



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

**TECENDO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DISCENTES
SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

**TECENDO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DISCENTES
SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso – apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Schleder Almeida.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Sistema de Bibliotecas da Unilab - SIBIUNI
Catalogação de Publicação na fonte

Bibliotecária-documentalista: **Helka Sampaio Ramos** – CRB 5 / 1432

J82t Jorge, Luciana dos Santos
Tecendo em Pedagogia : narrativas discentes sobre formação e identidade docente / Luciana dos Santos Jorge. – São Francisco do Conde-BA, 2023.
86 p. ; il.

Monografia (graduação), Instituto de Humanidades e Letras / Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde-BA, 2023.

Orientadora: Profª. Dra. Claudilene Maria da Silva.
Co-orientadora: Profª Dra. Luciana Schleder Almeida.

1. Formação inicial. 2. Identidade docente. 3. Histórias de vidas. 4. Estudantes pobres – Educação Superior. 5. Formação profissional – Aspectos sociais. I. Silva, Claudilene Maria da, orient. II. Almeida, Luciana Schleder, co-orient. III. Título.

CDD 370.71

BA/UF/BSCM

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

**TECENDO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DISCENTES
SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab - Campus dos Malês.

Aprovado em: 17/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

Prof.^a Dr.^a Luciana Schleder Almeida (Coorientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

Prof.^a Dr.^a Cristiane Santos Souza

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

A minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão.
Aos meus avós maternos e paternos (em memória).

AGRADECIMENTOS

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma mas não sou só.

(Povoada - Sued Nunes)

Início agradecendo a Deus, pelo conforto espiritual em diversos momentos; por encontrar nele a força que precisei, mas principalmente por me dar o que eu precisava e não o que eu queria.

A minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, por estarem comigo durante toda a minha trajetória pessoal e formativa; por cada conselho e abdicção. Quero que saibam que cada passo que dou é porque tenho vocês!

A aquelas minhas tias e aqueles tios que também me acompanham e emanam força mesmo distante.

As minhas primeiras professoras, de modo especial a pró Verinha e a pró Bárbara Leide.

Ao meu amigo de infância, que me apresentou a Unilab, Railson Alcides.

As professoras e professores da Unilab Malês, com as/os quais aprendi muito sobre a docência e também sobre afetividade. Esse espaço é pequeno para citar todas e todos, mas cito, de modo especial, a professora Carla da Silva que me acompanhou desde a minha primeira graduação, sempre me incentivando a seguir e dar o meu melhor.

A minha orientadora, Claudilene Silva, pela paciência, conversas descontraídas e cuidado no processo de orientação, por me *inquietar e aquietar* (Paulo Freire) e a minha coorientadora, Luciana Almeida, minha primeira orientadora, que logo na minha 1ª graduação me incentivou a seguir com a pesquisa em um momento em que diziam “não”.

Aos meus amigos unilabianos que me acompanharam desde o primeiro semestre, compartilharam aventuras, dias de alegrias e também de choro.

Aos meus amigos do Ensino Médio que entenderam cada "rolê" cancelado por ter que priorizar uma demanda da universidade.

Aos funcionários do Campus dos Malês, de forma especial as “tias e tios” da limpeza que viravam também "psicólogas/os" e dedicavam o seu tempo a manter o ambiente limpo para a gente estudar com mais qualidade. Vocês são especiais demais!

Ao Movimento Negro, pela luta em prol da democratização da educação, o que tornou real o acesso a jovens de origem popular ao ensino superior.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] (Nóvoa, 1992, p.13).

RESUMO

O trabalho focaliza a construção da identidade docente na formação inicial, compreendida como um processo iniciado antes da escolha do curso de licenciatura. A pesquisa objetiva compreender de que maneira as trajetórias pessoais e o itinerário formativo de estudantes de origem popular, formandas e formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab – Campus dos Malês, têm influenciado na construção de suas identidades docentes. O referencial teórico apoia-se nos saberes da formação profissional e dimensões do processo pelo qual aprendemos a ser professora/professor. A investigação justifica-se pela contribuição à produção bibliográfica relacionada à formação docente de jovens de origem popular, além de permitir uma visão sobre as novas pedagogas e pedagogos. Metodologicamente, adotamos o método biográfico ou história de vida e o trabalho de campo foi realizado em duas etapas: disponibilização de formulário online, para elaboração do perfil socioeconômico dos *sujeitos* participantes; e escrita de cartas pedagógicas para recolha dos relatos de vida de discentes com atuação em projetos institucionais relacionados à docência. A pesquisa demonstrou que o corpo discente do curso de Pedagogia pesquisado é majoritariamente formado por jovens de origem popular, com renda mensal menor que 1 salário mínimo, autodeclaradas e autodeclarados negras e negros, sendo a maioria mulheres, cursando o primeiro curso de licenciatura. Através das cartas pedagógicas, compreendemos como as trajetórias pessoais das e dos discentes relacionam-se com os itinerários da formação profissional, colaborando para a construção de suas identidades docentes ainda durante a formação inicial. Identificamos que nem sempre a escolha por um curso de Pedagogia se dá por afinidade ou anseio em ser docente, mas, devido a fatores sociais e relação entre classes, envolvendo o nível de formação escolar desses.

Palavras-chave: estudantes pobres - educação superior; formação inicial; formação profissional - aspectos sociais; histórias de vidas identidade docente.

ABSTRACT

This study focuses on the construction of teaching identity in initial training, understood as a process that begins before the choice of the degree course. The research aims to understand how the personal trajectories and the formative itinerary of students of popular origin, graduates of the Degree Course in Pedagogy of Unilab - Campus dos Malês, have influenced the construction of their teaching identities. The theoretical framework is based on the knowledge of professional training and dimensions of the process by which we learn to be a teacher. The investigation is justified by the contribution to the bibliographical production related to the teaching formation of young people of popular origin, besides allowing a vision on the new pedagogues. Methodologically, we adopted the biographical method or history of life and the fieldwork was carried out in two stages: availability of online form, for elaboration of the socioeconomic profile of the subjects and participants; and writing of pedagogical letters for collection of the reports of life of students with performance in institutional projects related to teaching. The research demonstrated that the student body of the course of Pedagogy researched is mostly formed by young of popular origin, with monthly income less than 1 minimum wage, self-declared black men and women, being the majority women, attending the first degree course. We identify that through the pedagogical letters, we understand how the students' personal trajectories relate to the itineraries of professional training, contributing to the construction of their teaching identities still during the initial training. Not always the choice for a Pedagogy course happens by affinity or longing to be a teacher, but, due to social factors and relation between classes, involving the level of schooling of these.

Keywords: initial formation; poor students - higher education; professional training - social aspects; teaching identity life stories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Currículo pleno do Curso de Pedagogia (1939)	20
Quadro 2	Currículo pós parecer nº 251/62	22
Figura 1	Posição da mulher negra na sociedade	43
Quadro 3	Componentes obrigatórios da área de pedagogia por eixos temáticos	50
Figura 2	Representação das e dos participantes por raça (autodeclaração)	56
Gráfico 1	Nacionalidade das e dos discentes	56
Gráfico 2	Gênero (autodeclaração)	57
Tabela 1	Perfil das e dos participantes da 2ª etapa	59
Tabela 2	Participação em programas institucionais	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BIH - Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

CFE – Conselho Federal de Educação

CP – Carta Pedagógica

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESB — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

HEM — Habilitação Específica de Magistério

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBM — Programa Bolsa Monitoria

PIBEAC — Programa Institucional de Bolsa de Arte e Cultura

PIBIC — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID — Programa Institucional de Iniciação à Docência

PPC — Projeto Político de Curso

PRP — Programa Residência Pedagógica

Unilab — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	19
2.1	TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE	24
2.2	TEAR DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS E PROFESSORES	26
2.2.1	Fios que tecem o ser docente: formação profissional e história de vida	28
3	ORIGEM POPULAR E FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR	32
3.1	O CAPITAL CULTURAL E A SUA PRODUÇÃO	33
3.1.1	A Unilab: contribuições para um ensino emancipador de jovens de origem popular	36
4	PROFESSORAS E PROFESSORES PARA QUÊ? RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE GÊNERO E CLASSE NO ESPAÇO ESCOLAR	38
4.1	A ESCOLA E O TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	38
4.2	QUESTÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	41
4.2.1	Implicações das relações de gênero na profissão docente	44
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA O “CHÃO DA ESCOLA”: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) – CAMPUS DOS MALÊS	46
6	PERCURSO METODOLÓGICO	51
7	FITA MÉTRICA, TESOURA, PENTE, AGULHA E LINHA: TECENDO AS NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	55
7.1	PERFIL SOCIOECONÔMICO DO GRUPO	55
7.2	PRIMEIROS FIOS: OS ASPECTOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA	59
7.3	NO VAI E VEM DO TEAR: TESSITURAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA	63
7.4	OS FIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO	66
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICES	83

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa parte inicialmente do meu interesse enquanto pesquisadora, em investigar sobre a juventude de origem popular após o meu ingresso no ambiente universitário, um ambiente em que por um longo período essa juventude foi privada de integrar. Esse interesse surgiu em minha primeira graduação e me levou a pesquisar sobre a Permanência Estudantil desses jovens. Tive uma maior aproximação com a temática através da minha participação como bolsista do Programa institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESB), ao executar um projeto que também se relacionava a Permanência Estudantil, com enfoque na sua vertente simbólica.

Durante a minha trajetória acadêmica, no curso de Licenciatura em Pedagogia na Unilab - Malês, cursei o componente curricular de Didática nos Países da Integração em que, as discussões realizadas no componente, tinham como principal fundamentação as vivências pessoais de cada um, que se entrelaçavam com as leituras para refletir sobre a docência e o ser docente. Mas, o principal impulsionador deste componente foi a última atividade avaliativa dele, a criação de um “Historiar Docente”.

Essa atividade teve como objetivo fazer as e os discentes narrarem as experiências vivenciadas no seu processo de formação docente e como o componente tinha nos afetado, seus aspectos positivos e negativos e contribuições para a nossa história de vida pessoal. Através dessa atividade foi possível revisitar e refletir sobre momentos das nossas trajetórias pessoais e acadêmicas que foram responsáveis por nos levar ao caminho da docência, especificamente, ao curso de Pedagogia.

Dessas experiências, com um olhar atento, fui fazendo observações, foi surgindo inquietações e curiosidades referente ao processo formativo dessas e desses estudantes, e, assim, surgiu a necessidade de investigar as suas trajetórias, o que as e os levaram à escolha da docência e como essas e esses estudantes vêm construindo as suas identidades docentes. Diante do exposto, decidi investigar o processo de construção da identidade docente dessas graduandas e desses graduandos a partir de suas trajetórias pessoais e formativas. Assim, aqui a pesquisadora é também parte desse universo.

A relevância de uma pesquisa com esse caráter, está ao se propor investigar a construção da identidade docente de estudantes de origem popular, que ainda se encontram em processo de formação inicial, em uma universidade com a proposta de um projeto voltado para a inserção de pessoas de origem popular no ensino superior, a Unilab. Nosso olhar volta-se,

especificamente, para o Curso de Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras - Campus dos Malês, no estado da Bahia.

Uma investigação como essa, além de contribuir com a produção bibliográfica relacionada à formação docente de jovens de origem popular, também permite obter uma visão sobre as novas pedagogas e os novos pedagogos, que após concluírem o seu curso, serão responsáveis por formar outros *sujeitos*¹, no início da sua trajetória escolar.

Esperamos que, com esta pesquisa, seja possível demonstrar a importância de uma formação docente diferenciada, voltada não apenas para a profissionalização, mas para *sujeitos* formadores que saibam lidar com as demandas sociais presentes no espaço escolar. Principalmente aquelas apresentadas pelos grupos historicamente marginalizados e excluídos.

Nessa linha, a pesquisa insere-se no campo da formação docente, de modo específico, aborda o processo de construção da identidade de professoras e professores em formação. Aqui a identidade docente é compreendida como um processo iniciado antes da escolha pelo curso de formação docente. Assim, elas e eles trazem consigo uma bagagem que somada às experiências formativas, vivenciadas na universidade, é responsável pela constituição da sua identidade.

Geralmente, a identidade docente é concebida como aquela construída a partir da ação pedagógica, expressa através do momento em que as professoras e os professores põem em prática na sua atividade profissional, aquilo que lhe foi ensinado no curso de formação inicial, os conhecimentos científicos e pedagógicos. Embora o processo de formação seja um fator importante para a construção da identidade docente de mulheres e homens, por possibilitar o aprendizado de práticas pedagógicas, ele não é o principal fator construtivo do ser docente. Há um elemento que a antecede.

As trajetórias pessoais dessas professoras e desses professores, nos diversos espaços de socialização, é o que dará subsídios para a construção da sua identidade docente; são essas trajetórias, atreladas às experiências formativas vivenciadas dentro da universidade, que vão tecendo as identidades docentes. Trata-se de um processo "[...] sustentado pela adesão a princípios e a valores; a ação pedagógica que resulta de escolhas de foro profissional e pessoal; e a autoconfiança, que é a reflexão do professor sobre sua própria ação" (CLAUDILENE SILVA, 2009, p.36).

¹ Esse termo aparece ao longo do trabalho em itálico, pois assumimos uma posição similar a de Grada Kilomba (2019), ao se confrontar com as variações de gênero na língua portuguesa que considera, por exemplo, os termos "sujeitas" e "sujeites" erros ortográficos. O termo *sujeito* é de origem inglesa e ao ser traduzido para a língua portuguesa assume apenas o gênero masculino. Ao assumir essa posição a autora demonstrou a violência que é "a identidade não existir na sua própria língua" (GRADA KILOMBA, 2019, p.15).

Claudilene Silva (2009), demonstra em sua dissertação de mestrado intitulada *Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar* ao abordar as trajetórias de professoras negras e como elas têm mobilizado os saberes provenientes delas para desenvolverem estratégias curriculares que atendam a Lei 10.639/2003 no espaço escolar, a importância das trajetórias de vida de professoras e professores para a construção da sua identidade docente. Isso só foi possível, pois essas professoras vivenciaram momentos/situações que as impulsionaram a reconhecer, reconstruir e afirmar as suas identidades étnico-racial.

Quanto a isso, Nóvoa (1992), ao realizar uma discussão sobre o processo de formação de docentes em Portugal, defende que a formação docente deve ocorrer de maneira crítico-reflexiva. Para o autor, esse processo consiste na aplicação de investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os próprios percursos e projetos visando à construção de uma identidade profissional.

Refletindo com os autores (NÓVOA, 1992; CLAUDILENE SILVA, 2009), a construção da identidade docente parte inicialmente da trajetória pessoal da professora e do professor que durante o seu processo de formação acadêmica passa por reconstruções, baseadas nas experiências formativas que a ou o torna uma ou um profissional.

É neste sentido que acreditamos, que a acadêmica ou o acadêmico de hoje definirá a ou o docente de amanhã, que a identidade docente é tecida, cotidianamente, através das trajetórias vividas dentro e fora do ambiente universitário.

Porém, pouco tem sido abordado sobre como os estudantes constroem a sua identidade docente ainda durante a sua formação e como as suas trajetórias de vida se relacionam com esse processo, incluindo a sua relação com a escolha pelo curso. Diante disso, algumas pesquisas que abordam a formação docente de estudantes, tendem a focar nas suas experiências formativas, como por exemplo, a execução de um estágio ou a participação em programas institucionais (BONASSINA et al, 2015; SILVA; PENHA; GONÇALVES, 2017; OLIVEIRA, NOGUEIRA, REGES, 2012).

E quando se trata de estudantes de origem popular, compreendidos como aquelas e aqueles de baixo poder aquisitivo, não pertencentes às classes dominantes, percebe-se uma maior carência de abordagens. Esses estudantes tiveram o ensino superior distante de si por um longo período.

Diante disso, embora esta pesquisa não tenha como finalidade realizar uma discussão sobre o conceito de capital cultural, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, isso se fez necessário por ela abordar as trajetórias formativas de estudantes de origem popular

dentro e fora da universidade e os saberes que delas provém para a sua formação. É perceptível que o significado atribuído ao capital cultural no que tange ao sucesso escolar também se relaciona com a presença dessa juventude no ensino superior ao longo dos anos.

Nesse contexto, é preciso um olhar sobre as trajetórias dessas novas pedagogas e desses novos pedagogos. Será que as histórias de vida desses estudantes influenciam no seu percurso formativo em Pedagogia? Quais fatores os levaram à docência? De que maneira a trajetória pessoal se relaciona com a construção da identidade docente dessas e desses estudantes? Como essas e esses jovens vêm construindo a sua identidade docente na Unilab?

A presente pesquisa teve a seguinte questão “suleadora”:

De que maneira as trajetórias pessoais e formativas de estudantes de origem popular, formandas e formandos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab – Campus Malês, têm influenciado na construção de suas identidades docentes?

Através desta questão “suleadora”, este trabalho objetivou compreender de que maneira as trajetórias pessoais e formativas de estudantes de origem popular, formandas e formandos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab – Campus Malês, influenciaram na construção de suas identidades docentes. Para isso, foram adotados os seguintes objetivos específicos:

- Levantar o perfil socioeconômico das e dos discentes;
- Descrever as concepções de docência das e dos discentes;
- Identificar quais aspectos relacionados à vida pessoal das e dos discentes têm auxiliado na escolha da profissão docente;
- Identificar quais experiências vividas dentro do ambiente universitário vêm contribuindo para a construção da identidade docente das e dos discentes.

Para dar conta do que nos propomos a fazer, foi estabelecido um diálogo com algumas autoras e autores: Demerval Saviani (2005, 2020) e Rosa Mendonça Brito (2006), nos auxilia a tecer um breve panorama do início do curso de pedagogia no Brasil; Hall (2006) e Silva (2000) nos auxilia a entender o que é identidade e a sua relação com a sociedade; Bernardete Angelina Gatti (1996), Selma Garrido Pimenta (1996), Paulo Freire (2020), Isabel Farias (et 2009) e António Nóvoa (1992, 2009), nos auxiliam a compreender quais elementos se relacionam com a construção da identidade docente.

Pierre Bourdieu (1999), Sônia Maria Sampaio (2011) e Maria Graça Setton (2005) fundamentam as reflexões sobre a origem popular e formação de nível superior. Já Claudilene

Maria da Silva (2009, 2016), Nilma Lino Gomes (2012), Miguel Arroyo (2003), Neusa Maria Gusmão (2016) e Carla Akotirene (2019) fundamentam as reflexões que giram em torno das atuais demandas do campo educacional que influenciam na formação docente. Além de amparo em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Campus dos Malês, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Nível Superior, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entre outros.

A metodologia foi qualitativa, sem desprezar o uso de alguns dados quantitativos. Foi realizado o levantamento do perfil socioeconômico das e dos discentes através do formulário e a recolha das narrativas através das cartas pedagógicas.

Através da pesquisa foi possível inferir que o corpo discente do curso pesquisado é majoritariamente composto por pessoas de origem popular, havendo a predominância de mulheres no curso. A escolha pelo curso não se dá por vocação, mas essa escolha é feita sob a influência de fatores sociais que incidem em suas histórias de vida. Ao longo da sua formação inicial as professoras e os professores em formação encontram no curso subsídios que fortalecem a sua identidade e auxiliam no processo de construção de suas identidades docentes.

O trabalho está estruturado em 8 seções, sendo a primeira a *Introdução*. Em *FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: alguns aspectos históricos sobre o curso de pedagogia* abordamos aspectos sobre o processo de implementação do curso de Pedagogia no Brasil bem como o processo de construção da identidade docente e suas vertentes. Já em *Origem popular e formação de nível superior* abordamos, a partir do capital cultural, a relação da origem popular com a formação.

Na seção *Professoras e professores para quê? relações étnico-raciais, de gênero e classe no espaço escolar*, abordamos as relações e demandas sociais na sociedade contemporânea que delineiam o campo educacional exigindo uma formação docente diferenciada.

Em *Formação de professoras e professores para o “chão da escola”*: o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) – Campus dos Malês abordamos o curso de Pedagogia pesquisado e como uma formação diferenciada, como a ofertada pelo referido curso, contribuiu para sanar as demandas no campo educacional.

Em *Percurso metodológico* apresentamos as linhas e agulhas que deram contorno à pesquisa. Em *FITA MÉTRICA, TESOURA, PENTE, AGULHA E LINHA: tecendo as narrativas*

sobre formação e identidade docente apresentamos os resultados obtidos. Nas considerações finais analisamos o percurso e o atendimento aos objetivos propostos.

Desejamos que a pesquisa demonstre como uma formação docente diferenciada, próxima da realidade das e dos docentes em formação e do seu campo de atuação, fortalece a identidade dessas e desses, a partir do momento que as e os possibilitam assumirem uma posição crítica e reflexiva. E como isso é um fator que tende a contribuir para a formação de um novo perfil de pedagogas alinhadas e pedagogos alinhados com as demandas educacionais, em especial as demandas das escolas públicas no contexto do Brasil e também dos países africanos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

A história da formação docente no Brasil iniciou com os padres jesuítas, que ensinavam e catequizavam as crianças como forma de espalhar a hegemonia europeia nos aspectos culturais e religiosos. Desde o início da história da formação docente no Brasil, as e os docentes eram concebidos como meramente técnicos, responsáveis pela formação de *sujeitos*, ideais demandados pela sociedade em uma determinada época.

A implantação do modelo de Escolas Normais no Brasil se constituiu como a primeira iniciativa voltada para a formação de professoras e professores no período pós independência, devido à necessidade da instrução popular. A primeira Escola Normal instalada data o ano de 1835, no Rio de Janeiro, e visava, assim como as demais escolas normais, formar “bons mestres” (SAVIANI, 2005, p.13).

A instrução pública da época apresentou algumas insuficiências, e, iniciou-se através do decreto nº 27 de 12 de março de 1890 a reforma da Escola Normal de São Paulo, marcada pelo enriquecimento na grade curricular e pelo exercício prático de ensino.

O último aspecto da reforma, foi a inovação desse período, pois foi instituída a Escola-Modelo como um anexo da escola normal que se voltava para um preparo prático dos alunos, sem nenhuma preocupação com a teoria. Essa se estruturou em 3 graus, a saber: 1º grau, abrangendo crianças na faixa etária de 7 a 10 anos; 2º de 10 a 14 e o 3º 14 a 17 anos, sendo instituído apenas o 1º. Embora a reforma tenha ocorrido em São Paulo, posteriormente serviu como referência para outros estados federados (SAVIANI, 2005).

Outro período decisivo para a formação docente se deu no século XX, em que esteve relacionado com o movimento renovador e a organização no campo educacional

provocado por ele, que implicou na necessidade de profissionalização de educadoras e educadores, professoras e professores, de modo especial.

Na gestão de Anísio Teixeira como diretor geral de instrução do distrito federal foram implantadas três modalidades de cursos, responsáveis pela transformação das Escolas Normais em Escola de Professores.

A constituição da Escola de Professores do Instituto de Educação era exemplo prático de observância do modelo ideal. No primeiro ano geral do curso, estudavam-se; Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino - Princípios e Técnicas, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação) (VIDAL, 2001, p. 82 apud SAVIANI, 2005, p. 145)

Em 1935 houve no Rio de Janeiro a criação da Universidade do Distrito Federal, sendo-lhe incorporada a Escola de Formação de professores com o nome de Escola de Educação que resultou na criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939.

O curso de Pedagogia se organizou inicialmente em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. A obtenção do diploma de licenciada ou licenciado ocorria no esquema que ficou conhecido como “3+1” que consistia em se cursar 3 anos no bacharelado e mais um no curso de didática (SAVIANI, 2020).

Para isso, a ou o discente deveria cursar 15 matérias² no bacharelado, como mostra o quadro abaixo, e os componentes: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar referente ao curso de didática, sendo bastante cursar apenas didática especial e didática geral devido ao núcleo comum.

Quadro 1 - Currículo pleno do curso de pedagogia (1939)

ANOS	MATÉRIAS
1º Ano	Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
2º Ano	Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
3º Ano	Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Fonte: elaboração própria, com base no Decreto Federal nº 1.190/39 (2022).

² A nomenclatura referente aos elementos que integram a grade curricular de um curso mudou ao longo dos anos, sendo inicialmente denominados de matérias, disciplinas e atualmente de componentes curriculares.

Esta estrutura foi definida pelo decreto n. 1.190/39, que, embora objetivava organizar os cursos da faculdade, foi responsável também por gerar uma crise sobre o perfil do pedagogo e sua função, visto que ao curso de Pedagogia, foi conferido além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), formar especialistas em educação compreendidos como os diretores de escola, os orientadores educacionais, os supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2005). Assim, o Bacharel em Pedagogia, considerado um técnico em educação, apenas ao cursar duas matérias virava a Licenciada ou o Licenciado em Pedagogia.

Não se sabia ao certo para que as pedagogas e os pedagogos estavam se formando, visto que ainda perpetuava a sobreposição de conteúdos curriculares de cunho cultural sobre os de cunho de formação profissional, como era a grade de Pedagogia. “O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente” (ROSA BRITO, 2006, p.1).

Não havia vínculo com os reais problemas da educação, no centro das preocupações estavam o ensinar, aprender e gerir a escola sob uma lógica de educação, meramente produtivista, intensamente subordinada à lógica do mercado de trabalho, em que a formação realizada nas escolas deveria ser voltada para as demandas desse (SAVIANI, 2020). Assim, a escola já estava organizada e a pedagoga ou o pedagogo era apenas “mais uma engrenagem” para garantir a eficácia da produtividade social através da racionalidade técnica.

Frente aos questionamentos sobre sua “função social”, como: *quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias?* as pedagogas e os pedagogos ganharam o direito de lecionar filosofia, matemática e história em cursos de nível médio (SAVIANI, 2020).

No ano de 1961 surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, junto com as mudanças do campo educacional, provocadas pelo movimento renovador, fator que refletiu positivamente no curso. Mas, a crise referente a funcionalidade do curso ainda persistia. Isso se expressava nos documentos da época como o parecer nº 251/1962, de autoria de Valnir Chagas em 1962 em que era avaliado a sua funcionalidade e a viabilidade de manutenção.

Na época foi decidido a sua manutenção, realizado-se apenas mudanças em sua estrutura. Sua duração continuou de 4 anos sendo possível cursar as disciplinas da licenciatura (as da grade do curso de didática) de forma simultânea com o bacharelado, o que extinguiu o sistema "3+1". O currículo também sofreu alterações no que diz respeito às disciplinas.

Quadro 2 - Currículo pós parecer nº 251/1962

Matérias Obrigatórias	Matérias optativas
<ul style="list-style-type: none"> ● Psicologia da educação; ● Sociologia (geral e da educação); ● História da educação; filosofia da educação ● e administração escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Biologia; ● História da filosofia; ● estatística; ● Métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; ● Cultura brasileira; ● Educação comparada; ● Higiene escolar; ● Currículos e programas; ● Técnicas audiovisuais de educação; ● Teoria e prática da escola média; ● e introdução à orientação educacional.

Fonte: Elaboração própria, com base em Saviani 2020 (2022).

Valnir Chagas também foi responsável pelo parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) que resultou posteriormente na resolução CFE nº 2/69 que fixava os conteúdos mínimos e a duração para o curso de Pedagogia.

No processo de elaboração do referido parecer foi argumentado que não havia necessidades para a existência dos dois cursos, considerando que um título conseguia abarcar os diferentes aspectos presentes na formação do profissional da educação, firmando a nomenclatura de curso de Pedagogia e unificando o bacharelado e a licenciatura. O curso deveria ser composto por uma parte comum e uma parte de habilitação. O currículo seguiu o mesmo do parecer nº 251/1962 e a pessoa formada em Pedagogia receberia o título de licenciada.

O diferencial foram as habilitações que determinavam quem exerceria a função de professores do ensino normal e de especialistas. Foram 8 habilitações, nas quais a da 1ª a 5ª diziam respeito às atividades nas escolas de 1º e 2º, tendo 2.200 horas para ser cumpridas em no mínimo de 3 e máximo 7 anos enquanto da 6ª a 8ª diziam respeito às escolas de 1º, tendo duração de 1.100 horas a ser realizada num prazo mínimo de 1 ano e meio e máximo de 4 anos:

1 - Orientação Educacional: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais.

2 - Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.

3 - Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.

4 - Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação do ensino.

5 - Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio).

6 - Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; administração da escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.

7 - Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; supervisão da escola de 1º grau; currículos e programas.

8 - Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; inspeção da escola de 1º grau; legislação do ensino. (SAVIANI, 2020, p. 57-58).

As habilitações foram mais uma tentativa de fixar a identidade profissional da pedagoga e do pedagogo em um campo para sua atuação no mercado do trabalho, formando técnicos com funções definidas no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Mas, elas ainda eram insuficientes para superar a definição da pedagoga e do pedagogo como “especialista em generalidades” (SAVIANI, 2020, p. 59). A falta de definição da função desses profissionais, atravessou toda a história de constituição do curso de Pedagogia, causando o esvaziamento dele em alguns momentos da sua trajetória no Brasil.

A década de 1980 exigiu de um número significativo de universidades uma reforma em seus currículos, para que o curso de Pedagogia formasse professoras e professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Na medida em que o curso de Pedagogia vai se tornando lugar preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos da Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil, cresce o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia. Tal situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática (ROSA BRITO, 2006, p.3).

De acordo com Rosa Mendonça de Brito (2006), nesse período o curso de Pedagogia enfrentou críticas severas quanto a sua tecnicidade na educação em que os termos Pedagogia e pedagógico diziam respeito apenas aos aspectos metodológicos do ensino organizativo da escola.

A problemática girava entorno da concepção de estudiosos e professores, de que a prática teria menos valor que o pensamento pedagógico. Para esse grupo, “[...]estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores” (ROSA BRITO, 2006, p.3). Enquanto outro grupo de críticos e teóricos, concebiam a Pedagogia “como campo teórico-investigativo da educação do ensino e do trabalho pedagógico” (ROSA BRITO, 2006, p.4), realizado pela práxis.

Essa tensão se constituiu como um fator importante para o delineamento do curso de Pedagogia e da identidade das egressas e dos egressos, pois dela resultou a configuração que se tem hoje quanto a formação de profissionais aptos a atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, sendo o curso de Pedagogia um requisito para atuar nessas etapas educacionais.

Diante de toda a problemática que envolveu o processo de criação do curso de Pedagogia, a identidade desses profissionais é algo que vem sendo construída ao longo dos anos, sob influência das transformações na sociedade, fato que tem exigido novas características profissionais.

2.1 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE

A identidade é um campo complexo e conflituoso. Ao mesmo tempo que estamos falando de uma identidade individual, do “eu”, estamos falando de uma identidade construída também a partir do “outro”. De acordo com Hall (2006), as velhas identidades, responsáveis pela estabilização do mundo social, que tem suas raízes no Iluminismo, entraram em declínio a partir do século XX, dando lugar ao surgimento de novas identidades e ressignificando a concepção de *sujeito* moderno antes tido como um ser unificado.

Esse processo, ao qual o autor chama de fragmentação da identidade do *sujeito* moderno, surgiu das transformações das sociedades modernas no fim do supracitado século.

[...] Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como *sujeitos* integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do *sujeito* (HALL, 2006, p.9 grifo nosso).

Assim, a identidade se configura como um fenômeno social, demasiadamente complexo e impossível de se fazer julgamento (HALL, 2006). Ela é algo que está em constante movimento, passando por desconstruções e reconstruções que provocam questionamentos sobre o “eu” e o(s) “outro”(s).

A ideia de que o *sujeito* construída a sua identidade desde o seu nascimento, de forma autônoma e autossuficiente “[...] como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia em núcleo interior [...]” (HALL, 2006, p. 10), foi tensionada no pós-modernismo e os *sujeitos* perceberam que a sua

identidade não é imutável e nem definida de maneira isolada, mas também através das interações sociais, da transmissão dos valores culturais do contexto cultural ao qual integra.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O *sujeito* assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006, p.12, grifo nosso).

Nesse sentido, esse movimento possibilitou a adaptação do *sujeito* às transformações sociais, o permitindo transitar entre identidades, no plural, que se questionam, e não se limitar a identidade no singular, que o colocava em um estado estático e de um ideal de concretude de sua identidade. Assim, os seres humanos constroem novas identidades de si a partir do outro.

Já para Silva (2000), inicialmente definir identidade parece ser algo simples. Ela

[...]é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente” (SILVA, 2000, p.1).

Para esse autor, a identidade é indissociável da diferença, ambas são construções sociais em que as pessoas precisam afirmar a sua identidade de forma constante, como se ela se esgotasse em si mesma.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de *criação* lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. [...] Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *lingüística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (SILVA, 2000, p.2, grifos do autor).

Assim, é atribuída à identidade uma significação social e cultural. Ela e a diferença só podem ser compreendidas a partir da cultura e dos sistemas simbólicos de significação atribuídos a elas num dado contexto.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p.2).

Nesse sentido, sendo uma construção social, a identidade desempenha também o papel de classificar grupos sociais. Ainda de acordo com Silva (2000, p.3),

dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Diante disso, para o autor, falar em identidade é também falar de relações de poder, de exclusão e inclusão; da concepção daquilo que é “normal” e do “anormal”, em que o ato de determinar uma identidade como uma, em outras palavras, ao definir parâmetros do que deve ser uma identidade para todos os seres humanos, se produz também hierarquias de raça, gênero e etnia a partir da diferenciação. A identidade não é algo padronizado, mas algo que está sempre em construção e por isso é impossível torná-la fixa.

2.2 TEAR DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS E PROFESSORES

A identidade docente não se distancia tanto do que abordou Hall e Silva anteriormente. Porém, essa tem suas peculiaridades, uma professora ou um professor “[...] é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade (BERNARDETE GATTI, 1996, p.85)”.

Diante disso, a construção da identidade docente é um processo sócio-histórico vinculado à humanização de mulheres e homens (FREIRE 2020; SELMA PIMENTA 1996; ISABEL FARIAS et al 2009). Conforme Selma Garrido Pimenta (1996),

a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e

outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professores. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la (SELMA PIMENTA, 1996, p.75).

Ainda de acordo com a autora, a educação escolar no mundo contemporâneo tem tido um crescimento quantitativo do ensino, mas não qualitativo, visto que nem as exigências das populações envolvidas nesse processo e nem as exigências de alguns grupos sociais têm sido atendidas.

Isso exige a compreensão de

[...] que a identidade docente se define também como lugar de lutas e de conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação (ISABEL FARIAS et al, 2009, p.59).

Como pontua Bernadete Angelina Gatti (1996, p.86), “a identidade [...] define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa dada história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes”. A formação docente ao longo de sua história ignorou sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo formar com formar-se, sem compreender a dinâmica da própria formação (NÓVOA, 2009).

Contudo, desde o início do século XXI, o campo da formação de professoras e professores têm trazido para o centro das preocupações educativas esses *sujeitos*, nos fazendo caminhar para uma nova concepção de identidade docente.

Esta nova concepção de identidade de professoras e professores está relacionada com as dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas principalmente a sua desmotivação em aprender vinda por parte daquelas e daqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para a escola e chamam a atenção para a relação entre as subjetividades dos alunos, das professoras e dos professores em suas relações (NÓVOA, 2009).

Estudo realizado por Tardif (2014), demonstrou que nas últimas décadas tem se repensado a formação docente a partir de um novo centro de gravidade: a formação cultural e a formação científica vinculadas à formação prática, sendo essa última indispensável nos programas de formação (TARDIF, 2014). Isso aproxima essas e esses docentes de sua prática profissional ainda na sua formação inicial, uma vez que,

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção e reconstrução de suas identidades como professores (SELMA PIMENTA, 1996, p.75).

Compreendemos que “onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2020, p. 50)”, por isso, abordar o processo de formação docente exige entender que ser docente é algo complexo, inquietante e constante, visto que “identidade não é um dado imutável (SELMA PIMENTA, 1996, p. 75)” e a prática docente integra diferentes saberes que estão em constante relação, vindos de diversas fontes que são mobilizados pelas professoras e pelos professores em sua atuação, (re)construindo assim a sua identidade.

2.2.1 Fios que tecem o ser docente: formação profissional e história de vida

O saber docente se define “[...] como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2015, p. 36)”. Um dos saberes indispensáveis para o exercício da profissão são os saberes advindos da formação profissional, caracterizada pelo seu caráter dinâmico e processual, uma vez que ela possibilita o reconhecimento como professora ou professor como um profissional, que se constrói a partir de suas relações com os seus saberes e o exercício da docência (ISABEL FARIAS et al, 2009).

Algo que acontece também em outras profissões,

o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernente ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como no domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2020, p. 24).

Os saberes profissionais são compostos por duas dimensões: a científica e a pedagógica. A primeira é composta pelos saberes da formação ou científicos, são aqueles provenientes das

ciências da educação. Já os saberes pedagógicos são aqueles que as formandas e os formandos adquirem ao longo da sua formação inicial nas instituições de formação de professores (TARDIF, 2014).

Já os saberes pedagógicos presentes no processo de formação inicial docente dizem respeito à aprendizagem dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são os conhecimentos pautados na psicologia da aprendizagem, no planejamento e gestão escolar, na filosofia, na sociologia da educação e na didática.

São concepções que visam direcionar o saber-fazer docente. Esses saberes são incorporados pelas docentes e pelos docentes à sua prática, mas não provém dela (TARDIF, 2014). Nesse sentido, as instituições de formação docente, possuem a função de articular esses saberes – saberes científicos e saberes pedagógicos – de forma que as e os docentes em formação se apropriem e incorporem esses saberes a sua prática educativa.

De acordo com Selma Pimenta (1996, p.82),

frequentando os cursos de Formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre pedagogia mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos os profissionais da educação em contato com os saberes sobre educação e sobre a pedagogia quando encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os.

Esse processo de interrogação que a autora traz é proporcionado, ainda em sua formação inicial, a partir do momento em que essa se dá em proximidade com a escola pública, com as situações reais do cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa (2009) a formação docente tem muito a ganhar ao se organizar em torno de situações como o “[...] insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa (NÓVOA, 2009, p.5)”. Mas, ainda de acordo com o autor, o que tem ocorrido é que

a formação de professores [...] não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, p.12-13).

É preciso ressaltar que apropriar-se dos conhecimentos profissionais, não deve significar apenas reproduzir esses conhecimentos com as educandas e os educandos; um saber necessário a professora e ao professor ainda em sua formação inicial, é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2020, p.47)”, o que exige a compreensão do dinamismo presente na profissão docente.

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 7).

O que a formação de professoras e professores também tem demandado, nesse sentido, é o incentivo a essas e esses, na sua formação inicial, a trazerem suas vivências, suas narrativas e histórias de vida para esse processo que é, antes de tudo, (auto)formativo.

Trata-se de possibilitar que formandas e formandos reconheçam as dimensões da sua identidade docente, não as reduzindo meramente a tecnicidade e cientificidade. Uma professora ou um professor não é um técnico, mas um *sujeito* (auto)formador.

Paulo Freire, patrono da educação e um *ser docente* fundamental para refletirmos sobre os fios que tecem a docência, na maioria de suas obras, em que é perceptível o entrelaçamento da sua história de vida com a sua prática docente, nos apresenta em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, saberes essenciais para o exercício da docência e que, portanto, devem ser incorporados na organização programática da formação docente, como pontua o autor.

De acordo com Freire, algo fundamental para as professoras e para os professores na sua formação é assumir-se como *sujeitos* que produzem saberes.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente começo, por aceitar que o formador é *sujeito* em relação a quem me considero o objeto, que ele é o *sujeito* que me forma e eu, objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos acumulados pelo *sujeito* que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso *sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2020, p.25 grifos nossos).

A construção do ser professora ou do ser professor não é apenas um ser profissional, antes disso é um ser pessoal. Antes de entrar em um curso de formação a docente ou o docente trilhou um caminho, viveu experiências e foi enchendo o seu “cesto de costura” com elas e são essas linhas que eles usam para manter o seu tear sempre num movimento dinâmico de se construírem como docentes ao longo de sua vida, pois como nos disse Selma Pimenta (1996), a identidade é algo mutável.

O ser professora e ser professor, antes de mais nada, é algo moldado na subjetividade, tecido dentro e fora de uma instituição de ensino superior. Assim, a formação de professoras e professores deve estimulá-las e estimulá-los, despertando uma visão crítico-reflexiva. De acordo com Freire (2020, p. 45), “o que importa, na formação docente, não é a

repetição mecânica do gesto, este aquele, mas a compreensão do valor do sentimento, das emoções, do desejo da insegurança, a ser superada pela segurança do medo que ao ser educado vai gerando a coragem”.

Nessa linha, é preciso que haja a interação entre a dimensão da profissionalização e a dimensão pessoal para a construção de uma identidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 6).

Aqui nos entrelaçamos com o outro fio que tece a formação docente, a história de vida da professora ou do professor. Uma professora ou um professor se tornam respectivamente professora e professor, principalmente, através daquilo que se viveu, pois é

do amálgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais [das professoras e] dos professores que emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão. Muito do que eles acreditam e tornam-se capazes de realizar como pessoas e profissionais é proveniente dos aprendizados que compõem a suas histórias de vida [...] (LIMA; NUNES, 2002, p. 55 apud ISABEL FARIAS et al, 2009, p. 65).

É no mundo por ela ou por ele vivido, nas múltiplas instâncias sociais que integra, que ela e ele inicia a sua trajetória docente. Ambos são, portanto, uma “colcha de retalhos” tecida das e nas práticas experienciadas nos mais diversos espaços de socialização (na família, nos rituais religiosos, nas amizades e no espaço escolar), pois são eles que articulam esses universos ampliando as suas experiências que os tornam *sujeitos* únicos e, ao mesmo tempo, plural (ISABEL FARIAS et al, 2009).

Façamos um breve movimento “sankofa” sobre as nossas infâncias e adolescências... quais influências pessoais te levaram à docência? Afinal, quem de nós, em algum momento desse caminho chamado vida, não tem uma ou um docente que marcou a nossa trajetória e fez sonhar em ser professora ou professor? Quem, quando criança, imersa no mundo escolar, não fantasiava ser professora ou professor? Quem não brincava com as e os colegas de ser docente e os colegas seus alunos, ou vice-versa?

Quem não teve uma vizinha ou vizinho, ou até mesmo teve algum familiar que era professora ou professor, que mesmo involuntariamente te faria querer ser professor? Quem não viu um dia na figura da professora uma heroína ou do professor um herói? quem não brincou

com giz no quadro e traçou, mesmo que inconscientemente, a sua profissão? ou que ao viver uma experiência educativa não relacionada ao espaço escolar foi se percebendo como um educadora ou educador, dentre tantas outros momentos vividos. Nos mais diversos espaços de socialização, nas constantes interações, tecemos fio por fio do nosso *ser docente*.

3 ORIGEM POPULAR E FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

A sociedade brasileira, segundo Gevanilda Santos (2009), se estruturou como uma pirâmide em que no topo estão os componentes mais brancos da camada social, enquanto na base dessa pirâmide estão as pessoas pobres, “e quando se fala em pobreza está se falando principalmente da população negra e da discriminação racial” (GEVANILDA SANTOS, 2009, p.29). Essa definição da autora retrata bem a divisão da população em camadas sociais presente no Brasil.

Através dessa afirmação também se torna possível dizer que, assim como há classes sociais, há também juventudes nas mais diversas classes que compõem a sociedade brasileira. Essas juventudes possuem contextos que se distinguem e conseqüentemente, enfrentam realidades e desafios diferentes, principalmente quanto ao processo de escolarização e de acesso ao ensino superior.

Diante disso, nos debruçamos apenas em um grupo, o grupo da juventude de origem popular, que pode ser compreendida como as e os

[...] jovens de classes populares [...] oriundos de famílias que convivem com limitados níveis de escolarização, baixo padrão de renda, vinculados a ocupações que exigem baixos níveis de qualificação, residentes em bairros periféricos e/ou em cidades afastadas da capital; enfim, longe de deterem a herança do capital econômico e cultural dominante (BOURDIEU, 2001 apud ANA TEXEIRA, 2011, p.30).

Desde cedo, as pessoas de origem popular, predominantemente pessoas negras, reconhecem cotidianamente a necessidade da educação escolar para a sua ascensão social. O ensino superior teve suas bases ainda no período de colonização, com a chegada da família imperial ao Brasil. Nesse sentido, a educação então era voltada para as elites, tornando o ingresso de jovens de origem popular algo totalmente distante da sua realidade. “A entrada significativa de jovens de origem popular nas universidades brasileiras, principalmente em cursos de alto prestígio social, é um fato recente [...] (SÔNIA SAMPAIO, 2011, p.54)”.

Na seção anterior vimos que a professora ou o professor antes de tudo, é uma pessoa que constrói a sua identidade docente a partir da sua vida pessoal, nos mais diversos espaços de socialização que frequenta. Nesse processo inacabado, a família e a escola se configuram como duas instâncias importantes nesse processo.

Um dos grupos nucleares do processo de socialização humana é a família. É dela que advém, a princípio, traços culturais como os costumes, as crenças, os valores e as práticas com base nos quais a pessoa vai estruturando seu comportamento, seu modo de viver e sua auto - imagem (ISABEL FARIAS et al, 2009, p. 61).

Assim, a origem dessas e desses estudantes se relaciona com o seu acesso aos níveis de escolarização e acesso ao nível superior. Nesse sentido, teceremos alguns pontos sobre a origem popular e a formação de nível superior. Para compreendermos alguns aspectos dessa relação, optamos, nesse sentido, por nos amparar em Pierre Bourdieu e o seu conceito clássico de capital cultural e em Maria Graça Setton, com o seu conceito de novo capital cultural.

3.1 O CAPITAL CULTURAL E A SUA PRODUÇÃO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu em “os três estados do capital cultural” (1999), aborda, com base no seu conceito de capital cultural, as desigualdades nos níveis de escolarização.

O capital cultural possui relação com os saberes que um *sujeito* consegue adquirir e os acessos que ele tem para obter um certo grau de capital cultural. Nesse sentido, a obtenção do capital cultural está ligada aos espaços de socialização dos *sujeitos*, principalmente a família e a escola. O capital cultural, na concepção do sociólogo, é um elemento que contribui com as desigualdades sociais e com as diferenças entre grupos.

Para o autor, a condição do capital cultural se impõe em primeiro lugar como uma hipótese indispensável para dar conta das diferenças nos resultados escolares que as crianças de diferentes classes sociais obtêm, no que tange ao “êxito escolar”. Isso é responsável por definir os benefícios que cada criança poderá obter. Trata-se, nesse sentido, de demonstrar que há uma desigualdade na distribuição de capital cultural entre as classes e demonstra que o êxito ou fracasso escolar não é uma fatalidade, algo natural para alguns grupos, mas que sofre a influência do fator capital cultural.

O capital cultural se apresenta em três estados: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucional. No estado incorporado, o capital cultural se acumula através da

incorporação individual e intransferível dos bens culturais. Esse é um trabalho que exige dos *sujeitos* tempo para incorporação dos bens culturais a que eles têm acesso, “é um ter que se torna ser” (BOURDIEU, 1999, p.2).

O nível e a intensidade de acumulação são proporcionais à origem do *sujeito*, ou seja, ao capital econômico de sua família. Nesse sentido, aqueles pertencentes às classes mais dotadas, terão uma rápida incorporação do capital cultural e também mais tempo disponível para elevar o seu nível.

Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado (BOURDIEU, 1999, p.3).

Quanto ao estado objetivado do capital cultural, esse é a materialização do capital incorporado. Possui uma relação com a propriedade jurídica e uso social de um determinado bem cultural, e, diferentemente do primeiro estado, é transferível a outros *sujeitos*. Nesse estado, possuir um objeto não significa possuir exatamente o capital cultural, ou seja, há uma diferença entre a apropriação material de um objeto e o saber desfrutar de acordo com a especificidade do objeto (capital incorporado).

O capital institucionalizado também é uma forma de objetificação do capital cultural através da aquisição de um diploma, que assume a função de validar o nível de capital cultural que uma pessoa tem. É nesse tipo de capital que é possível analisar as desigualdades e diferenças no processo de aquisição do capital cultural, de acordo com a origem e capital econômico dos *sujeitos*.

De acordo com o Bourdieu,

ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 1999, p.6).

Embora o conceito de Bourdieu tenha sido desenvolvido tendo como base o processo de escolarização, é perceptível a influência da sua sistematização também em outros níveis de ensino, como por exemplo no acesso ao ensino superior por parte de pessoas de origem popular.

Aqueles colocados no quadro de possuidores de um baixo capital cultural, de forma predominante, são pessoas pertencentes aos grupos minoritários, de origem popular. Mesmo com os avanços, o espaço do ensino superior continua sendo um espaço de disputas entre classes, no qual o capital cultural também atua.

De acordo com Maria Setton (2005), há uma desigualdade presente na distribuição do capital cultural, imposta pelas classes dominantes e letradas como uma cultura legítima, considerada cultura culta, que precisa ser validada por "rituais de consagração (exames de seleção, diplomas, formaturas, álbuns de formatura, becas etc.) (MARIA SETTON, 2005, p. 81)". Assim, as classes populares entram em uma luta simbólica para obterem o capital cultural necessário para a sua ascensão (MARIA SETTON, 2005).

Em seu artigo "Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade", a autora aborda, com base no conceito cunhado por Bourdieu e propondo a existência de um novo capital cultural produzido pelas camadas populares, o sucesso improvável em cursos de prestígio de estudante de origem popular.

A autora chama atenção para um movimento exercido pelas pessoas das classes populares, ao qual ela chamou de produção de *um novo capital cultural*, que estaria ligado às estratégias de produção de capital cultural na contemporaneidade produzidas por estudantes de origem popular, no ambiente familiar ou escolar, ou seja, em suas práticas sociais.

É preciso estar atento também para as formas familiares de investimento pedagógico. Elas se referem ao empenho da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino. São práticas relativas à procura por uma escola particular ou por uma melhor escola pública da região, ou mesmo no oferecimento de condições propícias aos estudos na compra de livros e material didático (MARIA SETTON, 2005, p. 84).

Nesse sentido, as pessoas de classes populares buscam adquirir ou elevar o seu capital a partir do seu contexto social e cultural. Para a autora, o capital cultural não se restringe apenas no investimento em bens considerados universais, clássicos, mas consiste também no desenvolvimento de estratégias para a obtenção do capital cultural, que passa a ser adquirido através da "[...] leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) [...]" (MARIA SETTON, 2005, p.80).

Segundo Sônia Sampaio (2011), a imagem que se tem sobre os jovens de origem popular é que esses carregam uma história familiar de escolarização fragmentada que é responsável pela desvalorização da cultura escolar. Mas, ainda segundo a autora, essa é uma argumentação fraca no que tange às dificuldades de acesso do ensino superior.

As famílias desses jovens, ainda de acordo com a autora, não desvalorizam a educação, é preciso ter “cuidado redobrado para não cair na armadilha sedutora e falsa de considerar que as experiências e trajetórias escolares desses jovens estão definidas pelo que poderiam chamar de “destino de classe” (SÔNIA SAMPAIO, 2011, p.31). Esses, não se deixam ser tomados pelo sentimento de fatalidade e conformismo e buscam, através da educação, a sua emancipação, "driblando o sistema".

3.1.1 A Unilab: contribuições para um ensino emancipador de jovens de origem popular

A entrada de estudantes de origem popular no ensino superior ainda é algo recente, ao olharmos o histórico de constituição do Brasil. Segundo Sônia Sampaio (2011), Portugal durante o período colonial gerou consequências que interferiram na organização das universidades do Brasil, na sua composição institucional e no público que essas instituições atenderiam. Isso foi responsável pela elitização do ensino superior, privando a juventude das classes mais abastadas, do acesso ao ensino superior.

O campo educacional para as classes dominantes tem servido para a manutenção da opressão às minorias sociais. Já para as minorias sociais, majoritariamente composta por negros, ele significa ascensão social. Reconhecendo isso, os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, têm buscado ao longo dos séculos a garantia da real inclusão dos grupos minoritários a sociedade brasileira e a sua ascensão pelo acesso ao campo educacional.

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação (NILMA GOMES; SILVA; ROSA BRITO, 2021, p.1).

Das lutas traçadas, vieram avanços para a democratização do ensino superior. Ainda não temos o cenário que, enquanto negras e negros, gostaríamos. Mas, é preciso reconhecer as

conquistas frutos de anos de lutas físicas e também epistêmicas. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), o início dos anos 2000 foi um período marcante no Brasil, em que as universidades, os órgãos governamentais e o Ministério da Educação aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais, como no momento de debate e luta pela adoção das ações afirmativas.

Nesse contexto, a Lei 10.639/03 e a Lei 12.711/12, a Lei de cotas foram conquistas significativas para a população negra, respectivamente para a educação básica e superior. Outra conquista relacionada ao ensino superior, se deu pela Lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010, a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A Unilab surge em meio ao ciclo expansionista da educação de nível superior, realizado pelo Plano de Restruturação Universitária, com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010).

A Unilab, portanto, é uma instituição que constrói vínculos tanto com as realidades locais, quanto com os países de língua oficial portuguesa, através do tripé: ensino, pesquisa e extensão. A região do nordeste foi a região escolhida para a implantação dos campus dessa universidade, devido aos marcadores socioeconômicos.

Essa instituição se configura como uma instituição multicampia com polo nos estados da Bahia e Ceará. No estado do Ceará, possui campi nos municípios de Redenção (Campus da Liberdade e Campus dos Palmares) e Acarape (Campus das Auroras); já no estado da Bahia, no município de São Francisco do Conde, se localiza o Campus dos Malês.

Em sua comunidade encontramos estudantes brasileiros e estudantes dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo-Verde Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e Timor Leste que a um tempo atrás não ocupariam o espaço do ensino superior. A presença dessa juventude no ensino superior expressa outros tipos de saberes e formas de construir conhecimento acadêmico que não é mais aquele hegemônico, pertencente à cultura dominante.

4 PROFESSORAS E PROFESSORES PARA QUÊ? RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE GÊNERO E CLASSE NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 A ESCOLA E O TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Precisamos considerar que o campo educacional é um campo de disputas que atravessa toda a história do Brasil, usada pelas classes dominantes como instrumento de poder e opressão às minorias.

Não há como não concordarmos com Fonseca (2010, p.1), “a realidade escolar brasileira é complexa, plural e desigual”. Enquanto construção social, o racismo atravessa todos os espaços e relações presentes na sociedade, principalmente no campo educacional. Nesse sentido, “a educação como reflexo e dimensão das estruturas raciais desiguais, é uma das linhas de força do racismo à brasileira e do projeto colonial” (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.22).

Nesse caso, não se pode falar de formação de professoras e de professores, sem abordar a sua relação com a educação e o espaço escolar dado que são as demandas surgentes nesse campo que interferem na formação docente adotada em um dado contexto social (BERNARDETE GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). É preciso um olhar sobre a educação e a sua atuação na sociedade. É essa relação a responsável pela construção da identidade profissional. Em outras palavras, que definirá para quê e para quem essas professoras e esses professores estão se formando (CLAUDILENE SILVA, 2009).

Embora a educação seja um direito social, “[...] conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que por muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros (NILMA GOMES, 2017, p.24)”, a sua efetivação para uma parcela da população é um processo árduo que provoca “[...] desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social [...]. (ARROYO, 2003, p.30)”.

De acordo com Neusa Maria Gusmão (2016), há na sociedade brasileira uma separação de *sujeitos* sociais, que se realiza através de desigualdades e hierarquização das relações humanas e de valores etnocêntricos presentes nela. Nesse processo, percebemos que a escola exerce o papel de realizar a manutenção das práticas reprodutoras da cultura dominante.

O espaço escolar tende a adotar a posição de ser um espaço de reprodução de práticas racistas e excludentes a medida que uma dada cultura, de cunho ocidental, se sobrepõe às demais culturas existentes, as negando sob amparo dos conteúdos ministrados no espaço

escolar, reforçando o sentimento de não pertencimento àquele espaço em pessoas pertencentes aos grupos minoritários.

Claudilene Silva (2009) define a escola como a principal

[...]instituição responsável pela socialização e transmissão do conhecimento construído pela humanidade, desempenhando o papel de formar e preparar as pessoas para o convívio social. Embora ela já não seja a única instituição, continua sendo uma importante instância de socialização desse conhecimento, sobretudo para a população mais pobre, que em sua maioria é a população negra [...] (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 17).

A escola como esse lugar privilegiado para a formação humana, em que se faz presente uma diversidade de pessoas que expressam a pluralidade étnica e cultural brasileira, e que, portanto, seria um lugar estratégico para combater desigualdades e preconceitos, acaba se tornando um espaço ambíguo que serve para a implantação de um “[...] modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador” (NEUSA GUSMÃO, 1997:17 apud NEUSA GUSMÃO, 2016, p.52-53), em que se produz e reproduz, cotidianamente, desigualdades.

Como resultado desse processo, pessoas negras, sobretudo crianças, vivenciam a violência simbólica no espaço escolar.

O preconceito e a discriminação étnico-racial se reatualizam no espaço escolar, como o racismo se reatualiza em todas as esferas da sociedade brasileira [...] a escola continua silenciando sobre a violência das relações étnico- raciais em seu espaço, tratando-a como uma ação inofensiva (CLAUDILENE SILVA, 2009, p.115).

É nesse sentido, que Claudilene Silva (2009) discute em “Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar”, a identidade docente de professoras negras, que ressignificaram as suas experiências racistas e as transformaram em práticas pedagógicas antirracismo no ambiente escolar.

A autora adotou uma concepção de identidade de cunho sociológico, com base em Claude Dubar, em que a identidade é construída na interação social e possui duas dimensões: a individual (interna) e outra estabelecida entre o *sujeito* e as instituições que ele interage (externa). Não há como desassociar ambas.

A identidade no campo educativo fundamenta-se principalmente no pensamento sociológico e evidencia os aspectos da relação entre o fazer e o ser. Por isso que não somos professoras, professores, pedagogas e pedagogos, gestoras e gestores. Tornamo-nos profissionais da educação a partir do exercício da profissão. É preciso saber-fazer para ser. Em virtude da discussão, no campo educativo, centrar-se em

torno da identidade profissional, o termo nesse campo é sempre discutido como coletivo. Entretanto, compreendendo a identidade coletiva como produto de um processo de sucessivas socializações [...] (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 29).

Assim, Claudilene Silva (2009) estabelece uma articulação entre identidade étnico-racial, relacionada aos processos mais amplos enfrentados pela população negra e identidade negra, utilizada para tratar os processos individuais. “A identidade negra é entendida como uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se auto-reconhece e se constitui (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 21)”. De acordo com a autora, essa identidade é uma referência capaz de realizar a mobilização de práticas curriculares que contribuam para a desconstrução da hegemonia racial presente no currículo.

O silenciamento das relações étnico-raciais presente na sociedade brasileira, sobretudo no campo educacional, visa o esquecimento de que o Brasil é um país predominantemente negro e mestiço e como consequência, torna o racismo algo natural (CLAUDILENE SILVA, 2009).

Ao não tratar a questão da diversidade cultural entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar. A criança negra não encontra na escola modelos de estética que a ajudem a afirmar a cor de sua pele de forma positiva e o debate sobre relações étnico-raciais ainda aparece de forma insuficiente no espaço escolar (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 46).

Quanto a isso, conforme a autora, há um desconforto identitário ao se falar sobre a questão étnico-racial no Brasil. Acontece que,

a construção identitária da população negra brasileira é prejudicada pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações étnico-raciais aqui estabelecidas. O reconhecimento da existência do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial é fato recente na História do Brasil (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 18).

Nesse sentido, ainda segundo Claudilene Silva (2016), o Movimento Negro Brasileiro teve um papel fundamental para os avanços da população negra no campo educacional. Ainda de acordo com Silva, o Movimento Negro a partir do século XX elegeu a educação como sua principal bandeira, evidenciando a urgência em incluir conteúdos relacionados à história da África nos espaços escolares, que fossem contra o processo de estigmatização da população negra.

A partir do momento em que o Movimento Negro percebeu que o Sistema Educacional Brasileiro não considerava os negros em suas ações, isto é, não os consideravam no que tange a sua necessidade de efetiva integração a sociedade, mas os consideravam para traçar estratégias

que os mantivessem a margem da sociedade, fez da educação como instrumento para continuar o seu exercício de poder sobre a trajetória desses no Brasil.

Em perspectiva similar, Nilma Gomes (2012) diz que:

[...] é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (NILMA GOMES, 2012, p.102).

Quanto a isso, Nilma Gomes (2012) faz uma reflexão em torno de um dos marcos no processo de descolonização dos currículos, e no processo de ruptura epistemológica e cultural, a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio. Essa lei foi a primeira alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Com a sanção dela também ficou nítido a necessidade de professoras aptas e professores aptos para realizar a abordagem dos estudos de conteúdos étnico-raciais, evidenciando que os currículos de formação silenciaram a cultura e a história do povo negro.

Refletir sobre o processo de descolonização dos currículos produz tensão, pois falar sobre algo que é historicamente estigmatizado exige rupturas dos modos tradicionais de pensar as estruturas e legitimação da existência do outro através do diálogo intercultural.

4.2 QUESTÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Contudo, o racismo não atua sozinho. No espaço escolar, — e em todo o espaço da sociedade brasileira, além das desigualdades raciais e sociais, nos deparamos também com as desigualdades de gênero.

Há uma estrutura de opressões contra as minorias, em que o sexo e a raça são categorias construídas, que, combinadas se transformaram em um método de classificação, responsável pela inferioridade social existentes entre negros e brancos, homens e mulheres e mulheres brancas e mulheres negras.

Assim, o sexismo e o racismo, perpetuados ao longo dos séculos, se constituem como fatores determinantes para as relações sociais, de poder e pela determinação do papel de cada grupo de indivíduo, pautando-se na cor da pele e no sexo.

Nesse contexto, nessa nossa caminhada, um conceito se faz importante para falarmos sobre os grupos historicamente excluídos, visto que “não podemos fugir da raça e das conexões entre categorias analíticas” (CARLA AKOTIRENE, 2019, p. 23). Assim, usaremos o conceito de Interseccionalidade, pois são os marcadores identitários que esse conceito expressa: a raça, a classe e o gênero, que possibilita compreendermos a sistematização das estruturas de poder dos e nos espaços da sociedade, incluindo o espaço escolar.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw, surgiu da observação das estruturas que visam a perpetuação da dominação dos grupos historicamente marginalizados. Assim,

ela trata especificamente da forma pela qual racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios que a desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações de políticas específicas gerando as pressões que fluem ao longo de Tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ativos desempoderamento (KIMBERLÉ CRENSHAW [s.d] apud CARLA AKOTIRENE, 2019, p.42-43).

Existe uma “matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas [...]” (CARLA AKOTIRENE, 2019, p.14) que coexistem, na medida que criam e mantêm grupos vitimados. Assim, é preciso uma atenção para todos os eixos dessa matriz colonial moderna (CARLA AKOTIRENE, 2019). E essa matriz colonial perpassa, especialmente, o corpo das mulheres negras.

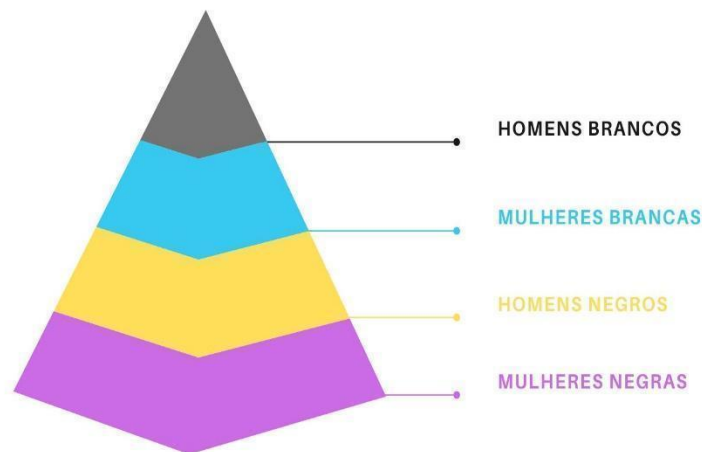
Na sociedade moderna, o branco não se restringe apenas a cor da pele, mas se configura como um “sistema político, em que raça, classe e gênero proporcionam uma experiência imbricada de privilégios, não podendo a raça negra sobrepujar a inscrição identitária, sob risco de mau uso da ferramenta interseccionalidade” (CARLA AKOTIRENE, 2019, p.28). A existência de classes dominadas e classes dominantes surgem desse sistema político em que homens e mulheres brancas, predominantemente ocupam posições de poder e oprimem homens negros e mulheres negras.

As disparidades entre os gêneros são influenciadas pela questão da raça e opressões de classes. Nesse processo, é possível identificar que as mulheres negras têm um papel ainda mais inferior do que a dos homens, sejam eles brancos ou negros e também das mulheres brancas.

Como aborda Carla Akotirene (2019), a ausência da articulação entre classe, gênero e raça para olhar os grupos minoritários, em especial, os negros na sociedade ocasionou

um cenário violento para as mulheres negras. A figura a seguir representa em qual posição as mulheres negras estão, na base da pirâmide.

Figura 1 - Posição da mulher negra na sociedade



Fonte: elaboração própria (2022).

O feminismo é um movimento que busca a igualdade de gênero e direitos das mulheres que por muito tempo têm sido vistas como o “sexo frágil”, sendo atribuídos a elas um papel inferior na sociedade. Entretanto, existiam distinções influenciadas pelo racismo e pela opressão de classes quanto a categoria mulher defendida por esse movimento. O feminismo europeu não contemplava as mulheres negras em suas pautas, em outras palavras, as reivindicações da patroa não eram aplicáveis às demandas da empregada negra que as serviam.

As mulheres negras são duas vezes mais oprimidas que as mulheres brancas (ANGELA FIGUEIREDO, 2008), lhes sendo atribuídas dois marcadores identitários “ser mulher” e “ser negra”.

A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (CARLA AKOTIRENE, 2019, p.14).

Diante desse cenário, foi necessário o fortalecimento da presença das mulheres negras realizado através do que ficou conhecido como o feminismo negro, que possui, com base em Carla Akotirene (2019) como metodologia, a interseccionalidade. Esse movimento é

voltado para o fortalecimento da identidade da mulher negra através dos seus olhares e não de olhares externos, racistas e patriarcais que as inferiorizam frente às demais mulheres brancas.

Dentre as pautas do feminismo negro propõe-se a quebra da naturalização da singularidade da categoria mulher relacionadas a características biológicas como fator determinante; a demonstração da ineficiência presente nas políticas públicas voltadas para as mulheres, que não abrangem as mulheres negras, mas sim, é responsável pela sua marginalização e discriminação. A Lei Maria da Penha, por exemplo, é um avanço significativo no combate a violência contra as mulheres, mas que quando se trata das mulheres negras, segundo Carla Akotirene (2019), existe um elitismo e racismo.

A interseccionalidade, nesse contexto, é importante também para se pensar a questão de gênero no ambiente escolar, pois percebemos que a escola tem servido como um espaço de naturalização e fortalecimento de práticas discriminatórias, não apenas no que se refere às relações étnico-raciais, mas também, no que se refere a disparidade entre gêneros e classes sociais.

Com as relações de poder impostas pela diferenciação e hierarquização dos sexos, as crianças além de enfrentar os desafios da estrutura racista que fazem por vezes essas odiarem os seus traços, a sua cor de pele e o seu cabelo, ainda enfrentam os desafios impostos pelo sexismo.

No espaço escolar (mas não apenas nele), meninas e meninos, têm atividades, brinquedos e brincadeiras pautados na binaridade: brinquedos para o sexo feminino e para o sexo masculino; brincadeiras destinadas a meninas, como, por exemplo, pula corda e bambolê, bonecas bebês ou representações de princesas. Já para os meninos, bolas de futebol ou jogos que exijam uma “maior racionalidade”.

São ações silenciosas, mas propositalmente estruturadas para a manutenção das desigualdades de gênero, como, por exemplo, cores pré-definidas para as roupas usadas pelas crianças, sendo que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. As crianças aprendem o “lugar das meninas/mulheres” e o “lugar dos meninos/homens”.

4.2.1 Implicações das relações de gênero na profissão docente

As relações de gênero inferem na divisão social do trabalho e na formação de mulheres e homens. Às mulheres sempre foram atribuídas as atividades domésticas: o limpar, o cozinhar e o cuidar das crianças e de seus maridos.

Somente no século XIX com a Revolução Industrial, a mulher conquistou, pela necessidade de mão-de-obra que as indústrias passaram a ter, a oportunidade de trabalhar em troca de salários. Contudo, pouco tempo depois o trabalho assalariado das mulheres começou a incomodar os homens. Após a inserção das mulheres em outros serviços passaram a surgir questionamentos sobre quais tipos de atividades remuneradas elas poderiam exercer, sem que deixassem de cumprir com os seus compromissos no espaço privado da família como mãe e esposa (SANTOS, COSTA, CÚSTÓDIO, 2022, p.203).

A inserção das mulheres no mundo do trabalho causou tensões, pois isso implicava na execução de suas funções domésticas. Os homens não aceitavam que as mulheres exercessem atividades fora das socialmente definidas para ela, ao mesmo tempo, os movimentos sociais feministas reivindicavam os direitos das mulheres, pautando também o direito à formação e ao exercício de um trabalho remunerado.

Foram pensadas algumas profissões para as mulheres, sendo essas aquelas que remetiam a delicadeza, a “vocação” e ao cuidado. O magistério foi uma dessas profissões. Ele se configurou como uma extensão da maternidade, sendo a única atividade assalariada que elas puderam exercer fora do ambiente doméstico (SIMEIRE SANTOS; LUCIANA COSTA; REGIANE CUSTÓDIO, 2022).

A instrução feminina não tinha muito valor em meados do século XIX e início do século XX. Foram décadas para que as mulheres conquistassem o direito à educação e ao magistério, tal fato se deve em parte, à influência da igreja, pois o catolicismo considerava como uma destinação natural às mulheres educar as crianças. Desse modo, permitir que as mulheres se instruissem era contribuir para a formação dos homens, tendo em vista que elas educariam as crianças, consecutivamente, formariam os futuros homens (SIMEIRE SANTOS; LUCIANA COSTA; REGIANE CUSTÓDIO, 2022, p. 201).

As mulheres teriam, nesse sentido, um “dom natural” para ensinar, sendo que essas desde pequenas aprendiam em seu ambiente familiar o que era necessário para isso. A sua condição de mulher já as tornavam aptas a ensinar as crianças. O magistério foi pensado como algo que manteria as mulheres em sua posição social pré-definida em que essas, ao educarem os homens continuariam em posição inferior aos homens.

Atualmente, de acordo Simeire Santos, Luciana Costa e Regiane Custódio (2022),

a escolha da profissão nem sempre acontece por vocação ou destinação conforme se defendia na sociedade do século XIX, mas devido às necessidades de as mulheres adentrarem no mundo do trabalho e, conquistar uma profissão, outros fatores estão relacionados à falta de condições financeiras (SIMEIRE SANTOS; LUCIANA COSTA; REGIANE CUSTÓDIO, 2022, p. 207).

É preciso ressaltar que a busca de mulheres pelo magistério devido a condições financeiras, não significa que ele é uma profissão com uma boa remuneração salarial. A divisão social do trabalho com base no gênero o caracteriza [...] pela desqualificação do ofício docente no ensino básico. Situação refletida, especialmente, nas diferenças salariais” (JUSSARA PRÁ; AMANDA CEGATTI, 2016. p.223). Essa se configura como uma das tentativas de manter as mulheres em posição de inferioridade aos homens no mundo do trabalho.

Vale ressaltar, que, enquanto seres sociais, aprendemos nas relações nos mais diversos ambientes de socialização. É assim que as crianças então tendem a se tornar reproduzoras daquilo que vivenciam, perpetuando a estrutura racista e sexista na sociedade que causa a desigualdade entre mulheres e homens, principalmente em torno da sexualidade e da reprodução, da divisão sexual do trabalho e também no âmbito do exercício da cidadania.

Assim pensar nos eixos raça, classe e gênero na formação docente, possibilita a essas e esses, não somar identidades ou criar hierarquias identitárias; analisar quais são as condições que atravessam os corpos de suas educandas e educandos bem como “quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade (CARLA AKOTIRENE, 2019, p.27), não servindo para a reprodução da violência simbólica no espaço escolar.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA O “CHÃO DA ESCOLA”: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (Unilab) – CAMPUS DOS MALÊS

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). As professoras e os professores são responsáveis por mediar, no espaço escolar, a formação de *sujeitos* para o pleno exercício da vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), lei magna ao nos referirmos a educação escolar, define os princípios da Educação Nacional:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Na LDBEN, encontramos também as principais definições para a formação docente. Em seu art. 62, esta lei define os requisitos necessários para a formação de profissionais aptos a atuarem na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Contudo, não podemos esquecer que a educação está atrelada ao ideal de identidade nacional, e também a relações de poder. Nessa linha, embora tenhamos importantes legislações que definem a educação e formação docente, considerando o papel formador de professoras e professores, em especial pedagogas e pedagogos, os movimentos sociais demonstram que ainda há pendências quanto ao perfil do profissional egressa e do egresso em Pedagogia frente às demandas dos grupos minoritários, excluídos historicamente dos direitos sociais, culturais, políticos e econômicos (ROSA BRITO, 2006).

Há uma luta dos movimentos sociais e também de educadores por uma formação de pedagogas e pedagogos que atendam as demandas reais apresentadas pela sociedade, o que significa dizer, principalmente, as demandas apresentadas pelas classes minoritárias, que demandam uma educação em que os educandos se sintam representados incluindo as formandas e formandos em cursos de formação inicial.

Afinal, “é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que ao mesmo tempo não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação” (TARDIF, 2014, p. 240).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada é preciso ter como base,

a realidade concreta dos *sujeitos* que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, 2015, p.2, grifo nosso).

Realizar esse trabalho presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Nível Superior e para a Formação Continuada não se configura como um trabalho simples, pois exige uma formação de professores que acompanhe as transformações da sociedade e também a pluralidade de *sujeitos* que nela habitam, incluindo a realidade dos próprios formandos; uma formação crítica reflexiva que “questiona o modelo único de instituição escolar, pautado nos moldes eurocentrados, que tradicionalmente fundamentaram os cursos de Pedagogia no Brasil [...]” (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.20).

Partindo da realidade brasileira, em que, como vimos, a educação é permeada por desigualdades de classe, raça e gênero, é preciso uma formação docente próxima do “chão da escola”, uma vez que a maneira de trabalhar essas relações no contexto escolar tem íntima relação com o seu próprio processo de construção identitária de cada um e cada uma (CLAUDILENE SILVA, 2009).

Todavia, não se pode depositar todo peso nas e nos docentes, visto que uma parte importante da sua identidade está em sua formação profissional, realizada dentro das instituições de formação. Durante a sua formação inicial, as professoras e os professores geralmente não têm acesso a discussões, ao menos não como deveriam, sobre as relações étnico-raciais, de classe e de gênero.

Assim como ocorre nas escolas, as universidades,

na sua grande maioria, resistem à mudança de sua estrutura curricular, uma vez que exige o aprofundamento de estudos não propiciados aos docentes em serviço, que foram formados por um currículo todo eurocentrado que, de modo assustadoramente hegemônico, coloca a Europa como referência de conhecimento e cultura para o resto do mundo (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.14).

A maioria dos cursos de formação docente, portanto, não têm em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) componentes, conteúdos e programas organizados de forma que possibilitem as licenciandas e aos licenciandos uma aproximação com as demandas reais e

urgentes da sociedade, em especial das camadas populares, que, como vimos, essas demandam possuem relação com a interseccionalidade.

É difícil se formar para atender a pluralidade de educandas e educandos que encontramos na nossa atuação profissional, sem ter acesso a diálogos, conteúdos e, principalmente, quando esse processo ocorre desarticulado de nossas histórias de vida, uma vez que não podemos esquecer que a professora ou o professor também é uma pessoa.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico de Curso de um dos cursos de licenciatura do Campus dos Malês, chama a atenção devido a incorporar em seu currículo componentes que dialogam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, sobre questões de gênero e sexualidade, perpassando pela classe, no recôncavo baiano, em que:

por muito tempo o sistema escravista ordenou as relações e a econômicas, cuja grande característica foi a brutal exploração da força de trabalho africana e negra brasileira e a tentativa de imposição dos valores lusitanos, contraposta com múltiplas formas de resistência, rebeliões, fugas e negociações exercitadas pelos povos e segmentos sociais dominados (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.8).

Nos referimos ao curso de Licenciatura em Pedagogia do referido campus, que busca abordar a história do povo negro presente em África e diáspora, formando profissionais aptos para atuarem na educação básica que somem na luta pela superação do racismo e da discriminação racial, “pois, [essa é] tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004).

Esse curso se configura como o segundo ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), assim como os demais cursos do campus, exceto o próprio BIH e o curso de Licenciatura em Letras. Em seu objetivo geral, o PPC (2019) do referido curso, traz:

o objetivo geral do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.32).

Sendo assim, para atingir o seu objetivo, o currículo do curso de Pedagogia está especialmente alinhado com a Lei nº 10.639/03 e com a necessidade de efetivá-la no espaço escolar. Acredita-se que a mudança dos currículos dos cursos universitários, é um fator determinante e urgente para a preparação dos futuros profissionais para essa tarefa complexa (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019), que completou 20 anos.

Como falar de uma história que, embora façamos (afrodescendentes) parte, nos foi negado o conhecimento de uma perspectiva não hegemônica, e que conhecemos apenas de uma forma superficial e estigmatizada? Assim, as lacunas na formação docente referente a essa temática, é uma das principais responsáveis por essa luta árdua.

Entre os componentes obrigatórios e optativos de sua matriz curricular, é possível perceber a existência de eixos que, combinados, se propõem subsidiar a formação de professoras e professores aptos para o exercício de uma educação antirracista, antissexista e igualitária no espaço escolar.

Quadro 3 - Componentes obrigatórios da área de pedagogia por eixos temáticos

CATEGORIAS DE ABORDAGEM	COMPONENTES
Interseccionalidade e identidade	Processos Educativos e Construção de Identidades: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade
Organização da educação nos países da integração e currículo	História da Educação nos Países da Integração; Política Educacional e Organização da Educação nos Países da Integração; Política e Prática Curricular e Descolonização dos Currículos; Fundamentos da Gestão Educacional nos países da Integração ; Educação Infantil nos Países da Integração; Ensino da Educação de Jovens e Adultos nos Países da Integração; Ensino de Ciências da Natureza nos Países da Integração; Ensino da Língua Portuguesa nos Países da Integração; Ensino de História nos Países da Integração; Ensino de Geografia nos Países da Integração; Ensino de Matemática e Etnomatemática nos Países da Integração.
Práticas decolonial de ensino	Didática nos países da Integração ;Avaliação Educacional e da Aprendizagem nos Países da Integração e Língua Brasileira de Sinais – Libras, Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos Países da Integração.
Descolonização do conhecimento, cosmovisões africanas e práticas pedagógicas afrocentradas	Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena; Arte Africana e Afro-Brasileira na Educação nos Países da Integração; Psicologia Africana na Perspectiva da Educação; Filosofia da Ancestralidade e Educação; Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e Capoeira; Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração.
Sistematização do conhecimento teórico-prático e pesquisa orientada em educação.	Metodologia de Pesquisa em educação nos países da integração; TCC 1, TCC 2, TCC 3; Estágio Supervisionado 1: Gestão Educacional e Escolar; Estágio Supervisionado 2: Espaços não Escolares; Estágio Supervisionado 3:Educação Infantil; Estágio Supervisionado 4: Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado 5: Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: elaboração própria, com base na matriz curricular PPC do curso de Pedagogia – Campus dos Malês–2019 (2022).

Encontramos em sua matriz curricular também componentes do núcleo comum da Unilab e do núcleo de componentes curriculares obrigatórias comum ao curso do BIH, pois ela segue princípios interdisciplinares, algo necessário para a formação docente.

No decorrer do curso, as e os estudantes têm acesso a discussões sobre educação pautadas em conhecimentos africanos e afro-diaspóricos, usados ao longo dos séculos como formas de diferenciação e subjugação do “outro”. Além disso, sempre que possível, se estabelece conexões com as vivências pessoais das licenciadas e dos licenciandos, que expressam a pluralidade cultural e epistemológica em sala de aula.

A adoção desse currículo é um desafio, pois há muito tempo o currículo dos cursos de ensino superior, bem como na educação básica, tem uma perspectiva eurocêntrica, apoiada conhecimentos que partem do Norte como importantes para a formação humana e excluindo a outra parcela da sociedade, sua historicidade e contribuições (JUNIOR; RAMOS, 2017).

É válido ressaltar que isso não significa que o curso de Pedagogia exclui as ciências de educação eurocêntricas, o que ele propõe é uma ruptura dos padrões dessas, sendo “suleada” pelas vivências e epistemologias africanas e afro-brasileiras. Assim, alinhada com os ideais de justiça social presentes no processo de criação da Unilab, a “Graduação em Pedagogia da UNILAB, integra o conjunto das atribuições políticas e educacionais da instituição para com a construção de uma sociedade não racista e plural” (PPC do Curso de Pedagogia – Campus dos Malês, 2019, p.12), assumindo uma posição de produtora e reprodutora de uma Pedagogia decolonial e antirracista.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como lócus, um dos campi da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia, o Campus dos Malês, localizado na cidade de São Francisco do Conde (BA), onde encontra-se o Instituto de Humanidades e Letras ao qual o Curso de Licenciatura em Pedagogia e demais cursos do campus são vinculados.

O grupo de participantes foi composto por discentes de origem popular formandas e formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do referido instituto. Sendo assim, a metodologia adotada foi qualitativa, sem desprezar um levantamento de alguns dados quantitativos, consistindo na combinação de métodos mistos, em que o quantitativo antecedeu o qualitativo, ou seja, uma investigação exploratória sequencial (CRESWELL, 2010).

A escolha se deu, pois

[...] pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam, mas são de natureza diversa. Uma trata da magnitude dos fenômenos, a outra, da sua intensidade. Uma busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados (MARIA MINAYO, 2017, p. 2).

No que tange ao aspecto quantitativo da pesquisa, esse consistiu no processo de levantamento do perfil socioeconômico das formandas e dos formandos, revelando a origem dessas para a participação na segunda etapa. Para isso, houve o envio de um formulário a 140 discentes, regularmente matriculadas e matriculados no curso de Pedagogia.

O formulário foi composto por 15 questões referente a caracterização sociodemográfica e ao percurso acadêmico/formativo, aplicado de maneira online, através da plataforma *Google Forms*. Já a parte qualitativa da pesquisa consistiu no processo de abordagem das trajetórias dessas formandas e formandos, através de suas narrativas de vida.

É preciso ressaltar que a metodologia de uma pesquisa não é escolhida pela pesquisadora ou pelo pesquisador, mas ela ou ele assume uma abordagem metodológica impulsionada ou impulsionado pelo objeto da investigação e por como se relaciona com esse objeto (CLAUDILENE SILVA; ELIETE SANTIAGO, 2012). E essa foi uma pesquisa que exigiu da pesquisadora uma estratégia metodológica que evidenciasse os *sujeitos* e suas trajetórias.

Para isso, adotamos o método da história de vida ou biográfico, em que

[...] o trabalho do pesquisador/a concentra-se entre o relato e a história, entendida como uma ação intencional guiada pelos objetivos da pesquisa. Procura dar conta do sentido da experiência relatada, conjugando subjetividade e objetividade. Nesse contexto, a pesquisa circunscreve-se numa perspectiva de apreensão e compreensão, pois embora a vida não possa ser apreendida, os elementos objetivos da realidade vivida serão apreendidos pela compreensão da vida (CLAUDILENE SILVA; ELIETE SANTIAGO, 2012, p.7).

As "narrativas nos constituem como pessoas, como *sujeitos*, como identidades subjetivas. Mas não só. Narrativas nos constituem como espécie, como gênero humano, como mundo, como universo" (VENTURA, 2019, p.430, grifo nosso). Assim foi preciso ouvir essas formandas e formandos sobre as suas trajetórias pessoais e formativas e como elas se entrelaçam, as e os constituindo como docentes.

O instrumento utilizado para recolha dos relatos, das narrativas discentes foi a carta pedagógica. A escolha se deu pelo fato da mesma ser um instrumento que se configura simultaneamente como objetivo e subjetivo, possibilitando a troca de informações ao mesmo tempo em que realiza uma aproximação entre o "eu" e "outro" (MORAES; CASTRO, 2018),

algo fundamental para as pesquisas na área da educação que assumem uma abordagem qualitativa.

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (VIEIRA, 2018, p. 75-76 apud MORAES; CASTRO, 2018, p. 8).

Assim, consideramos que as cartas pedagógicas se constituem como um instrumento essencial que contribui para a reflexão sobre as dimensões da construção docente, afinal, só podemos escrever a partir do que vivemos e de onde vivemos (PAULO; DICKEMANN, 2020). Nesse sentido, uma carta pedagógica expressa em suas linhas e entrelinhas, a bagagem acumulada ao longo de uma história de vida.

Os procedimentos realizados para a coleta de informações ocorreram mediante o que os objetivos definidos para a pesquisa exigiam para a sua efetivação. Assim, consistiram em duas etapas: levantamento do perfil socioeconômico das e dos discentes do curso e a escrita das cartas pedagógicas.

A etapa I, envolveu a elaboração, pré-testes com um grupo de estudantes não formandas e formandos do curso de Pedagogia e o envio do formulário socioeconômico as formandas e aos formandos, visando obter um desenho do perfil socioeconômico.

Essa etapa subsidiou a seleção das e dos participantes da II etapa. Com base nos dados da etapa I, foram observados os aspectos relacionados à:

- A caracterização sociodemográfica: raça/cor (autodeclaração), renda mensal e as especificidades sociais, étnicas e culturais de sua família (família indígena, remanescente de comunidade quilombola, dentre outros);
- O percurso acadêmico anterior ao ingresso na Unilab, observando o tipo de escola a qual a/o formanda/o teve acesso; formações anteriores, se era a sua primeira graduação a nível de licenciatura - considerando que algumas/alguns dessas/es estudantes advém do 1º ciclo de formação na Unilab, o Bacharelado em Interdisciplinar em Humanidades;
- A vida universitária: componentes de estágios supervisionados de regência concluídos e participação em programas institucionais de iniciação à docência,

tendo como critérios de seleção para II etapa: Estudantes em sua primeira licenciatura, sem experiência profissional; que já atuaram em projetos institucionais de iniciação à docência (PIBID, RP, PIBEAC, PIBIC, PBM...), entre o segundo semestre de 2020 ao primeiro semestre de 2022.

Após o envio do formulário e análise das respostas, ocorreu o processo de seleção das formandas e formandos para a segunda etapa, a escrita de cartas pedagógicas. Essas formandas e formandos foram convidadas e convidados a narrarem as suas trajetórias pessoais e também formativas, a revisitarem momentos que elas e eles definissem como impulsionadores para que tivessem escolhido à docência.

Diante da responsabilidade assumida, ao lidar com a subjetividade, com a memória de jovens de origem popular, atravessadas e atravessados por tantos olhares e estigmas que lhes são cotidianamente impostos, e da compreensão que só posso falar do outro, através daquilo que ela ou ele expõe e me permite apreender, foi preciso pensar em estratégias de aproximação. Com essa necessidade de aproximação e de estabelecimento de um clima de confiança, questionada sobre qual a melhor forma de realizar o contato com elas e eles, lembrei que quando me faltam palavras para falar de forma oral, eu uso a escrita.

Houve a escolha pela escrita de uma carta pedagógica para as selecionadas e selecionados, como um momento inicial de aproximação, convidando-as e convidando-os para um diálogo, mediado através da escrita. Esse foi o objetivo da carta, em que, além de expor as motivações de pesquisar a sua história e dos demais participantes, constavam algumas questões “suleadoras” para auxiliar nas reflexões a serem escritas.

Desta etapa participaram 4 formandas e 1 formando. As narrativas foram recolhidas no ano de 2022. Esse momento narrativo contribuiu para o entendimento das causas que os levaram a esse caminho, incluindo a compreensão de fatores sociais, culturais e históricos, que foram determinantes para que hoje escolhessem à docência.

A técnica de análise utilizada foi a que Laurence Bardin (1997) chamou de análise de conteúdo, a definindo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (LAURENCE BARDIN, 1977, p. 42).

As narrativas foram agrupadas através dos temas, sendo atribuídos significados a essas com base em sua frequência de aparição. Esse procedimento possibilitou uma análise do que as e os participantes trouxeram nas linhas e entrelinhas de suas escritas.

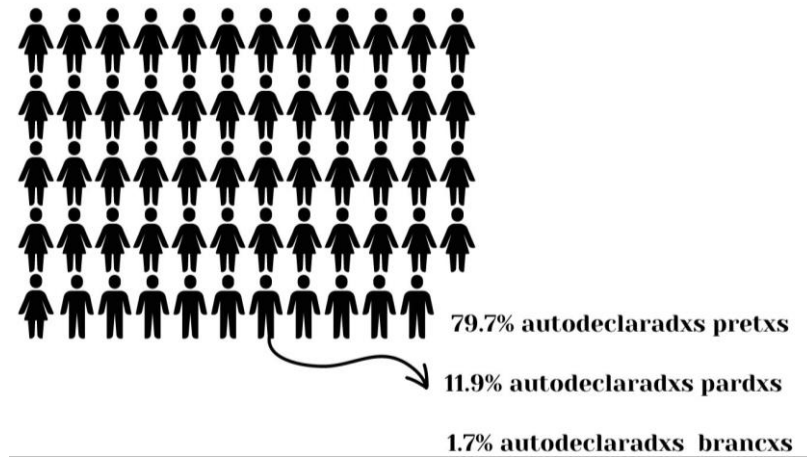
7 FITA MÉTRICA, TESOURA, PENTE, AGULHA E LINHA: TECENDO AS NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos através das duas etapas da pesquisa. Em *perfil socioeconômico do grupo*, tecemos sobre o perfil socioeconômico do corpo discente do curso pesquisado. Em seguida, apresentamos os resultados referente à segunda etapa, sendo estes organizados através das subseções: *Primeiros fios: os aspectos de suas histórias de história vida*, *No vai e vem do tear: tessituras sobre a concepção de docência* e por fim *Os fios das experiências formativas no curso*. Com base nos resultados obtidos nesta etapa, deixamos sugestões ao curso de Pedagogia, como uma forma de contribuição para o processo de formação docente.

7.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DO GRUPO

O levantamento do perfil socioeconômico do grupo de formandas e formandos do curso de Pedagogia, foi realizado por formulário online enviado a 140 discentes. Dessas e desses, 59 pessoas preencheram o formulário. Através dos dados desta etapa, constatamos que o corpo discente do curso é composto, de forma predominante, por negras e negros, em que o somatório de autodeclaradas pretas e pardas e de autodeclarados pretos e pardos totalizam 98,3%.

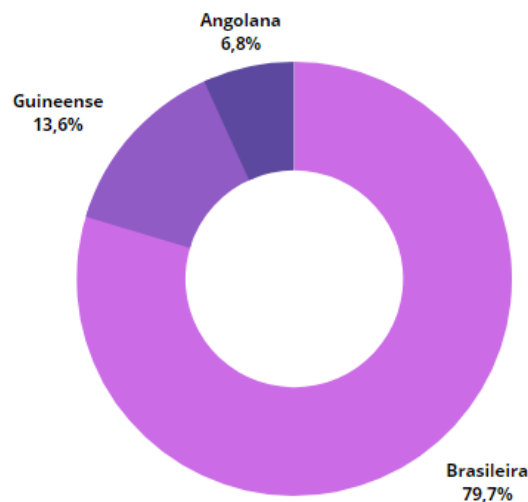
Figura 2 - Representação das e dos participantes por raça/cor (autodeclaração)



Fonte: elaboração própria (2022).

Quanto à nacionalidade das e dos discentes, identificamos a presença de discentes de apenas 3 países que integram a comunidade da Unilab (gráfico 1). Através desses dados, podemos afirmar que majoritariamente as e os discentes que ingressam no curso de Pedagogia são de nacionalidade brasileira, seguida de discentes de nacionalidade guineense. Há ainda um quantitativo baixo de discentes de nacionalidade angolana.

Gráfico 1 - Nacionalidade das e dos discentes

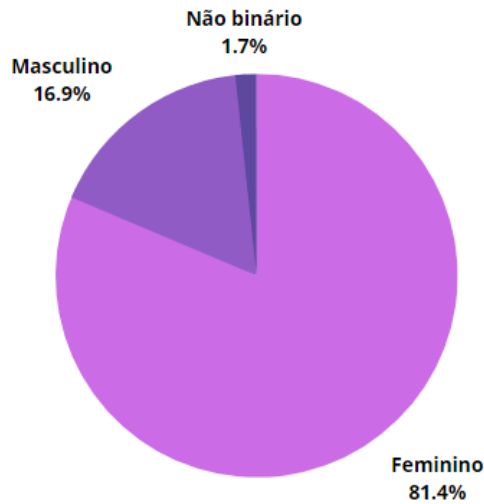


Fonte: elaboração própria (2022).

Outro ponto diz respeito a predominância de discentes mulheres no curso, sendo perceptível uma baixa presença de discentes homens, em que a participação desses na pesquisa ficou em torno de 16,9%. Desse subgrupo de participantes, foi possível observar que a maioria

dos que estão no curso são discentes africanos, em que identificamos a presença de discentes de dois países da integração: Guiné Bissau e Angola.

Gráfico 2 - Gênero (autodeclaração)



Fonte: elaboração própria (2022).

Ainda nesta etapa, identificamos que 93,2% possuem uma trajetória escolar realizada em escolas públicas, sendo 54,2% dessas e desses a primeira pessoa de suas famílias a conseguir ingressar em uma universidade. Desse grupo, 89,9% cursavam a sua primeira graduação.

Quanto à experiência profissional, 37,28% não possuem experiência profissional em unidades escolares. Já 27,11% atuaram como professores, 13,55% como monitor/auxiliar de classe, 6,77% em cargo de secretaria escolar, em cargo de gestão escolar 8,47% e 6,82% trabalharam em instituições escolares em funções distintas.

Considerando a junção e fato de que as e os integrantes do grupo pesquisado serem oriundos de escolas públicas e a renda mensal dessas e desses, em que a maioria possuíam uma renda mensal inferior a um salário mínimo, especificamente 50,8% possuíam uma renda menor que um salário mínimo e 35,6% possuíam uma renda igual a 1 salário mínimo vigente na época (R\$ 1.212,00), podemos dizer que essas e esses são jovens de origem popular.

Com base nas informações desta etapa, percebemos que no contexto brasileiro ainda perpetua o ideário do magistério como uma profissão para mulheres. Como exposto anteriormente, a feminilização do magistério é algo socialmente construído pelas relações de gêneros, em que o gênero é utilizado para definir papéis na sociedade para as mulheres e para

os homens. O ingresso de homens no magistério se dá como possibilidade de ingressar no mundo do trabalho (ISABEL FARIAS et al, 2009).

A presença de angolanos e guineenses no curso indicam que, diferentemente do Brasil, o magistério não é feminilizado em Angola e Guiné-Bissau. Dentre as e os participantes dos respectivos países, os homens guineenses foram os únicos que já tiveram experiência profissional, permitindo inferir que nesses países ocorre o fenômeno inverso na profissão havendo uma presença maior de docentes homens do que de mulheres.

Atualmente, nesses países há um número significativo de pessoas com formação na área do magistério, fator que tem exigido que esses jovens adquiram outros níveis de formação. Diante disso, a presença de guineenses e angolanos em um curso de Pedagogia está relacionada à possibilidade de ingresso em outros níveis de formação na área educativa, como, por exemplo, mestrado e doutorado, para ampliar as chances de emprego ao retornar para seus países³.

Embora os países citados na pesquisa (Brasil, Angola e Guiné-Bissau) tenham adquirido suas independências há alguns anos, os efeitos desse período reverberam nessas sociedades, influenciando a organização dos sistemas sociais, e a forma como estes interferem no modo de vida destas sociedades.

A educação nesses países se constituiu como um elemento de poder ambíguo que pode servir tanto para a libertação quanto para a dominação. Os sistemas educacionais foram formulados sobre a influência da cultura portuguesa. Entre os desafios educacionais que os países apresentam está a falta de valorização do magistério (FREIRE, 2003). Podemos inferir, nesse sentido, que nos contextos em que houve o processo de colonização e escravização os profissionais do magistério são desvalorizados e mal remunerados.

Na segunda etapa deste nosso percurso, trabalhamos com as histórias de vida e de formação de 5 discentes, que atenderam a maioria dos critérios elencados anteriormente, sendo atribuído um maior peso para a seleção a renda mensal, o tipo de escola que teve acesso durante a sua formação escolar, a participação em programas institucionais de iniciação a docência, bem como não possuir experiência profissional.

Tomamos como “sul” para as recolhas das narrativas através das cartas pedagógicas as seguintes questões: o que é docência para essas e esses? quais aspectos pessoais influenciaram na escolha da docência? por quê a Pedagogia? qual ou quais experiências vividas na Unilab, em especial no curso de Pedagogia, foi mais significativa para a construção da sua identidade docente?

³ A afirmação tem como base diálogos estabelecidos com discentes dos países africanos mencionados, ao longo do processo de formação da pesquisadora.

Observando suas narrativas buscamos identificar quais elementos de suas trajetórias as e os conduziram, voluntária ou involuntariamente, a um curso de Licenciatura em Pedagogia. O perfil do grupo participante da 2ª etapa encontra-se na tabela a seguir.

Tabela 1 - Perfil das e dos participantes da 2ª etapa

Nome fictício	Gênero (autodeclaração)	Nacionalidade	Faixa etária	Autodeclaração de raça/cor
Francisca	Feminino	Brasileira	26 a 35	Preta
Diana	Feminino	Brasileira	26 a 35	Não declarado
André	Masculino	Angolana	26 a 35	Preto
Geisa	Feminino	Brasileira	18 a 25	Preta
Letícia	Feminino	Brasileira	18 a 25	Preta

Fonte: elaboração própria (2022).

Os participantes da pesquisa vêm de contextos distintos, principalmente pelo campo da pesquisa (a Unilab) abarcar discentes brasileiros e africanos, mas semelhantes em alguns aspectos. Um desses aspectos, levantados pelos integrantes do grupo de participantes, é o desejo dessas e desse de transformar a educação de seus países, desejo que se fundamentam em experiências vividas em sua trajetória escolar ou no ambiente familiar.

7.2 PRIMEIROS FIOS: OS ASPECTOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Para algumas e alguns a docência era inicialmente apenas uma brincadeira de criança com familiares em que através do ato de brincar imitava um professor, mas, com o passar dos anos, isso foi ganhando outras proporções, como, por exemplo, ao partilhar o que aprendia com seus amigos e sentir prazer ao fazer isso. Foi o que Francisca apresentou:

Em minha trajetória de vida, tombei (sic) por várias vezes com a pedagogia, primeiro quando criança, ao admirar a profissão de professor e passar a exercer o exercício nas brincadeiras. Na adolescência, quando tinha muito jeito para ensinar aos colegas e familiares algo, ou ao sentir muita satisfação em ensinar o que se foi aprendido. E mais uma vez, quando escolhi o curso de formação normal (o antigo magistério) experiência única que vivenciei em minha formação pessoal e profissional (FRANCISCA, CP - 2022).

A influência de algum membro da família que já era profissional da educação, para a escolha por um curso de Licenciatura em Pedagogia apareceu nas narrativas de duas

formandas. Nas supracitadas narrativas, a figura docente que as influenciaram foram suas mães professoras, como demonstra Diana.

[...] a docência me veio com um a mais pelos meus professores mas, principalmente, pela minha mãe. Ouvia dos lados o “você já pensou?”, e eu fugia pois lembrava de toda a trajetória sofrida da minha mãe. Não. Ser professora não é fácil. Mas, decidi tentar com a esperança de que um dia fosse tão boa quanto ela (DIANA, CP - 2022).

Nas narrativas, algo recorrente diz respeito à influência de professoras e professores na sua escolha, aparecendo na maioria das narrativas. No processo de leitura das cartas, algo curioso apareceu em duas narrativas. De acordo com os relatos, essa influência ocorreu apenas quando esses já estavam no curso de Licenciatura em Pedagogia, através do contato e identificação com alguns docentes, fator que tem auxiliado na construção de suas identidades docentes, visto que ser professora ou professor não era sua opção.

Acontece que, essas e esses, almejavam ingressar em cursos considerados socialmente como cursos de alto prestígio, tais como Medicina, Psicologia, Direito e Arquitetura (MARIA SETTON, 2005; SÔNIA SAMPAIO 2011). Esses cursos possuem um histórico de elitização desde a sua criação e é perceptível que, mesmo com os avanços ocasionados pelo processo de expansão universitária, realizada a partir dos anos 2000, essa elitização ainda se faz presente.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia apareceu, inicialmente apenas como uma forma de ingressarem em um curso de nível superior, em que inicialmente essas e esses não se identificavam e não queriam, mas essa era a sua única oportunidade. Letícia relata:

A princípio minha escolha era psicologia, voltada para área infantil, se tudo começa com as crianças, logo o processo de cura também. Não se tornar adultos adoecidos só é possível se tratarmos o que machuca desde pequeno, infelizmente minha nota não foi o suficiente para o curso então optei por pedagogia, estaria em contato com as crianças, ainda que não na área que queria, porém acreditando que faria a diferença na vida delas também (LETÍCIA, CP - 2022).

Assim como Letícia, ser docente nunca foi o sonho de André, como o mesmo relata a seguir: “[...] meu sonho sempre foi (e é até agora) ser um arquiteto, mas o pensamento crítico gerado pelo diálogo das diferentes epistemologias motivou-me no lado da educação, onde poderei pensar a arquitetura- junto aos estudantes- de uma outra perspectiva” (ANDRÉ, CP - 2022).

O formando André também trouxe em sua narrativa, que a identificação com alguns docentes é o que tem possibilitado dar continuidade ao curso, possibilitando se reconhecer,

mesmo que a “passos lentos” e com algumas recusas nesse processo, como docente, almejando a mudança no processo de educação escolar:

Não tive influência de uma pessoa em si, como contribuição para essa escolha profissional, fui movido mais pelo desejo de melhorar a forma de como é transmitida o conhecimento em salas de aulas, sempre que tenho aulas com alguns docentes [docentes] maravilhosos sou impulsionado a continuar nesse ritmo (ANDRÉ, CP - 2022).

Embora não tenha havido uma pessoa ou fator em específico, o que ele vivenciou em sala de aula, antes do curso de licenciatura, o fez desejar contribuir para a melhoria das práticas educativas. Um fator a ser considerado nesse caso, é que o participante vem de uma realidade escolar angolana.

Precisamos ressaltar que o formando vem de um contexto diferente em alguns aspectos, mas similar em outros como, por exemplo, a dificuldade de acesso ao ensino superior em seu país. Os discentes dos países africanos vêm para o Brasil por falta de oportunidades em seus países de origem. Em alguns casos o acesso às escolas se dá por meio de propinas⁴.

O mesmo ocorre quanto ao acesso ao ensino superior, em que para pleitearem uma vaga na universidade em seus países, é preciso que haja a indicação de alguém para conseguir uma vaga (CARLA SILVA; CRISTIANE SOUZA; ALDINE BETHILLON, 2021). Nesse sentido, sem condições financeiras para arcar com um curso de nível superior e sem indicação, a vinda ao Brasil para estudar é a única solução para atingir esse nível de formação. Isso interfere também na escolha do curso, considerando os cursos ofertados pela Unilab, uma vez que esses não estão na sua lista de prioridade, mas a exigência por um diploma de nível superior sim.

Quanto ao que foi vivenciado no seu processo de escolarização, que influenciou, mesmo que indiretamente esses discentes à docência e almejem adotar uma posição diferente com seus educandos, percebemos que isso não é algo que ocorre apenas no contexto angolano.

Ressaltamos a narrativa da formanda Geisa, em que ela demonstra que o racismo enfrentado por ela na infância, foi o principal fator que a conduziu a ser professora. Vejamos a narrativa:

Confesso também que o curso de pedagogia não foi a minha primeira escolha. Já quis ser muitas coisas na vida, e mesmo acreditando, amando, admirando e querendo contribuir para a educação brasileira, especificamente para a modalidade infantil, ser

⁴ O termo propina no contexto citado diz respeito a uma forma de mensalidade paga para se ter acesso às escolas consideradas públicas. Informação levantada em atividade realizada anteriormente com gestores escolares de Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde durante a realização do componente curricular de Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar nos Países da Integração.

professora não fazia parte dos meus planos. Nem preciso explicar os motivos, sabemos a importância que essa sociedade atribui ao profissional da educação, principalmente ao professor de EI [...]. Tenho uma relação muito forte com a Educação infantil. Acredito que isso deve-se ao racismo e a vários tipos de violência que sofri, quando estava nesta etapa da educação básica (GEISA, CP - 2022).

Já em um outro trecho da narrativa da formanda é possível nos apropriarmos mais sobre como situações racistas e discriminatórias vivenciadas em uma etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano, e ao longo de sua trajetória a afetou, bem como isso influenciou na sua identidade negra:

A minha mãe foi professora, ela tinha uma escola. A minha irmã [ela desistiu da área], ao ingressar na universidade, foi fazer pedagogia e posteriormente começou a trabalhar dando aulas. Conversávamos muito sobre o curso, eu tinha acesso a textos, acompanhava os trabalhos em grupos, ouvia várias situações envolvendo crianças negras e brancas, como a exclusão de uma criança negra dos grupinhos de crianças brancas e outras situações do gênero.

Certo dia fui convidada por um professor de minha irmã, para assistir algumas aulas. Ele ministrava o componente de educação infantil. No primeiro momento fiquei encantada, mas com o passar do tempo, fui ficando incomodada. O professor falava de educação infantil, mas com suas falas, me parecia que as crianças negras não faziam parte do espaço escolar. Quando comecei a sinalizar, citando inclusive as minhas vivências e trazendo questões, ele agia como se a situação que eu vivenciei fosse uma coisa à parte, que só aconteceu comigo (GEISA, CP - 2022).

Essa professora em formação passou, ainda na infância, pelo que Claudilene Silva (2009) nos apresentou como processo de percepção do pertencimento étnico-racial, por meio de vivências de situações de discriminação. Segundo a autora,

a vivência de situações de discriminação durante a infância é atribuída às características fenotípicas: cabelo e cor da pele. E, de modo geral, ganham relevância uma vez que advêm todas do espaço escolar. Nesse espaço são vivenciadas em meio ao silenciamento cúmplice dos docentes, que não sabem como trabalhar a questão (CLAUDILENE SILVA, 2009, p. 103).

Situações como a vivida por Geisa, ainda de acordo com Claudilene Silva (2009), podem comprometer o processo de tornar-se uma mulher negra. Mas, em outros pontos de sua narrativa, a formanda demonstrou que essas situações vividas ao longo de sua trajetória foram na contramão do que experiências como a vivida por ela pode causar. Precisamos enfatizar que o fato não é algo isolado, considerando o histórico da sociedade brasileira, faz parte da estrutura de nossa sociedade e pode causar danos psicológicos e penalizar socialmente alguns grupos da sociedade, a exemplo das pessoas negras.

Ao se reconhecer enquanto mulher negra e ao identificar que outras crianças também passavam por situações similares a sua, através de frequentar alguns espaços em que teve acesso

a discussões teóricas sobre o assunto, a formanda, que não planejava ser docente, decidiu seguir um novo caminho profissional.

Geisa relatou a experiência que mudou a sua trajetória de formação: o seu primeiro contato com a Unilab, que segundo ela, foi o que mudou a sua trajetória de formação. Vejamos:

Nessa mesma época [a da experiência com o professor de sua irmã] conheci a UNILAB e fiz inscrição em um minicurso oferecido na Semana Universitária, que trazia justamente essas questões. Nele tive acesso às constatações de Eliane Cavalleiro e outras/os autores acerca das situações vividas na educação infantil por crianças negras e tudo fez sentido em minha mente. Eu já estava apaixonada pela Universidade e esse minicurso só fez com que eu largasse o curso que eu fazia na época na Unijorge, e tentasse ingressar na UNILAB.

Depois disso fui tendo mais certeza do que queria e, mesmo com medo, sem o apoio de amigos, ouvindo várias críticas e com a maioria de meus parentes sem entender o fato de eu abandonar um bacharelado pela metade, fui pra UNILAB fazer BHU. Quando chegou o momento, escolhi sem sombra de dúvidas, a pedagogia [...] (GEISA, CP - 2022).

As narrativas demonstram que os fatores relacionados a história de vida dessas professoras e professores em formação como a influência familiar, a identificação com docentes, as suas condições socioeconômicas e o racismo presente na sociedade e no ambiente escolar e a estrutura do sistema educacional no contexto brasileiro e angolano, são elementos que conduzem essas e esses para o curso de Pedagogia.

7.3 NO VAI E VEM DO TEAR: TESSITURAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

As narrativas discentes indicam que as experiências vividas dentro e fora do ambiente universitário influenciam a concepção de docência dessas formandas e desses formandos. Assim, a docência é abordada pela maior parte das pessoas participantes da pesquisa como algo que perpassa a transmissão de conhecimento e a aquisição de um diploma de curso superior. É um processo dialógico, de trocas constantes. Nesse sentido, a docência é apresentada

[...] como uma via de mão dupla, em que os agentes do processo compartilham entre si ensinamentos e aprendizados, já que não há *sujeito* único detentor do saber. [...] O ato de ensinar e aprender não se delimita somente as convenções formais de formação acadêmica e aquisição de diploma, não negando a importância destes, mas acredito que este ato está para além dessas convenções (FRANCISCA, CP - 2022, grifo nosso).

Isso demonstra que esses jovens, compreendem que ser docente “é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE, 1997, p.8). Assim, ao se formarem, tendem

a estarem alinhadas e alinhados com o que Selma Pimenta (1996) já nos apontou anteriormente como uma necessidade da formação docente e do campo educacional: uma formação que contribua para um aumento da educação escolar no sentido qualitativo.

Um dado que apareceu nesta etapa e que precisamos refletir, é que embora essas e esses estejam finalizando o seu curso de licenciatura, nem todos têm uma explícita concepção de docência. Mas, percebe-se que a docência é trazida como algo inacabado e contínuo, em que a formanda ou o formando ainda busca se aprofundar. Um processo dialógico de ensinar e aprender, que objetiva a aprendizagem de pessoas independente de etapa/faixa etária.

A narrativa a seguir apresenta isso:

Na verdade acredito que estou no processo de autodescoberta e autoconhecimento, duas palavras que rodeiam todas as escolhas que fiz ao longo dos anos [...] me vejo como docente. Não sei onde, quando, ou com qual etapa será, mas essa felicidade cá dentro das poucas oportunidades que tive/tenho explodem a incrível sensação de “eu faço um pedacinho de parte desse processo de ensino e aprendizagem (DIANA, CP - 2022).

Assim, nos deparamos também com formandas e formandos que, embora estivessem em processo de finalização do curso, não possuíam uma concepção de docência e não conseguiam se reconhecerem como docentes sob a influência de não refletirem sobre a sua formação, ao longo dela.

As dinâmicas formativas as quais estes jovens estão inseridos, em alguns casos, não os permitem refletir sobre a sua formação como algo central. Percebe-se que há uma prioridade para a absorção de métodos, conteúdos e para o cumprimento dos créditos dos componentes curriculares, como algo que garantirá a essas e a esses saberem professorar. Diante disso, ser docente para essas e esses é “o diálogo base que conduz através dos métodos uma boa educação entre as pessoas, de modo a proporcionar um ótimo processo de Ensino-Aprendizagem (ANDRÉ, CP - 2022).

Essas e esses se apegaram ao que Selma Pimenta (1996) define como saber do conhecimento em que as e os discentes do curso de licenciatura possuem a certeza de que serão professores de um conhecimento específico, reconhecem que sem esses conhecimentos não saberão ensinar. Para eles, esses conhecimentos apreendidos são satisfatórios para a sua formação e que conseqüentemente garante a elas e eles saber ensinar.

Não se trata de dizer que essas e esses obrigatoriamente necessitavam apresentar uma concepção concreta do que é docência, pois a identidade docente como estamos abordando é algo inacabável, construído cotidianamente e que sofre influência das transformações sociais.

Mas, é essencial saber para que estão se formando e o porquê, refletir sobre o processo e o quais elementos levaram à docência e o que objetivam fazer com a sua formação.

Vale lembrar que estamos falando de profissionais que estão sendo formadas e formados para mediar o processo educativo, preparando os *sujeitos* para exercer a vida plena. Esta é a perspectiva do curso de Pedagogia da Unilab. Parafraseando Paulo Freire, esses profissionais serão responsáveis por formar seres que intervenham no mundo e se reconheçam como corresponsáveis pelas transformações da sociedade. Esse é um trabalho que exige da e do docente reflexão e criticidade ao longo da sua formação.

Através de uma outra narrativa é possível perceber que isso não é um fato isolado:

No que tange a me reconhecer como docente, não é uma tarefa fácil, mesmo estando no último semestre do curso, tendo passado por todas as fases do processo de formação e tendo aprendido a maioria das coisas sobre o trabalho docente, e com várias convicções, ainda não me reconheço como uma, entretanto depois desse exercício que você me proporcionou, estou começando a compreender isto (GEISA, CP - 2022).

Algo curioso é que a formanda tem um histórico de participação em programas institucionais de iniciação à docência, a produção de materiais pedagógicos que visam auxiliar docentes e familiares no processo de educação de crianças, mas, mesmo assim percebemos que a reflexão sobre a sua formação, sobre o que ela considera docência só veio apenas através da reflexão proposta pela nossa pesquisa.

É inquietante que jovens assumam o papel de se formarem apenas para reproduzir práticas e teorias, sem ao menos refletir se essas teorias e práticas condizem com a realidade vivida nas escolas por educandas e educandos. Ao mesmo tempo, algo importante é compreendermos que não se pode depositar essas concepções apenas nas formandas e nos formandos.

O curso de formação tem uma dimensão significativa no processo de construção da identidade docente, como já vimos. Assim, deve propiciar a reflexão dessas e desses de forma crítica. E isso deve ocorrer desde o início da formação. As narrativas demonstram que no referido curso, mesmo sendo um curso com uma proposta de formação docente diferenciada, há lacunas a serem preenchidas, no que diz respeito ao processo de percepção discente das dimensões que compõem a docência, os possibilitando a se reconhecerem (ou não) enquanto docentes e não como técnicos.

É insuficiente que os cursos de formação destinem apenas a um componente, geralmente o componente de didática, a instigar essas e esses a se reconhecerem como docentes,

ou até mesmo, delegar aos estágios e a programas institucionais para que essas e esses possam se perceber como professoras e professores. Hoje esses são fatores que contribuem para a formação docente, é inegável, mas, quando ocorre uma relação de complementaridade entre ambos. Esses devem ser parte de um todo, ou seja, o estímulo à percepção das e dos formandos enquanto docentes deve ocorrer ao longo do curso, de maneira não fragmentária.

Ao me referir anteriormente ao componente de Didática, baseio-me na abordagem realizada por Selma Pimenta (1996), em uma sucinta análise das ementas dos componentes presentes no PPC do curso pesquisado, mas, também na minha própria experiência. Como mencionado no início deste trabalho, esse componente foi o que me instigou a pesquisar sobre formação e identidade docente, através de um trabalho em que eu refleti desde a minha infância até os momentos iniciais da licenciatura sobre os fatores que hoje me fizeram estar em processo (constante) de formação docente, sobre a intencionalidade de estar me formando, o que eu anseio para mim enquanto docente e também quais as deficiências e insuficiências que identifiquei no componente.

Esse foi o único componente que se propôs a refletir sobre isso, de uma maneira mais profunda. Mas, esse processo de reflexão deve ocorrer desde o início do curso, vale ressaltar, em proximidade com suas vivências pessoais e em diálogo com o campo de atuação, as unidades escolares. É preciso mudanças no ambiente escolar e na prática docente e essas ocorrerão através da aproximação da formação de professores da realidade da profissão docente, da cultura e rotina profissional (NÓVOA, 2009).

7.4 OS FIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO

Como discutido, o que é vivido no curso de formação, as experiências formativas se configuram como um elemento fundante para a definição de qual profissional essas e essas se tornarão. Quanto a isso, nas narrativas, o currículo diferenciado do curso ganha um destaque, sendo abordado como um elemento que contribuiu para o processo de construção da identidade docente dessas e desses.

As narrativas indicam que os diálogos a que os discentes têm acesso ao longo do curso, também propiciam o fortalecimento da identidade negra, especialmente das mulheres. Isso porque as discussões as quais essas e esses tiveram acesso ao longo do curso, foram desconstruindo estereótipos, inclusive sobre si mesmo e permitindo uma ressignificação sobre isso.

É o que encontramos, ao serem questionados/as de que forma o curso têm contribuído para o processo de suas identidades docentes, vejamos os relatos de Geisa e a de Francisca:

Acredito que tudo que vivenciei na UNILAB até agora (coisas boas e ruins), contribuiu/ têm contribuído para a construção de minha identidade enquanto futura docente. Esse processo passa primeiramente pela construção/fortalecimento de minha identidade enquanto mulher negra e futura professora negra. Focando no curso de pedagogia, ter tido acesso a textos, autoras/es que trabalham com uma perspectiva decolonial e com professoras/es que lutam e acreditam que é possível uma educação de qualidade, libertadora, emancipatória e antirracista tem me ajudado a compreender a docente que eu almejo ser (GEISA, CP - 2022).

As trocas de conhecimentos, os debates e discussões levantadas, os textos numa narrativa de perspectiva decolonial e outras experiências em que a UNILAB me propôs, contribuíram fortemente para uma identidade docente na qual as ações sejam antirracistas e de desconstruções de padrões sociais que excluam ou marginalizem quaisquer *sujeitos*. Com o Curso de Pedagogia da UNILAB desejo ser uma pedagoga crítica das ações que se apresentarem diante de mim, questionadora e atuante, assim como desempenhar uma auto crítica do meu exercício profissional e pessoal, pretendendo promover uma formação não só intelectual dos aprendizes, mas uma formação de cidadãos consciente de seus direitos, de sua cultura e seu papel social (FRANCISCA, CP - 2022, grifo nosso).

Aqui, podemos afirmar a importância da formação inicial para a construção da identidade de uma professora e professor, com destaque para uma formação diferenciada, que se propõe trazer discussões importantes pautadas nas relações étnico-raciais, como a que as e os participantes têm acesso, possibilitando a essas e esses “somar na luta por nossas crianças negras [...] (GEISA, CP - 2022)”. E não só, identificamos também a importância de uma formação em que as formandas e os formandos estabeleçam conexões entre a sua história individual e coletiva, considerando a proposta da Unilab e especialmente do curso de Pedagogia, com a sua formação.

Os programas institucionais de iniciação à docência apareceram em duas narrativas como um elemento que contribui para esse processo. A participação em programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) apareceram como um momento de reconhecimento na profissão a partir da aproximação com a realidade para a qual está se formando. Isso demonstra a importância de uma formação inicial que incentive a reflexão na ação, para auxiliar no processo de construção da identidade docente.

Através desses programas os discentes se viram confrontados sobre a sua escolha, ao se inserirem nas unidades escolares, a partir de uma perspectiva diferente daquela que passaram por cerca de 16 anos de sua vida enquanto educandos (TARDIF, 2014), a de docente.

Diana relata de que forma o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu com a sua formação:

Uma dessas experiências mais significativas foi o PIBID. O PIBID abriu portas para novas oportunidades. Vieram as publicações, a experiência de sala de aula remota, e tantas outras coisas, que quando encerrei com a carta de despedida, rememorar tudo, foi no mínimo choroso (DIANA, CP - 2022).

Essa inserção nas escolas durante a sua formação possibilitou a formanda conhecer o cotidiano escolar, explorar, investigar, realizar atividades de regências, mobilizando seus saberes na ação pedagógica e transformar o que foi vivido e analisado durante essa experiência em publicação.

Para mim que também experimentei algo similar através do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa etapa da minha formação é uma parte significativa desse processo constante, pois foi através dele que pela primeira vez pude estar em uma sala de aula como docente. Vivi o "chão da escola" em um período intenso e incerto em que toda a comunidade escolar tentava se adaptar ao ensino remoto.

Foi uma experiência desafiadora, pois me vi confrontada com a minha identidade docente, com os saberes científicos e pedagógicos, mas ao mesmo tempo foi um momento que me ensinou e instigou a tornar os momentos de regências algo significativo para a aprendizagem das crianças e para a minha formação docente.

Eu fui professora, fui pesquisadora, aprendiz; eu compreendi na prática a dimensão do trabalho docente, refleti sobre o que vivi e, assim como Diana, transformei essa reflexão em publicação. O PRP confirmou a escolha assertiva que fiz ao escolher ser professora.

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino - aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico - social (SELMA PIMENTA, 1995, p.61).

Diante disso, se comprometer com a formação de professoras e professores, na contemporaneidade, é proporcionar a essas e a essas experiências nas escolas públicas, em que possam observar, pesquisar, levantar questões sobre o que foi vivido e refletir no espaço da universidade, produzir saberes. Mas, é também proporcionar experiências que possuam relação

com as trajetórias desses *sujeitos*, pois, ressaltamos, ser docente, antes de ser uma ou um profissional, é ser uma pessoa.

Contudo, nem todas e todos possuem a oportunidade de participarem de programas de iniciação à docência, devido a alguns fatores, dentre esses um número limitado de vagas e a periodicidade de abertura do edital. Assim, há discentes que se formam sem nunca ter participado de um programa institucional de iniciação à docência.

Tabela 2 - Participação em programas institucionais

PROGRAMAS INSTITUCIONAIS	DISCENTES QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMAS AO LONGO DO CURSO
Programa Residência Pedagógica (PRP).	11
Programa de Iniciação a Docência (PIBID).	4
PIBIC, em projetos de pesquisa relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros	8
Programa Bolsa Monitoria (PBM)	4
PIBEAC em projetos relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros.	4
Outros	3
Nunca participou de programa institucional.	33

Fonte: elaboração própria (2022).

Diante disso, retomamos a ideia apresentada anteriormente da importância da identidade docente, o perceber-se professora ou professor, ser trabalhado ao longo do curso, sem delegar essa função apenas a um componente curricular.

Acredito que algo que pode contribuir e que deixo aqui como uma sugestão ao curso de pedagogia da Unilab-Malês com base nas narrativas, mas também no que eu, enquanto formanda do referido curso vivenciei, para auxiliar no que chamaremos aqui de percepção da docência é: trabalhar o processo de construção da identidade docente, de forma efetiva, através da interdisciplinaridade.

Um componente não dá conta de tornar essas e esses profissionais, até porque no componente de didática, como aborda Selma Pimenta (1996), encontramos discentes dos diferentes cursos de licenciaturas.

O curso de pedagogia é um único curso, assim, compreendemos que as e os docentes devem se comprometer com a formação dessas e desses por completo e não apenas

focar em uma determinada área de maneira desarticulada das demais, pois, isso pode acarretar em uma fragmentação da formação desses formandos, confundindo “formar com forma-se” (NÓVOA, 2009) ao não conseguirem associar a sua formação aos aspectos essenciais que compõe a sua profissão, incluindo a dimensão da pessoa da professora ou do professor nesse processo.

Afinal, não estamos falando de um curso que forma especialistas em uma área do conhecimento (Língua Portuguesa, Geografia, História...), mas sim de um curso que forma pedagogas e pedagogos que futuramente assumirão a função de formar crianças e a interdisciplinaridade fará parte desse processo. Assim, uma ou um docente ou um grupo de docentes não pode assumir unicamente a função de “despertar a docência” nas e nos discentes. Esse trabalho deve ser realizado coletivamente e estar alinhado ao PPC do curso, que, inclusive, traz a interdisciplinaridade como um dos eixos da formação docente.

Compreendo que esse é um desafio, pois cada docente possui um tipo de formação e há a influência da dimensão pessoal. Mas, uma possibilidade para isso está justamente na sua formação, visto que ela deve ser contínua, e na troca entre as gerações.

Paulo Freire (2022) demonstrou que a educação é algo que deve ocorrer de uma forma dialogal e é nesse sentido que, deixo uma segunda sugestão, que consiste na adoção de um projeto de extensão de fluxo contínuo focado no processo de construção da identidade docente. Esse projeto deve ser destinado às e aos discentes do curso de pedagogia, mas também aos docentes. Nele devem ser trabalhadas tanto pelas e pelos discentes quanto pelas e pelos docentes do curso de pedagogia e de instituições escolares ao entorno, bibliografias referentes à temática tecendo relações com suas próprias experiências de vida e trabalho.

Assim deverão, de forma conjunta, levantar possíveis questões que podem ser convertidas em ações, planejarem e executarem atividades em escolas públicas de ensino da cidade em que a comunidade está localizada e que essas e esses possam refletir e relacionar a sua formação à realidade escolar.

Precisamos transcender de forma efetiva os muros das universidades para uma educação mais humanizada, alinhada com o que a configuração social atual tem exigido. Em que as e os discentes identifiquem, ainda em sua formação inicial, as suficiências e insuficiências desse processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pretendeu compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente de formandas e formandos de origem popular do curso de pedagogia da Unilab, Campus dos Malês. Ao longo do trabalho discutimos sobre as dimensões que compõe a identidade docente e pudemos compreender que o processo de construção da identidade docente é algo inacabado, construído pela ou pelo docente antes mesmo do seu ingresso em um curso de formação.

A ou o docente mobiliza diversos saberes que sempre têm como ponto de partida a sua história de vida. Essa é uma dimensão importante para a sua formação. Vimos também que esse processo possui relação direta com as demandas sociais de um certo tipo de sociedade e com os espaços de socialização frequentados por ela ou por ele.

Foi possível perceber que o capital cultural desses estudantes tem relação com seu acesso a outros níveis de formação se tornando um elemento que exclui esse grupo se olharmos por uma lógica hegemônica. Mas, também vimos que esse grupo da população tem traçado estratégias de produção de capital cultural para conseguir acessar o ensino superior.

Compreender como ocorre esse processo torna-se relevante por nos proporcionar uma visão do perfil dessas futuras e desses futuros profissionais da educação que tiveram uma formação inicial realizada através de um curso que possui um currículo diferenciado, que se propõe, sobretudo, a formar essas e esses para o trato das relações étnico-raciais, contribuindo assim para a produção científica contemporânea sobre a temática da formação docente.

Para isso, o percurso metodológico foi composto por aspectos quantitativo e qualitativo, sendo esses, respectivamente, o envio de um formulário online e a elaboração de cartas pedagógicas.

Para se atingir uma compreensão de que maneira as trajetórias pessoais e formativas dessas e desses discentes influenciaram na construção de suas identidades docentes, definiu-se quatro objetivos específicos. O primeiro foi levantar o perfil socioeconômico dos estudantes. Verificamos que o corpo discente do curso é formado majoritariamente por pessoas negras, havendo a predominância de mulheres no curso. São pessoas que possuem uma renda inferior ou igual a um salário mínimo e sem nenhuma experiência profissional.

O segundo objetivo, identificar quais aspectos relacionados à vida pessoal dos estudantes têm auxiliado na escolha da profissão docente, foi possível perceber que a presença de um familiar profissional da educação foi algo que contribuiu para esse processo bem como a influência de algum docente ao longo do seu processo de escolarização.

Fatores sociais também influenciaram na escolha de alguns pelo curso, destacando-se que a escolha pelo curso para alguns se constituiu como a única forma de atender a exigência pela aquisição de um diploma de nível superior, ao não conseguirem acesso à cursos considerados de alto prestígio. O racismo vivenciado na infância e em outros espaços frequentados ao longo de sua trajetória também constituiu um elemento que contribuiu para a escolha do curso e para a construção da identidade de uma das formandas.

O terceiro objetivo, descrever as concepções de docência dos estudantes nos permitiu concluir que nem todos possuem uma concepção definida do que é docência. Aquelas e aquele que a definiram a apresentaram como um processo que baseia-se no estabelecimento de uma relação dialógica com os educandos, em que há troca entre ambos.

Por fim, ao buscar identificar quais experiências vividas dentro do ambiente universitário contribuem para a construção da identidade docente dessas e desses estudantes, identificamos que a participação em programas institucionais que se relacione de alguma forma a prática docente, de forma especial os de iniciação à docência contribuem para essas e esses se perceberem como docentes em formação.

Outro elemento que infere nesse processo, com base na análise das narrativas, devido a proposta do projeto da instituição, mas sobretudo pela proposta curricular do curso de pedagogia, são as discussões a que essas e esses têm acesso ao longo do curso, que trazem questões que os aproximam de suas realidades enquanto *sujeitos* sociais e da realidade escolar, seu futuro campo de atuação. Percebemos que essas discussões fortalecem a identidade dessas e desses, tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão profissional.

Sendo assim, as trajetórias pessoais e formativas de estudantes de origem popular, formandas e formandos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab – Campus Malês, têm influenciado na construção de suas identidades docentes desde o momento da escolha pelo curso. Escolha essa que a pesquisa demonstrou que nem sempre se dá por afinidade ou anseio em ser docente, mas, devido a fatores sociais e relação entre classes, envolvendo o nível de formação escolar desses.

Por fim, este estudo é apenas o início de muitos outros e não tem a pretensão de esgotar o tema em poucas linhas. O tear continuará em movimento. Ainda há muitas coisas para abordar sobre a formação docente na contemporaneidade, especialmente de pedagogas e pedagogos e principalmente sobre a trajetória de formandas e formandos de origem popular. Todavia, como parte integrante do grupo de *sujeitos* da pesquisa considerei importante finalizar estas considerações trazendo minha própria carta pedagógica, a respeito do processo formativo vivenciado.

Tessituras sobre o meu eu docente

São Francisco do Conde, dezembro de 2022.

Prezadas leitoras, prezados e prezades leitores,

As linhas e entrelinhas a seguir findam um ciclo. Nelas teço algumas questões que me motivaram a realizar essa pesquisa, mas, principalmente, me fez querer ser docente mesmo em meio aos desafios e a desvalorização das e dos profissionais da educação no Brasil.

Escrevendo o meu TCC, em um processo que é na maioria das vezes solitário, o sentar em frente ao computador. Refletir. Sistematizar. Produzir... me vejo revisitando alguns lugares de memórias. Quando criança pensei, enquanto profissão, ser várias coisas, dentre as quais não me recordo de pensar ser professora. Tive brinquedos alusivos ao trabalho docente como, por exemplo, mini lousa de giz, mas esses nunca foram meus brinquedos preferidos.

Eu gostava de brincar na rua, com algumas vizinhas, de fazer bolos de areia em diversos formatos e decorá-los com sementinhas de aroeira (que assumiam na minha imaginação de criança, o papel de cachos de uva – risos); gostava também das bonecas com vestidos de princesas, pois me faziam sonhar em ser uma; gostava das bonecas bebês que vinham com os kits de cuidados e faziam xixi na fralda.

Me recordo de uma coleção de pedaços de giz coloridos na mochila. Mas, não do querer ser professora. Também nunca me vi em cargos de prestígio, a não ser o de ser médica, pois "médico tinha dinheiro e salvava pessoas".

Ser professora, naquela época, era apenas mais uma “brincadeira de criança”. Lembro-me de rabiscar o quadro com giz colorido quando a minha primeira professora alfabetizadora deixava um pedaço de giz cair, ou quando ela me dava para brincar, e eu levava para casa para brincar de amarelinha no passeio de casa com as crianças aqui da rua. Nesse período mal sabia que eu estava dando os primeiros traços para ser uma docente.

Na minha trajetória escolar tive raros docentes, predominantemente docentes mulheres, que foram significativas e significativos para mim enquanto aluna e enquanto pessoa. Dentre as minhas lembranças, recordo do zelo da minha professora anteriormente citada com suas educandas e educandos, em que em diversos momentos ela utilizava materiais adquiridos com recursos próprios para nos proporcionar experiências incríveis.

Lembro dessa mesma professora, em um outro momento me cobrando para que eu fizesse minhas atividades com mais afinco, me pedindo para refazê-las, pois sabia que eu poderia fazer melhor, ficando comigo até eu finalizar. Confesso que não entendia e às vezes ficava chateada pois queria ir brincar, mas, com o tempo fui percebendo que sim, eu podia fazer melhor. E porquê não fazer?

Em um outro momento da minha trajetória, finalizando o atual Anos Finais do Ensino Fundamental, fui me encantando pela História. Nossa! Essa é a minha primeira recordação de desejar ser professora... eu queria ser professora de História, para ensinar aos outros sobre o que na época me foi apresentado como nossa história, “a história do povo brasileiro”. Permaneci com esse desejo até o fim do Ensino Médio.

Após concluir o Ensino Médio, fui sendo conduzida a um caminho oposto. A minha família não tinha condições de arcar com um curso de nível superior, somado ao fato de que as universidades eram todas centralizadas na capital, Salvador. Iniciei uma sequência de cursos na área industrial visando um rápido ingresso no mercado de trabalho, sendo o último da série, um curso na modalidade subsequente realizado no IFBA - Campus Santo Amaro. Refletindo hoje sobre essa etapa da minha vida... esse foi o “empurrão que faltava” para eu escolher definitivamente a docência.

A prática educativa de alguns docentes do curso que eu realizava – sendo o quadro de docentes composto majoritariamente por homens brancos –, totalmente desumanizadora, e é preciso ressaltar que não era pelo fato de ser um curso voltado para área industrial, formar mão de obra rápida para a indústria, pois já estive em outras instituições que tinham o mesmo objetivo e realizava isso de forma humanizadora. Ouvir de um docente um “se lascar, bicho” (dentre outras coisas), mesmo a fala não sendo direcionada a mim, não tem nada de humanizador.

Contudo, no meio de tantos desumanizadores, encontrei raros humanizadores. Um professor, em especial, se tornou uma grande referência docente. Um piloto, um apagador e metade da lousa era o necessário para ele ensinar. Nesse docente encontrei, parafraseando Paulo Freire, um docente que se colocava diante dos seus educandos com verdade, que alinhava suas falas às suas ações.

As experiências que tive nesse lugar, inquietantes e dolorosas, - e que não eram dores apenas minhas, mas eram dores de pais e mães de família que iam buscar uma qualificação e ficavam anos (os que conseguiam suportar as práticas exercidas por alguns docentes) para se formar, repetindo por semestres e semestres os mesmos componentes, com o mesmo docente

desumanizador – e as experiências humanizadoras desse meu professor despertou novamente aquele desejo de ser professora (de História).

Nessa época, um amigo de infância me falava insistentemente da Unilab e dizia que eu precisava conhecer mais o projeto. Então iniciei esse processo e descobri a grandiosidade e ousadia do prédio que via apenas na janela do ônibus...

Era um passo importante que precisava dar... era preciso fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab (era pra ser a Unilab), no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH). E assim foi. Fiz o ENEM, me inscrevi e iniciei o processo de acompanhamento das notas de corte aflixa, mas confiante em mim. Consegui chegar à universidade, a primeira entre gerações da minha família. Já no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, ao cursar componentes dos outros cursos da Unilab, fui me identificando com aqueles da área de Pedagogia e a escolhi como 2º ciclo de formação.

Uma vez, já no curso de Licenciatura em Pedagogia, fui questionada por uma docente em uma atividade avaliativa de um dos componentes de estágio o “por quê escolhi a pedagogia”? Bom, como eu disse na época, a escolha se deu, pois:

A ideia de contribuir para a educação e desenvolvimento das crianças de início me pareceu fascinante, ao olhar para o atual contexto sociopolítico brasileiro, vejo que nunca foi tão necessário pessoas engajadas com a educação.

Ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, visando como terminalidade o curso de História, mas, com o passar dos semestres, ao cursar alguns componentes específicos do curso de Pedagogia, fui me identificando com o curso e ficando fascinada em poder trabalhar com crianças, possibilitando a elas vivências mais representativas de si ao darem os “primeiros passos” na sua formação básica.

Escolhi o curso de Pedagogia como segundo ciclo de formação por ele me possibilitar trabalhar com as crianças em uma etapa tão importante e, ao mesmo tempo, delicada para o seu processo de desenvolvimento, que é a Educação Infantil. A possibilidade de contribuir positivamente com essa etapa deixou o curso de história para uma futura especialização. [...] E só de imaginar eu em sala de aula, sendo chamada de “Pró Lu”, toda a trajetória já se torna gratificante.

É no caminho da Pedagogia que tenho trilhado a alguns anos, que tenho aprendido, que enfrentado desafios, que tenho sonhado... O "pró" veio. Foi a primeira vez que me senti confrontada quanto a minha identidade docente. E ser chamada de pró pela primeira vez, fez

meu coração ficarquentinho. Mas, também fiquei com medo, pensando na responsabilidade que tenho na vida de cada educanda e educando, pois sei o quanto um bom docente nos marca positivamente, mas também sei o quanto um ruim atinge a nossa aprendizagem... quero estar no grupo dos que marcam, mas marcam no afeto, na aprendizagem significativa.

As experiências vividas no curso reforçaram a escolha assertiva que fiz, me fazendo perceber que o que eu queria alcançar enquanto docente de História, eu poderia alcançar sendo Pedagoga, fazendo com que minhas educandas e meus educandos conheçam e aprendam com a sua própria história... a nossa real história enquanto sociedade brasileira.

Algumas experiências marcam o meu processo formativo: o primeiro estágio em que realizei a regência, o estágio em Educação Infantil, a minha participação no PRP, em que pude pôr em prática os aprendizados do curso, mas pude também experienciar, pensar possibilidades pedagógicas para minimizar os danos na aprendizagem das educandas e educandos durante o período de ensino remoto, tendo como base aquilo que as educandas e os educandos traziam para mim.

A experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do estágio. E por fim, o último estágio em que realizei regência. Esse me mostrou a dimensão da minha formação, o quanto amadureci e ampliei o meu olhar sobre o que é ser professora ao longo do curso e como o medo ao ser chamada de “pró” pela primeira vez se transformou em confiança ao me ver fortalecendo a autoestima de crianças negras, vendo suas lágrimas de tristeza se tornando lágrimas de alegria.

Ao longo da minha história de vida e formação, fui construindo uma concepção do que é ser uma docente. Ser docente para mim é se comprometer com crianças, homens, mulheres... com seres humanos, os possibilitarem experiências significativas e exitosas nesse longo e árduo caminho de escolarização, sobretudo, para aquelas e aqueles pertencentes aos grupos minoritários.

Ser docente é se despir da concretude do "eu sou a detentora ou o detentor do conhecimento" e aprender com cada educanda e educando que cruza o nosso caminho nas salas de aula, mas não se limitando a elas.

Ser docente é também fazer corações acelerarem junto com sorrisos na face a cada palavra, ponto, frase... a cada coisa apreendida; é fazer as educandas e educandos perceberem seus avanços, suas conquistas. É se reinventar com e para elas e eles, quantas vezes precisar.

Por fim, ser docente, como nos diz Paulo Freire, é ajudar educandas e educandos a serem mais, a reconhecerem a sua capacidade de intervir no mundo e intervirem. Isso é o que tenho aprendido ao longo do curso de Pedagogia com algumas e alguns docentes através de sua

práxis, nos diversos espaços que pude estar nesse meu processo de formação inicial. Se hoje me encontro pesquisando sobre formação e identidade docente, saibam que é também devido ao convívio, as trocas com cada uma e cada um docente.

E é nesse percurso também que tenho me questionado o que me levou até aqui e chego a conclusão que foram esses acontecimentos relatados, por mim vivenciados, que estão me conduzindo na construção permanente da minha identidade docente.

Queridas, queridos e querides, finalizo dizendo que espero escrever mais sobre esse meu eu docente e sobre o que (re)aprendi nesse caminho em que dei apenas os primeiros passos.

Um abraço afetuoso,

Luciana Jorge

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, 2003, p. 28-49.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONASSINA, Ana Lucia Berno; CAYRES, Paulo Henrique. Professores-tutores: as práticas exercidas pelo professor em sala de aula. **Conhecimento Interativo**, v. 9, n. 1, p. 2-23, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm#:~:text=Ser%C3%A3o%20as%20seguintes%20as%20suas,que%20constituam%20objeto%20de%20ensino Acesso: 16 de junho de 2022.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962, de 11 de abril de 1962**. Brasília, DF: Presidência da República, 1962.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 20 de novembro de 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 12.289, de 2 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm Acesso em 16 de junho de 2022.
- BRASIL. **Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm acesso em 28 de novembro de 2022.
- BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 06 de novembro de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Nível Superior, MEC, 2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil.** *In:* Dialógica: Revista Eletrônica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Vol. 1 n.1, 2006.

CORREIA-SILVA, Ana Maria; PENHA, Natália Ribeiro da; GONÇALVES, Josiane Peres. Extensão Universitária e Formação Docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de Pedagogia. **Formação@ Docente**, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

FARIAS, Isabel et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livro, 2009.

FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. *In:* **PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio** (orgs). Raça: novas perspectivas antropológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 237-255.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** ed. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 53ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. *In:* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** 2011. p. 295-295.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e258226, 2021
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista Antropológicas Ano 20*, 27 (1):45-71, 2016.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JÚNIOR, Antonio Flávio Maciel de Souza; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Pedagogia da UNILAB: desafios de um currículo afrocentrado na formação docente. *In: COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES*, 2017. **Anais eletrônicos.** Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/papers/pedagogia-da-unilab--desafios-de-um-curriculo-afrocentrado-na-formacao-docente> Acesso em: 07/08/ 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista pesquisa qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.
- NÓVOA, António, coord. **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992. Disponível em : <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 31/07/2021.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. *In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org). Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular.* 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020 p.37-53. (Coleção Paulo Freire; v. 2).
- OLIVEIRA, FGO; NOGUEIRA, Lindete Maria de Lima; REGES, Maria Auricélia Gadelha. Contribuições do PIBID para a construção da identidade profissional docente: concepções de bolsistas do curso de pedagogia. **Fórum internacional de pedagogia**, v. 4, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores-Saberes da Docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996.
- PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.
- SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, p. 273 , 2011.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2009.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda de Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. AS MULHERES COMO EDUCADORAS: a feminização no magistério. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, v 30, n. 2, julho. p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil [livro eletrônico]: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 77-105, 2005.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento** / Claudilene Maria da Silva. –2016. 235 f. : il

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Claudilene Maria da; SANTIAGO, Eliete. A abordagem qualitativa na (re) construção das histórias de vida da população negra na pesquisa em educação. *In: IV encontro educacional em Pernambuco*. Caruaru, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, Carla Craice da; SOUZA, Cristiane Santos; BATHILLON, Aldine Valente. *In: Unilab 10 anos: Experiência, desafios e perspectivas de uma Universidade Internacional com a África e Timor-Leste no interior da Bahia e Ceará – v.1 [recurso eletrônico] / Artemisa Odila Candé Monteiro; Ivan Costa Lima (orgs). – Fortaleza: Impreco, 2021.*

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2014.

TEXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade longa travessia para jovens de origem popular. *In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*, 2011.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Campus dos Malês**. São Francisco do Conde. 2019. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%3a3o-19.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 426-446, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário socioeconômico

ESBOÇO DO QUESTIONÁRIO SOCIECONÔMICO

1. Nome Completo, sem abreviações:

Afirmo ser discente do Curso de Pedagogia, da UNILAB Campus dos Malês, devidamente matriculada/o e aceito participar da pesquisa, estando ciente de que os dados fornecidos serão utilizados anonimamente, para fins acadêmicos. ()

2. Faixa etária:

18 a 25 anos. ()

26 a 35 anos. ()

36 a 45 anos. ()

46 anos ou mais. ()

3. Forma de ingresso no curso:

Reingresso do 2 ciclo (caso tenha cursado o BIH antes). ()

Transferência de outra universidade. ()

Processo seletivo para portadores de diploma. ()

Edital – Indígenas e Quilombolas. ()

Edital para profissionais da educação. ()

4. Qual a sua expectativa de conclusão do curso?

2021.2 ()

2022.1 ()

2022.2 ()

5. Essa é a sua primeira graduação em licenciatura?

Sim. ()

Não. ()

6. Você se autodeclara como:

Branca. ()

Parda. ()

Indígena. ()

Preta. ()

Prefiro não informar. ()

7. Gênero:

Feminino. ()

Masculino. ()

Não binário. ()

Prefiro não informar. ()

8. De qual país você é?

9. Reside em área:

Área urbana. ()

Área rural. ()

10. Que tipo de escola você frequentou durante a sua formação?

11. Qual a sua renda mensal aproximada?

1 salário mínimo (equivalente a R\$ 1.212,00 no Brasil). ()

Maior que 1 salário mínimo (1, 5 ou mais). ()

Menor que 1 salário mínimo. ()

12. Você é a/o primeira/o de sua família a acessar a universidade?

Sim. ()

Não. ()

ESPECIFICIDADES FORMATIVAS:

13. Você participou de programas institucionais relacionados a docência?

Programa Residência Pedagógica (PRP). ()

Programa de Iniciação a Docência (PIBID). ()

PIBIC, em projetos de pesquisa relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros ()

Programa Bolsa Monitoria (PBM). ()

PIBEAC em projetos relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros.
()

Nunca participei de programa institucional. ()

14. Componentes curriculares de estágios de regência já cursados:

Estágio Supervisionado III: Educação Infantil. ()

Estágio Supervisionado IV: Educação de Jovens e Adultos- EJA. ()

Estágio Supervisionado V: Séries iniciais do ensino fundamental. ()

Não cursei nenhum componente de estágio ainda. ()

15. Você trabalha ou já trabalhou em escolas?

Sim, como professor(a). ()

Sim, como auxiliar/monitor(a) de classe. ()

Sim, fui gestor(a) escolar (diretor/a ou vice diretor/a). ()

Sim, como secretaria escolar. ()

Sim, mas em nenhuma das funções acima. ()

Não. ()

Outros: _____

CONTATO:

Email: _____

Telefone (WhatsApp) _____

Você gostaria de contribuir com uma outra etapa desta pesquisa?

Sim () Não () Talvez ()

APÊNDICE B – Carta pedagógica enviada as e os participantes

Carta

São Francisco do Conde, 09 de Agosto de 2022

QUERIDA/O,

Início desejando que ao receber esta carta você esteja bem, com saúde!

Nos últimos anos tenho refletido, através de leituras e vivências que se entrelaçam em diversos momentos, sobre a formação docente de estudantes que, assim como eu, estão vivenciando pela primeira vez o ensino superior em um curso de licenciatura. Então decidi pesquisar sobre nós para fechar esse ciclo tão especial em minha vida e eu sei que na sua também, que é o momento de conclusão do curso.

Venho através desta carta pedagógica te fazer um convite para a continuidade de um diálogo já iniciado com o questionário que você respondeu sobre o processo de formação docente de estudantes do nosso curso (gratidão por isso).

Nesse percurso de constantes transformações sei que você teve diversas experiências e pessoas que contribuíram para a sua formação, antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia. Afinal, a gente sabe que a caminhada é boa quando, além de vivida, ela é compartilhada, né?

Parafraseando o querido Paulo Freire, com o qual muito tenho aprendido, quando nos propomos a olhar para o que já foi vivido, para o passado, descobrimos que sempre há algo a aprender dele. E é nesse sentido que te convido a fazer esse movimento sãkofo sobre o que te levou ao caminho da docência. Especificamente, o convite é para que você reflita sobre essa caminhada através de uma carta pedagógica. Será um momento de reflexão e aprendizagem.

Não se preocupe, para te auxiliar nas reflexões e escrita, envio em anexo algumas questões "suleadoras". Então, vamos fazer esse movimento sãkofo?

Colega, finalizo essa carta ansiosa a espera da tua carta, pois as cartas pedagógicas, em um movimento dialético nos aproximam a cada traçado que a compõe.

Um abraço afetuosos e um beijo em teu coração!

Luciana Jorge

P.S. Aguardo a sua confirmação de participação.