “[...] identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário”? (Coulon, 2017, p. 1340).

Ao nos referirmos às experiências, estamos tomando-as na perspectiva apresentada por Larrosa (2019) para quem a experiência “[...] é a nossa relação com o mundo em que estamos imersos” (2019, p. 21), e, nesse sentido, estar-no-mundo seria como a nossa “[...] primeira unidade existencial” (Larrosa, 2019, p. 21). Assim, a experiência seria o “[...] modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada” (Larrosa, 2019, p. 21). Em outros termos, a experiência na universidade só será possível para aos/as estudantes que, em alguma medida, tiverem possibilidade e se permitirem sentir e viver a universidade, seus desafios e suas possibilidades, caso contrário, a universidade, o curso, a formação irão passar sem qualquer tipo de experiência, sendo apenas o cumprimento de regras e de formalidades.

Apresentamos neste artigo a pesquisa biográfica em educação, com o procedimento da entrevista de pesquisa biográfica como caminho trilhado para estudar algumas dimensões dos desafios enfrentados por mulheres estudantes de Pedagogia. Segundo Delory-Momberger (2014) a pesquisa biográfica em educação tem como foco central estudar “[...] os processos de gênese e de se tornar indivíduos no seio do espaço social, apreender como dão forma às suas experiências e como atribuem significados às situações e aos eventos de sua existência” (Delory-Momberger, 2014, p. 74, tradução nossa). Se para os indivíduos o social e o singular estão em produção recíproca, o espaço da pesquisa biográfica estuda “[...] a relação singular que o indivíduo estabelece, pela atividade biográfica, com o mundo histórico e social” (2014, p. 74, tradução nossa). Paillé e Muccielli (2008, tradução nossa) enfatizam que a pesquisa biográfica permite o estudo da gênese individual do social, ou seja, dos processos pelos quais os indivíduos se apropriam do mundo social. Nesse sentido, o procedimento denominado entrevista de pesquisa biográfica não é apenas a ação de contar, mas possibilita também um engajamento daquele que participa do estudo, numa busca de ressignificar e reconfigurar o vivido. Compreende-se que o ato de narrar, a partir das questões do presente colocadas pelo/a pesquisador/a, configura-se como um trabalho de dar forma ao vivido, denominado por Delory-Momberger como processo de biografização.

Apresentamos neste artigo, a análise de duas entrevistas de pesquisa biográfica, a partir dos pressupostos da pesquisa biográfica em educação, realizada com duas mulheres estudantes de Pedagogia. Conforme explica Delory-Momberger, a entrevista é um diálogo estabelecido entre pesquisador/a e pesquisado/a como coparticipantes do estudo. Trata-se de um momento privilegiado no qual emerge “[...] um conjunto de operações de subjetivação e de reflexividade do indivíduo, sobre o mundo e sobre si mesmo em um ato no qual reconstrói e estabelece uma coerência sobre o vivido” (2014, p. 144, tradução nossa). Delory-Momberger explica que na entrevista de pesquisa biográfica o relato oral não é a vida, mas as construções narrativas pelas quais os sujeitos são convidados a contar sobre sua existência. Acrescenta que não se trata de reconstituir uma história para se ter acesso às vivências escondidas (Delory-Momberger, 2014, tradução nossa). Cada narrativa, como fruto de uma interação, é transitória, viva e se recompõe incessantemente. Não se busca um sentido atrás da narração.

Os sentidos são produzidos no processo de narrar, é uma hermenêutica em ato, explicada por Ricoeur (2010) como configuração pela operação de “tessitura do relato”. Esse processo tem três características: realiza uma configuração ao transformar uma diversidade de eventos em uma história organizada; faz uma síntese do heterogêneo, ou seja, dos objetivos, das interações, das circunstâncias, dos resultados e por fim articula e transforma os elementos do relato, atribuindo-lhes sentido para a compreensão da história contada, que denomina de círculo hermenêutico (Ricoeur, 2010).

Delory-Momberger (2014, tradução nossa) explica que para as interpretações que realizamos mobilizamos nossas construções biográficas, que são ampliadas cotidianamente, a partir de nossas vivências nos diferentes espaços sociais, sendo as referências para nossa leitura do mundo, dos outros e de nós mesmos. Desse modo, tais construções não são individuais. Elas se produzem nas interpretações das vivências que ocorrem nas relações com os “outros”, em determinadas práticas sociais e culturais, configuradas por linguagens. Vale destacar que construções biográficas do/a pesquisador/a são a base para suas interpretações das entrevistas de pesquisa biográfica

A entrevista configura-se, ao mesmo tempo, um momento reflexivo com potencialidade de formação de si e, também, um caminho profícuo para o/a pesquisador/a para interpretar e compreender suas questões de pesquisa. A entrevista é organizada em quatro eixos: como a universidade entrou na sua vida; desafios vivenciados no primeiro ano; táticas construídas no percurso; momentos significativos da formação. Considerando que a pesquisa aconteceu no período pós-pandemia, no decorrer de cada entrevista, os momentos da universidade com ensino remoto também eram retomados, ao provocar outros tipos de desafios naquele momento crítico, no qual estávamos inseridos/as.

As jovens foram convidadas a refletir sobre seu percurso de formação no primeiro ano da universidade, quando ainda estavam com aula presencial, em especial em relação aos desafios enfrentados e às táticas construídas para enfrentá-los. Compreendemos a noção de tática conforme Certeau (2007). Segundo o autor, há uma diferença entre estratégia e tática. Considera estratégia “[...] o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se torna possível, a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (Certeau, 2007, p. 46). Explica que tal ambiente pode ser “[...] uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica. Com a estratégia, o sujeito pode gerir suas relações como uma exterioridade distinta” (Certeau, 2007, p. 46). É possível construí-la quem tem a gestão de uma situação e consegue analisá-la de modo aprofundado, levando em conta suas diversas dimensões. Se a utilização de estratégias é possível para aqueles/as que têm uma visão do todo, com condições de mapear as situações e tomar as decisões, para Certeau (2007), nas atividades cotidianas, os sujeitos, muitas vezes, precisam agir sem essa visão ampla do contexto. Necessitam jogar com os acontecimentos e transformá-los em ocasiões, que produzem as táticas. Ele salienta que a síntese intelectual da tática não se apresenta como um discurso, mas como

[...] a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião [...]. Muitas práticas cotidianas [...] são do tipo tática. [...]. Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (Certeau, 2007, p. 46- 47).

Considerando as táticas empregadas pelas estudantes, as reflexões sobre a questão de pesquisa, no momento da entrevista, produzem um distanciamento reflexivo sobre como as jovens estudantes interpretam os caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas e os recursos experienciais mobilizados, apresentando indícios de como elas constroem suas táticas para enfrentar as adversidades. Em nossa pesquisa, as entrevistas foram transcritas, transformando-se em textos reorganizados, sem as perguntas⁵. O material foi analisado em seu conjunto, conforme a hermenêutica na interpretação das entrevistas de pesquisa biográfica, segundo Delory-Momberger (2012). Posteriormente, as questões recorrentes no conjunto das entrevistas são aprofundadas, tendo em vista esmiuçar os conhecimentos sobre as questões da pesquisa.

Para as interpretações de cada entrevista transcrita, utilizamos duas categorias propostas pela autora: os “motivos recorrentes” e a “gestão biográfica dos motivos” (Delory-Momberger, 2012)⁶. Após diversas leituras do conjunto de entrevistas de cada participante, identificamos as temáticas e motivos recorrentes, como também as táticas construídas, a partir da gestão biográfica dos motivos. Após as análises de cada entrevista identificamos as categorias que perpassam as duas entrevistas para um aprofundamento das análises. A categoria “motivos recorrentes ou *tópoi*”, segundo Delory-Momberger (2012, p. 534), tem origem do “grego topos ou lugar-comum” e se refere à tematização e à organização da ação do relato. Possibilita o reconhecimento das chaves de interpretação do vivido. Pelo trabalho de expressar estes lugares privilegiados, os/as narradores/as “constituem um sentimento sobre si e sobre suas formas próprias” (2012, p. 534). Conforme a autora, a identificação da gestão biográfica dos motivos em função da realidade sócio-individual permite identificar a confrontação e negociação entre os motivos, os recursos pessoais e coletivos efetivos e os desafios sócio-estruturais (Delory-Momberger, 2012). A gestão biográfica dos motivos apresenta as apreciações, negociações e as buscas para ajustar as ações em relação a determinadas situações. Em nosso estudo, tal processo evidencia as táticas produzidas para enfrentar os desafios vivenciados no primeiro ano no curso de Pedagogia.

Na entrevista de pesquisa biográfica privilegiamos as análises de cada entrevista em sua totalidade, porque partimos do pressuposto de que para se afiliar à universidade e construir possibilidades para ser e estar estudante universitária, as jovens mulheres preci-

⁵ Além desta primeira entrevista há um segundo encontro, também pelo Google Meet, que não será analisado neste artigo. Nele identificamos se existem questões que gostaríamos de aprofundar, se as participantes da pesquisa sentem necessidade ou não de acrescentar, ou suprimir, algo. Denominamos este momento de “restituição reflexiva partilhada” (Reis, 2021, p. 15) “.

⁶ Além das categorias dos motivos recorrentes e da gestão biográfica dos motivos, que utilizamos neste estudo, a autora recorre a outras duas: as formas do discurso, se são narrativos, descritivos, explicativos ou avaliativo e a relação que estabelecem entre eles e os esquemas de ação: agir estratégico; um agir progressivo; um agir de tomar em conta os riscos (Delory-Momberger, 2012).

sam mobilizar diversas táticas e permitir-se transformar os processos constituintes da vida universitária em experiências, que ocorrem pelas interpretações, articulações e ressignificações das experiências realizadas na universidade, com os repertórios que ela oferece e com aqueles apreendidos em outros espaços sociais. Desse modo, é possível identificar construções que se aproximam, porque estas mulheres partilham atividades no espaço universitário e na vida, mas também modos de ser e estar estudantes universitárias singulares, por resultarem de seus processos de biografização⁷.

Nas próximas seções apresentamos as análises das entrevistas de pesquisa biográfica de duas mulheres, jovens, trabalhadoras, vivenciam cotidianamente os atravessamentos de gênero e classe que estruturam uma universidade quase sempre despreparada para as demandas delas, como podemos observar nas entrevistas descritas e analisadas.

3. Processos de afiliação de Bia: dos sentidos da universidade como desastre às possibilidades de ressignificação da relação com o mundo, com os outros e com si mesma

Bia era solteira, estava cursando 4º. período de Pedagogia, morava em um município próximo à capital do estado. Estudou em uma escola em um município próximo a capital do estado e participava de um grupo de teatro. Tem oito irmãos, mas é a única filha de seu pai e mãe juntos. Em relação aos processos de afiliação no curso de Pedagogia, as interpretações das narrativas de Bia permitem identificar uma temática ampla que perpassa toda a entrevista “dos sentidos da universidade como desastre às possibilidades de ressignificação da relação com o mundo, com os outros e com si mesma” e cinco temáticas que dialogam entre si. São elas: a construção do desejo de entrar na universidade; desafios de sociabilidade entre colegas atravessada por questões identitárias; relação com os conteúdos escolares e experiências marcantes; táticas para superar os desafios enfrentados; como se sente como estudante da universidade.

Em relação à temática “a construção do desejo de entrar na universidade” Bia explica no início da entrevista que resolveu participar da pesquisa porque reconhece a importância da universidade pública em sua vida e conta que uma experiência no primeiro ano do ensino médio produziu seu desejo de ingressar nela. Ressalta que essa experiência marcou sua formação:

Estudei em Paripueira, um interior aqui perto, e foi lá que tive meu primeiro contato com a Universidade Federal de Alagoas, através de um projeto de teatro. Até então,

⁷ Em nossa pesquisa, na primeira parte do estudo realizamos a análise aprofundada da entrevista de cada participante, em um segundo momento, há o estudo das temáticas que perpassam o conjunto das narrativas. Neste artigo, tendo em vista o foco do artigo, privilegiamos a apresentação da análise aprofundada de duas entrevistas.

eu pensava em fazer faculdade, mas eu nunca tinha me aprofundado em ver como funcionava. Foi no 1º ano do ensino médio que eu tive o prazer de conhecer os sistemas da universidade e me apaixonei, me encantei. A partir daí, comecei a focar a minha vida para entrar na Universidade⁸.

Bia, detalha como foi essa experiência, em um projeto de extensão da universidade em parceria com a escola pública de ensino médio. Além de despertar o desejo de continuar os estudos, tal projeto se apresentou como um caminho de atuação para Bia, pois ela começa a trabalhar comoicineira e atriz. Relata Bia

Foi um projeto de TCC, conclusão de curso de um estudante de licenciatura em teatro da Universidade Federal e eu fui uma das participantes. Ele foi aluno do mesmo colégio que eu e foi fazer seu TCC lá. Com a experiência, “a gente” montou um espetáculo, sendo todos alunos da escola. “A gente” se apresentou, inclusive, no teatro da cidade. Se tornou um projeto de extensão vinculado à universidade federal, além de ser um projeto de conclusão de curso desse estudante. Eu nunca tinha tido relação com o teatro, até então, nunca tinha feito nenhum tipo de espetáculo, nem de peça, nem de nada, mas quando começou essa pesquisa, ele começou a dar algumas oficinas teatrais para “a gente”. Eu comecei a me interessar pela metodologia. [...] nosso professor de teatro, que hoje é um grande amigo. Ele começou a instigar “a gente”, a pesquisar, a investigar muito do que se questiona, porque a gente sabe que adolescente infelizmente não vai muito em busca de informação. Começou a instigar e a apresentar a Universidade, a apresentar um leque de possibilidades para “gente adolescente”, que estava sem saber o que fazer. Ele deu essa oportunidade de conhecer a UFAL, não só ficar no projeto dele. Eu tenho um certificado desse projeto e desde então sigo no teatro como um paralelo com a pedagogia. Souicineira teatral, trabalho com jogos teatrais. Estava fazendo um projeto de extensão, um projeto voluntário de teatro também, agora, um laboratório de artes cênicas. [No projeto de extensão] “a gente” conheceu mais o espaço cultural, teve a apresentação do campus da universidade, que conheci no finalzinho do meu 3º ano. Falo em conhecer a universidade, o regimento, como é estudar na universidade, como é a metodologia. Ele nos apresentou ao universo acadêmico. Foi paralelo, foi conversando, nos abriu esse leque. O projeto era um projeto teatral, mas muita gente ficou curiosa sobre como é fazer uma universidade, como é ser acadêmico e ele começou a nos ajudar nesse momento de descoberta.

Identificamos que a participação neste curso de extensão com o teatro é um motivo recorrente para explicar sua entrada na universidade e seu processo identitário, como mulher negra. Consideramos que a participação na oficina de teatro trata-se de uma experiência, no sentido que já apresentamos, dada a forma que atravessa Bia, em seu corpo e na sua vida. Para Larrosa (2019, p. 22), o corpo é o lugar da experiência, pois ele, o corpo, “[...]”

⁸ Todas as citações das narrativas de Bia (nome fictício) são retiradas das transcrições das entrevistas, da pesquisa, conforme relatório entregue para o CNPq (Reisb, 2022), referente ao processo (nº439558/2018-2).

é o lugar em que cada história singular é inscrita, onde os pensamentos e os sentimentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens”.

Pode-se compreender também que as práticas culturais vivenciadas no projeto de extensão são atividades que propiciam a apropriação de lógicas específicas de aprender, no sentido empregado por Charlot (2000). As atividades vivenciadas com “jogos teatrais” permitem a construção de novas relações epistêmicas com o saber, a valorização de si, que remete a sua relação identitária, ampliando seus repertórios e, conseqüentemente, seus horizontes sobre os caminhos a trilhar após o ensino médio.

Em relação à escolha pelo curso de Pedagogia, Bia acrescenta que essa ocorreu porque é apaixonada por crianças, quer ajudar, quer ensinar, porque considera “a educação infantil a base de tudo para a gente formar, para a gente saber como quer ser, ter alguns professores que nos motivam”. É interessante observar na fala de Bia uma certa definição prévia do seu desejo de formação profissional. Nas palavras de Bia:

Eu sempre quis ensinar, eu não sabia ainda em que área eu queria ensinar, mas eu queria ensinar. Então, uni minha paixão por ensinar com minha paixão por crianças e não me arrependo nenhum pouco, foi a melhor escolha da minha vida.

Bia explica que tem um primo na universidade particular, mas é a primeira da família a ingressar na universidade pública. Seus projetos futuros são fazer mestrado e doutorado.

Meu primeiro contato com a universidade foi com esse projeto, mas eu sempre tive vontade de fazer uma faculdade. Eu não teria condições para fazer uma faculdade particular. A partir do momento que conheci a universidade, eu quis fazer parte dela, tanto pelo jeito que falavam da metodologia da universidade, de como a universidade funciona, que me fez ficar encantada, tanto porque eu não teria condição de fazer outra faculdade e eu queria ser acadêmica, queria me formar. Quero fazer mestrado, doutorado. Quero seguir carreira acadêmica e a universidade foi a única porta que achei para isso é a melhor, inclusive. Aqui a gente tem a oportunidade de fazer extensão, de outros projetos, além da graduação. Quero me especializar, eu quero fazer meu mestrado e meu doutorado e eu conheci a universidade por acaso, na verdade, por esse projeto, mas eu me encantei e não teria condições de fazer uma faculdade privada.

Identificamos que é a partir da ampliação das universidades e do sistema de cotas que mulheres como Bia podem ultrapassar as fronteiras da vida universitária (Reis, 2022), adentrar nesse território historicamente destinado às elites. Por isso, defendemos que outras políticas públicas de acesso e permanência para essas mulheres nas universidades sejam implementadas e ampliadas.

Outra temática encontrada nas narrativas de Bia se refere aos “desafios de sociabilidade entre colegas atravessada por questões étnico raciais”. Um acontecimento se destaca como uma situação bem difícil, vivenciada na sala de aula. Quando apresentava um trabalho sobre relações étnico raciais, recebeu comentários de um aluno que não aceitava a existência do racismo, argumentando que seria um processo de vitimização das pessoas negras. Este debate com o estudante a deixou muito chocada e ela precisou sair da sala de aula.

Teve um episódio no primeiro período em que saí da sala praticamente chorando, porque é um assunto muito, muito pontual para mim. É um assunto que pra mim é muito importante ser debatido e “a gente teve” uma aula sobre racismo, inclusive, era um projeto com a professora e tinha um aluno em específico. Foi um projeto que a gente estava fazendo, uma pesquisa etnográfica, e eu fiquei com o tema “relações étnico-raciais”, um tema que eu adoro. “A gente” começou a debater os temas e “teve” um aluno, em específico, que começou a dizer que racismo não existe e que é uma vitimização, coisas bem absurdas e eu comecei a conversar com ele, porque assim, nem sempre tive o meu cabelo crespo, eu alisava o meu cabelo. Foi um processo longo de aceitação, como mulher negra, e é um ponto que é muito sensível para mim. E ele começou a falar coisas absurdas e eu precisei sair da sala para não discutir com ele, eu saí, eu já estava com a voz trêmula, porque ou gritava, ou eu chorava ou eu ia pegar a discussão. Quando eu saí da sala, a professora viu que eu realmente estava bem constrangida com a situação, com as coisas absurdas que ele falou. Ela chamou bastante a atenção dele, começou a conversar e a partir daí a gente começou a conversar mais sobre o tema, debater mais sobre essa questão, mas ele ainda pensa um pouquinho assim hoje.

Ela considera que, no primeiro período, essa questão do racismo criava tensão na sala de aula, porque a maioria dos/as estudantes eram pessoas negras, mas não se assumiam como negras. Ela explica que, inclusive, tinha na sala de aula um aluno que era da Guiné-Bissau e que ficou constrangido com a situação que ocorreu na sala de aula, com o colega que não aceitava que o Brasil é um país racista. Ao contrário dessa suposta afirmativa de que nosso país não é racista, vivemos por aqui um racismo de “caráter sistêmico” (Almeida, 2019), que subalterniza a população negra e privilegia os/as brancos/as, em um processo muitas vezes sutil, que culpabiliza o indivíduo que sobre o racismo ao invés de combater as estruturas sociais e histórias que o produzem. Esse processo é relatado por Bia da seguinte forma:

Foi bem tenso, porque a sala era quase toda de pessoas negras, só que nem todo mundo se reconhece como negro. “A gente” chegou e tinha um estudante vindo da África, vindo de Guiné-Bissau, que estudava com a gente. E aí eu também fiquei muito constrangida porque ele veio de outro país, presenciar uma situação dessa,

no último país a abolir a escravidão, com todo um histórico e alguém ser assim, tão invasivo falar tanta besteira, tanta coisa que machuca em sala de aula, sabendo que tem tantas pessoas ali. Foi bem no “comecinho” do primeiro período, mas foi bem tenso.

Na época em que foi realizada a entrevista, no segundo semestre de 2021, a estudante afirma que as temáticas etnicorraciais eram pouco abordadas no curso, apesar da abertura dos/as professores/as, quando os debates sobre este assunto surgiam. Ela comenta:

São temáticas até o momento pouco tocadas lá no curso a não ser por projetos específicos, que sejam relacionadas a relações étnicas, raciais ou grupos específicos, como a ANU. Sabe, são coisas pontuais, mas os professores que tive até agora são bem abertos para conversar e para debater e para não aceitar discriminações na sala. Até hoje, eu não tive nenhum professor que discriminou ninguém, graças a Deus. Pelo contrário, quando acontece uma situação em que eles percebem que tem alguns alunos constrangidos com o que algum outro está falando ou alguma coisa assim, eles tentam ao máximo apaziguar a situação, resolver a problemática e discutir sobre essa problemática para ver se desconstrói esse pensamento. Quando entrei na universidade, eu tinha muito interesse de participar da ANU⁹, mas aí, quando comecei a pensar em entrar em coisas na universidade, estourou a pandemia e a gente ficou em casa.

Cabe destacar que, atualmente, o curso de Pedagogia conta, na sua matriz curricular vigente, com uma disciplina que aborda articuladamente as questões de gênero e raça, contudo, consideramos que essa disciplina única é insuficiente por limitações de carga-horária. Além disso, entendemos que essas são temáticas transversais e que deveriam ser assumidas e discutidas nos diversos componentes curriculares do Curso para dar subsídios para que estudantes que vivenciam o racismo em seu cotidiano tenham ferramentas teóricas para o enfrentamento de tais situações e para fomentar uma cultura antirracista na instituição, contribuindo para enfrentar o “racismo estrutural” (Almeida, 2019). Compreendemos que o racismo é um dos elementos que dificulta o processo de afiliação, porque faz com os/as estudantes não se sintam pertencentes, o que pode lhes causar sofrimento. O “sofrimento psicológico” é apontado por Coulon (2017) como um dos modos de fracasso no processo de afiliação raramente levados em consideração. O autor não se refere diretamente ao racismo como um desses processos, mas nós compreendemos que, qualquer processo que cause sofrimento psicológico na universidade pode comprometer o processo de afiliação de um estudante. Por outro lado, compreendemos que o processo de construção identitária pode ser um elemento mobilizador, contribuindo para que estar na universidade seja uma experiência com efeitos positivos na vida dos/as estudantes.

⁹ Associação de Negras e Negros da Ufal.

Outra temática que se destaca no conjunto da entrevista é a “relação com os conteúdos escolares e experiências marcantes”. A questão do não domínio dos saberes acadêmicos é um motivo recorrente na narrativa de Bia, como um desafio enfrentado nos primeiros anos. Ela explica que foram momentos difíceis, especialmente a partir das primeiras notas no primeiro semestre, mas depois conseguiu superar e as notas ficaram melhores. Bia também relata o estranhamento em relação ao seu desempenho acadêmico no início do curso de Pedagogia. Ela conta que

[...] no início da universidade, eu me senti totalmente despreparada. Pelo menos a escola que participei, estudei, é uma escola muito boa, por ser uma escola pública, é uma escola muito boa, mas não me preparou para a Universidade. Cheguei à Universidade e me deparei com professores cobrando leituras, cobrando muitas coisas que a escola pública não cobraria e a escrita, a escrita acadêmica, eu nunca tive nenhum contato até então, e... o meu primeiro período foi desesperador. Lembro que uma coisa me marcou muito: o primeiro trabalho que fiz. Sempre tirei notas muito boas na escola regular e quando fui para a universidade, no primeiro trabalho, tirei uma nota baixa e eu lembro que chorei muito e pensei em desistir, achei que eu não era capaz.

Ela explica: “A minha experiência foi negativa mesmo, acho que só foram as notas que fiquei em choque”. Ela acrescenta que determinados/as professores/as, ao identificar os desafios dos/as estudantes, procuram alternativas para contribuir na superação destes desafios, inclusive cita que uma professora explicou as regras da ABNT.

Alguns professores perceberam que a dificuldade era de grande parte da turma e nos ajudaram bastante, mas a primeira sensação, quando entrei, foi de que eu estava perdida, eu fiquei desesperada. Eles nos deram suporte, nos ajudaram com a escrita acadêmica, em alguns momentos da aula eles paravam para nos explicar o que era uma escrita acadêmica, as formas certas de escrever. Teve uma professora que nos ensinou o que era plágio, como era a formatação de texto acadêmico, as normas da ABNT, a maioria da turma do ano que entrei entrou sem saber.

A situação contada por Bia é um desafio para boa parte dos/as estudantes no primeiro ano da universidade. Para Coulon (2017), o processo de saída do ensino médio e chegada no ensino superior demanda que os/as estudantes encontrem outras formas de se relacionar com o conhecimento e o saber. Eles/as precisam se familiarizar com regras e linguagens específicas para se manterem na universidade. Conforme Coulon (2017), os/as estudantes precisam desenvolver a capacidade de “[...] identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário”? (Coulon, 2017, 1340). Charlot (2000, p. 69) salienta, também,

que “[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Logo, para Bia compreender as lógicas específicas de aprender no primeiro ano no curso de Pedagogia, ela precisa de vivenciar determinadas atividades, relações com professores/as e colegas que contribuam para fazer parte do mundo universitário.

Outro desafio vivenciado por Bia trata-se do tempo de deslocamento de casa para a universidade. Mesmo morando em um bairro da capital, o tempo de deslocamento pelo transporte coletivo era bem grande. Ela argumenta: “Para ir à universidade, eu tinha que acordar às 4:30 da manhã para chegar às 7:00. Eu pegava dois ônibus, então, fora as dificuldades acadêmicas, a minha dificuldade era de locomoção”. Silva (2023), em sua pesquisa sobre a temática das estudantes mulheres do curso de Pedagogia em mobilidade geográfica diária, identifica que “[...] o deslocamento de uma cidade à outra significou bastante tempo de suas vidas. Os períodos chuvosos e a quebra dos transportes acentuaram os atrasos nas aulas, o nível de ansiedade das jovens e o tempo prolongado de espera para o retorno às suas residências” (Silva, 2023, p. 138), tudo isso agravado pelas dificuldades econômicas, de trabalho, de cuidados com a família. A autora evidencia, ainda, que “[...] as sensações de medo na mobilidade por violência ou assédio interferiram no cotidiano acadêmico, com poucas horas para vivenciá-lo na interface entre o ensino, pesquisa e extensão; ou não o vivenciar” (Silva, 2023, p. 138).

A temática da “pandemia” é citada por Bia na entrevista em um segundo momento. Trata-se também de uma questão apresentada como um desafio importante que precisava vencer, o que consideramos também como um motivo recorrentemente importante, quando ela reflete no percurso vivenciado nos primeiros anos. Ela explica que com a pandemia ocorreu um afastamento da universidade, que teve a perda do avô e ainda foi preciso se adaptar à situação das atividades remotas e comprar um computador para assistir às aulas remotas. Explica que era um momento pouco propício para os estudos, pois não conseguia se concentrar. Havia tanto os problemas da internet, como uma mistura entre as atividades da escola com aquelas da casa. Bia, mesmo com a dificuldade de locomoção, considerava ser bem melhor o ensino presencial¹⁰. Ela explica:

Assim que a pandemia “estourou”, eu perdi o contato com a universidade porque “a gente” ficou uns meses sem ter aula, propriamente dito. Eu perdi um “pouquinho” de contato com a universidade, ficava vendo algumas lives, algumas coisas, mas para estudar, eu não parava para fazer isso. Perdi meu avô nesse meio tempo também, foi difícil para parar, para sentar, estudar e eu vim retomar o meu contato com o PLE, que foi o período excepcional. Eu voltei para poder estudar de novo, para sentar em frente ao computador, para isso. Tive que comprar um notebook, assim que

¹⁰ Ver: Viera; Charlot; Charlot (2023).

começou a história que ia ter uma pandemia, eu comprei um notebook e a minha sorte foi essa, porque senão eu não sei como eu estaria acompanhando as aulas. Foi horrível. Aqui em casa tem criança. São dois sobrinhos que a minha mãe “toma conta”, às vezes tem criança chorando, às vezes a internet “cai” ou então eu paro um “pouquinho” a aula para ajudar minha mãe, porque eu também não vou deixá-la com duas crianças e em algum momento eu preciso ajudar. Foi complicado, porque nem sempre eu consigo parar para assistir uma aula completa. A minha mãe, ela evita me deixar parar de assistir aula, mas às vezes a consciência pesa em ver ela sozinha fazendo as coisas. Mesmo com a dificuldade de locomoção, que é da minha casa para UFAL, o ensino presencial para mim é mais proveitoso.

Os desafios vivenciados por Bia na pandemia não se limitam a ela. A necessidade de adaptação às atividades remotas representou enormes desafios materiais e pedagógicos para os/as estudantes, sobretudo as mulheres. Entre os desafios, destacam-se: dificuldades de conexão com a internet, local inapropriado para estudar, falta de tempo, excesso de conteúdos, falta de dispositivos digitais para acesso às atividades, entre outros (Silva; Razolini Filho, 2022). Sobre as experiências, Bia se refere àquelas com os/as professores/as, como também com colegas da universidade.

Experiências positivas na universidade tive muitas. “Teve” pessoas que já eram graduadas e estavam fazendo sua segunda graduação que me ajudaram a aprender a escrita acadêmica, a entender que não tem nada de errado em sentir esse choque e buscar melhorar sempre. Outras estavam ligadas à questão da cumplicidade e à abertura que os professores tiveram em acolher a gente e nos ajudar nos momentos em que pensei em desistir. Os professores foram ótimos no primeiro período, eles nos acolheram muito, pelo menos senti isso, paravam até o conteúdo em alguns momentos para nos dar suporte, principalmente perto das avaliações, para nos explicar como queriam, da forma que queriam.

Tanto os/as professores/as, como os/as colegas são importantes como suporte para enfrentar os desafios em relação às dificuldades de apropriação das lógicas específicas da cultura acadêmica. Nas palavras de Coulon (2017, p. 1343), “[...] todo ator social comum possui, igualmente, a capacidade pessoal, não profissional, de analisar o mundo em que vive, com suas incessantes interações e sua inteligência do social”, ou seja, todas as pessoas encontram formas para interagir com a realidade em que vivem. Mas, acreditamos que com as redes de apoio a capacidade de interagir com os desafios e encontrar caminhos é mais leve e menos solitária. Concordamos com Felix e Oliveira (2020) que a universidade precisa ser tomada como “[...] um território, não exatamente apenas como um espaço físico, mas como um sistema carregado de símbolos, linguagens, valores e relações de vínculos que unem um grupo de pessoas, no nosso caso, os jovens estudantes” (Felix; Oliveira, 2020, p. 88). Advogamos, nessa direção, por uma universidade que promova redes de apoio, coletivos de trocas e de construção coletiva de sentidos.

“Táticas para superar os desafios enfrentados” é uma temática que sobressai na entrevista. Para enfrentar os desafios em relação ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas, como tática ela recorre à pesquisa sobre a escrita acadêmica, os modos de escrever, suas regras, para obter sucesso na leitura de livros da área. Ela obtém os saberes para enfrentar os desafios em outros trabalhos acadêmicos, mas principalmente na internet.

Comecei a pesquisar mais sobre a escrita acadêmica, ler textos acadêmicos, ver a formatação que eram feitos esses textos e buscar melhorar a minha escrita, buscar ler mais. Eu sempre li muito, mas li muito ficção, aventura... então eu procurei ler textos científicos para ver qual era a melhor forma de escrever, eu me empenhei. Minha maior fonte foi a internet e alguns textos que deixavam disponíveis no CEDU¹¹, alguns trabalhos dos próprios alunos. Quando tinha algum lá nas estantes que ficavam, eu pegava algum também. Eu não ia muito assistir YouTube, eu procurava ler textos científicos, alguns artigos publicados, algumas teses de mestrado. YouTube, eu só realmente ia quando não conseguia compreender alguma coisa e ficava com muita dúvida, e eu precisava que alguém me explicasse, e eu não tinha ninguém perto na hora, não tinha um professor perto, eu ia procurar no YouTube. Quando eu não entendia alguma coisa, ficava com alguma dúvida e tinha aula no dia seguinte, eu ia questionar o professor, perguntar como eu poderia fazer e tudo mais.

Pelo relato de Bia, observamos que ela se posicionou de forma ativa na universidade, buscando se apropriar dos saberes específicos que precisava para se constituir como estudante, tendo em vista superar desafios no que tange a sua relação epistêmica com o saber (Charlot, 2000). Ela passou a pesquisar, ler e escrever. Destacamos que a escrita é, segundo Coulon (2017), um dos “marcadores de afiliação”. Para o autor, “[...] expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção” (Coulon, 2017, p. 1247) são marcadores de afiliação. A escrita possibilita ao/a estudante “[...] categorizar o mundo intelectual e social da universidade” (Coulon, 2017, p. 1247). mundo cheio de códigos próprios dos quais ele/a precisa se apropriar para concluir o seu processo formativo na educação superior. Outra questão recorrente sobre os modos de enfrentar os desafios é também abordada por Bia: o apoio dos/as colegas. Explica Bia.

A minha turma particularmente é muito unida, eu vejo alguns professores dizer até que não são todas as turmas que são assim. Mas “a gente” se ajuda muito, tem pessoas com deficiência, algumas limitações e a gente está sempre se comunicando para ver a melhor possibilidade, como fazer. Quando “a gente” se depara com algum tipo de trabalho, que alguém não conhece, como foi o caso do semestre

¹¹ CEDU – Centro de Educação (Universidade Federal de Alagoas).

passado, foi uma pesquisa bibliográfica, que a gente ainda não tinha tido contato e a gente começou a pesquisar com algumas pessoas que já tinham feito pesquisas bibliográficas antes. Começaram a nos ajudar, alguns alunos mesmo, dar dicas de como fazer, a gente vai se ajudando. A minha turma particularmente é muito unida, tem alguns conflitos, mas são bem raros.

Como táticas para enfrentar os desafios, especialmente em relação à escrita acadêmica, identifica-se a busca individual de materiais de estudo, tanto de textos deixados disponíveis no Centro de Educação, a leitura de artigos científicos, como também a busca de palestras de professores/as encontradas no Youtube. Além disso, na sala de aula havia uma rede de apoio entre colegas para socialização de informações, de pesquisas para compreender as atividades acadêmicas que eram demandadas. Tais táticas podem ser consideradas como a gestão biográfica dos motivos, ou seja, o modo individual e coletivo da estudante compreender as exigências da escrita acadêmica.

No final da entrevista, Bia fez uma “avaliação sobre como se sente como estudante universitária”. Ela explica que tem uma boa relação com a universidade e com o curso de Pedagogia, comenta sobre problemas pontuais de diálogo com determinados/as professores/as, mas no geral se sente acolhida.

Eu me sinto tão bem acolhida pela universidade. Acho que [tenho problema] na relação de alguns professores, mas bem pontuais, que não dão abertura ao diálogo para “a gente”, porque ainda mais nesse período de pandemia que acontecem alguns problemas de saúde... de algumas coisas. E têm professores que não são abertos ao diálogo. A gente falta por algum motivo e, quando vai conversar, às vezes, não é compreendido. O primeiro período, o período passado, o período remoto, foi a grande demanda de material, mas nesse período aliviou mais, a gente conversou bastante com os professores sobre isso. Acho que o que precisa melhorar é alguns professores se abrirem ao diálogo.

Bia acrescenta que identifica mudanças em relação à formação acadêmica e pessoal, a partir do que aprendeu no curso. Quando explica tais aprendizagens, ela cita que estão relacionadas aos saberes acadêmicos, mas também aos saberes obtidos nas experiências com os/as colegas de turma e de curso.

Foi bem “curtinho” o tempo presencial. Sobre a formação, eu mudei completamente [do começo até agora]. Entrei como uma pessoa estereotipada, uma pessoa desinformada, não sabia o que era escrita acadêmica, não sabia o que era leitura acadêmica, uma leitura sistematizada, o que é realmente você fazer uma pesquisa. Eu sabia escrever, mas eu não sabia escrever de forma acadêmica e nem prestar atenção na norma culta. Hoje eu me vejo uma pessoa que escreve muito bem, as minhas notas são ótimas, principalmente em relação ao primeiro período. O primeiro período, meu Deus! Foi um desastre, mas assim, a universidade me ajudou muito a evoluir e a melhorar. Eu hoje me vejo muito melhor, tanto na forma acadêmica,

como pessoal, como pessoa, porque tive a oportunidade de conhecer pessoas de outros países, pessoas com outras concepções, com um ponto de vista diferente e construir um ponto de vista novo a partir disso.

Os motivos recorrentemente identificados no conjunto da narrativa são a dificuldade de compreensão dos conteúdos acadêmicos; as questões relacionadas à construção de si como mulher negra e os enfrentamentos em relação à temática do racismo na sala de aula. As táticas ou a gestão biográfica dos motivos giram em torno dos modos identificados para enfrentar as dificuldades. Além do apoio de determinados/as professores/as e da turma, a busca de materiais de estudo e de palestras no *Youtube* para a compreensão das lógicas específicas de aprender na universidade, como a identificação das contribuições das aprendizagens universitárias. Se Bia apresenta suas dificuldades no início do curso e as táticas construídas individualmente e coletivamente para superá-las, evidencia-se, ainda, reflexões sobre esse percurso universitário como positivo, identificando tanto aprimoramento em relação à formação acadêmica, como a ampliação dos modos de compreender o mundo, os outros e a si mesma.

Podemos evidenciar, portanto, que as atividades vivenciadas no curso, perpassadas pelas relações com os/as professores/as e com os/as colegas, propiciam aprendizagens para além da apropriação dos conteúdos específicos da área de Educação. A narrativa construída permite dar sentidos ao processo vivenciado. Ao olhar para o caminho percorrido, com um distanciamento reflexivo, Bia apresenta elementos tanto de um aprimoramento em sua relação epistêmica com o saber; como também de fortalecimento de si como capaz de aprender, que diz respeito a relação identitária com o saber, com indícios de mudanças na sua relação com o mundo.

4. Processo de afiliação de Aline: “a universidade como um mundo novo”

Aline, no momento da entrevista, tinha 38 anos e era estudante no período vespertino. Somente conseguiu entrar na universidade aos 35 anos, em razão da maternidade e da necessidade de cuidar dos/as filhos/as. Para tratar do processo de afiliação ao curso de Pedagogia, um tema perpassa toda a entrevista de Aline: “A universidade como um mundo novo” e pode-se identificar seis temáticas específicas que se articulam: desafios de conciliar os estudos universitários, deslocamento diário e obrigações com a família; estranhamento em relação aos desafios da Pedagogia no primeiro ano; táticas para enfrentar os desafios; experiências no período da pandemia; transformações na relação com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Os “desafios de conciliar os estudos universitários”, o deslocamento diário e as obrigações com a família são questões que Aline ressalta em relação às suas dificuldades. A

vivência universitária de Aline se aproxima da de tantas outras estudantes, particularmente mulheres, que só tem tempo de vir à universidade para participar das atividades obrigatórias, limitando a elas da possibilidade de experimentar uma formação mais ampla, que lhes permita estar engajada em processos de extensão, pesquisa, movimento estudantil etc. Aline comenta que a universidade é um mundo que ela muito aprecia, porém, relata os desafios da locomoção diária de sua cidade à universidade:

Gosto muito de estar na universidade, é outro mundo para mim. Estou no quinto período atualmente, se não fosse a pandemia eu já iria para o oitavo, estaria finalizando, mas é assim mesmo a vida. Sou da capital, mas estou atualmente morando em uma cidade do interior. Quando estudo presencialmente, tenho que sair de casa todos os dias, às 11:15 da manhã, para pegar o ônibus de 11:30, pegar outro ônibus, porque moro na parte de cima da cidade. Pego o ônibus para descer para uma praça onde ficam todos os ônibus da prefeitura. Ao meio-dia, saio para ir à Ufal. Chego em torno de 13:15, 13:30, estudo no turno vespertino e somente posso ficar na universidade até 17:25, porque o ônibus sai às 17:30 para trazer os estudantes da tarde. Se eu perder esse ônibus, o próximo só é de 22:10, e a cidade disponibiliza ônibus, mas às vezes quebra no meio da estrada¹².

A necessidade de deslocamento de uma cidade para outra diariamente trazia consequências para os modos de apropriação da vida universitária. Como para Bia, o espaço da universidade que é frequentado por Aline é o Centro de Educação, especialmente na sala de aula e, às vezes, a lanchonete. Além desses espaços ela conhece um pouco o prédio de Física, próximo ao ponto de ônibus. Ela foi à biblioteca quando uma professora fez um seminário naquele espaço. Nos primeiros semestres ela não havia se engajado em atividades de pesquisa e de extensão. No momento da entrevista, no final da pandemia decidiu ampliar sua participação em atividades, como por exemplo a monitoria. Em razão deste longo deslocamento, Aline enfrenta o desafio de realizar as atividades com as colegas que moram na capital. Explica, também, que as outras estudantes já estão fazendo estágio remunerado, mas que ela não pode realizá-lo em razão de morar em outra cidade.

Se eu morasse na capital eu já estaria nos estágios, porque minhas colegas todas que moram na capital já conseguiram estágio. “Tão” ganhando pouquinho, mas “tão” nos estágios, mas você tem que pensar, eu penso no meu contexto. Elas não têm família pra cuidar [...].

¹² Todas as citações das narrativas de Aline (nome fictício) são retiradas das transcrições das entrevistas, da pesquisa, conforme relatório entregue para o CNPq (Reisb,2022), referente ao processo (nº439558/2018-2).

Aline explica, também, outro desafio que precisa enfrentar, que se relaciona à necessidade de conciliar o cuidado dos/as filhos/as, sua vida em família com os estudos. Ela argumenta:

Eu tenho três [filhos]. Tenho uma moça jovem que mora com a minha mãe e atualmente comigo moram dois rapazes, dois adolescentes e meu esposo. Está com 5 anos que eu moro aqui. Eu sempre estudei a tarde, porque para mim convém mais. De manhã eu cuido dos afazeres de casa, à tarde vou estudar. Meus filhos estudam à tarde, daí concilia para eu não os deixar muito tempo sozinhos em casa. Eu me casei muito cedo, eu tive filhos muito cedo. Aos 24 anos eu já tinha três filhos. Eu acho que fiz o percurso inverso. Eu tive os filhos primeiro para depois estudar. Quando eles eram pequenos eu ficava impossibilitada de estudar, porque não tinha com quem deixar. Eles eram muitos apegados a mim, então fui prolongando, mas eu terminei o ensino médio antes de me casar.

Os desafios de conciliar vida privada, cuidados familiares, formação profissional e trabalho não é exclusivo de Aline, mas de tantas outras mulheres-mães-estudantes. Os atravessamentos de gênero fazem com que o cuidado com as crianças seja reconhecido como uma atividade exclusiva de mulheres, dificultando ainda mais o sucesso acadêmico das estudantes que têm filhos/as. Segundo Meyer (2005), o “corpo materno” tem sido resignificado a partir de um Diante dos desafios de Aline de conciliar as responsabilidades de sua vida familiar com a de estudante, “[...] poderoso regime de vigilância e regulação forjando discursos sobre maternidade” (Meyer, 2005, p. 83). Esses discursos esperam que as mulheres-mães assumam (praticamente sozinha) a responsabilidade pelo cuidado com os/as filhos/as, “[...] sempre colocando as necessidades bio-psico-sociais destes à frente das suas, em quaisquer circunstâncias ou condições” (Meyer, 2005, p. 88). pensamos que os desafios de afiliação se complexifica quando atrelados às questões de gênero, que posicionam as mulheres em lugares desiguais de poder quando cabe somente a elas o cuidado com as suas famílias. Mendes (2020), em diálogo com o conceito de afiliação de Coulon (2017), destaca que para afiliar-se é preciso passar a ser “[...] estudante profissional (em oposição ao ‘amador’), o que [...] corresponderia à dedicação de um tempo significativo das vidas imediatas, exigindo aprendizado, domínio de ferramentas e manejo das regras” (Mendes, 2020, p. 4). Em diálogo com a fala de Aline, pensamos que a afiliação é um processo muito mais desafiador para as estudantes mulheres, sobretudo as que são mãe, pois a dedicação de tempo delas depende do tempo de cuidado com seus filhos/as, suas casas e afazeres domésticos.

Aline rememora, também, dificuldades de estudar no ensino médio público à noite, como estudante trabalhadora, especialmente em relação à falta de professores e de material didático: “as salas eram superlotadas porque não tinha escolas. Eu trabalhava, eu

estudava à noite. Era uma desgraça. [...]. Eu nunca tive livros. A gente tinha que “xerocar”, “a gente” não tinha professores. Explica, ainda, que se arrepende de ter demorado a dar continuidade nos estudos. Comenta que antes da Ufal tentado fazer o curso de Administração, que na época era tudo mais difícil. Precisava de documentos para fazer o PSS¹³ no primeiro ano. Como não tinha precisou realizá-lo no final do ensino médio. Explica que não obteve ajuda da escola e que no passado eram menos vagas ofertadas. Ao refletir sobre o processo afirma que provavelmente se tivesse escolhido Pedagogia naquele momento teria conseguido ingressar. Conta, ainda, que uma colega a ajudou a realizar o sonho de estudar na universidade:

Eu falei para ela “que queria voltar a estudar”. Ela disse assim “- Me dê suas documentações todas que eu faço sua inscrição!” Ela fez, fez tudo, fez minha inscrição, depois eu fui fazer a prova, depois ela quem ficou me ajudando, me auxiliando também. Ela conhecia essa colega minha que me inscreveu no Sisu. Ficou olhando, ela ligou e disse “Aline, olhe, eu acho que você se identifica com Pedagogia”. Eu faço parte de uma igreja e ela também, “por que você dá aulas tão boas, você lê tanto, você apesar de não estar estudando, você lê bastante”. Eu disse “está certo”. Eu fui, passei e fui estudar na UFAL, e me identifiquei com o curso, eu gosto de Pedagogia. Não me vejo fazendo outra coisa. No início foi bem difícil porque depois de 15 anos sem estudar, eu voltei com 35. E eu parei com 20 anos. Você ir para uma Universidade do nível da UFAL, você toma um choque.

Desse modo, apesar do sonho sempre presente de continuar os estudos, Aline apresenta como motivos recorrentes em relação à demora para continuar os estudos na universidade: sua condição como mulher, mãe, formação precária na educação básica e a falta de orientações em relação ao ensino superior. Por outro lado, são as relações de amizade que contribuíram para superar tais desafios, ou seja, o apoio da colega foi fundamental para que ela pudesse realizar o seu sonho.

Outro tema que se identifica na entrevista é o “estranhamento” em relação às exigências dos estudos. Um grande desafio descrito por Aline relaciona-se a compreensão das lógicas de aprender da cultura acadêmica, relacionadas às demandas do curso de Pedagogia, como explica Charlot (2000). Ela argumenta que não sabia lidar com a tecnologia e tinha dificuldade em compreender os textos:

Eu não sabia muita coisa, eu não sabia nada de tecnologia, eu não tinha nem e-mail. Os textos para mim eram muito difíceis, muito densos, tive que me esforçar bastante. Eu não estava acostumada a pegar um texto longo para ler e, às vezes, eu não compreendia. Por exemplo, a disciplina de Fundamentos filosóficos foi muito difícil,

¹³ Processo Seletivo Seriado (PSS) – sistema que existia em Alagoas para a seleção dos/as estudantes do Ensino Médio para entrar na UFAL, antes da adoção do ENEM.

porque eu nunca tive aula de filosofia, nunca. Foi muito difícil quando o professor pedia para refletir, fazer uma síntese. Eu não conseguia assimilar isso, fazer uma análise, porque eu não fui ensinada. A minha base não teve isso [...]. O primeiro período para mim foi muito difícil, mas eu consegui passar para o segundo. Eu me lembro como hoje da prova que fiz valendo 10 e eu tirei 2, nossa, eu chorei! Pensei: “O que eu estou fazendo aqui?” Foi muito difícil para mim no começo conciliar família, viagem diária, a qual é muito cansativa, é uma viagem longa, ela não demora, mas ela é longa. Não é como Maceió que tem as viagens curtas, mas leva muito tempo. No segundo, eu já estava mais acostumada. Comecei a me esforçar, porque antes minha cabeça funcionava de um jeito, agora estou mais lenta, não sei se é por causa da idade. Preciso me esforçar mais do que as minhas colegas.

Aline explica, ainda, que outros estranhamentos ocorreram, como, por exemplo, a questão do tempo maior com a mesma disciplina, as dificuldades para compreender as explicações do/a professor/a. Ela argumenta “A universidade é diferente, eu vi a questão do tempo de aula que era quatro horas uma mesma aula. Isso, para mim, eu achava difícil. No primeiro período, eu ficava lá sentadinha às quatro horas, às vezes eu não entendia o que o professor falava, porque era outra linguagem e aquela linguagem eu não entendia”. As questões apresentadas por Aline remetem à noção de estranhamento, segundo Coulon. Depara-se com atividades, modos de estudar e de escrever distantes de seu universo escolar anterior. Charlot (2000) explica, também, que aprendemos em todos os lugares, porém, nos espaços escolares, são construídas lógicas específicas de aprender, com suas regras, formas, saberes valorizados. Se tais lógicas não são explicitadas, ou seja, o/a estudante tem dificuldade para apreender a relação epistêmica com o saber, atribui a si um sentimento de incapacidade, afetando sua relação identitária com o saber. Desse modo, vivencia-se um questionamento se de si sobre suas potencialidades para continuar no curso.

Por outro lado, comenta que os/as colegas não tinham preconceito em relação a sua idade: “com os colegas tudo bem, eles nunca tiveram nenhum preconceito com a minha idade não, porque meu apelido, uma colega colocou, é Peixinho Elétrico, porque ela diz que faço tudo. Tudo o que eu organizava aceitavam”. Outra dificuldade apresentada por Aline relacionava-se aos trabalhos em grupo:

No segundo período, fui para a reavaliação em uma disciplina, e eu fiquei muito triste porque foi por conta da minha equipe. O professor falava: “Olha, eu não admito plágio” e teve um colega que fez um plágio e o professor descobriu e ele falou: “Olhe, vocês vão ter que refazer esse trabalho”. Ele deu essa chance. E nesse dia eu estava muito cansada e o prazo do trabalho era até 11 horas da noite e eu não consegui. Fui para reavaliação. Eu disse assim: “Nunca mais eu vou esperar que ninguém faça por mim o que eu posso fazer”. Se posso fazer, eu dou um prazo, se a minha equipe não conseguir, eu vou lá e faço. As minhas colegas dizem que eu não sou normal, eu vou e coloco o nome da pessoa, porque eu já fui muito afetada

em relação às equipes, de não fazerem e eu acreditar que eles vão fazer. Chega no dia, não está pronto, e eu sei que no dia eu não vou “dar conta”.

Além da cobrança sobre si mesma em relação à apropriação dos saberes acadêmicos, Aline entra em um conflito em relação aos/às colegas. Por se sentir prejudicada nos estudos ao realizar trabalho em grupos que não deram conta das atividades.

Desse modo, os motivos recorrentes para os desafios de estudar no curso de Pedagogia focalizam-se na dimensão das aprendizagens na sala de aula, especialmente em relação às dificuldades em compreender os conteúdos, da relação epistêmica com o saber, enquanto apropriação de saberes-objeto, que envolve uma dedicação de tempo e engajamento intelectual, conforme Charlot (2000) e, portanto, entre em conflito com os/as colegas em relação à disposição ou condições de cada um/a no que se refere a tal engajamento. Refere-se, portanto, às dificuldades de socialização com os/as colegas nos trabalhos em grupo, por considerar que muitos/as não se dedicam o suficiente aos estudos.

Outra temática que Aline aborda se refere às “táticas construídas para superação dos desafios”. Com o tempo, Aline passa a se organizar para superar as dificuldades. Ela utiliza o tempo da viagem no ônibus, bem como os finais de semana para ler os textos. A estudante identifica, ainda, que precisava melhorar na produção escrita.

Sou melhor em apresentar trabalho do que em escrever. Eu não tive uma base muito boa de ensino, então a escrita era muito difícil para mim, porque na universidade tem uma pergunta e a resposta é de, no mínimo, 30 linhas. [...] Quando comecei a escrever, um professor falou para mim: “Aline, você tem que prestar atenção nas concordâncias”. Outra professora falou: “Não existe você escrever um texto sem vírgula”. Eu sabia que aquilo era comigo, porque a minha base da gramática era muito ruim, muito ruim mesmo, aí tive que aprender a escrever. Sou melhor nas apresentações, eu tiro notas melhores nas apresentações do que nas provas.

A reflexão que Aline faz das suas próprias dificuldades é parte importante do processo de afiliação pois é preciso aprender o essencial para nos tornarmos parte de uma determinada cultura, no caso, a cultura universitária. O/a estudante precisa aprender a categorizar o mundo “[...] intelectual e social da universidade” (Coulon, 2017, p. 1247). Como tática para superar as próprias dificuldades com a escrita, a estudante passou a observar, nos textos que lia, como os/as autores/as escrevem:

Você tem que conciliar sua vida aos estudos, eu ficava lendo no ônibus para dar conta das leituras. Na viagem, eu ficava lendo, nos finais de semana ficava estudando. Minha vida mudou. Vejo que para você conseguir, tem que estudar, porque para você entregar tudo no prazo e fazer as coisas que os professores pedem, você tem que renunciar a muita coisa na sua vida, abrir mão de sair, para poder fazer e

entregar no prazo certo, mas hoje isso para mim já está normal, sabe? Já não me afeta tanto. Hoje vejo que aquelas colegas que eram melhores que eu, hoje pedem minha ajuda. Sou muito esforçada e eu nunca usei como desculpa a minha família para não fazer nada. Eu sempre fiz tudo, e nunca repeti de disciplina, mesmo nessa que tirei dois. Elas dizem que eu nunca faltei na UFAL. Vejo que com esforço você consegue. Para melhorar na escrita, comecei a fazer mais textos e a olhar como se fazia, e quando tenho dúvida, eu vou lá no texto e olho o que aquele autor escreve. Vou no que estou fazendo e ele escreve desse jeito “no entanto, vírgula” aí eu ia “depois de, porém tem que ter vírgula, depois do entanto tem que ter vírgula”, eu fui vendo essas coisinhas e fui vendo os textos das minhas colegas e ficava falando “Nossa!”, aprender a colocar a palavra “esclarecer” “discorrer”, essas palavras que eu não conhecia. Tenho muito o que aprender e estudar mais e elaborar mais.

Outra tática que contribuiu muito para aprimorar a escrita foi a criação de um diário, uma sugestão da psiquiatra, quando a estudante teve depressão no período da pandemia:

Tenho meu diário, que escrevo todos os dias coisas da minha vida para eu aprender a escrever. Adoeci porque eu vinha de uma rotina a que eu estava acostumada e parou tudo. Vi na Ufal que, se você estivesse precisando de algum acompanhamento, você se inscrevesse e eu me inscrevi. Ela falou comigo, viu que eu estava muito doente, estava muito abalada, aí ela falou assim “Olhe, procure um CAPS¹⁴ urgente”. Estava tudo fechado na pandemia, aí um colega meu conseguiu uma psicóloga para mim, aí fui para lá conversar com ela, ela disse “Olhe, você precisa de um psiquiatra, eu acredito que você está com ansiedade e depressão” e ela pediu para eu fazer coisas das quais eu gostava. Ela disse: “faça um diário, faça uma caminhada, se exercite, ocupe a sua mente”. Comecei falando dos meus sentimentos que tinha e que me levou a não estudar antes, de como foi a minha vida com os meus pais, que foi uma vida difícil por que éramos muito pobres, que casei cedo, tive filhos, e contei que me arrependi de não ter estudado logo, de ter meu trabalho, e hoje falo mais do meu cotidiano, tipo “Ah, eu fui chamada para uma entrevista, tirei tanto numa prova, fui chamada para ser monitora a convite da professora”, entendeu? As coisas do dia a dia, às vezes, falo assim: “Às vezes não deu para pagar as contas, o dinheiro não deu para pagar as contas, mas a gente está pesando. Meus filhos fazem isso...” São essas coisas mesmo, do dia a dia mesmo, aí no final coloco a data. Faço no Word, no computador, fica melhor de ver os erros gramaticais. Vou olhando onde você deveria colocar, coisas que eu deveria melhorar. Quando estou escrevendo, eu estou prestando atenção nas concordâncias verbais, nos meus erros, agora as minhas colegas veem que meus trabalhos melhoraram. Elas dizem: “Menina, você está me passando nos trabalhos!”, porque é uma questão de aprendizado.

Cabe indicar que, para Coulon (2017), a escrita de um diário é uma importante ferramenta do processo de afiliação. Em sua perspectiva, esse diário deve ser acompanhado por um/a professor/a. O autor aposta na “[...] elaboração, por parte dos novos estudantes,

¹⁴ Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

de um diário de afiliação com acompanhamento pedagógico de um professor como forma de inserção no trabalho simbólico” (Coulon, 2017, p. 1247). Com o diário, Aline busca construir, a partir de seu repertório, modos de compreender as lógicas específicas de aprender exigidas pela cultura acadêmica. No que diz respeito à gestão dos motivos, por exemplo, identifica-se que Aline tenta utilizar o tempo de deslocamento no ônibus para se dedicar aos estudos, como também adapta uma atividade proposta pela psicóloga, a escrita do diário, para aprimorar a escrita acadêmica.

Aline aborda, também, a questão das “experiências vivenciadas no período na pandemia”, quando indagada em relação aos desafios do curso. Ela fez uma avaliação negativa do período das disciplinas eletivas ofertadas pelo ensino remoto, em razão da pandemia. Ela estava abalada neste período e não conseguia atender às exigências das diferentes disciplinas. Mesmo desistindo das outras disciplinas e cursando apenas uma, considerou que ficou sobrecarregada pelas especificidades de estudar remotamente. Se no primeiro momento, com disciplinas eletivas pelo ensino remoto, Aline teve muitas dificuldades, no outro semestre, quando as aulas ainda eram remotas, retomada como semestre letivo, ela passa a se envolver em muitas atividades do curso, como forma de “ocupar a mente” e não pensar nos problemas vividos na família.

Acredito que a minha salvação foi voltar a estudar e ocupar minha mente, porque em questões da minha casa financeiramente a gente está muito ruim, muito ruim mesmo. Então, eu acredito que quando ocupo minha mente com os trabalhos da UFAL, com os afazeres, eu esqueço um pouquinho dos meus problemas familiares. [...] Faço do mesmo jeito que eu fazia no presencial. Todos os dias, cuido dos afazeres e a partir de 13h, 12h, 12h30, 13h tiro para estudar até o horário que a aula acaba, entendeu? [...]

Sobre esta decisão de se envolver em diversas atividades, Aline explica que um inconveniente é o desgaste de ficar muito tempo na tela do computador. Outro problema que ela destaca se refere à dificuldade de separar sua vida como estudante e como mãe. Tudo se mistura e ela não conseguia focar nos estudos.

São três homens em casa, fazendo barulho, chamando a mãe. Não é bom não. Eu nunca ligo as câmeras, todo mundo fala “Aline, aconteceu o quê?” Acho uma invasão na minha casa, muita gente na minha casa, minha casa é pequena. Essa câmera que estou agora, ela está quebrada, mas antes, “você nunca liga?”, eu disse assim: professora, antes eu tinha meu ambiente escolar, escolar não, meu ambiente da faculdade e meu ambiente de casa, agora não, agora está “tudo junto e misturado”. Isso não ficou bom para minha cabeça, sabe. Tem pessoas que sabem lidar, eu não.

Essa dificuldade de separar a vida privada e a vida família deve-se às relações de gênero que atribuem às mulheres a responsabilidade de cuidar dos afazeres domésticos e dos cuidados com as crianças. De acordo com Guimarães e Vieira (2020): “[...] o exercício dos chamados ‘afazeres domésticos’, feito de forma gratuita e regular (embora invisível) [...], é um trabalho realizado sempre por mulheres” (Guimarães e Vieira, 2020, p. 8). Nesse tipo de atividade, “[...] mesmo quando as mulheres passaram a ingressar maciçamente no mercado de trabalho” (Guimarães; Vieira, 2020, p. 8) - e nós acrescentamos, também, na universidade - “[...] seguiram acumulando as tarefas domésticas de cuidado, apoiando-se no suporte ocasional de outras mulheres da família (avós, sogras, tias, irmãs, filhas etc.)”. (Guimarães; Vieira, 2020, p. 8). Para as autoras, os afazeres domésticos têm sido colocados como obrigação das mulheres no cuidado com as suas famílias (Guimarães e Vieira, 2020).

Em relação ao deslocamento, vale ressaltar que Aline, apesar de morar em outra cidade, com as dificuldades de locomoção todos os dias, disse sentir muita falta do curso no período presencial. Para ela, não se trata apenas de assistir às aulas presencialmente. Sua ida à universidade tem um significado especial, de um espaço de liberdade e de sociabilidade como mulher e estudante:

Sobre a pandemia, as pessoas estranham quando digo isso, porque como sou uma dona de casa, que fica em casa, então a viagem era uma coisa que libertava, de ver outros lugares, de ver outras pessoas. Meu círculo social é muito pequeno, aqui em São Miguel (Alagoas), não tem familiares, entendeu? Então, para mim, era melhor nesse sentido, eu gostava, pensei passar 15 anos sem sair para canto nenhum. Você ver outro mundo, outras pessoas, outras possibilidades.

Ter ultrapassado a fronteira entre seu mundo e o território da universidade pública tem um grande significado para Alice (Felix; Oliveira, 2020; Reis, 2022), em relação a sua condição como mulher, mãe e estudante. As vivências na vida universitária, com suas diferentes atividades e modos de socialização, se transformam em experiências, no sentido de Larrosa (2019). Pode-se compreender, também, que tais experiências produzem a valorização de si e contribui para fortalecer sua relação identitária com o saber (Charlot, 2000)

As reflexões realizadas na entrevista com Aline, ainda no período do ensino remoto, remetem ao lugar da universidade em sua vida, como mulher e estudante. Ela explica que, apesar dos desafios diários de se locomover de uma cidade a outra para estudar na universidade, a ausência do deslocamento para o ensino presencial na universidade fazia, como também identifica um sentimento de pertencimento ao espaço universitário ou de afiliação, no sentido atribuído por Alain Coulon (2017). Comenta Aline:

No começo, eu me sentia “um peixinho fora d’água”. Eu falava “que ambiente estranho”, como falei, era tudo novo para mim, nossa, que lugar estranho, que pessoas esquisitas, eu falava. A cultura diferente, eu falava “nossa, olha o cabelo daquela menina” eu ficava. Só que agora eu me acostumei, então acredito que faço parte do ambiente agora. Nada assim, mas me choca quando vejo assim, porque na UFAL a gente tem uns avatares que aparecem assim, uma pessoa meio, eu ficava “de onde que apareceu essa pessoa?” Agora eu me vejo mais pertencente, mesmo não sendo presencial, como eu busquei participar mais ativamente, mas no começo não foi fácil não. Com o tempo a gente vai tendo essa sensação de que pertence. São já 5 períodos, já estou já, já acabando e não me senti como pertencente a um lugar. Era difícil, mas agora eu me sinto mais.

Identifica-se, portanto, outra temática abordada por Aline: “as transformações na relação com o mundo, com os outros e consigo mesma”, no sentido empregado por Charlot (2000), que ocorrem com ela no decorrer de sua trajetória no curso, a partir das experiências e os aprendizados vivenciados na universidade, que engloba tanto ao sentido de pertencimento, como em relação à compreensão os modos de funcionamento das desigualdades sociais. Ela realiza, por exemplo, um distanciamento reflexivo sobre como a sociedade funciona e quais as implicações das desigualdades sociais para sua condição como mulher e estudante. Relata Aline:

[Na universidade]. Mudei muito meu jeito de pensar e meu jeito de agir. Mudei, bastante... porque um exemplo: às vezes eu me esforço, a igreja que pertencço diz “você se esforçar muito, você consegue”. Penso assim: “mas eu me esforço tanto e não consegui”, mudei essa minha opinião com a faculdade. Porque, apesar de tudo, de eu me esforçar, as oportunidades não são iguais para todos. Então, eu não tive a oportunidade na minha vida, se eu tivesse tido a oportunidade de ter uma creche para colocar os meus filhos e ter ido trabalhar e ter ido buscar a minha vida, hoje eu teria uma vida melhor financeiramente, professora. Podia ser que não, ser que sim, mas acredito que sim, porque naquela época perdi muitos concursos e eu não tive oportunidade. A questão que mudei é que a nossa vida não é baseada por mérito, não é “ah, você se esforçou, você conseguiu, você não se esforçou, você não conseguiu”. Vi que isso mudou muito a minha visão da religião. Mudou bastante, eu disse “mas algumas coisas não batem”. Fiquei assim pensando, porque as pessoas tendem a culpar a Deus, mas não é culpa dele. “Eu sou assim pobre porque Deus quis que fosse assim” e não é, se você tivesse tido a oportunidade, você teria conseguido.

Aline identifica que os conteúdos acadêmicos em seu processo de formação contribuíram para transformações no modo de pensar e de se relacionar com a vida e destaca a importância dos textos trabalhados, das discussões na sala de aula.

Por isso, hoje paro e penso: hoje minha vida pode estar difícil, mas estou buscando um caminho melhor para mim, então eu não tive essa chance? Tive que agarrar e seguir em frente. Então, eu mudei muito meu pensamento de achar que aquela vidinha que eu estava era boa para mim. Os textos, as discussões em sala de aula... a gente viu a realidade e quando a gente faz projeto integrador.

Ela salienta, também, os efeitos de tais mudanças em sua relação com a profissão docente, especialmente em seu modo de compreender os desafios complexos vivenciados pelos/as estudantes na educação básica. Considera-se que o processo de formação vivenciado, mesmo com todos os desafios e condições adversas, ultrapassa uma perspectiva individualista, que é preponderante na nossa sociedade atual e se aproxima dos preceitos que são defendidos na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, que enseja contribuir para a transformação de si dos/as estudantes, a partir da ampliação da visão de mundo e de compromisso ético com a profissão. Em relação ao processo formativo, Aline relata:

“A gente” vai fazer pesquisa vendo a realidade de sala de aula, de como os professores antigos tratam os alunos, então eu disse que isso tudo que eles fazem com os alunos eu passei. Achar que o aluno é preguiçoso, uma professora disse assim para mim: “Ah, ele é preguiçoso, ele não faz porque ele tem preguiça porque eu já ensinei” então não havia ensinado... O outro aluno, ela *inaudível,* “não conseguiu fazer a tarefa, aí ela” Ah, ele tem problema na família, por isso que não conseguiu”. Então, essa visão de mundo mudei, aquela criança precisava de auxílio, não é porque ela tem problema na família que ela não conseguiu, muita coisa mudou na minha vida.

Em relação à Aline, podemos afirmar que os motivos recorrentes para os desafios vivenciados nos primeiros são: sua condição discente, como mulher, mãe em deslocamento diário para os estudos universitários, que produz uma sobrecarga de trabalho e tempos restritos para vivenciar a vida universitária. Outro motivo recorrente se refere aos estranhamentos em relação aos conteúdos acadêmicos em razão dos problemas na formação no ensino médio e o grande período que separava os estudos da educação básica da entrada no ensino superior. Ela relatou, também, como motivo recorrente as dificuldades de trabalho em grupo. Para superar os desafios, a estudante constrói táticas, nas quais necessita realizar a gestão biográfica dos motivos. São elas: utilizar o tempo de deslocamento no ônibus para as leituras e utilizar um diário pessoal, pelo computador (Word), como modo que permite, além de repensar suas questões pessoais e as experiências universitárias, exercitar a escrita com o foco no aprimoramento da gramática. Vale destacar que Aline realiza, a partir da produção de sua narrativa oral, um distanciamento reflexivo sobre o processo formativo vivenciado, identificando as transformações na formação de si como mulher, estudante e docente em formação.

5. Considerações Finais

Este texto nos permite refletir sobre algumas dificuldades vivenciadas pelas mulheres estudantes do curso de Pedagogia e as táticas empregadas por elas para superar os desafios pessoais e formativos que dificultam a permanência na universidade. As análises das narrativas de si destas mulheres contribuem tanto para conhecermos como elas constroem singularmente tais táticas, a partir das interpretações, articulações e ressignificações dos saberes apreendidos nos diferentes espaços sociais, que impactam em seus processos de afiliação, como para a identificação de desafios comuns, que perpassam suas experiências para se tornarem estudantes, por partilharem as condições de vida que aproximam e as exigências específicas da cultura acadêmica, no contexto de uma universidade pública federal, do nordeste do Brasil.

As duas entrevistas apontam como os atravessamentos de gênero dificultam a vida das mulheres ao atribuírem a elas as responsabilidades domésticas e de cuidados com os filhos e filhas. Observamos como o deslocamento entre a casa e a universidade é um processo desafiador, particularmente, pelo cansaço da vida atribulada e, apesar disso, como essas estudantes aproveitam o tempo de deslocamento como tempo de estudo.

As narrativas de Bia e Aline ilustram a importância da universidade em seus processos formativos como mulheres e como elas, ao identificarem fragilidades formativas, buscam táticas para superá-las. Bia e Aline nos ajudam a refletir sobre a importância de a universidade desenvolver pedagogias de acolhimento às mulheres, dando-lhes possibilidade de estudar, aprender e se formar em um contexto que reconhece e respeita as suas trajetórias e as desigualdades sociais que dificultam suas vidas cotidianamente.

Identificamos que as mulheres universitárias de modo diferenciado, com seus repertórios, suas redes de apoio e condições ou não de envolvimento com oportunidades oferecidas no curso necessitam enfrentar os desafios dessa caminhada que, não sendo interrompida, produz os sentidos de sua formação que, como apontam as duas participantes da pesquisa, são fundamentais para a ampliação de seus modos de se relacionar com mundo, com os outros e com si mesmas. Desse modo, apostamos na importância de políticas educativas nas universidades que transversalizem as questões de gênero e permitam às estudantes vivenciarem experiências, no sentido empregado aqui, para, assim, desenvolverem o seu processo de afiliação em uma formação que lhes permita, além de tudo, refletir sobre (e modificar) o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012, p. 523-740.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**: fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.
- FELIX, Jeane; OLIVEIRA, Mariana Lins. A educação não escolar como potencializadora de processos (trans)formativos de jovens universitários/as. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.9, N.3, p. 83 - 95. Número Temático, 2020.
- GUIMARÃES, Nadya Araújo; VIEIRA, Priscila Pereira Faria. As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. **Estudos Avançados**, 34 (98), 2020.
- LARROSA Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Villodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, e222346, 2020.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero** (Niterói), v. 6, p. 81-104, 2005.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Villodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- RACOSKI, Márcia Maria; SILVA, Émerson Neves 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.

REIS, Rosemeire. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, 2(3), 2021, p. 1-18.

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

REISb, Rosemeire. **Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para aprender**: estudo empírico e perspectiva teórica. Relatório Bolsa de Produtividade: CNPq, Maceió, Alagoas, 2022.

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

SILVA, Rafael Felix da; ZAPSZALKA, Franklin; RAZZOLINI FILHO, Edelvino. Ensino remoto em tempos de pandemia: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado pela ANPAE, 38(00), 2022.

TROMBINE, Michelle M. Semiguen Lima; ROCHA, Mônica Aparecida da; LIMA, Fernando Silva. Avaliação do Programa Reuni em universidades federais no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 6, p. 92-105, 2020.

VIEIRA, Karina; CHARLOT, Bernard; CHARLOT, Veleida A. C. S. Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023, p. 1-21.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Rosemeire Reis da Silva

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (USP), com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Sergipe e Universidade Sorbonne Paris Nord. Professora no Centro de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL. Bolsista Produtividade (CNPq).

E-mail: rosemeire.silva@cedu.ufal.br

Jeane Felix

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL.

E-mail: jeane.silva@cedu.ufal.br