



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

**GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DE ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFC**

FORTALEZA

2016

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFC

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L698g Lima, Francisca Josélia Inocêncio de.
Gênero no percurso de vida de estudantes do curso de Pedagogia da UFC / Francisca Josélia Inocêncio de Lima. – 2016.
202 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.
1. Gênero. 2. Percurso de vida. 3. Interseccionalidades. I. Título.

CDD 370

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFC

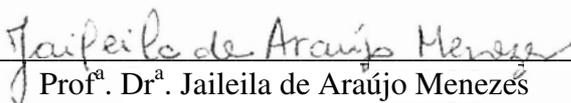
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA



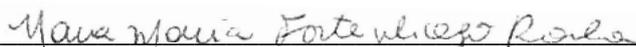
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



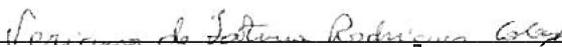
Prof^a. Dr^a. Jaileila de Araújo Menezes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Prof^a. Dr^a. Andrea Abreu Astigarraga
Universidade Vale do Acaraú (UEVA)



Prof^a. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof^a. Dr^a. Nara Maria Forte Diogo Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus,

A meus pais Maria Zélia e José Alberto, por
todo amor, apoio e incentivo que me dão.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pais, irmãos, sobrinhas, cunhado, primos, primas, tios e tias que me acompanharam ao longo da vida e que, de uma forma ou de outra, me deram suporte emocional nesse período de doutorado.

À minha madrinha Regina Celi, por todo o cuidado e amor que me dedica.

À minha orientadora Fátima Vasconcelos, pelo apoio e orientação dedicada.

Às minhas queridas amigas Núbia e Marcelle, pelo apoio e pela amizade incondicional.

Aos meus amigos da graduação em Pedagogia, Cristiane Pascoal, Cristiane Rodrigues, Cristiane Theophilo, Cicera Aline, Aline Souza, José Edilmar, Eliziete Nascimento e Diana Ísis, por todo apoio e confiança no meu potencial.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Régia Farias, Patrícia Vlândia, Claudia Santos, Glaucia Pinto, Benedita Alves, Iêda Mendes, Daniele Alves, Aurenir, Rose Freitas e Nilda, por todo apoio e incentivo ao estudo e à minha qualificação profissional.

Aos companheiros do grupo de pesquisa LUDICE, Rayane Rocha, Marcus Henrique, Erica Atem, Alexandre Santiago e em especial ao colega Pablo, por toda ajuda que me deu na fase quantitativa da pesquisa.

À banca examinadora, Professoras Jaileila de Meneses, Veriana Colaço, Nara Forte Diogo e Andrea Astigarraga, pela leitura cuidadosa e pela contribuição generosa a esta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, Eloilson, Regina, Laura, Samuel, Fábio e Heric, pela disponibilidade e pela confiança.

A Moana, Claudio e Gina, pela amizade e apoio na FACED.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de doutorado.

RESUMO

Esta pesquisa teve como questão norteadora: como a desigualdade de gênero impacta o percurso escolar do estudante de Pedagogia? Para tanto, nos fundamentamos no referencial teórico sobre gênero, compreendido como discursivamente construído; colonialidade de gênero, como crítica da opressão de gênero racializada e interseccionalidades como articulação de eixos de opressão. Realizamos um estudo de natureza quantitativa e qualitativa. O *locus* foi a Faculdade de Educação da UFC e os participantes foram os alunos do curso de Pedagogia que entraram na universidade em 2013, ano de implantação do sistema de cotas. O trabalho de campo da pesquisa foi realizado em dois momentos: no primeiro, fizemos a aplicação de questionários nas turmas de 2013.1 a 2015.1 com o objetivo de levantar o perfil destes estudantes. No segundo momento, utilizando da pesquisa (auto)biográfica realizamos 9 encontros formativos com 6 alunos dos cursos de Pedagogia diurno e noturno com o objetivo de, a partir da construção da narrativa (auto)biográfica dos participantes, compreendermos que aspectos relacionados a gênero e articulados a outros marcadores como classe, raça, sexualidade, impactam o percurso de vida desses estudantes. A análise dos dados quantitativos nos possibilitou traçar um perfil dos estudantes de Pedagogia. Este curso é composto em sua maioria de mulheres, jovens, pardas, que vivem com uma faixa de renda salarial baixa (1 a 3 salários mínimos). Por outro lado, se evidenciou um aumento no ingresso de estudantes do sexo masculino, também jovens e pardos e com o mesmo nível salarial das estudantes, contribuindo para uma reconfiguração do quadro do alunado do curso, historicamente feminino. Além disso, os dados quantitativos mostraram que a política de cotas adotada pela UFC foi uma política exitosa, pois, os alunos cotistas, de ambos os sexos tiveram bom desempenho no curso. Em relação aos dados qualitativos, a adequação da pesquisa (auto)biográfica possibilitou que o grupo de estudantes refletisse sobre o percurso de vida e escolar em situação de copresença, desse modo, a mediação biográfica possibilitou um processo formativo a partir da experiência com o outro. A unidade de análise foram as narrativas, a partir delas verificamos a centralidade da figura feminina na valorização do saber, representada principalmente pela figura da mãe, como aquela que serve de inspiração, incentiva, renuncia para prover o sustento e a escolarização do filho. Contudo, isso configura-se como um regime sacrificial, na medida em que o reconhecimento da mulher se dê pelo enaltecimento de sua renúncia a seus projetos. De modo interseccional, pudemos perceber nesta pesquisa que gênero e classe afetam o percurso de vida dos sujeitos de diferentes formas, em diferentes medidas, determinando escolhas e caminhos de modo singular na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Gênero. Narrativa. Percurso de vida. Interseccionalidades.

ABSTRACT

This research had as a guiding question: how does gender inequality impact the pedagogy student's education path? For the purpose, it was based on the theoretical framework on gender, understood as discursively constructed, on coloniality of gender, as a critique of the racialized gender oppression, and on intersectionalities, as articulation of axes of oppression. A quantitative and qualitative study was carried out in which the locus was the UFC Faculty of Education and the participants were the students of the pedagogy course who entered the university in 2013, year of implementation of the quota system. The fieldwork of the research was carried out in two moments. In the first one, the questionnaires were applied to students belonging to groups from 2013.1 through 2015.1 with the objective of surveying the profile of these students. In the second moment, making use of the (auto)biographical research, 9 formative meetings were held with 6 students of the day and night pedagogy courses in order to understand, from the construction of the (auto)biographical narrative of the participants, which aspects are related to gender and articulated to other markers such as class, race, sexuality and that impact the life path of these students. The analysis of the quantitative data made it possible to draw a profile of the pedagogy students. This course is mostly composed of young brown women who live on a low wage income range (1 to 3 minimum wages). On the other hand, there was an increase in the enrollment of male students, also young and brown, and with the same wage level as the female students, contributing to a reconfiguration of the course's student body, historically feminine. In addition, the quantitative data showed that the quota policy adopted by UFC was a successful policy, since the quota students, of both sexes, performed well in the course. In relation to the qualitative data, the adequacy of the (auto)biographical research allowed the group of students to reflect on the life and education path in a situation of copresence, thus, the biographical mediation enabled a formative process from the experience with the other. The units of analysis were the narratives, from them it was verified the centrality of the female figure in the valorization of knowledge, mainly represented by the figure of the mother as the one that serves as inspiration, encourages, renounces to provide support and schooling to the child. However, this constitutes a sacrificial regime, insofar as the recognition of women is due to the exaltation of the renunciation of their projects. In an intersectional way, one can see in this research that gender and class affect the life path of subjects in different ways, in different measures, determining choices and paths in a singular way in the students' lives.

Keywords: Gender. Narrative. Life path. Intersectionalities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição sexo <i>versus</i> orientação sexual (%).....	104
Gráfico 2 – Condição de ingresso na UFC por sexo (%).....	106
Gráfico 3 – Média de aprovação no semestre imediatamente anterior ao semestre em curso, conforme o sexo.....	107
Gráfico 4 – Distribuição percentual de bolsas conforme o sexo.....	108
Figura 1 – Sistema de cotas da UFC.....	43
Figura 2 – Faculdade de Educação da UFC.....	91
Figura 3 – Reitoria da UFC.....	91
Figura 4 – Objetos trazidos pelos.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1–	Comparativa dos 10 cursos de graduação com maior número de matrículas segundo o sexo no período 2003/2013.....	33
Tabela 2 –	Comparação entre os perfis dos estudantes de Pedagogia, Licenciaturas e Engenharias.....	36
Tabela 3 –	Distribuição da população do curso conforme o sexo.....	99
Tabela 4 –	Distribuição da Média de idade dos sujeitos por sexo.....	100
Tabela 5 –	Distribuição da percentagem dos sujeitos por localização da moradia.....	101
Tabela 6 –	Distribuição do percentual da população por cor/etnia.....	102
Tabela 7 –	Distribuição percentual dos sujeitos em relação à cor/etnia e sexo.....	102
Tabela 8 –	Distribuição dos sujeitos por orientação sexual.....	103
Tabela 9 –	Distribuição dos sujeitos segundo a orientação sexual/sexo.....	103
Tabela 10 –	Distribuição dos sujeitos, segundo a condição de ingresso.....	105
Tabela 11 –	Distribuição dos sujeitos conforme a condição de ingresso/sexo.....	105
Tabela 12 –	Distribuição percentual dos sujeitos, segundo o tipo de bolsa benefício.....	107
Tabela 13 –	Distribuição da escolaridade dos pais/ mães dos alunos/alunas de Pedagogia conforme o sexo.....	110
Tabela 14 –	Distribuição do nível de ensino <i>versus</i> sexo.....	111
Tabela 15 –	Distribuição dos sujeitos por tipo de moradia (antes e depois de ingressar na UFC) <i>versus</i> sexo.....	112
Tabela 16 –	Distribuição dos sujeitos.....	113
Tabela 17 –	Distribuição da renda familiar e pessoal dos sujeitos, segundo o sexo.....	114
Tabela 18 –	Distribuição do tipo de vínculo de trabalho por sexo antes e após o ingresso na universidade.....	115
Tabela 19 –	Distribuição da média de acesso dos estudantes a atividades culturais.....	116
Tabela 20 –	Dados dos perfis dos estudantes.....	128
Tabela 21 –	Aspectos apontados pelos participantes como envolvidos na escolha do curso.....	136

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

ADUFC	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência adquirida
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONSUNI	Conselho Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
GTPAA	Grupo de Trabalho de Política de Ações Afirmativas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUDICE	Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas
LIDELEC	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
MV	Medidas de variabilidade
MTC	Medidas de tendência central
NDC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UUNDC	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança

SUMÁRIO

1	ANTECEDENTES AUTOBIOGRÁFICOS DA IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA.....	14
2	O PONTO DE VISTA HISTÓRICO: PROFISSIONALIDADE DO PEDAGOGO, PERFIL DOS ESTUDANTES, AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	22
2.1	Perfil nacional dos estudantes de Pedagogia.....	35
2.2	As ações afirmativas no ensino superior: cotas raciais e sociais.....	38
2.2.1	<i>Políticas educacionais e ações afirmativas no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará.....</i>	40
2.3	O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.....	45
3	PRESSUPOSTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	48
3.1	Os movimentos feministas e as problematizações em torno da noção de gênero..	48
3.1.1	<i>Os Feminismos: Pós-estruturalismo, Teoria Queer, Feminismo Negro, Feminismo Pós-colonial e Feminismo Interseccional.....</i>	50
3.1.2	<i>Problematizando conceitos: gênero, colonialidade de gênero e interseccionalidades.....</i>	64
3.2	Análise do Discurso e os conceitos de cena de enunciação, <i>ethos</i> e cenografia.....	76
4	DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA: UM ESTUDO QUALI-QUANTI.....	81
4.1	A abordagem quantitativa.....	82
4.2	A abordagem qualitativa.....	84
4.2.1	<i>A pesquisa (auto)biográfica.....</i>	88
4.3	O <i>corpus</i> e o <i>locus</i> da pesquisa.....	90
4.4	A população e o processo de construção dos dados.....	92
4.5	Métodos qualitativos para a construção dos dados: Encontros Formativos.....	94
4.6	Procedimentos para análise dos dados quali e quanti: A Triangulação metodológica.....	97
4.7	Levantamento dos dados dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC correspondentes aos semestres 2013.1 a 2015.1.....	99
4.8	Os Encontros formativos.....	117

5	PERFIS QUANTI E QUALI DA PESQUISA.....	124
5.1	Perfil quantitativo dos estudantes de Pedagogia da UFC.....	124
5.1.1	<i>Perfil pessoal e socioeconômico.....</i>	<i>124</i>
5.1.2	<i>Perfil de escolaridade.....</i>	<i>126</i>
5.1.3	<i>Perfil acadêmico e cultural.....</i>	<i>127</i>
5.2	Perfil Qualitativo dos sujeitos.....	128
6	GÊNERO EM NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFC.....	135
6.1	Fatores motivacionais na escolha do curso de Pedagogia.....	135
6.2	Percursos de vida dos estudantes de Pedagogia.....	138
6.2.1	<i>Escola, trabalho, literatura e política: caminhos que marcam a vida de Eloilson...</i>	<i>138</i>
6.2.2	<i>As tramas familiares que teceram/tecem a vida de Regina.....</i>	<i>144</i>
6.2.3	<i>“Vamos juntas?”: a relação entre pares na narrativa de Laura.....</i>	<i>153</i>
6.2.4	<i>Música, religião e gênero no percurso de vida de Samuel.....</i>	<i>159</i>
6.2.5	<i>A Pedagogia como horizonte de possibilidades: o percurso de vida de Heric.....</i>	<i>165</i>
6.2.6	<i>A arte de desenhar novos caminhos: o gênero no percurso de vida de Fábio.....</i>	<i>169</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	180
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (ADULTOS).....	190
	ANEXO B – GRUPO DE TRABALHO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFC.....	192
	ANEXO C – MEMORIAL DE FRANCISCO RAMOS MEDEIROS NETO.....	195
	ANEXO D – MEMORIAL DE JOIS MARIA MOTA DO NASCIMENTO.....	198

1 ANTECEDENTES AUTOBIOGRÁFICOS DA IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA

O interesse pela temática partiu das vivências relacionadas ao gênero no meu percurso de vida, bem como, em relação às experiências acadêmicas que tenho¹ tido na universidade ao longo dos anos, desde a graduação em Pedagogia.

Das vivências pessoais posso dizer que gênero sempre foi um tema que me afetou, e, portanto, me interessou. A começar pelas diferenciações feitas entre mulheres e homens na minha família, no que se refere aos direitos e às obrigações domésticas. Estas ficavam sempre a cargo das mulheres. As relações de submissão eram discursivamente produzidas e me incomodavam muito: *“isso não é coisa de menina!”*, *“não pode brincar com os meninos!”*, *“mulher direita cuida da casa.”* *“se não arrumar o seu quarto, quando arranjar um namorado e ele vir essa bagunça não vai querer casar com você!”*.

Mesmo me incomodando, fui de algum modo assumindo essa forma de viver, de modo apartado do universo masculino. Cresci sem praticamente ter convivido com meninos. Na escola, na família, na rua. O contato era o mínimo possível até o final da adolescência.

De fato, tudo o que dizia respeito às relações de gênero me interessavam, especialmente ao que se refere à situação de desigualdade da mulher frente ao homem. Sempre militei do meu jeito contra a submissão e a invisibilidade feminina. E parece que eu atraía esse tipo de situação.

Lembro-me bem de uma vez em que, alguns anos antes de entrar na universidade, quando fazia curso de inglês, alguns colegas – mais ou menos cinco e todos homens – resolveram discutir comigo sobre a importância da mulher na história. Além de não me deixarem contra-argumentar as barbaridades que diziam sobre as mulheres, que elas não teriam exercido papel algum na história, considerando-nos seres imprestáveis, eles faziam chacotas e menosprezavam a importância da mulher, inclusive na atualidade. Depois de muita discussão e de perceberem que para mim o assunto era sério, eles disseram que estavam apenas brincando, atitude que obviamente não minimizou o meu sentimento de indignação perante eles.

Segundo Moraes (2005), ao tratar do Humor nas piadas machistas, ela evidencia que há uma interdiscursividade entre o discurso autoritário e o discurso lúdico presentes

¹ Neste trabalho, em alguns momentos utilizo a primeira pessoa do singular quando se trata de situações e experiências vividas por mim. Em outros momentos, utilizo a terceira pessoa do plural quando se fizerem presentes a pluralidade de vozes no discurso: as vozes dos teóricos, dos sujeitos, da pesquisadora, da orientadora e dos colegas do grupo de pesquisa.

nesses tipos de piadas, predominando o discurso autoritário (tende para a busca de um só sentido) sobre o discurso lúdico (da ordem da ambiguidade, dos sentidos múltiplos). Nesse jogo de forças, há o domínio do machismo que opera na produção de estereótipos sobre a mulher, veiculando preconceitos, na tentativa de afirmar um sentido único sobre a mesma.

Em relação à universidade, percebo que até mesmo a escolha do curso esteve sob a influência da temática de gênero. A opção pelo curso de Pedagogia foi motivada pela condição de baixa escolaridade da minha mãe. Eu sentia a necessidade de me qualificar na expectativa de ajudá-la a aprender a ler. Ela conviveu muito tempo com a resistência do meu pai que, por ciúme, dificultava seu acesso aos estudos. Quando eu lhe falava sobre minha dúvida entre quais cursos gostaria de fazer, Serviço Social ou Pedagogia, ela sempre me dizia que eu deveria optar por ser professora, pois esta era *a profissão da moça pobre*.

O curso de Pedagogia é um curso majoritariamente feminino e não tem o mesmo reconhecimento social que outros cursos mais prestigiados, como os das áreas de saúde ou tecnologia, por exemplo. E isso reflete no que alguns alunos e alunas pensam sobre o curso. Muitas das minhas amigas e amigos fizeram Pedagogia por ter uma concorrência menor no vestibular, outras porque queriam fazer psicologia e viram alguma aproximação entre esses cursos, outros optaram pelo curso pela possibilidade de trabalhar em cargos de gestão.

A docência, especialmente na educação infantil, não é o foco da maioria dos futuros pedagogos. No meu caso, meu interesse por trabalhar como docente nessa área foi se delineando durante o curso, antes disso, eu não tinha pensado em que área da Pedagogia poderia me inserir, a única certeza que eu tinha é que o curso me ajudaria com o problema da minha mãe relacionado à aprendizagem da leitura.

O curso, além de me possibilitar uma identificação com a docência, me instigou o interesse pela pesquisa. Logo no início da graduação, integrei a equipe de pesquisadores do grupo de pesquisa LUDICE² (Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas), coordenado pela professora Fátima Vasconcelos, no qual participei de diversos projetos de pesquisa como bolsista PIBIC, depois, de Mestrado e, atualmente, como doutoranda. Nessas experiências era recorrente a temática de gênero, mesmo quando esse não era o interesse do estudo.

² Site do grupo de pesquisa LUDICE: www.ludice.ufc.br.

O primeiro contato foi através da pesquisa *Cultura Lúdica, Identidades e Educação da Criança*³, da qual participei como graduanda e que tinha como tema central as relações étnico-raciais e de gênero. Tratou-se de um estudo comparativo sobre os processos de construção das identidades étnico-raciais e de gênero sob a mediação das práticas lúdicas, com crianças da educação infantil de duas escolas, uma pública e outra privada.

No que concerne ao gênero, os resultados dessa pesquisa apontaram que a interação das crianças com os artefatos do *kit* lúdico da pesquisa, contendo brinquedos variados, no que se refere à etnia e ao gênero, pôs à mostra a diferenciação de gênero, ao mesmo tempo em que também serviu de mediador do intercâmbio de papéis. No último caso, observou-se que no transcurso do trabalho de campo os meninos, que ofereciam mais resistência à utilização dos “brinquedos de meninas”, passaram a introduzir esses artefatos em suas brincadeiras (BRUNO; CABRAL, 2005).

Na segunda etapa da referida pesquisa sobre cultura lúdica, tive a oportunidade de participar do subprojeto de pesquisa intitulado *Produção de artefatos lúdicos artesanais e industriais no cenário contemporâneo*, que objetivava compreender qual a lógica que está implicada no processo de construção de artefatos lúdicos artesanais e sua relação com os industriais no contexto do universo lúdico infantil.

Nessa pesquisa, a diferenciação de gênero não ficou muito evidenciada, salvo o caso de um dos artesãos que costumeiramente produzia utensílios domésticos todos nas cores branca e rosa “especialmente para meninas”. Os demais artesãos, com a exceção daqueles que confeccionavam carrinhos e bonecas (artefatos culturalmente feitos para meninos e meninas, respectivamente), não produziam artefatos atribuindo uma distinção de gênero.

Na minha pesquisa de mestrado, intitulada *A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua*, a questão de gênero também surgiu. Os resultados das observações das práticas lúdicas mostraram que no contexto da rua as meninas não formavam grupos de brincantes de jogo de pião como os meninos. Em geral, elas brincavam isoladas ou apenas observavam os jogos dos meninos.

Algumas pistas foram dadas durante a realização da pesquisa de campo, quando percebi que as meninas eram inseridas desde cedo no mundo do trabalho através dos afazeres domésticos e da tarefa de cuidar de crianças mais novas.

³ Pesquisa financiada pelo CNPq sob a coordenação da professora Dra. Fátima Vasconcelos (UFC), tendo como bolsistas de iniciação científica: Marcelle Arruda Cabral Costa, Raquel Castro Bruno e Francisca Joséia Inocência de Lima.

Naquele contexto, isso foi um indicativo do que afastava ou limitava a participação das meninas nas brincadeiras da rua, dificultando assim a formação de grupos de meninas nas brincadeiras tradicionais. Também foi possível perceber discursos de interdição dos comportamentos das meninas expressos nas falas e atitudes delas na rua a respeito de maquiagens, uso de palavras consideradas inadequadas e outras situações.

Igualmente, nas pesquisas de outros integrantes do LUDICE o recorte de Gênero se impôs como um diferencial a despeito das intenções iniciais dos pesquisadores. Como, por exemplo, no estudo realizado por Cabral (2007) – *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?* –, que tinha por foco a identidade étnico-racial entre crianças da educação infantil. Nesse trabalho, a pesquisadora, inicialmente, se utilizou de uma pesquisa etnográfica, que pôde mostrar processos de exclusão em relação à etnia entre as crianças e situações marcadas pelos estereótipos de gênero.

A partir desses dados, Cabral tomou a decisão metodológica de realizar uma pesquisa intervenção com a turma, por meio de sessões de brincadeiras, teatro de fantoches e reconstruções de histórias. Cabral pôde perceber, ao longo das intervenções, que as práticas lúdicas serviram como forma de expressão e elaboração das crianças em relação às identidades de gênero e étnico-raciais.

Até aqui, minhas experiências com pesquisa foram relacionadas à educação infantil. Posteriormente, ainda na graduação, tive a oportunidade de participar do Programa *Conexões de Saberes*⁴, voltado para o acesso ao ensino superior de estudantes de origem popular, com o intuito de garantir a permanência com êxito desses estudantes na universidade e promover ações de integração às suas comunidades de origem.

No início do *Conexões de Saberes*, os bolsistas de todas as universidades que adotaram o programa tiveram que fazer um levantamento do perfil socioeconômico de todos os estudantes da universidade. Foi elaborado, através de reuniões com as coordenações de todos os Conexões, um questionário padronizado, com múltiplas alternativas, para atender as especificidades de cada região brasileira. Foram aplicados questionários com perguntas que tratavam desde a forma como cada estudante se identificava em relação a sua cor/etnia, bem como eles se identificavam em relação ao sexo, se estudaram em escola pública ou privada, qual a renda e o grau de instrução da família, se tinham acesso a bens culturais, dentre outras

⁴ O Programa *Conexões de Saberes*: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, foi criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação, em parceria com o Observatório de Favelas em 2004. O programa, destinado às IFES, envolveu, inicialmente, 5 universidades federais, mas foi ampliado e atualmente conta com mais de 33 IFES.

questões. A partir destas respostas foi traçado um perfil dos estudantes que ingressavam nas universidades brasileiras, os resultados da pesquisa, porém, não estão disponíveis, ou pelo menos não se encontram acessíveis em nenhum portal da *internet*, salvo algumas experiências publicadas em forma de artigo, é o caso, por exemplo, das publicações do *Conexões de Saberes* da UFMG.

Uma das tarefas do Programa *Conexões de Saberes* era que todos os bolsistas de todas as universidades a ele vinculadas publicassem seu memorial em uma coletânea. Segundo Mayorga (2012), as análises desses memoriais, no caso da UFMG, apontaram que as famílias veem o estudo como uma forma de mobilidade social e, por isso, os estudantes contam com uma rede de apoio familiar, desmitificando assim a questão do êxito individual para entrar na universidade. Depois que ingressam, os estudantes de origem popular têm o êxito como exigência, tanto para se afirmarem no âmbito acadêmico, quanto para retribuir o que foi conseguido por meio da rede de apoio. Com a vigência do sistema de cotas, houve uma inserção maior dos estudantes de origem popular na universidade. Assim considerando, a autora⁵ identificou que o desafio maior das universidades tem sido a criação e a implementação das políticas de permanência na universidade.

Paralelamente a essas experiências, o grupo de pesquisa LUDICE adotou um calendário de estudos teóricos acerca das temáticas de identidade e alteridade, na perspectiva dos estudos culturais, que contribuiu para elaboração de alguns projetos de pesquisa, sendo este trabalho resultado dessas contribuições do grupo.

Atualmente, a pesquisa que está sendo desenvolvida no grupo está voltada para o estudo do perfil dos estudantes cotistas: *Ação afirmativa na UFC: a experiência das cotas*⁶. É dentro dessa pesquisa maior que o meu trabalho de tese se situa. A partir dos dados quantitativos dessa pesquisa guarda-chuva, fizemos a correlação dos dados com a variável gênero, analisando-a de modo interseccionado a outros marcadores (classe, raça etc.), e a partir daí, traçamos um perfil dos estudantes de PEDAGOGIA que entraram na universidade a partir da vigência do sistema de cotas na UFC. Depois disso, buscamos analisar qualitativamente a trajetória de vida e escolar de 6 estudantes do curso de Pedagogia da UFC, de modo a compreender como o gênero impactou o percurso escolar dos estudantes do curso de Pedagogia diurno e noturno.

⁵ *Ibid.*

⁶ Pesquisa a qual se encontra em andamento, coordenada pela professora Fátima Vasconcelos. O objetivo da pesquisa é traçar o perfil dos estudantes cotistas da UFC.

Para realizar esse estudo sobre a temática do gênero, buscamos em Judith Butler (2012, 2000) o aporte teórico para compreender gênero como uma construção discursiva e política. Contudo, gênero não pode ser estudado de forma separada de outros marcadores sociais, em função disso, trabalhamos com o conceito de interseccionalidades, na perspectiva de Avtar Brah (2006), que considera as relações entre as categorias (classe, raça, gênero etc.) de forma articulada.

A herança do pensamento colonial é muito forte e seus efeitos continuam afetando ainda hoje a realidade de muitas mulheres, marcadas pelas desigualdades de raça e gênero. Assim considerando, para este trabalho mostrou-se apropriado também trabalhar com a categoria colonialidade de gênero, conforme o pensamento de Lugones (2014, 2008).

No âmbito da análise do discurso, utilizamos as categorias *ethos* e cenografia porque consideramos que todo texto tem um *ethos* que emerge de uma vocalidade e que tem um caráter e uma corporalidade, bem como, está inscrito numa cenografia, delimitada pelo tempo e pelo espaço, consoante a Maingueneau (2013, 2010, 2008, 2006, 2005).

No que concerne à pesquisa (auto)biográfica, trabalhamos com a mediação biográfica, que se propõe formativa e investiga a heteroformação (saber-fazer com o outro) e autoformação (saber-fazer sozinho), de acordo com Passegi (2011).

A partir do que foi exposto, buscamos investigar: como a desigualdade de gênero impacta o percurso escolar do estudante de pedagogia?

Nosso objetivo geral é compreender os efeitos da desigualdade de gênero no percurso de vida de estudantes do curso de pedagogia.

Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Analisar retrospectivamente e prospectivamente o percurso acadêmico dos sujeitos nas narrativas de si;
2. Identificar na história familiar as vicissitudes que marcaram o percurso do estudante no acesso à universidade;
3. Identificar como o recorte de gênero se manifesta nas narrativas de si;
4. Identificar quais móveis determinaram a escolha do curso de graduação pelos estudantes da UFC.

Sendo a profissão do pedagogo, na sua constituição histórica, majoritariamente feminina, o gênero, articulado a outros marcadores (classe, por exemplo), opera como um

marcador diferencial nas condições de acesso à formação na escolha do curso, no nível de aspiração profissional, enfim, na construção da profissionalidade docente.

Assim, partindo das motivações pessoais e acadêmicas, esse trabalho pretende contribuir para os estudos sobre educação e gênero naquilo que diz respeito às possibilidades e aos desafios dos estudantes de Pedagogia ascenderem socialmente a partir da inserção na universidade. Além de contribuir também para a reflexão acerca da profissionalidade docente das estudantes e dos estudantes que optarem por cursar Pedagogia e daqueles que estão cursando.

É necessário esclarecer que este trabalho tem por foco principal a categoria gênero, no entanto, devido ao recorte feito em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, os alunos que entraram na universidade a partir da vigência do sistema de cotas, a discussão envolvendo a categoria raça se fará presente em alguns momentos. Como adotamos a perspectiva da interseccionalidade, raça e outros marcadores serão tratados nas análises.

Neste primeiro capítulo, apresentamos as implicações do gênero no percurso de vida da pesquisadora. No segundo capítulo, trazemos uma breve contextualização histórica do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, além disso, traçamos um breve percurso da história do curso de pedagogia, das ações afirmativas no Ensino Superior; e abordamos a implantação no sistema de cotas na Universidade Federal do Ceará.

No terceiro capítulo, caracterizamos de modo geral os tipos de feminismos e tecemos algumas problematizações em torno da noção de gênero, colonialidade de gênero e interseccionalidades. Além disso, trouxemos algumas contribuições da Análise do discurso, através do pensamento de Bakhtin e Maingueneau.

No quarto capítulo, tratamos das definições teórico-metodológicas da pesquisa, delineamos aspectos pertinentes às abordagens quantitativa e qualitativa; definimos o campo da pesquisa, o *locus*, os sujeitos participantes e fizemos uso da abordagem qualitativa da pesquisa autobiográfica.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, a partir dos questionários aplicados no curso de Pedagogia da UFC – o perfil quantitativo; e o perfil qualitativo dos estudantes do referido curso a partir dos Encontros Formativos realizados na Faculdade de Educação.

No sexto capítulo, tratamos das análises dos resultados da pesquisa. Fizemos a análise de cada um dos 6 estudantes do curso de Pedagogia que participaram dos encontros formativos realizados no segundo momento desta pesquisa.

E no sétimo e último capítulo, trazemos as considerações finais do estudo realizado, considerando a pertinência da pesquisa autobiográfica e as reflexões a respeito da conjuntura política atual no que se refere à política de cotas.

2 O PONTO DE VISTA HISTÓRICO: PROFISSIONALIDADE DO PEDAGOGO, PERFIL DOS ESTUDANTES, AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE PEDAGOGIA

É consensual que a pedagogia é uma escolha profissional preferencialmente feminina. Mas nem sempre foi assim. Como isso veio a se constituir? Essa condição e outros aspectos da identidade profissional resultaram de um longo percurso histórico marcado por transformações em relação ao lugar que homens e mulheres ocupam na sociedade. As transformações em relação ao perfil do pedagogo são constatáveis nas mudanças curriculares dos cursos de pedagogia e nos inúmeros documentos relativos à legislação educacional brasileira.

Os dados do Censo do Ensino Superior, com o crescimento do número de homens ingressantes na pedagogia, sinalizam algumas mudanças, especialmente no que se refere à questão de gênero no curso. É importante ressaltar também que pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa realizadas no panorama atual das instituições de ensino superior, diante do quadro das políticas de ação afirmativa, têm mostrado como a questão de gênero articulada à classe, à raça e a outras categorias vêm contribuindo para uma nova configuração do perfil dos estudantes do curso de pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil pelo Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, no governo de Getúlio Vargas. Desde a sua estruturação, o curso é marcado por imprecisões quanto ao que corresponde à atuação do pedagogo e ao currículo do curso. Bacharelado ou licenciatura, generalista ou especialista, técnico em educação ou professor, essas eram as indefinições que perpassaram a trajetória histórica da Pedagogia. Outro ponto também em questão é que diferentemente de outras graduações, que, ao término, formam profissionais que devem ser credenciados e regidos por conselhos (medicina, psicologia, fisioterapia etc.), a Pedagogia não possui um conselho federal ou regional que oriente e fiscalize o exercício da profissão. Isso está relacionado às imprecisões desde os primórdios do curso e às indefinições quanto à profissionalização do mesmo.

As mudanças ocorridas no curso, ao longo de sua existência, estiveram sempre ligadas às demandas político-econômicas brasileira (alinhamento da educação à política neoliberal, ditadura militar aliada ao capital internacional etc.) vigentes nos diversos momentos históricos pelos quais a Pedagogia atravessou (MEC, [(20--?)]; VIEIRA, 2008).

Quando da criação do curso de Pedagogia, o perfil pretendido era formar bacharéis ou licenciados, o que diferenciaria a formação de ambos seria o acréscimo de um

ano de curso voltado à didática, dedicado aos alunos que optassem pela docência, como podemos ver nas palavras de Vieira (2008, p.3):

O curso de Pedagogia formava bacharéis respeitando o “padrão federal” num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os bacharéis em Pedagogia atuavam em um cargo técnico em educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o curso de didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Assim considerando, conforme a autora⁷, a formação para o exercício da docência nos anos iniciais não era atribuída ao curso de Pedagogia. A partir dos anos 1940, com o interesse de ampliar o campo de atuação do pedagogo, o curso passa a formar profissionais para o ensino primário. Durante a presidência de João Goulart, em 1961, é aprovado o Decreto-Lei n. 4.024, que implementou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir disso, o Conselho Federal de Educação estabeleceu através do Parecer CFE N. 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas, um currículo mínimo⁸ para diversos cursos, dentre eles, o de Pedagogia. Vale ressaltar que nesse parecer havia apenas a indicação da docência nas séries iniciais, ou seja, ainda não era incumbência oficial do curso.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária empreendida no governo ditatorial do presidente Artur da Costa e Silva, foi definido, a partir do parecer CFE n. 253/69, os profissionais que o curso de Pedagogia deveria formar: supervisor pedagógico, administrador escolar, inspetor escolar, orientador educacional (habilitações específicas) e professores para o Ensino Normal. O curso passou a expedir diploma de licenciado também para os formados nas habilitações, por considerar que para ser pedagogo o profissional deve ter como base a docência no ensino normal, desse modo, a disciplina de didática entrou para o currículo comum do pedagogo (VIEIRA, 2008).

Nos anos 1990, o debate educacional girava em torno da base nacional da educação e da elaboração da reforma das leis de diretrizes e bases da educação nacional. A base comum seria organizada a partir de eixos curriculares e a docência foi o elemento comum identificado como aquilo que unifica todas as licenciaturas. Ser professor, então, estava na base do curso de Pedagogia, em função disso, o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso (VIEIRA, 2008).

⁷ *Ibid.*

⁸ Conforme Vieira (2008), o parecer foi aprovado por Darcy Ribeiro, Ministro da Educação na época. O currículo do curso de Pedagogia era composto de sete matérias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias definidas pelas universidades.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96 foi promulgada. Essa lei trouxe transformações para os diferentes níveis de ensino brasileiro, do básico ao superior.

Porém, a expectativa era de que tivessem definições para a identidade do curso e do pedagogo na LDB, mas o que houve foi que, a partir dela, foram pensadas, conforme Viera (2008, p.12), “a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação”.

Após muitas discussões na década da promulgação da LDB e na década seguinte sobre a identidade do curso e do profissional, em 2005 foi aprovado um parecer do Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CP nº.5/05, que dispunha o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Este parecer gerou muitas discussões, até que em 2006 foi reexaminado por exigência do então Ministro da Educação Fernando Haddad. A nova redação incluiu a formação do especialista no curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/06 (VIEIRA, 2008).

Nos artigo 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº.1/06, podemos ver como ficou estabelecido o campo atuação, de formação e o currículo do pedagogo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...]

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

[...]

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Contudo, no contexto anterior à instituição do curso de Pedagogia, o que se vinha construindo em relação à docência no país, como veremos adiante, especialmente, em relação à educação das crianças, era a ideia de que as mulheres eram mais aptas para realizar essa tarefa educacional. Esse, entre outros aspectos, contribuiu para delinear a feminização do magistério no Brasil.

A história da educação brasileira tem nos mostrado que a carreira docente primária em seus anos iniciais, ou seja, o período que corresponde ao ensino fundamental I, era predominantemente masculina. A feminização do magistério foi ocorrendo progressivamente em função de vários fatores. A esse respeito, Filho e Macedo (2004, p.2, grifo nosso) tomando a cidade de Minas Gerais entre o período de 1860 a 1910, afirmam:

Os dados estatísticos nos mostram que, a partir da década de 1860 há um rápido crescimento do número de mulheres no magistério. Isto parece estar relacionado a vários fatores: às políticas educacionais que passam a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável, a presença das mulheres na sala de aula, **ao aumento do número de meninas matriculadas e frequentes na escola pública**; às transformações na cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária à presença masculina na sala de aula; à **diminuição de idade média do alunado**, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades, na mesma sala de aula e, ao mesmo tempo, com a criação de oportunidades de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores.

Louro (1997, p.95) acredita que buscar nos documentos elementos para compreender as razões da feminização do magistério no Brasil é uma atitude ingênua. Para a autora seria mais útil compreender o contexto em que este fenômeno acontecia.

Talvez mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual — além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho — um novo estatuto de escola se instituiu. O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Esse modo novo do qual fala Louro está ligado à educação de filhos e filhas. Isso afetará posteriormente o magistério, pois se valerá da imposição da mulher no exercício dessa profissão, promovendo a feminização do magistério.

À medida que aumentava o número de meninas sendo escolarizadas, conforme Filho e Macedo (2004), aos poucos, foi sendo construída pelas autoridades do estado a ideia de que as mulheres tinham competência para poderem seguir carreira docente. Por outro lado, o Secretário do Interior de Minas Gerais, em sua argumentação, chamava a atenção para o fato de que além das mulheres terem uma docilidade e um trato melhor com as crianças, eram mais conformistas em relação ao baixo salário que lhes era pago. Isto nos permite ver quais razões atribuídas às mulheres estavam em jogo para serem preferidas na tarefa de ensinar, supostas características inerentes às mulheres e baixos salários. Diante disso, a carreira docente nos anos iniciais (ensino fundamental I) foi deixando de ser atraente para os homens. Como podemos ver na fala do Secretário do Interior de Minas Gerais:

O regulamento estabelece a preferência da professora para o ensino primário – é o meio de abri à mulher mineira **uma carreira digna e proporcionar-lhe ensejo de ser útil à pátria.**

A mulher compreende e cultiva o caráter infantil, e **a professora competente é mais apta para a educação sem corrupções do coração** e sem degradação do caráter.

Acresce-se que a **professora com mais docilidade sujeita-se aos reduzidos vencimentos** com que o Estado pode remunerar o seu professorado (MINAS GERAIS, 1906, p. 6 *apud* FILHO e MACEDO, 2004).

Louro (1997) aponta que a ideia naturalizada e difundida de ser esposa e mãe como sendo a “verdadeira carreira das mulheres” contribuiu para tornar o magistério uma profissão feminina, na medida em que a docência pôde assumir esses ares de cuidados com as crianças de menor idade, de uma aproximação com o ambiente familiar e maternal. Qualquer outra profissão poderia ser um desvio do considerado pertinente ao trabalho feminino, mas nesses termos, a docência seria a mais apropriada, pois se ajustaria perfeitamente. A mulher estaria “naturalmente” apta a exercer a docência nos anos iniciais da escolarização.

Louro (1997, p.96, grifo nosso) afirma que na segunda metade do século XIX professores e professoras eram incumbidos a desempenhar de modo diferenciado seus papéis, tendo inclusive salários diferenciados. Em comum na profissão apenas tinham o dever de ter uma postura modelar:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos, tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), **recebem salários diferentes**, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas.

Tanto Louro (1997) quanto Filho e Macedo (2004) ressaltam que nesse processo de feminização é demarcada uma diferenciação escolar entre meninos e meninas em relação aos conteúdos ensinados. Ambos deveriam aprender o necessário para o trabalho diário, valores morais e religiosos, porém, os meninos deviam aprender a ler, escrever, dominar as quatro operações básicas, aprender raiz quadrada e proporção. As meninas, por seu turno, além de serem orientadas para a submissão ao marido, deviam saber ler, escrever, contar as quatro operações aritméticas e aprender trabalhos domésticos (FILHO; MACEDO, 2004). Os componentes curriculares das séries iniciais são diferenciados conforme o gênero (LOURO, 1997).

Para Filho e Macedo (2004) o fato de ter havido um crescimento do número de mulheres no magistério, não significa que os homens abandonaram a profissão. A maioria dos homens que tinham ingressado na carreira docente permaneceu, mas a entrada de outros foi

diminuta. Isso nos leva a pensar que mais importante que estudar a desmasculinização do magistério como estes autores sugerem, seria analisar em termos interseccionais o processo de feminização do magistério, posto que a desmasculinização corresponde à feminização da carreira docente primária. Diante disso, valeria a pena investigar em que funções ou cargos os homens permaneceram na docência.

O fato é que esses elementos que contribuíram para a feminização do magistério ainda povoam o imaginário brasileiro, quando se trata de homens exercerem a docência nas séries iniciais. Embora na atualidade ainda seja incipiente a inserção masculina nos cursos feminizados, como a Pedagogia, alguns estudos têm apontado que a perspectiva dos homens vem mudando em relação à docência nas séries iniciais.

É o caso da pesquisa de Pereira (2013), pois a escolha dos homens pelo curso de Pedagogia foi seu tema de dissertação. A pesquisadora realizou um estudo de mestrado para tentar compreender as motivações dos homens na escolha do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Esse estudo, com enfoque no gênero, foi feito em duas etapas: uma quantitativa e uma qualitativa. Na primeira etapa, a pesquisadora aplicou questionários entre os estudantes (homens) do curso de Pedagogia diurno e noturno. Na segunda etapa, realizou entrevistas com os estudantes que preencheram o questionário e deixaram telefone e e-mail para contato, conforme solicitação da pesquisadora. Depois, ela selecionou 9 estudantes para realização de um grupo focal, dos quais participaram 7 estudantes, sendo que, dentre estes, apenas os dados de 5 alunos foram utilizados na pesquisa por terem sido julgados como dados relevantes.

A pesquisadora, a partir dos dados dos questionários, traçou um perfil dos alunos da UFMG. Segundo Pereira (2013), os alunos do curso de Pedagogia são em sua maioria casados, a maioria estuda no período noturno, possuem renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos. Em relação à renda individual, poucos não possuem renda. Ela também verificou que boa parte dos sujeitos tem irmãos com curso superior e que as mães deles, em grande parte, possuem ocupações ligadas à área de educação.

A partir dos dados quantitativos, a pesquisadora concluiu que a escolha do curso não foi feita de forma aleatória, posto que grande parte dos sujeitos teve algum contato prévio com a área de educação, seja por terem realizado algum trabalho na área, seja porque as mães ou irmãos são ligadas à área de educação, seja porque conhecem pessoas que estudaram Pedagogia, o que fez a pesquisadora considerar que isso foi um dos fatores que influenciaram na escolha do curso.

Em relação aos dados da entrevista e do grupo focal a pesquisadora analisou os dados e constatou que o contato prévio dos sujeitos com a área de educação influenciou a escolha deles pelo curso de Pedagogia. Além disso, algumas discussões surgiram no que concerne ao gênero, como o fato de o curso ser frequentado 90% por mulheres; e, também, a predominância da Educação Infantil no curso, tanto em relação a muitos homens não se “identificarem” com o trabalho nessa área, quanto no que se refere ao preconceito de gênero durante os estágios nas escolas, pois existe a resistência das famílias e também de algumas escolas em ter homens exercendo a docência com crianças pequenas, devido aos constantes casos de pedofilia noticiados diariamente na mídia. Embora não se tenha notícias de casos registrados com professores de educação infantil.

A autora conclui em seu estudo que “[...] a dimensão do gênero, em geral, parece anteceder a escolha do curso superior [...]” (PEREIRA, 2013, p.128). Pereira (2013, p.129, grifo nosso) afirmou também que a dimensão do *gosto* pelo trabalho na docência merece ser reconhecida:

Os sujeitos, seja em função da paixão pela leitura, das boas lembranças da época de escola e dos bons professores, da admiração por pessoas com formação na área educacional, do contato direto com a área através de familiares e amigos, ou até mesmo por uma experiência profissional anterior com a educação, foram constituindo um **gosto** e uma identificação pelo campo suficientemente fortes para que buscassem como formação superior o curso de Pedagogia.

O foco de Monteiro e Altman (2013) não era o curso de Pedagogia, mas as autoras investigaram as trajetórias de vida pessoal e profissional de homens que trabalham como professores de educação infantil. As pesquisadoras analisaram a trajetória de formação, escolha da profissão e levantaram o perfil destes sujeitos. Nesse estudo, ficou evidente para elas que as questões de gênero, marcaram e marcam as trajetórias de vida dos sujeitos partícipes da pesquisa, especialmente no que se refere à prática da docência na educação infantil, posto que parte dos sujeitos que ingressou nessa área, cursou o magistério antes de entrar na carreira. Esse estudo nos interessou, sobretudo, pelo fato de podermos compreender o que motivou a escolha pelo curso de Pedagogia.

Essas autoras⁹ entrevistaram 7 professores homens, sendo que 6 eram formados em Pedagogia e um era formado em Letras com especialização em Educação Infantil. Desses, apenas dois eram solteiros, os outros eram casados. As motivações que elas identificaram para escolha do curso se assemelham as encontradas na pesquisa de Pereira (2013). A influência de familiares (mãe) e professoras (do ensino fundamental) foi um destes pontos comuns

⁹ *Ibid.*

encontrados. Outros pontos comuns foram a experiência ou o contato prévio com a área de educação e a possibilidade de ascender profissionalmente para cargos de gestão.

O recorte de gênero, nas pesquisas de Queiroz (2000); Weller, Ferreira e Meira (2008); Gonçalves e Santos (2009); e Franco (2011); é tratado de forma articulada a outros marcadores como classe e raça, por exemplo, nos cursos do ensino superior de modo geral, e, também especificamente no curso de Pedagogia.

Queiroz (2000), a respeito da desigualdade no ensino superior, realizou sua pesquisa de doutorado sobre raça e gênero no ensino superior na Universidade Federal da Bahia – UFBA. A análise empreendida pela autora¹⁰, a partir de dados quantitativos coletados por meio do questionário padrão da universidade, colocou à mostra a condição de gênero e raça que incide no cenário educacional baiano.

A pesquisa de Queiroz (2000) revela o sexismo presente na escolha das carreiras na UFBA. Conforme a autora¹¹, nessa universidade os homens situam-se no geral em carreiras historicamente reconhecidas como masculinas, tais como as exatas, e as mulheres nas carreiras ditas femininas, as de humanidades. Apesar disso, ela aponta que as mulheres têm cada vez mais se inserido em cursos predominantemente masculinos. Contudo, são as brancas as mulheres que têm inserção em todos os cursos da federal baiana, ainda que de maneira pouco expressiva em alguns. As mulheres negras, no período da pesquisa, não tinham inserção nos cursos de Engenharia Mecânica, Instrumento, Desenho Industrial e Direção Teatral.

Por outro lado, a autora¹² destaca que ambas negras e brancas tem desempenho acadêmico superior aos dos homens negros e brancos. Outro dado importante é que as mulheres pretas possuem melhores médias do que as mulheres brancas, inclusive em cursos considerados socialmente de alto padrão como medicina. Apesar desse desempenho, o maior percentual de mulheres negras situa-se no curso de Pedagogia, embora seja considerado de alto-médio prestígio social na UFBA, é um curso ligado ao magistério, ou seja, tradicionalmente considerado feminino.

Weller, Ferreira e Meira (2008) focaram sua pesquisa na trajetória escolar e familiar de estudantes que entraram na Universidade de Brasília – UNB por meio do sistema de cotas. O intuito das pesquisadoras foi investigar as relações étnico-raciais e de gênero na

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

trajetória dos estudantes, sua forma de reagir à discriminação e que efeitos a entrada na universidade, por meio das cotas, pôde provocar na construção da auto-representação racial.

As pesquisadoras analisaram as narrativas de 3 estudantes: 1 do curso de Engenharia Elétrica, majoritariamente masculino, 1 do curso de medicina, considerado misto, e 1 do curso de Pedagogia, de maioria feminina. A escolha destes cursos foi assim justificada por Weller, Ferreira e Meira (2008, p.2):

A escolha de tais cursos deu-se em função da possibilidade de refletir sobre como diferentes contextos, com diferentes representações, podem operar na organização das representações identitárias das alunas; e provocam estratégias diferenciadas no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e da discriminação, tendo em vista o processo relacional de construção de identidades.

Os resultados da analítica de entrevistas realizadas com jovens negras na UNB por Weller, Ferreira e Meira (2008, p.7) mostraram que a opção das estudantes por manter uma cordialidade diante de reações hostis, no contexto do ensino superior e em cursos de prestígio como medicina, revelam uma das estratégias de enfrentamento das estudantes negras na universidade. A estudante de Pedagogia assumiu uma postura afirmativa em relação aos caracteres de gênero e raça (modo de ser, de se vestir, atributos físicos etc.) como estratégia frente à discriminação em virtude de sua mãe, que é professora e sempre lhe preparou para lidar com o preconceito. Essa e outras atitudes possibilitaram às estudantes a construção de uma auto-representação mais tímida ou mais afirmada de acordo com o contexto do curso e a vivência pessoal de cada uma.

Com o propósito de estudar a trajetória de estudantes negras do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, primeira universidade a adotar o sistema de cotas no Brasil, Gonçalves e Santos (2009) realizaram uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo. A parte quantitativa consistiu em uma aplicação de 3 questionários com os alunos do referido curso. O primeiro foi um questionário de sondagem sobre o sistema de reserva de vagas aplicado aos estudantes que ingressaram antes das cotas, o segundo foi aplicado com a presença dos cotistas e o terceiro apenas com estudantes cotistas negras. Além dos questionários, foram realizadas entrevistas abertas com essas estudantes.

Os questionários apontaram uma primazia das mulheres brancas no curso, e também, um percentual elevado de alunos contrários às cotas. Os dados revelaram também a entrada pouco expressiva de estudantes cotistas no curso, fato que os autores atribuem a não ter sido implantado o critério econômico associado ao de raça no ano de aplicação do questionário. Outro fator considerado é que a escolha do curso já era feita por estudantes

pobres antes das cotas, por conta disso, a composição do alunado não tinha apresentado mudanças significativas.

As entrevistas e o grupo focal mostraram que os estudantes que entraram por meio das cotas fizeram a universidade vivenciar a diversidade. Isto foi evidenciado através de eventos, atividades e mobilização do movimento estudantil que passaram a ocorrer na UERJ. Engajados, os alunos negros ingressantes por meio das cotas criaram grupos para afirmar a identidade negra na faculdade (Coletivo Denegrir, Grupo Luíz Gama, Associação de mulheres Negras Aqualtune).

O perfil levantado através dos dados das estudantes negras do curso de Pedagogia da UERJ mostrou que elas são jovens e trabalhadoras, que compreendem a faixa etária entre 16 e 25 anos, oriundas de escolas públicas e a escolaridade da maioria dos pais das alunas concentrou-se na faixa do ensino fundamental incompleto. Em geral, essas estudantes são a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior. Os dados puseram à mostra também que o motivo para o ingresso na universidade está relacionado à influência da família e da igreja, através desta, muitos estudantes se engajam em atividades, formam grupos, exercem cargos sacerdotais. Na UERJ há um grande número de jovens negros evangélicos, em função disso, as autoras consideram que essa experiência religiosa exerça grande influência na vida dos sujeitos. Ambas, família e igreja, foram apontadas como as instituições que apoiaram a entrada na universidade.

O estudo de Franco (2011) também foi focado na trajetória de estudantes cotistas do curso de Pedagogia, mas o diferencial desse estudo é que a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, instituição em que ele foi realizado, é a única do Brasil que adota um recorte de gênero em suas políticas de ações afirmativas. Nela destinam-se, desde 2004, 60% das vagas às cotas para mulheres que se declaram negras (pretas ou pardas). O objeto geral da pesquisa era analisar a trajetória dessas estudantes cotistas da Pedagogia. Os objetivos específicos se centravam em traçar o perfil das dessas mulheres; identificar as dificuldades das estudantes; como se sentem em relação ao curso “tipicamente feminino”; seu desempenho no curso; verificar se há acompanhamento dessas alunas pela coordenação do curso e refletir sobre os projetos de futuro de tais estudantes.

A pesquisa de Franco (2011) era um estudo de caso de base qualitativa. A coleta dos dados foi feita através de questionário fechado, entrevista com uma amostra de respondentes do questionário e fotografias para suscitar as memórias das alunas cotistas negras. A análise dos dados permitiu a pesquisadora perceber que a UFAL não desenvolve políticas de permanência dos estudantes cotistas o que deslegitima a própria política de ação

afirmativa. A universidade também não possui um quadro docente etnicamente diversificado, o que afeta o sentimento de não pertencimento ao espaço da universidade por parte das estudantes negras cotistas.

Até aqui tivemos um panorama sobre o curso de Pedagogia, desde a criação da graduação, e, também, antes mesmo da sua constituição por meio do processo de feminização do magistério, e chegamos a uma configuração atual do curso e do perfil dos estudantes que parece ter sentido de alguma forma o impacto da implantação das ações afirmativas nos anos 2000. Mas de que modo essa política impactou a realidade do ensino superior brasileiro e mais especificamente, a do curso de Pedagogia?

Dentro do recorte de 10 anos de implantação das políticas de ação afirmativa, podemos questionar através dos dados do IPEA¹³ e do INEP¹⁴ se houve alguma mudança ou impacto dessas políticas no que diz respeito ao recorte de sexo das carreiras e do acesso de estudantes negros à educação superior.

Os dados publicados a partir dos relatórios do INEP mostram que as mulheres brancas são a maioria na Educação Superior. Segundo o Dossiê Mulheres Negras, publicado pelo IPEA em 2013, tratando do recorte histórico de 2003 a 2009, depois das mulheres brancas nesse nível de ensino, seguem os homens brancos, as mulheres negras e por fim os homens negros. Em geral, nos levantamentos quantitativos, os homens negros costumam preceder as mulheres negras, no entanto, no que se refere à escolarização, elas se encontram à frente dos homens negros. Um dos fatores apontados para a desigualdade educacional dos homens negros é que eles se inserem prematuramente no mercado de trabalho, assim não conseguem dar continuidade aos estudos.

Apesar de mulheres e homens brancos terem maior acesso aos cursos superiores, os dados trazidos pelo Dossiê nos permitem perceber um crescimento no número de matrículas de alunos e alunas negras no ensino superior, ainda que seja muito aquém do esperado para tornar equitativa a educação superior brasileira.

A presença de um número maior de mulheres nos cursos superiores não significa como vimos na pesquisa de Queiroz (2000), que haja uma distribuição equânime do ingresso de mulheres em todos os cursos. Há um sexismo na definição das carreiras. Entretanto, podemos ver sinais de mudanças no cenário atual.

¹³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Fazendo um comparativo entre os anos de 2003 e 2013, a partir dos dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP, no que diz respeito a sexo, percebemos uma diferença significativa na matrícula nos cursos entre estes 10 anos.

Tabela 1 – Comparativa dos 10 cursos de graduação com maior número de matrículas segundo o sexo no período 2003/2013

	CURSOS 2003		CURSOS 2013	
	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
1º	<i>Pedagogia</i>	Engenharia	<i>Pedagogia</i>	Direito
2º	Enfermagem	Mecânica	Administração	Administração
3º	Psicologia	Eletrônica	Direito	Engenharia Civil
4º	Nutrição	Transporte e serviços (cursos gerais)	Enfermagem	Ciências contábeis
5º	Serviço social	Profissões industriais	Ciências contábeis	Ciências da Computação
6º	Secretariado	Eletricidade e energia	Serviço social	Engenharia de produção
7º	Fonoaudiologia	Básicos/ Programas especiais	Psicologia	Engenharia Mecânica
8º	Terapia e reabilitação	Tecnologia química e de processos	Gestão de pessoal/ RH	Engenharia elétrica
9º	Ciências domésticas	Serviços de segurança e proteção de pessoas e propriedades	Fisioterapia	Formação de professor de educação física
10º	Serviços de beleza	Construção e manutenção de veículo a motor	Arquitetura e Urbanismo	Análise e desenvolvimento de sistemas

Fonte: Censo da Educação Superior anos: 2003 e 2013 – INEP.

A tabela mostra que houve uma diferenciação entre as matrículas nos cursos superiores conforme o gênero. Podemos notar mudanças mais significativas nos cursos com matrículas femininas.

Nota-se claramente um critério sexista na distribuição das carreiras universitárias. No ano de 2003, isso é notório através da polarização das carreiras nas áreas de humanidades e cuidados, dentre as escolhas femininas, e nas áreas tecnológicas e de serviços, no que se refere às escolhas masculinas. Já em 2013, há uma mudança no que diz respeito às preferências das carreiras, no que se refere ao ingresso de mulheres em cursos antes de acesso majoritariamente masculino. Há também três cursos de comum escolha dos estudantes de ambos os sexos: Direito, Administração e Ciências contábeis. Isto pode representar a presença mais equilibrada de homens e mulheres nestes cursos.

Nos quadros femininos e masculinos, de modo geral, se mantém o predomínio das áreas de humanidades e cuidado para as mulheres e tecnologias para os homens, apesar de Direito e Administração encabeçarem a lista masculina de 2013. Podemos destacar a Pedagogia como curso preferencial entre as mulheres, no recorte de 10 anos (2003/2013) esta graduação se manteve no topo da lista.

Segundo dados do edital *Negros e negras no ensino superior*, lançado pela Fundação Carlos Chagas (2016, p.4) com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de pesquisas sobre gênero e raça na pós-graduação, o impacto da diferença de gênero e raça no ensino superior brasileiro pode ser evidenciado através da comparação entre as escolhas das áreas de conhecimento entre homens e mulheres, conforme podemos observar na citação abaixo:

As hierarquias sociais de gênero e raça se expressam na distribuição dos discentes por áreas de conhecimento: as mulheres e os negros estão presentes nas áreas consideradas de menor prestígio social e econômico, como a Educação, as Humanidades e as Artes. Na Educação, por exemplo, são 479 mulheres graduadas para cada grupo de 100 homens, enquanto nas Engenharias são 29 engenheiras para cada grupo de 100 engenheiros. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2016, p.4).

Apesar desse quadro desproporcional em relação a gênero e raça apontado no edital da Fundação Carlos Chagas, no comparativo entre a série histórica 2003-2013 e os dados do censo educacional do INEP, pudemos ver uma mudança, ao menos em termos de sexo. Atribuímos de modo geral ao efeito das políticas de ações afirmativas as mudanças ocorridas nesse recorte temporal.

Os dados do Dossiê Mulheres Negras (MARCONDES *et al.*, 2013) apontam que os alunos que entram por meio das políticas de ações afirmativas, ou seja, os cotistas ingressantes nas IFEs, concentram-se em cursos de menor prestígio social como as áreas de humanidades. A determinação do Ministério da Educação – MEC é de que as universidades devem propiciar condições de acesso dos jovens, mas também de permanência. Este é um dos

requisitos para implantação de políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro para possibilitar condições aos estudantes cotistas de optarem por qualquer curso da universidade. Contudo, podemos pensar que a concentração dos cotistas em cursos de baixo prestígio social, seja porque estes cursos demandam um investimento financeiro menor, como é o caso dos cursos de Pedagogia e Letras, dentre outros.

Ao que parece, essas políticas têm contribuído para mudanças na distribuição das vagas por sexo nos cursos. No curso de Pedagogia, graduação historicamente feminizada, como mostramos, as ações afirmativas vêm ampliando o quadro de estudantes homens, ainda que de forma tímida. Além de ampliar o ingresso de mulheres negras nessa graduação, possibilitando atitudes mais positivamente afirmadas em relação ao curso e à profissão.

No próximo tópico, veremos, a partir de dados quantitativos, um levantamento do perfil nacional dos estudantes do curso de Pedagogia.

2.1 Perfil nacional dos estudantes de Pedagogia

A instituição IDADOS, que realiza pesquisas, vinculada ao Instituto ALFA e BETO¹⁵, tomando por base os dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), realizou um estudo comparativo do perfil dos estudantes de Pedagogia e de outras Licenciaturas com os de Engenharia relativos ao período de 2005 a 2014.

Os resultados, publicados no Boletim Nº.3, *Perfil dos Futuros Professores*, mostram que houve uma redução de 19% para 10% no quantitativo de alunos que estudavam em escolas de ensino médio privadas e um aumento de 38% para 50% no percentual de alunos negros no curso de Pedagogia. Essa mudança, provavelmente, se deu em decorrência da implantação das Políticas de Ações Afirmativas para ingresso no ensino superior através da reserva de vagas para alunos da escola pública e, entre estes, negros e indígenas.

¹⁵ ALFA e BETO é um instituto que realiza pesquisas em educação e que se propõe a formular e a avaliar políticas e práticas educacionais.

Tabela 2 – Comparação entre os perfis dos estudantes de Pedagogia, Licenciaturas e Engenharias

Cursos	Faixa etária	Sexo	Nível de escolaridade da mãe	Presença de estudantes negros em 2005 e 2014	Natureza da instituição onde cursou Ensino Médio
Pedagogia	Entre 30 e 33 anos.	70% <i>Feminino</i>	EF até 5º série	Crescimento do número de negros de 38% para 50%.	Maioria pública.
Licenciaturas	Entre 20 e 33 anos.	<i>Letras e Biologia predomina mulheres e nas demais licenciaturas, predomina os homens.</i>	Nível de escolaridade baixo, aproximado do nível da Pedagogia. Mais elevado nos cursos de Educação Física e Física.	Crescimento do número de negros de 35% para aproximadamente 55%.	Maioria pública. Em torno de 40% estudaram em escolas privadas
Engenharias	Entre 20 e 30 anos.	<i>30% de mulheres para 70% de homens.</i>	Não tem o dado	Crescimento do número de negros de 20% para aproximadamente 32%.	Maioria Privada.

Fonte: Informações do Boletim IDADOS. Elaborada pela autora.

Como se pode ver na tabela acima, os alunos de Pedagogia ingressam um pouco mais tarde (30 anos) que os dos cursos de Engenharia e Licenciatura (20 anos). Pedagogia e Letras são os cursos com maior número de mulheres, em torno de 70%, enquanto no curso de Física elas não chegam a 30%. A escolaridade das mães dos futuros pedagogos se enquadra na faixa mais baixa, enquanto que nos cursos de educação física, física e química, as mães apresentam um nível de escolaridade um pouco maior. O boletim não informa dados da escolaridade das mães dos estudantes das Engenharias, mas podemos supor que elas têm um nível de escolaridade maior que o das mães da Pedagogia e das demais licenciaturas, considerando que são em sua maioria oriundos da escola privada, logo, de um nível de renda mais alto. Os estudantes de Pedagogia, por sua vez, são oriundos de famílias com nível

socioeconômico mais baixo em comparação com outras licenciaturas (Educação Física, Física e Química) e, ainda, tendo que trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Ao comparar o curso de Pedagogia com as Engenharias, os estudantes das Engenharias são mais novos, majoritariamente do sexo masculino, a metade deles é proveniente de escolas privadas. Em todos os cursos houve um aumento no ingresso de estudantes negros, com diferença de 18 pontos percentuais a menos para a Engenharia em comparação com o ingresso de estudantes negros na Pedagogia.

Em termos de notas no ENADE, a Pedagogia, as Licenciaturas e as Engenharias apresentam notas próximas dos 50 pontos, para mais nas Engenharias e para menos na Pedagogia (a nota varia de 0 a 100 pontos). No que concerne às taxas de conclusão dos cursos, é de conhecimento que elas aumentaram nos anos de 2011 e 2014. Na Pedagogia variam de 35,6% a 46,6%, já nas Licenciaturas, de 21,5% a 31,1%; e nas Engenharias, de 21,5% a 30,8%. Assim, a taxa de conclusão dos alunos de todos os cursos superiores é relativamente baixa. Em 2014, o índice é de 31% nas Licenciaturas e Engenharias e 47% na Pedagogia. Sob este aspecto, a Pedagogia apresenta um percentual um pouco mais elevado em relação aos demais.

Um dado importante a se destacar é o da renda familiar de acordo com a região. Nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, dentre os cursos de Pedagogia de todas as regiões brasileiras, os cursos da região Nordeste apresentaram maior índice de estudantes na faixa de renda de 1 a 3 salários mínimos.

No ano de 2014, tivemos um aumento do número de estudantes nessa faixa de renda (1-3 SM) em todas as regiões brasileiras, 10% do quantitativo de alunos no Nordeste e 20% no Sul e Sudeste. Esse aumento pode ter sido fruto das políticas de ações afirmativas implantadas nas universidades, que possibilitou que estudantes de baixa renda tivessem maior acesso à universidade através de cotas para o ingresso no ensino superior e financiamento pelo PROUNI e FIES¹⁶.

Muitas universidades que ainda não tinham adotado o sistema de cotas, a partir de 2012 e 2013 passaram a adotar o referido sistema por determinação da Lei nº. 12.711/2012, lei de cotas no ensino superior, que determina a reserva de vagas para estudantes oriundos de

¹⁶PROUNI e FIES são programas federais criados pelo Ministério da Educação do Brasil, destinados a estudantes que desejam fazer um curso de graduação. O Programa Universidade para todos – PROUNI tem o objetivo de fornecer bolsas para estudantes em condição de baixa renda nas instituições particulares de ensino superior. O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES destina-se ao financiamento estudantil de cursos de graduação em instituições particulares de ensino superior. O principal diferencial entre os dois programas é que no PROUNI o estudante pode conseguir uma bolsa de 100% para cursar a graduação e depois não precisará pagar nada ao governo. No caso do FIES, o estudante tem que efetuar o pagamento de todo o valor financiado no curso com juros e num prazo pré-determinado.

escolas públicas, negros e indígenas, com baixa renda familiar. No próximo tópico trataremos dessa política de ações afirmativas no ensino superior.

2.2 As ações afirmativas no ensino superior: cotas raciais e sociais

As desigualdades sociais no Brasil vêm sendo combatidas nos últimos anos através de políticas específicas na tentativa de minimizar os seus efeitos no cenário nacional. Um conjunto dessas políticas – as ações afirmativas – tem sido foco da atenção de muitos estudiosos, especialmente, nos anos 2000, período de discussão e implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras.

Dentro dessa perspectiva, as ações afirmativas têm se configurado como importantes medidas políticas empreendidas em vários países como Nova Zelândia, Estados Unidos, Inglaterra, dentre outros, na busca pela equidade de direitos. Essas ações afirmativas têm sido utilizadas, especialmente, no que se refere à ampliação do acesso de deficientes no mercado de trabalho, das mulheres na política, ampliação do acesso à educação para minorias.

As cotas para universidades são os tipos de ações afirmativas que particularmente interessam para este trabalho. Elas não são exclusivas da política brasileira, os Estados Unidos, por exemplo, adotaram o sistema de cotas em suas universidades antes do Brasil. Lá, diferentemente daqui, o racismo sempre foi declarado, aqui ele sempre foi velado. O mito da democracia racial alimentou por muito tempo o imaginário brasileiro, marcando profundamente as relações sociais e raciais da nossa sociedade.

No panorama da discriminação racial, no caso norte americano, inicialmente houve a segregação entre brancos e negros respaldada na lei, posteriormente, surgiu os movimentos pela integração, liderados por Martin Luther King, apoiado por diversos brancos. Após sua morte, os movimentos organizados, tendo como expoente Malcom X, visavam uma separação das raças, luta pelo poder, defesa do retorno à África ou apropriação de um território exclusivo para os negros, além do uso de armas para autodefesa. Considerando esse quadro, o governo americano passou a pensar em ações afirmativas. No governo de Lyndon Johnson foram adotadas ações dessa natureza em relação ao mercado de trabalho, visando minimizar os efeitos da herança colonial. Em 1972, os Estados Unidos passaram a adotar cotas nas instituições educacionais (OLIVEN, 2007).

Dentro deste contexto, as ações afirmativas seriam, pois, medidas de reparação direcionadas a grupos historicamente destituídos de direitos. Segundo OLIVEN (2007, p.30),

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança [...] a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade.

Desse modo, as ações afirmativas seriam medidas temporárias, que visam um reajuste no quadro social que se apresenta, na tentativa de reverter a situação de desigualdade, em prol da igualdade de acesso das minorias às instâncias sociais predominantemente ocupadas por grupos específicos que detém o poder.

No Brasil, o tema das ações afirmativas ganhou atenção nos últimos anos, ao ser discutida a implementação do sistema de cotas no ensino superior. Essa medida foi adotada pela primeira vez na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003. Os anos que antecederam a implementação do sistema foram de intensos debates, daqueles que se opunham e dos que eram a favor.

Nesse período, a mídia exerceu grande influência na divulgação de discursos contrários às cotas. Botelho, Maia e Mundin (2011) identificaram nos veículos de grande circulação como os jornais Folha de São Paulo, O Globo e Estado de Minas, entre 2001 (dois anos que precederam a implementação na UERJ) até 2009, 692 matérias predominantemente desfavoráveis às cotas, sendo 49% destas totalmente contra, 35,4% a favor, 8,1% não possível de identificar o posicionamento e 7,5% de posicionamento balanceado entre contra e a favor.

Os argumentos contrários à política de cotas questionavam o fato de as cotas infligirem o princípio da isonomia previsto na constituição federal. Alegavam que as cotas seriam uma forma de discriminação (ainda que positiva) e que isso poderia gerar mais preconceito e um clima de *apartheid*. Além disso, os argumentos colocavam em discussão o problema da precarização do ensino brasileiro e da meritocracia, que, conseqüentemente, ao favorecer o acesso de pessoas por cotas, estaria colocando gente com capacidades questionáveis em função de um ensino médio deficitário, tirando o direito de “quem realmente está apto” para o ingresso na universidade.

A política de cotas é uma medida emergencial e temporária, como meio efetivo de reparação histórica das perdas sofridas pelas populações negra e indígena. Ela ficará vigente até o prazo de 10 anos. Ao final deste período será feita uma avaliação dos resultados dessa política. Paralelamente à adoção desse sistema, está previsto o investimento na educação

básica e superior. Na educação básica como investimento fundamental, primando pelo acesso e pela qualidade da educação à população estudantil. Isto é essencial para que, ao fim dessa política, os estudantes de escolas públicas tenham condições de se inserir no ensino superior em condição de igualdade aos demais. No ensino superior, o investimento concentra-se no acesso e na permanência dos jovens nos cursos para os quais desejam ingressar.

Na Universidade Federal do Ceará, como veremos a seguir, as cotas, após a vigência da Lei de cotas e dos muitos debates promovidos pelo GTPAA no contexto acadêmico, foram implantadas no ano de 2013.

2.2.1 Políticas educacionais e ações afirmativas no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará

No cenário político nacional em 2004, tramitava na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados, o projeto de Lei n.º.3.627 de 2004 em favor da reserva de vagas na universidade para estudantes negros e índios provenientes da escola pública.

No ano seguinte, enquanto esse projeto ainda tramitava, a Universidade Federal do Ceará recebeu do Ministério Público Federal a Recomendação n.º.15¹⁷, que tratava como o próprio nome diz de uma recomendação à universidade para realizar um programa de ações afirmativas. Atendendo tal instrução, o então reitor René Barreira publicou a Portaria n.º. 706 para constituição do Grupo de Trabalho de Política de Ações Afirmativas da UFC, o GTPAA. Esse GT tinha por incumbência fomentar as discussões sobre as ações afirmativas na UFC e, para isso, realizaria o I Ciclo de Debates sobre Políticas de Ações Afirmativas, para a partir dos debates e das reflexões dele decorrentes, e em parceria com as pró-reitorias (Graduação e Extensão) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, elaborar um documento propositivo sobre as ações afirmativas na universidade.

O GTPAA era composto por docentes¹⁸ que tinham envolvimento com pesquisas e ações de extensão relacionadas às questões das desigualdades no que se refere aos negros, aos indígenas e aos deficientes. A conclusão da tarefa desse grupo foi dada com a elaboração das Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC.

¹⁷Recomendação n.º.15 à universidade: pode ser realizado “um possível empreendimento, por parte da UFC, de um programa de ações afirmativas de inclusão social para ingresso de candidatos de grupos étnicos minoritários desfavorecidos” (In: Diretrizes para uma Política de Ação Afirmativa na UFC, documento de acesso restrito do GTPAA/ UFC).

¹⁸Sandra Haydé Petit, Henrique Cunha Júnior, Eliane Dayse Pontes Furtado, Maria de Fátima Vasconcelos, Eurípedes Antônio Funnes, Vanda Magalhães Leitão, Isabelle Braz Peixoto da Silva, Flávio José Moreira Gonçalves; Célia Chaves Gurgel do Amaral e Heveline Ribeiro.

A adoção de uma política de cotas na universidade justificada no documento de Diretrizes do GTPAA em 2006, deu-se pela situação de desigualdade social vivenciada por negros, índios e deficientes motores e sensoriais em nossa sociedade e que afeta diretamente a entrada desses grupos no ensino superior.

Quando o GTPAA foi instituído, o percentual da população branca nas universidades era de 72,9%, segundo dados do IBGE de 2003. Com a implantação da política de ações afirmativas, através do sistema de cotas, podemos perceber que esse número diminuiu para 65,7% de brancos e os negros (pretos e pardos) passaram a 35,8%.

Diante desse dado, é importante compreender que os negros são minoria nas universidades brasileiras, considerando que eles compõem 51% da população brasileira conforme os dados do IBGE, através do censo de 2010 (PORTAL BRASIL, 2015). Outro fato importante a se considerar é que grande parte da população negra é pobre. Raça e pobreza estão interseccionadas. Segundo Henriques (2002, p.27), “a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra”.

Um ponto necessário a esclarecer aqui neste trabalho é que o documento do GTPAA se baseou na Constituição Federal, fundamentando-se no conceito de igualdade (formal e efetiva) para justificar a necessidade de políticas de cotas nas instituições de ensino superior para estudantes egressos de escolas públicas. Conforme podemos ver no texto das Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC (2006, p.8),

A própria Constituição Federal, ao instituir o princípio da isonomia, sugere que se transcenda a *igualdade formal* (tratar todos igualmente) para garantir um mínimo de *igualdade material* (aquilhoar igualmente os que estejam em igual situação e desigualmente os que estejam em situação desigual). As ações afirmativas destinam-se, exatamente, a equilibrar as oportunidades dos diversos grupos sociais enquanto persistirem as diferenças que possam configurar desigualdade real de oportunidades, tudo para que se garanta a efetiva construção de uma sociedade “justa, livre e solidária”, um dos objetivos centrais da República Federativa do Brasil. (Art. 3º, I, CF).

Desse modo, partindo da Constituição Federal, o GTPAA defendeu uma política de reserva de vagas raciais e sociais para os estudantes, compreendendo que essa poderia ser uma das formas de se reparar danos causados aos povos historicamente discriminados, na medida em que lhes propicia uma condição de crescimento social, uma forma efetiva de combate à desigualdade social.

A proposta das cotas na UFC era de que os estudantes tivessem acesso à universidade, mas também de que lhes seriam promovidas condições de permanência. Além da reserva de vagas, o documento das Diretrizes sinaliza que deveriam ser desenvolvidas

ações na universidade que, dentre outras, visassem: apoio psicopedagógico para os alunos cotistas que necessitassem, provimento das necessidades de moradia e alimentação, bem como, de bolsas para esses estudantes e reestruturação arquitetônica para o acesso de estudantes deficientes.

Basicamente, o percentual das cotas destinado aos estudantes se enquadraria na reserva de 50% das vagas, conforme podemos ver no documento das Diretrizes (UFC, 2006, p.26):

Para esta implementação, a UFC deve considerar os direitos de *Acesso* a estudantes orientando-se pelo seguinte:

1. Reservar 50% das vagas existentes em cada Curso de Graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, segundo o PL 3.627/2004 tramitando no Congresso Nacional, para se submeterem ao exame vestibular. Dentre estas, 40% devem ser destinadas a negros e pardos e 2% para indígenas de etnias reconhecidas.
2. Reservar 5% do total de vagas em cada curso para pessoas com deficiência motora e/ou sensorial.

Os estudantes se inscreveriam para o exame vestibular e aqueles que optassem pelo sistema de cotas, deveriam apresentar autodeclaração em relação à raça/etnia constante no formulário de inscrição. Assim, respaldando-se na lei, o GTPAA preparou a universidade para a implantação do sistema de cotas.

A primeira universidade brasileira a adotar o sistema de cotas foi a UERJ em 2002, posteriormente a UNB, a UFF, a UFC, dentre outras instituições, adotaram o referido sistema. O sistema de cotas na UFC, após discussões e reflexões sobre cotas promovidas pelo GTPAA, só foi aprovado pelo CONSUNI em 2012, em função da aprovação da lei federal nº.12.711/ 2012, sendo implantado a partir do processo seletivo de 2013.

A UFC inicialmente implantou o sistema com o percentual mínimo de 12,5% das vagas para estudantes cotistas em 2013. No ano seguinte, a universidade seguiu a recomendação da Lei de cotas nº. 12.711/ 2012, sancionada em agosto de 2012 e que garante:

A reserva de 50% das matrículas por curso e por turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública. Os demais 50% das vagas permanecem em ampla concorrência (MEC, [20--?]).

Na UFC, bem como em outras universidades brasileiras, o sistema de cotas compreende o recorte social e racial. As cotas sociais são destinadas aos alunos de baixa renda e aos estudantes de escola pública. As raciais são destinadas aos alunos pretos, pardos e indígenas. O percentual destinado à ampla concorrência é de 50%, assim como para as cotas. Sendo que dentro dos 50% do percentual destinado aos estudantes cotistas, metade desse

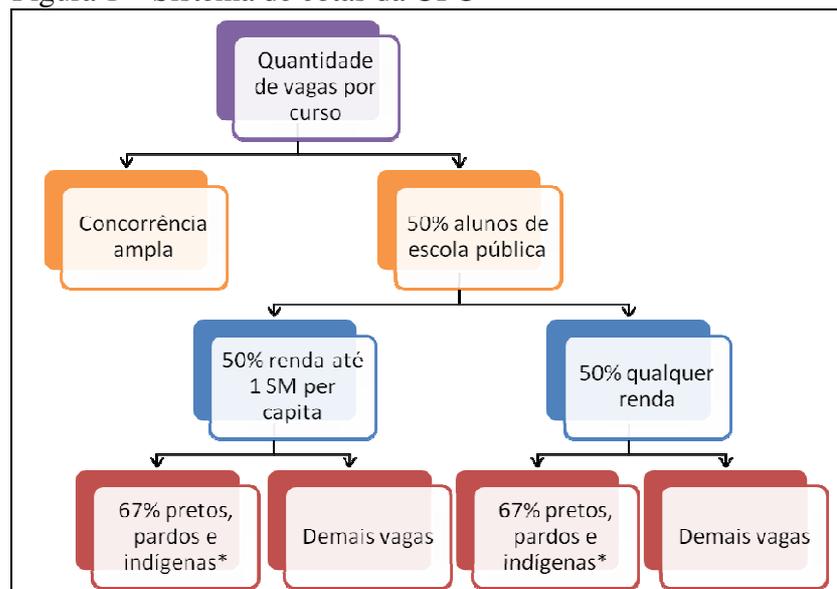
percentual deve ter renda de até 1,5 salário mínimo per capita e os outros 50% pode ter qualquer renda.

Como o percentual das cotas em cada estado deve ser baseado nos dados do IBGE, dentro dessas fatias de percentual de 50%, a universidade considerou o percentual de 67% em cada uma fatia, a partir do somatório de pretos (4,8%), pardos (62%) e indígenas (0,2%) que se declararam ao IBGE no estado do Ceará em 2010. Os 33% restantes em cada fatia correspondem às demais vagas, ou seja, aos alunos brancos de escolas públicas que também podem entrar pelas cotas, valendo-se do critério social.

Dentro dessa perspectiva, o sistema de cotas visa, sobretudo, oportunizar aos alunos de escolas públicas o acesso ao ensino superior. No entanto, tal sistema deixa a desejar no que se refere a um dos principais fatores de desigualdade social, claramente presente na universidade, que é o acesso dos estudantes negros. Sabemos que a maioria dos estudantes negros são oriundos de escolas públicas, mas com o percentual adotado, ou seja, da forma como foi estabelecida a distribuição das vagas dentro dos 50% destinados aos cotistas, podemos ver que não há como corrigir essa sub-representação. Por isso, o enegrecimento da universidade não é perceptível, especialmente, nos cursos considerados de elite como os das áreas de Saúde, Tecnologia e Direito.

Na Figura 1 podemos ver a distribuição das cotas na UFC com os respectivos percentuais:

Figura 1 – Sistema de cotas da UFC



Fonte: Portal da UFC – www.sisu.ufc.br.

*Resultado da soma dos índices do IBGE de 62% de pardos, 4,8% de pretos e 0,2% de indígenas na população cearense.

Professor Jesualdo Pereira Farias, que em 2013 ocupava o cargo de reitor, ao tratar da possibilidade de aumentar as vagas para estudantes cotistas, explicitamente declara:

Em 2014 nós queremos chegar aos 50% das nossas vagas para cotistas, se tudo o que nós prepararmos em termos de orçamento para assistência estudantil for atendido para o orçamento de 2014. Desses 50% nós vamos insistir que 80% sejam para alunos pobres porque não podemos pensar diferente. **Se é cota, então que seja para estudantes pobres.** Outra confusão que a imprensa fez é que em nenhum momento a adoção dos 80% prejudica o critério de raças, da mesma forma nós vamos respeitar o percentual de índios, negros e pardos. Os percentuais estabelecidos pelo último censo do IBGE serão respeitados para os 80% em 2014 e também para os 20% dos estudantes de escola pública que têm renda superior a 1,5 salário mínimo per capita, então não há nenhum prejuízo. Nós estamos rigorosamente dentro do que estabelece a lei. (Entrevista à ADUFC em 04/01/2013, grifo nosso).

Mesmo explicando que o percentual para raças será respeitado, o aumento do percentual para estudantes cotistas não corrige a subrepresentação dos cotistas raciais, pois o percentual destinado a eles não é plenamente aproveitado. Isso acontece porque o total dos 50% das vagas ofertadas não é destinado exclusivamente aos cotistas com critério racial, como pudemos ver no sistema de cotas da UFC apresentado anteriormente (Figura 1).

Além disso, a preocupação pertinente da universidade com o futuro dos novos alunos em termos de assistência estudantil (bolsa, moradia, alimentação, material didático etc.), não garantia a efetiva adoção de políticas afirmativas relacionadas ao acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos. Isso é necessário, considerando que em muitos cursos os estudantes sofrem discriminação por serem cotistas. O próprio reitor, nessa entrevista, considera essa ação importante, mas não esclarece que medidas pretende tomar para atender esse alunado.

É importante salientar que as cotas sociais e raciais têm possibilitado condições de ingresso dos estudantes aos cursos da universidade, porém eles têm se concentrado principalmente nos cursos da área de Ciências Humanas. A meta da universidade é que haja uma maior distribuição dos alunos pobres entre os demais cursos, atingindo um percentual mínimo de representatividade. Dentro dessa perspectiva, ocorre que, na política de ações afirmativas adotada pela UFC, as cotas raciais ficaram diluídas nas cotas sociais, e isso invisibiliza a questão racial. Como a questão de raça está interseccionada a de classe e gênero, a universidade assegura seu padrão (homem, branco, classe média) na distribuição dos estudantes nos cursos mais elitizados.

2.3 O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, durante o Governo do Presidente Getúlio Vargas (VIEIRA, 2008). Segundo Fernandes (2013), no ano de 1962, ou seja, 23 anos depois foi criado o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará o qual pertencia à Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras, criada pela Lei nº.3.866, de 25/01/1961, no período pré-golpe militar, contexto de grande efervescência político-ideológica que afetou a criação do curso:

É claro que a criação do curso nessa época sofreu consequências de todo esse contexto. Destaco a euforia da criação da Universidade do Ceará e o seu compromisso explícito com o projeto nacional-desenvolvimentista. A universidade tinha na época, um papel de maior destaque e era reconhecida como instrumento útil para a formação da consciência nacionalista. Nos objetivos da Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras e no próprio currículo do curso de Pedagogia, identificamos o compromisso da Universidade com este projeto. É o caso da disciplina “Educação para o Desenvolvimento”, constante do primeiro currículo de Pedagogia. (FERNANDES, 2013, p.37- 38).

Nos primórdios, até por volta de 1964, o curso de Pedagogia visava a formação de um “educador generalista”, de base humanista e interessado na cultura geral, essa formação tinha o currículo fundamentado na História, na Filosofia, na Psicologia, tendo uma concepção harmônica de sociedade (FERNANDES, 2013).

No período da ditadura militar brasileira (de 1964 até 1980), o curso de Pedagogia da UFC, assim como os demais cursos de Pedagogia do país, passou a ser voltado para a formação do educador especialista em educação, conforme parecer CFE nº.253/69 (VIEIRA, 2008). O trabalho do pedagogo, enquanto Especialista em Educação, estaria a serviço de um sistema estruturado, de acordo com os interesses do Estado de controle e ordem dos estudantes e dos operários, sendo então dividido entre as especialidades de administrador, supervisor e orientador educacional (FERNANDES, 2013; VIEIRA, 2008).

A partir dos anos 1970 e de forma mais acentuada nos anos 1980, um terceiro momento é identificado por Fernandes na formação do pedagogo, o qual ela pontua como formação do educador “crítico”. É um contexto de mobilização popular no Brasil frente aos problemas ocasionados no país pela ditadura militar. O saldo da década de 1980 é de índices baixos na área de educação em relação ao quantitativo de analfabetos, evasão escolar, repetência, além dos baixos salários dos professores, da falta de condições de trabalho entre outros. Para Fernandes (2013), os debates ocorridos no decorrer da década de 1980 se deram em torno da formação plural e crítica, visando superar a formação do especialista,

configurando uma nova perspectiva para o currículo do futuro pedagogo (FERNANDES, 2013).

Segundo Cruz (2002), a docência foi considerada a base do curso de Pedagogia, desse modo, a identidade do pedagogo estava diretamente ligada a essa atividade. Em função disso, em 1987, após discussões, foi aprovado e implantado um novo currículo do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFC, que estava compromissado com a formação docente, já não havia mais as habilitações (orientação educacional, supervisão e administração) no currículo. Assim, a formação do pedagogo para docência tem permanecido até os dias atuais no currículo da FACED-UFC, com a possibilidade de complementação da carga horária dos alunos na formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A trajetória do curso pode ser vista também a partir do olhar dos estudantes do curso ao longo destes anos. Em um livro comemorativo dos 50 anos do curso de Pedagogia da FACED-UFC organizado por Brandão, Bezerra e Maciel (2014) foram reunidos diversos memoriais de estudantes de várias épocas do curso. Por meio deles, foi possível perceber, de forma panorâmica, a trajetória da graduação em Pedagogia da UFC, como era este curso nos diferentes contextos sócio-político e econômico.

No memorial de Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel, estudante do curso de Pedagogia da UFC e docente aposentada da respectiva universidade, evidenciamos a quase exclusividade de mulheres em sua turma, a segunda do curso de Pedagogia da UFC, constando 29 mulheres e 1 homem. Fato recorrente em várias turmas, como na de Teresa Monteiro, composta por 28 mulheres, e na turma de Maria de Lourdes Peixoto Brandão, que tinha apenas 4 homens.

Lindyr Saldanha, estudante e atualmente professora do curso de Pedagogia da UFC, em seu memorial de aluna da FACED, chama atenção para essa característica da história do curso que é o fato de ser predominantemente cursado por mulheres, segundo Saldanha (BRANDÃO; BEZERRA; MACIEL, 2014, p.163):

A turma era a maior parte das vezes feminina. No curso Básico, havia seis rapazes, mas foram para Ciências Sociais. No restante do curso, eram só mulheres. Em 1970 **entrou o único homem** – Emanuel José Cabral – que era muito amigo, desenhava bem e era super divertido.

O contexto brasileiro de repressão é recorrente nas falas das estudantes e, muitas vezes, elas sentiam de perto, no curso, os efeitos do período histórico em que estavam situadas, como nos relatos de Terezinha Maciel sobre o sumiço de um dos professores na

década de 1960 e na narrativa da estudante Maria Luisa de Aguiar Amorim sobre o desmembramento da turma na colação de grau:

O professor Olavo de Sampaio ensinava Introdução à Sociologia. Faz-se sempre lembrado por ter sido denunciado como subversivo, ter sido preso e ter saído do cenário universitário. Vale registrar que o professor Sampaio nunca falou de política em classe. Sumiu nas brumas da revolução e nunca mais soubemos notícias dele. (TEREZINHA MACIEL *apud* BRANDÃO; BEZERRA; MACIEL, 2014, p.142).

Nossa formatura, já histórica, não houve. Não foi lido o discurso, senão 30 anos depois, pelo mesmo menino, o Galba, me parece. Já senhor, lindo discurso escutamos, tão depois! E agora, quando nos preparamos para a comemoração dos 40 anos de formados, lembramos a formatura de 68. E só quando preparávamos nossa festa, nos demos conta de que, não apenas colamos grau sem formalidades, sem encontro com outras áreas; fomos não apenas isolados para evitar confusões ou possíveis protestos, atos, vozes. Eu por exemplo pensava que havia colado grau com minhas colegas e meus colegas na própria sala de aula. Então foi que percebemos que a classe toda foi fragmentada: uns colaram grau na Reitoria, outros na sala de aula, outros alhures... A direita é sempre mais astuta do que se pensa! Muito mais sagaz e precavida, porque vive armada, tensa, preparada para golpear. (MARIA LUISA DE AGUIAR *apud* BRANDÃO; BEZERRA; MACIEL, 2014, p.151-152).

Sobre o currículo de sua época (1968 a 1971) Lindyr (*apud* BRANDÃO; BEZERRA; MACIEL, 2014, p.163) relata que:

O currículo era rico e interessante. Havia experiências de laboratório com direito a caixa de Skinner. Estas aulas do Professor Amaral Vieira eram excelentes. Sempre me interessei por Psicologia e então tínhamos Introdução à Psicologia, Psicologia da Criança, Psicologia do Adolescente e da Aprendizagem, a Psicopatologia [...] e da Personalidade [...]. Havia muito de administração escolar com a excelente regência de Dona Lirêda Facó e Ivana Sá [...].

O curso de Pedagogia da UFC, ao longo dos anos, passou por muitas mudanças. Ainda que modesto, houve um progressivo aumento de estudantes homens no curso; mudança no formato de anual para semestral; mudanças de currículo; ampliação do prédio da faculdade etc. Além disso, este curso tinha e tem muitos professores, segundo a resenha histórica do curso de 1963 a 1990 feita por Fernandes (2014), o quantitativo do corpo docente de 1963 até 1988 era de 100 professores, dentre os quais, 45 homens (3 padres) e 55 mulheres.

No contexto atual, o curso passou por mudanças nas formas de ingresso do alunado com a extinção do exame vestibular e adoção do ENEM como exame para o ingresso dos estudantes. Depois disso, a implantação das políticas de ação afirmativa, através do sistema de cotas, contribuiu para uma nova configuração da Pedagogia. No capítulo seguinte trataremos dos pressupostos adotados nesta pesquisa para construção do objeto.

3 PRESSUPOSTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Os pressupostos a serem trabalhados neste capítulo são gênero, colonialidade de gênero, interseccionalidades e discurso. Antes de nos debruçarmos sobre eles, traçaremos um breve percurso histórico acerca dos movimentos feministas e das teorias feministas.

3.1 Os movimentos feministas e as problematizações em torno da noção de gênero

As problematizações em torno do gênero, as quais me proponho a tratar, foram elaboradas no âmbito dos estudos feministas. Estes decorreram dos movimentos feministas que surgiram em diversos países como Rússia, Inglaterra, França, Estados Unidos, Brasil e em outros países do mundo com o objetivo de lutar em prol dos direitos das mulheres.

Reconhecem-se as fases do movimento feminista através do que ficou conhecido como as “ondas do feminismo” (LOURO, 1997). A primeira dessas ondas correspondeu às lutas dos movimentos feministas pelos direitos das mulheres, dentre elas, a que ganhou maior visibilidade foi o sufrágismo, ou seja, a luta pelo direito ao voto feminino. A segunda fase correspondeu à busca pela legitimação do feminismo, e, para isso, foi necessária a construção de teorias feministas e da categoria gênero.

A terceira fase correspondeu a uma resposta de feministas contrárias ao feminismo da segunda onda, o qual se centrava nas necessidades da mulher branca heterossexual, cristã e burguesa. Encontram-se aí diversas expressões do feminismo, dentre elas, o feminismo de base pós-estruturalista, a Teoria *Queer*, o Feminismo Negro, o Feminismo Pós-colonial e o Feminismo Interseccional.

Na atualidade, especula-se a possibilidade de uma quarta onda, que se encontraria em processo, caracterizada pelo impacto que as redes sociais estão causando na adesão e na mobilização, especialmente, de mulheres jovens, adolescentes e crianças às causas feministas.

Para compreendermos as lutas feministas, precisamos recuar até o século XIX, palco de grande efervescência no cenário dos movimentos de mulheres. Segundo a historiadora brasileira Andréa Lisly Gonçalves (2006), reconhece-se os dias 19 e 20 de julho de 1848 como marco do Feminismo Ocidental, enquanto movimento organizado. Essa data correspondeu a *1ª Convenção para o Direito das Mulheres*, em Sêneca Falls, nos Estados Unidos. A convenção decorreu de um episódio que aconteceu em 1840, quando nessa data realizou-se em Londres a *Convenção Mundial contra a Escravidão*. Nesse último evento, as mulheres foram impedidas de participar das discussões e ficaram relegadas a condição de

meras espectadoras. Elizabeth Cady Stanton e Lucretia Mott, duas das participantes, mobilizaram outras mulheres e organizaram depois de uma década a referida 1ª Convenção.

As discussões eram orientadas por uma pauta extensa que tratava entre os direitos das mulheres, do direito ao voto. Dessas discussões resultou a *Declaração de sentimentos e resoluções*, elaborada no estilo da Declaração da Independência dos Estados Unidos. Apesar de não ter ganhado destaque dos historiadores, esse evento foi importante para o feminismo, pois, a partir dele, o movimento feminista nos Estados Unidos foi estabelecendo contato com movimentos feministas europeus, fortalecendo o movimento feminista ocidental (GONÇALVES, 2006).

Na luta pela conquista do voto feminino, alguns países conseguiram esse feito ainda no século XIX, tendo como os pioneiros¹⁹ a Nova Zelândia (1893), a Austrália (1902) e a Finlândia (1905). Depois vieram os Estados Unidos (variando entre os estados, o primeiro em 1896 e o último em 1910). Outros países²⁰ também conquistaram o voto feminino em meados do século XX: Reino Unido (1918), Equador (1929), Brasil (1934), Índia (1935), França (1944), e Argentina, Bélgica, Itália, México e Romênia (1946). Essa luta, porém, não findou no século passado, considerando que ainda há países em que as mulheres não podem votar, tais como o Qatar e Oman. Só recentemente, é que mulheres do Kuwait (2006) e da Arábia Saudita (2015) conquistaram esse direito.

Com a conquista do voto feminino nos países onde o feminismo era mais atuante e com outros direitos garantidos, as feministas se deparavam agora com o problema da falta de credibilidade que o novo campo de estudos sobre as mulheres enfrentava.

Os historiadores homens alegavam que a história contada por eles era a verdadeira história, que não havia participação feminina significativa nela. As historiadoras mulheres afirmavam que foram invisibilizadas na história (SCOTT, 1992).

Por outro lado, havia a necessidade de se pensar numa categoria teórica para análise do objeto de estudo das feministas (SCOTT, 1995). Além disso, outros movimentos foram se delineando, na medida em que não se sentiam representados pelos movimentos feministas que estavam interessados na luta pelos direitos de um determinado grupo de mulheres (brancas, heterossexuais, de classe média).

¹⁹Fonte: Blog Feminismo político. 2016. Disponível em: <<http://temafeminismopolitico.blogspot.com.br/2015/04/voce-sabia-que-em-alguns-paises-as.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

²⁰Fonte: Wikipédia. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sufr%C3%A1gio_feminino>. Acesso em: 10 maio 2016.

Segundo Louro (1997), os anos 1960 foram marcados pela explosão de diversos movimentos populares de mulheres, negros, jovens, intelectuais, dentre outros, todos insatisfeitos com a política, as discriminações etc. Esse era o contexto da segunda onda.

Entre os anos 1980 e 1990 a terceira onda do feminismo vai se constituindo, com raízes no feminismo da segunda onda, como no caso do Feminismo Negro. Algumas feministas transitam pelos diversos feminismos que surgem, é o caso de Judith Butler no Feminismo Pós-estruturalista e a Teoria *Queer* (oriunda do feminismo).

As diversas expressões feministas desse período dividem o espaço das discussões feministas na atualidade, são os Feminismos Pós-estruturalista, a Teoria *Queer*, o Feminismo Negro, o Feminismo Pós-colonial e o Feminismo Interseccional. O Feminismo Negro e o Pós-colonial têm uma base teórica próxima, já o Feminismo Interseccional surge a partir das reflexões teóricas do Feminismo Negro.

3.1.1 Os Feminismos: Pós-estruturalismo, Teoria Queer, Feminismo Negro, Feminismo Pós-colonial e Feminismo Interseccional

O Feminismo Pós-estruturalista se constituiu como vertente teórica do feminismo contrária às concepções feministas baseadas na biologia e na ideia de sujeito universal. É um feminismo crítico do essencialismo da categoria mulher como unidade. Fundamenta-se na Teoria do Desconstrucionismo de Jacques Derrida por considerar que há uma relação hierárquica, conseqüentemente de poder, pressuposta nos binarismos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro etc. Alguns nomes expressivos desse feminismo são: Joan Scott, Teresa de Lauretis, Judith Butler (MARIANO 2005).

Joan Scott, feminista pós-estruturalista e historiadora norte-americana, teceu importantes considerações no campo da História sobre a construção do gênero como categoria analítica. Segundo Scott (1995), gênero parece ter sido utilizado primeiramente por historiadoras feministas, que de início vinculavam este termo à distinção social baseada nos sexos. Posteriormente, passou-se a considerar a dimensão relacional, desse modo, nenhum estudo poderia ser realizado sobre mulher ou homem de modo separado, ou seja, o estudo de um necessariamente implicaria o estudo do outro. Essa categoria refutaria uma determinação biológica, passando a atribuir uma dimensão social e cultural na relação entre os sexos ao considerar as “construções culturais” nos papéis sociais cabíveis às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995).

Teresa de Lauretis, pesquisadora italiana e professora de História da Consciência na Universidade da Califórnia, contribuiu com o Feminismo Pós-estruturalista especialmente com sua crítica ao universalismo e ao binarismo, desconstruindo não apenas a categoria homem, mas também a categoria mulher. Lauretis (1987) critica o conceito de gênero restrito à diferença sexual, compreendendo isto como uma forma de limitação do conceito baseada na ideia da mulher como sendo o oposto, o diferente do homem, e a ideia do sujeito mulher universal, impossibilitando assim a articulação das diferenças entre as mulheres.

Os estudos da filósofa norte-americana Judith Butler são fundamentados à luz de Hegel, Foucault, Austin, Derrida, Althusser, Freud, Lacan, dentre outros, e vêm contribuindo teoricamente no campo do gênero, através dos seus trabalhos no campo do Feminismo Pós-estruturalista e, também, relacionados à Teoria *Queer*, a qual ela se destaca como um dos expoentes mais expressivos na atualidade.

Judith Butler (2000) afirma que a sexualidade é construída discursivamente. Identificar-se como masculino ou como feminino passa por normas regulatórias criadas pela sociedade, que são repetidas inúmeras vezes para moldar os corpos. Compreendendo que a linguagem não apenas descreve o ato, pois ao nomear algo, ela passa a criá-lo, Butler toma emprestado da Linguística o conceito de *performatividade*²¹ e o aplica de maneira pertinente à produção das sexualidades.

A performatividade, segundo Butler (2000, p.111), deve ser “entendida, não como um ‘ato’ singular e deliberado, senão antes como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

A famosa afirmação da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949) “não se nasce mulher, torna-se mulher”, é vista de forma mais ampla por Judith Butler (*apud* SALIH, 2013), pois para ela, essa expressão poderia ser dita também “não se nasce homem, torna-se homem” e posteriormente ela poderia ser desdobrada em “não se nasce mulher, é chamada de mulher”, “uma menina não nasce menina, é tornada menina” (SALIH, 2013), porque para Butler essa afirmação interessa a partir da sua conceituação sobre a performatividade de gênero.

Os estudos de Judith Butler sobre gênero influenciaram os estudos *queer*. Nos Estados Unidos, Butler é o nome mais expressivo dessa vertente teórica. No Brasil, podemos destacar Louro (2001) e Miskolci (2013) como principais estudiosos da temática. Os estudos *queer, de origem* recente, problematizam a heteronormatividade e seus efeitos na sociedade.

²¹ Para Austin (1990), a linguagem não é simplesmente descritiva. Há situações em que as ações, mais do que descritas, são praticadas.

Segundo Miskolci (2013), o *queer* foi se construindo aos poucos como movimento, tendo como precursores Guy Hocquenghem, no início dos anos 1970, e Gayle Rubin, nos anos 1980. Nesse período, o pânico sexual gerado pela epidemia de AIDS fez com que a Teoria *Queer* se estruturasse tal como é conhecida hoje. A doença afetou muitas pessoas, dentre elas, homossexuais. Em função disso a doença era vista como castigo para os portadores do vírus, por não seguirem a heteronormatividade, o que gerou preconceito e afetou o modo como as pessoas aprendem sobre si, sobre sexualidade, vida sexual e vida afetiva.

Desse modo, especialmente nos Estados Unidos, cujo conservadorismo do governo Reagan era muito forte, os movimentos gay e lésbico tiveram que mudar sua forma de pensar e de atuar para enfrentar os desafios dos valores conservadores. Miskolci (2013, p.23-24, grifo nosso) esclarece que,

A AIDS, portanto, foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializadas no ACT UP, uma coalizão ligada à questão da AIDS para atacar o poder, e no *Queer Nation*, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha. [...] A ideia de *Queer Nation* era a de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada **abjeta**, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS.

No Brasil, conforme Louro (2001), nos anos 1970, com a expressão através da arte performática de alguns artistas, a homossexualidade ganha maior visibilidade. Em 1975, surgiu o Movimento de Libertação Homossexual que contava com a participação de intelectuais brasileiros que tinham sido exilados na ditadura, dentre outros adeptos desse movimento de libertação na época, influenciados pelas discussões que aconteciam no cenário internacional em torno do feminismo, da raça, do sexo, da ecologia etc.

Aos poucos foi se firmando uma comunidade homossexual. Imprescindível na época foi o ato de assumir-se enquanto homossexual perante a sociedade, isso funcionou como importante ato político para afirmação da identidade sexual. Para isso foi necessário desconstruir as imagens negativas de gays e lésbicas mostradas pela mídia, a partir da apresentação de imagens positivas da homossexualidade. Com essa perspectiva, a comunidade homossexual servia como suporte e acolhida das pessoas que decidiam assumir sua homossexualidade, ao mesmo tempo, em que ela estava se posicionando na luta contra a heteronormatividade (LOURO, 2001).

Louro (2001) afirma que os anos 1970 foram extremamente importantes para a luta pela afirmação da identidade homossexual. Assim, a homossexualidade ganhou notoriedade de tal maneira que, nos anos 1980, a academia passou a direcionar maior atenção

para a questão homossexual, crescendo nas universidades a criação de grupos de pesquisa para realização de estudos sobre a temática.

Apesar dessa aparente tranquilidade, o momento não era de estabilidade, pois a configuração da comunidade homossexual passaria por profundas divergências internas ao questionar valores brancos e masculinos que atravessam a política de identidade na época. As lésbicas não se sentiam plenamente acolhidas em seus direitos, pois predominavam os interesses homossexuais masculinos, além de não contemplar interesses de outros segmentos como transexuais, travestis etc. O que havia era discordância em torno de uma concepção de “identidade homossexual unificada” (LOURO, 2011).

Com o surto de AIDS nos anos 1980 e sua incidência maior, como já dissemos, entre homossexuais, no Brasil, isso teve uma repercussão negativa e, contraditoriamente, positiva na sociedade. Negativa no sentido de inflamar o preconceito contra o homossexual aflorando toda crueldade da sociedade tradicional e positiva porque a doença foi mais eficiente em dar visibilidade às questões dos homossexuais do que ao movimento homossexual.

O fato é que os interesses dentro do movimento homossexual divergiam, levando a uma heterogenização dentro do movimento, conforme Louro (2001, p. 545-546),

Em termos globais, multiplicam-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira.

Foi dentro desse quadro de crise do movimento homossexual que se delineou tanto no cenário internacional como no Brasil a Teoria *Queer*. A palavra inglesa *queer* traz consigo toda uma carga depreciativa (estranho, fora do comum, anormal, excêntrico etc.) que foi ressignificada pelo movimento *queer* como forma de expressão política, ganhando uma dimensão positiva no sentido de problematizar a identidade sexual e de se posicionar de modo contrário à *heterossexualidade compulsória* (MISKOLCI, 2013; LOURO, 2001; SILVA, 2007).

O objeto de interesse da Teoria *Queer* não é a homossexualidade, mas sim o **objeto**, ou seja, aquele que “em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2013, p.24).

Com esse entendimento, o autor evidencia que os movimentos homossexual e *queer* se diferenciam um do outro. O movimento homossexual teve seu ápice nos anos 1960 e focava seus interesses na diversidade e na aceitação dos homossexuais na sociedade. O movimento *queer*, por sua vez, foca na diferença e na crítica à heteronormatividade. O primeiro tinha uma postura que guardava certo conformismo, ao lutar pela aceitação dos homossexuais no sistema social regido pelos valores dominantes. O segundo identifica o teor nocivo desses valores, criticando-os como responsáveis pelas formas discriminatórias e violentas pelas quais as pessoas passam (MISKOLCI, 2013).

Nessa perspectiva, o movimento *queer* foi constituído por feministas, homens e mulheres, que se engajaram numa luta contra a abjeção, a discriminação e qualquer forma de violência. Como vertente teórica, a Teoria *Queer* é derivada do feminismo e refuta a restrição conceitual do termo gênero à universalidade do termo mulher, considerando que gênero é uma categoria voltada à relação de diferença, como masculino/feminino, heterossexual/homossexual etc., entendida como um constructo social e cultural.

O movimento *queer* tem uma pauta centrada na diferença no que concerne ao gênero. Sob outra perspectiva, o Feminismo Negro surge, bem antes do movimento *queer*, nos anos 1960 e está ligado à diferença racial e de gênero. Sua luta começou a partir da necessidade das mulheres negras buscarem um espaço de luta que foi calado dentro do movimento negro, pelos homens negros e do movimento feminista, pelas mulheres brancas.

Desse modo, o movimento feminista negro, inconformado com a falta de visibilidade da problemática do racismo que incide sobre a mulher negra, dentro do feminismo, organizou uma pauta diferenciada de modo a considerar a dupla opressão raça e gênero, construindo, assim, uma identidade própria enquanto movimento de luta pelos direitos das mulheres negras.

A identidade da mulher negra, as lutas e as demandas do movimento feminista negro foram sendo teorizadas por diversas intelectuais negras. Algumas das mais expressivas figuras dessa corrente feminista são as norte-americanas Ângela Davis e bell²² hooks; e aqui no Brasil podemos destacar Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez.

A filósofa norte-americana Ângela Davis preocupou-se com a questão da invisibilidade da mulher negra norte-americana. Especialmente da mulher negra pobre. Em função disso, ela resolveu pesquisar sobre as mulheres negras, cantoras de blues, e sua

²²O nome da autora é Gloria Jean Watkins. bell hooks é um pseudônimo que ela escolheu para homenagear os sobrenomes de sua mãe e avó. Inicia-se por letra minúscula porque considera que suas ideias são mais importantes do que nomes e títulos. Disponível em: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

contribuição para o Feminismo Negro. O blues tem a sua importância para o povo negro também por ter sido a primeira expressão artística que surgiu após a abolição nos EUA. Era um espaço em que as mulheres podiam se afirmar e gozar de certa liberdade. As mulheres negras do blues falavam abertamente sobre sexualidade e isso fez Davis (1997, p.3, grifo nosso) concluir que a sexualidade também estava ligada à luta do povo negro.

Parece-me que essa questão da sexualidade está ligada à luta do povo negro por liberdade. Por que eu digo isso? Porque, se a gente reparar nas condições do povo negro imediatamente após a abolição nos EUA (em 1865), percebemos que ele não tinha liberdade econômica. Havia a demanda por “40 acres de terras e uma mula”, mas poucos conseguiram receber os 40 acres de terra. A maioria dos negros não tinha liberdade econômica nem política. Então, no período imediatamente posterior à escravidão, havia três formas através das quais os negros conseguiam ser livres: o direito de ir e vir e deixar as plantações, o direito à educação, pelo qual muitos deram suas próprias vidas, e **o direito de escolher seus parceiros sexuais**. Essa liberdade em relação à sexualidade incorpora muitas outras aspirações por liberdades. **Já que não se tinha liberdade política nem econômica, havia um certo grau de liberdade nas suas vidas sexuais.** Quando a gente pega o slogan feminista “o pessoal é político” e o analisa à luz da história do povo negro como escravo, percebemos que o slogan adquire um significado totalmente diferente.

Segundo Davis (1997), as mulheres do blues falavam de coisas que a “solidariedade racial” lhes impedia, como a violência doméstica. Elas falavam abertamente sobre isso e não aceitavam que as mulheres ficassem caladas e continuassem com os companheiros violentos.

A autora denuncia o viés “masculinista” do movimento negro, que nos anos 1960 acreditava que o problema era da ordem da desigualdade de raça, apenas. A mulher ficou invisibilizada em todo o processo de luta.

Ângela Davis (1997) via gênero, classe e raça como categorias que estão interseccionadas, nenhuma delas poderia ser vista de forma que uma prevalecesse sobre a outra. Essa forma de pensar do Feminismo Negro vai dar origem ao Feminismo Interseccional, que trataremos mais adiante.

A invisibilidade da mulher negra também foi tema de interesse de bell hooks, pesquisadora norte-americana e ativista negra, que deu ênfase particularmente à invisibilidade no âmbito da intelectualidade. Ela tornou-se uma intelectual negra, a despeito de todas as dificuldades e impedimentos, além de um desafio, essa atitude foi uma forma de militância.

Partindo de sua própria história de vida, ela vai considerar que a mulher negra é coibida desde cedo de investir na intelectualidade, por ter que dar conta de obrigações com a casa e os filhos. hooks (1995) foi proibida de ler, e essa é a realidade de muitas mulheres negras, que são proibidas de se dedicar aos estudos, ter momentos sozinhas em que possam

pensar e escrever. Para a autora, é como se elas estivessem traindo a comunidade e a luta da causa negra.

Muitas negras, entre elas eu, descreviam experiências de infância em que o anseio por ler, contemplar e falar sobre uma mais ampla gama de ideias era desestimulado, considerado uma atividade frívola, ou que nos absorvendo com tanta intensidade, nos tornaria egoístas frias, **destituídas de sentimentos e alienadas da comunidade**. Na infância, se eu não pusesse os trabalhos domésticos acima dos prazeres de ler e pensar, os adultos ameaçavam me punir queimando meus livros, **proibindo-me de ler**. Embora isso jamais tenha ocorrido, inculcou em minha *consciência* o senso de que era de algum modo, **não apenas errado preferir ficar sozinha lendo, pensando e escrevendo, mas também, meio perigoso para meu bem estar e um gesto de insensibilidade para com o bem estar dos outros**. Na idade adulta passei anos julgando (e por isso fazendo com que fosse) importante para eu terminar qualquer outra tarefa, por mais inconsequente que pudesse ser, para só depois me dedicar ao trabalho intelectual. Claro, muitas vezes, eu chegava no espaço destinado a esse trabalho cansada, exausta e sem energia. A socialização sexista inicial que ensina as negras, e na verdade, a maioria das mulheres que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos, ou a um monte de outras atividades servis, tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial, mesmo quando suas circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade. (HOOKS, 1995, p.470-471, grifo nosso).

bell hooks advoga que as mulheres negras devem se reconhecer capazes de escrever, pensar, elaborar ideias, e devem se assumir como intelectuais, para que assim possam conquistar o reconhecimento de sua produção teórica. Esse é o caminho que ela aponta para as mulheres negras subverterem a lógica colonial da academia e saírem da invisibilidade intelectual.

No âmbito brasileiro, a pesquisadora em Educação, Sueli Carneiro (2003), aponta que o movimento feminista negro, através do *enegrecimento do feminismo*, reposicionou o feminismo no Brasil ao dar ênfase às questões do racismo articulado ao gênero, às questões intragênero, ao reconhecimento de políticas específicas para as mulheres negras, às questões que envolvem toda sorte de violência (simbólica, de gênero etc.), à feminização da pobreza etc.

A pesquisadora, antropóloga e ativista do movimento negro brasileiro, Lélia Gonzalez, viu de forma diferenciada a formação histórico-cultural brasileira. Sua atenção voltou-se para a influência africana na língua e na cultura do nosso povo e para as questões das desigualdades de raça e gênero. O português estaria carregado das marcas da africanização, de tal modo que poderia ser chamado *pretoguês*, como ela nomeia.

Gonzalez (1988, p.77) se propôs a pensar uma categoria que contemplasse as raízes da formação do nosso povo, do Brasil e das Américas, elaborando assim a categoria Amefricanidade. A amefricanidade comporta tanto as contribuições dos africanos quanto dos

ameríndios na formação do povo brasileiro, pois, segundo Gonzalez (1988), esses são os principais formadores dos povos latinoamericanos. Essa categoria nos levaria a construir uma identidade étnica, tendo um propósito de “resgatar uma unidade específica”.

Gonzalez aponta que as desigualdades raciais, sexuais e de classe estão interrelacionadas, dentro de um sistema capitalista, patriarcal e racista como o nosso. Essa tripla opressão afeta de forma dura as mulheres amefricanas e ameríndias, conforme Gonzalez (1988, p.17),

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, **a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo**, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano.

Assim com Ângela Davis nos Estados Unidos, Gonzalez criticou tanto o movimento negro, quanto o movimento feminista, por não contemplarem as causas das mulheres negras. Ela sinaliza a mudança dessa perspectiva nos anos 1980, quando o movimento de mulheres passa a ampliar o olhar feminista para as causas das mulheres étnica e culturalmente diferentes.

Para a feminista negra Gonzalez e também para as feministas pós-coloniais e do terceiro mundo, o feminismo vigente tem feito ecoar a voz das mulheres ocidentais, numa perspectiva eurocêntrica, ainda que as mesmas reivindiquem a pluralidade de representações, ou seja, que o feminismo reconheça as especificidades das mulheres negras, indígenas, lésbicas, camponesas etc. Nesse sentido, a narrativa que vem se impondo na história do feminismo é uma narrativa etnocêntrica, de base colonial.

Contra esse discurso feminista dominante, as mulheres subalternas, terceiro mundistas, feministas, se engajaram numa produção acadêmica pós-colonial, desenvolvendo uma epistemologia compromissada com a historicidade dos processos de luta e resistência envolvidos na dinâmica colonial. Glória Anzaldúa (2005, 2009, Chandra Mohanty (2009), Gayatri Spivak (2010), Maria Lugones (2014, 2012, 2008), dentre outras mulheres, foram algumas das teóricas pós-coloniais que se debruçaram sobre as questões da colonialidade relacionando-a ao gênero e à raça.

Gloria Anzaldúa (2005), teórica *chicana*, nascida nos Estados Unidos, na fronteira com o México, interessada nas questões do Feminismo Negro, Pós-colonial e *Queer* pensou o

feminismo a partir do lugar de mulher, lésbica e *mestiza*²³, conceito este que utilizou para fazer referência à mescla de diferentes raças e culturas que atravessam as mulheres chicanas (a cultura chicana, a cultura mexicana, a cultura indígena etc.) (ANZALDÚA, 2005).

A autora traz a concepção da consciência mestiza, surgida das misturas de raças, que seria uma nova consciência, a consciência da mulher. A partir de sua experiência de mulher chicana e lésbica, a autora questionou as relações de gênero e de raça, chamando a atenção para a dominação masculina e a dominação colonial.

Para ela nem todos os homens podem ser confundidos com os opressores, ela também afirmou que eles são tão aprisionados quanto as mulheres nos papéis de gênero, com a diferença de que as mulheres tiveram a coragem de lutar contra a dominação. Apesar de “entender” a situação deles, Anzaldúa (2005, p.710) mostra que não é possível tolerar mais a discriminação proveniente da *dominação masculina hierárquica*:

Apesar de ‘entendermos’ as origens do ódio e do medo masculinos, e a subsequente violência contra as mulheres, nós não desculpamos, não perdoamos, e não iremos mais tolerar. Dos homens de nossa raça exigimos admissão/reconhecimento/revelação/testemunho de que eles nos ferem, violam-nos, têm medo de nós e de nosso poder. Precisamos que digam que vão começar a eliminar suas formas dolorosas de nos diminuir. Porém, mais do que palavras, exigimos ações. Dizemos a eles: iremos adquirir poderes iguais aos de vocês e daqueles que nos humilharam.

Anzaldúa (2009) ao se deparar com a forma feminina da palavra *nosotras*, se deu conta de que a linguagem é um terreno masculino, posto que para os chicanos só existe a versão masculina da palavra – *nosotros*. Nesse terreno, ela sentiu o peso da dominação colonial, sendo sua família de origem mexicana, ela que vivia na fronteira entre Estados Unidos e México, tinha uma forte ligação com o sangue indígena. Seu conhecimento de inúmeras línguas (espanhol do México, espanhol chicano, espanhol latino e da Espanha, as línguas indígenas, o inglês etc.) se misturavam e ela não podia se expressar na universidade norte-americana e no trabalho através do espanhol chicano, língua da fronteira, com a qual se identificava, porque ela devia dominar o inglês. A respeito dessa imposição ela expressa seu total descontentamento e sua resistência a essa forma de violência:

²³Conceito baseado nos estudos do filósofo mexicano José Vasconcelos que “vislumbrou *uma raza mestiza, una mezcla de razas afines, una raza de color – la primera raza síntesis del globo*. Chamou-a de raça cósmica, *la raza cósmica*, uma quinta raça, abarcando as quatro raças principais do mundo. Em oposição à teoria da raça ariana pura, e à política de pureza racial praticada pela América branca, sua teoria é de inclusão” (ANZALDÚA, 2005, p.704).

Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua. Até que eu possa aceitar como legítimas o espanhol chicano texano, o *Tex-Mex* e todas as outras línguas que falo, eu não posso aceitar a minha própria legitimidade. Até que eu esteja livre para escrever de maneira bilíngue e permutar idiomas sem ter sempre que traduzir, enquanto eu ainda tiver que falar inglês ou espanhol quando preferiria falar *Spanglish*, e enquanto eu tiver que me acomodar aos falantes de inglês ao invés de eles se acomodarem a mim, minha língua será ilegítima.

Desse modo, a teórica chicana Glória Anzaldúa (2009) problematizou a dominação masculina hierárquica e a colonialidade na linguagem, demarcando sua luta feminista e de mestiza da fronteira.

A indiana e pesquisadora em educação Chandra Mohanty focou seus estudos no discurso colonizado proveniente do que chamou de *Feminismo do Ocidente*, discurso que toma o Feminismo Hegemônico como referência e os demais como o Outro. A crítica dela recai sobre a utilização do *universalismo etnocêntrico*, ou seja, sobre o modo como as feministas ocidentais falam do/pelo “terceiro mundo” e, também, sobre as feministas do terceiro mundo que adotam essa forma de pensamento ao tratá-lo como o Outro.

Chandra critica veementemente a categoria universalista de mulher, aplicada a todas as mulheres, modo em que essa categoria é concebida por algumas feministas ocidentais que desprezam a historicidade que diferencia as mulheres. Em sua análise de textos de feministas ocidentais tratando de mulheres latinas, africanas e indianas, a teórica denuncia o caráter colonizador implicado na posição de porta voz das chamadas “mulheres do terceiro mundo”, o que demonstra a incapacidade destas feministas sobre as mulheres das quais falam. Nas palavras de Mohanty (2008, p.3, tradução livre):

[...] Queria sugerir que os escritos feministas que aqui analiso colonizam de forma discursiva as heterogeneidades materiais e históricas das vidas das mulheres no terceiro mundo, e, portanto, produzem/representam um composto singular, a “mulher do terceiro mundo”, uma imagem que parece construída de forma arbitrária, porém que leva consigo a assinatura legítima do discurso humanista do Ocidente.

Mohanty (2008) compreende que as mulheres do terceiro mundo são muito diversas, sob vários aspectos, para que suas experiências sejam analisadas por feministas que se pensam como a norma e que se baseiam em categorias generalizantes e fora de um contexto histórico. Dessa forma, estas feministas desconsideram qualquer forma de resistência, desconsiderando qualquer capacidade de agência das mulheres do terceiro mundo.

[...] a aplicação da noção de mulheres como categoria homogênea a mulheres no terceiro mundo coloniza e apropria as pluralidades da localização simultânea de diferentes grupos de mulheres em marcos de referência de classe e étnicos, e ao fazê-lo finalmente lhes rouba sua agência histórica e política. (MOHANTY, 2008, p.18, tradução livre).

Com uma perspectiva próxima à de Mohanty (2008), a pensadora indiana e professora da Universidade de Columbia nos Estados Unidos, Gayatri Spivak (2010) problematizou, dentre outros temas, a questão da agência dos sujeitos. Em seu ensaio “Pode o subalterno falar”, a partir de sua visão pós-colonial a autora questiona a possibilidade dos subalternos serem ouvidos e reconhecidos como tendo autonomia e capacidade de agência.

No exemplo que Spivak (2010) dá sobre o ritual de Sati²⁴, em que uma jovem viúva se imolou enquanto estava menstruada (fato que era proibido durante o período menstrual), este ato foi considerado desprovido de sentido. O que ocorreu é que a jovem envolvida em questões políticas, pelas quais deveria ter realizado um atentado contra uma autoridade política, não o fez. Por não ter realizado o atentado e por não conseguir conviver com a ideia de não ter feito o que lhe fora incumbido, ela se suicidou.

Os britânicos consideraram ilegais os sacrifícios das viúvas, mas isto serviu somente para promover uma imagem do europeu como salvador de mulheres, pois elas continuaram sendo silenciadas, aprisionadas na posição de subalternizadas, mesmo depois da independência da Índia. Com esse exemplo, podemos ver que o sujeito subalterno não tem qualquer possibilidade de agência, a mulher subalternizada foi incompreendida, ela não pôde falar e, mesmo tentando fazer isso, não pôde ser ouvida (SPIVAK, 2010).

Outra pensadora afinada também com a perspectiva da colonialidade, a filósofa argentina Maria Lugones (2008) concebe o feminismo a partir dos estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano. Fundamentando-se no conceito de “colonialidade do poder²⁵” cunhado por este autor, ela vai afirmar que a colonialidade é racializada e generificada.

Quando os colonizadores europeus invadiram as terras dos povos que pretendiam colonizar, eles desconsideraram tais povos como seres humanos, para eles tratavam-se de seres primitivos. Desse modo, o etnocentrismo europeu agiu com extrema violência física e moral contra as populações africanas, indígenas, latinoamericanas, mestiças etc. O domínio colonial subjugou homens e mulheres por meio da raça e do gênero. Lugones (2008) enfatiza a questão do gênero na colonialidade por considerar a questão da violência contra a mulher

²⁴O antigo ritual Sati acontecia em comunidades hindus e consistia que a esposa viúva deveria morrer na pira funerária do marido morto. Na atualidade, esse ritual de sacrifício é proibido por lei na Índia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sati>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

²⁵A Colonialidade é proveniente do Colonialismo (estrutura de exploração/dominação de uma população) e afeta a intersubjetividade, perdurando de forma profunda na atualidade.

ainda mais complicada que a do homem colonizado. Para a pesquisadora, ninguém foi mais afetado nesse terrível processo do que a mulher racializada. Para o homem, a colonização atuou por meio da escravização, subjugação, para a mulher, além disso, coube a violência sexual.

Conforme Lugones (2012), ao mesmo tempo em que as mulheres brancas no âmbito da colônia eram subjugadas pelo marido e pelo machismo da sociedade, elas tinham uma “condição privilegiada” de “senhoras” que lhes possibilitava certo conforto no sistema colonial. Elas eram tidas como delicadas, puras, inaptas para o trabalho, especialmente para o trabalho pesado. As mulheres negras e indígenas, por outro lado, eram forçadas a trabalhar e eram violentadas sexualmente pelos homens brancos. A diferença de posição entre as mulheres brancas e as mulheres racializadas era nítida na sociedade colonial.

O Feminismo Descolonial, conforme denomina Lugones (2014), critica o Feminismo Branco, uma vez que a experiência das mulheres, em ambas vertentes, tem origens diferenciadas. O Feminismo Europeu surge da luta das mulheres brancas pela igualdade de direito com os homens. É uma luta parcializada e racista, pois suas lutas estão afinadas com o lugar de onde falam, ou seja, o colonialismo. Em nenhum momento, nos primórdios desse movimento, cogitou-se a possibilidade de um feminismo que lutasse pela causa das diferentes mulheres. Isso porque para o Feminismo Europeu a palavra “mulher” compreendia as mulheres brancas, heterossexuais, de classe média e cristãs, ao menos formalmente. Essa universalização/homogeneização da categoria “mulher” invisibilizou e negou por muito tempo os direitos das demais mulheres trabalhadoras, negras, campesinas, lésbicas etc.

As feministas subalternas, pós-coloniais, decoloniais, sentiram a necessidade dessa epistemologia feminista por considerarem que o conhecimento científico europeu tem se imposto como conhecimento universal, como base para a construção de qualquer pensamento e que, dessa maneira, esse conhecimento vem colonizando o saber, como é caso do pensamento feminista hegemônico (SPIVAK, 2010; MOHANTY, 2008).

Por sua parte, o Feminismo Interseccional, originário do Feminismo Negro, aprofundou-se na articulação e no reconhecimento das diferentes discriminações que envolvem duas ou mais categorias (gênero, sexo, raça, classe etc.) de forma interrelacionada. Podemos destacar aqui as feministas interseccionais Kimberlé Crenshaw, Avtar Brah e Adriana Piscitelli.

O interesse da professora de direito e pesquisadora Kimberlé Crenshaw em trabalhar com a interseccionalidade partiu de uma situação que vivenciou quando estava na

faculdade, quando ela e um colega visitaram uma agremiação de estudantes nos Estados Unidos. Antes, essa agremiação era restrita apenas aos homens brancos, até um de seus colegas negros entrar nela. Quando este colega convidou os dois, Crenshaw combinou com o colega que ia lhe acompanhar que, se houvesse discriminação racial, eles não entrariam. Quando chegaram ao local, para surpresa dela, o colega da agremiação falou que os dois não poderiam entrar pela frente pelo fato dela ser mulher. O colega concordou e foi com ela pela porta de trás. Ela ficou confusa, mas mesmo assim o acompanhou. Depois disso, ela decidiu se comprometer em tentar entender essa situação de discriminação pela qual havia passado e que não foi questionada pelos colegas homens (CRENSHAW, 2004).

A palavra interseccionalidade nos estudos de gênero foi usada por Crenshaw (2002) no campo do Direito, para articular as categorias raça e gênero nos casos de discriminações pelas quais as mulheres negras passam, mas que, no âmbito dos direitos humanos, tais discriminações são vistas de modo separados, conforme Crenshaw (2004, p.8):

A interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos.

Para Crenshaw (2004, p.16), “raça e gênero não são mutuamente excludentes”, é preciso que pensemos essas duas categorias de forma articulada, para assim podermos empreender ações que visem o combate à *discriminação interseccional*.

Sob outra perspectiva, a indiana Avtar Brah (2006), professora de sociologia e pesquisadora, questiona a forma como o feminismo vem sendo pensado, e a simples articulação de categorias. Brah (2006) afirma que as diferentes categorias de classe, raça, gênero, sexualidade, estão interrelacionadas e são co-constitutivas uma da outra. Segundo a autora,

Discussões sobre o feminismo e o racismo muitas vezes se centram na opressão das mulheres negras e não exploram como o gênero tanto das mulheres negras como das brancas é construído através da classe e do racismo. Isso significa que a ‘posição privilegiada’ das mulheres brancas em discursos racializados (mesmo quando elas compartilham uma posição de classe com mulheres negras) deixa de ser adequadamente teorizada, e os processos de dominação permanecem invisíveis. A representação das mulheres brancas como ‘guardiãs morais de uma raça superior’, por exemplo, serve para homogeneizar a sexualidade das mulheres brancas ao mesmo tempo em que as fraturam através da classe, na medida em que a mulher branca de classe trabalhadora, ainda que também apresentada como ‘portadora da raça’, é simultaneamente construída como tendente à ‘degeneração’ por causa de sua situação de classe. Vemos aqui como contradições de classe podem ser trabalhadas e ‘resolvidas’ ideologicamente dentro da estruturação racializada de gênero. (BRAH, 2006, p.351-352).

Para a autora, os Feminismos Negro e Branco são “campos de contestação” com especificidades e interesses políticos próprios, que não devem ser vistos como modos de enquadrar de forma essencialista e fixa as categorias “mulheres negras” e “mulheres brancas”.

No que diz respeito à articulação das categorias, Avtar Brah (2006, p.353, grifo nosso) vai afirmar que:

O conceito **articulação** sugere relações de conexão e eficácia através das quais, como diz Hall ‘as coisas são relacionadas tanto por suas diferenças como por suas semelhanças’. [...] articulação não é a simples junção de duas ou mais entidades discretas. Melhor, é um movimento transformador de configurações relacionais. A procura por grandes teorias que especifiquem as interconexões entre racismo, gênero e classe foi bem menos do que produtiva. Melhor construí-las como relações historicamente contingentes e específicas a determinado contexto. Daí que podemos focalizar um dado contexto e diferenciar entre a demarcação de uma categoria como objeto de discurso social, como categoria analítica e como tema de mobilização política, sem fazer suposições sobre sua permanência ou estabilidade ao longo do tempo e do espaço.

Segundo a antropóloga, doutora e pesquisadora em Ciências Sociais, Adriana Piscitelli (2008), as interseccionalidades e/ou categorias de articulação emergem no pensamento feminista a partir da busca por categorias analíticas alternativas, posto que a categoria gênero sozinha não conseguia dar conta da complexidade da multiplicidade de diferenciações e desigualdades envolvidas em contextos sociais específicos. Conforme Piscitelli (2008, p.266) expressa:

A proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação de gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos.

Para essa autora, as formas como Crenshaw e Brah compreendem as interseccionalidades são divergentes, é possível perceber nelas as diferentes formas como pensam sobre diferença, poder e agência (PISCITELLI, 2008).

A autora adota a perspectiva de Brah (2006), pautada na diferença, compreendendo o poder como relação e a possibilidade de agência oferecida pela articulação das categorias, Piscitelli analisa a experiência de mulheres migrantes brasileiras, mais precisamente, como as percepções sobre essas migrantes incidem em suas inserções no mercado global de trabalho e no mercado matrimonial (PISCITELLI, 2008).

A experiência das brasileiras migrantes, conforme Piscitelli (2008, p.269) é afetada “pela imbricação entre noções de sexualidade, gênero, raça, etnicidade e nacionalidade”, pelas diferentes formas de racismos que se instituem nessas relações.

Contudo, a despeito da forma como são construídas as imagens sobre as mulheres brasileiras (sensuais, domésticas, “boas” esposas, “aptas” para a maternidade etc.) no cenário globalizado, elas conseguem se valer disso para concretizar desejos (ganhar cidadania europeia etc.), revelando assim uma possibilidade de agência dessas mulheres:

A princípio, essas articulações situam essas migrantes em posições inferiorizadas, com efeitos concretos na inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as ambiguidades e contradições envolvendo esses processos de racialização/sexualização articulados a gênero e nacionalidade, abrem brechas para as negociações nesses contextos migratórios. Essas negociações só podem ter lugar se considerarmos, à maneira de Brah, que as formas de categorização podem limitar, mas também abrem possibilidades para a agência.

As diferentes formas dos feminismos apresentadas até aqui expressam as tentativas de pesquisadoras, ativistas, feministas, de teorizar, a partir das diferentes experiências femininas (experiências pessoais e de outras mulheres), as questões relacionadas ao gênero.

No tópico seguinte veremos algumas noções de gênero, de como essa categoria se construiu e algumas noções ligadas a ela.

3.1.2 Problematizando conceitos: gênero, colonialidade de gênero e interseccionalidades

Os estudos feministas, desde o século passado, problematizaram gênero a partir do interesse inicial em compreender a dominação da mulher e as origens de sua opressão. Nesse sentido, as diferentes formas de pensar essas questões mobilizaram feministas na busca de ferramentas de análise para as pesquisas sobre gênero, isto possibilitou ampliar o espectro do conceito e o desdobramento de outras categorias a ele relacionadas. Podemos elencar algumas destas teóricas feministas: Beauvoir (1949), Lauretis (1987), Scott (1992), Rubin (1975), Butler (2012, 2000), Lugones (2014, 2012, 2008), Crenshaw (2002), Collins ([2009?]) e Brah (2006).

As considerações sobre sexo feitas pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, em sua célebre obra *O segundo sexo*, foram fundamentais para se pensar as questões de gênero. Dentre as muitas contribuições deste livro, a principal foi a afirmação que Beauvoir fez: *não se nasce mulher, torna-se mulher*. Com isso, a filósofa rompeu definitivamente com qualquer possibilidade de pensar o gênero como uma determinação biológica, considerando-o de ordem cultural. Esse foi um grande “achado” da filósofa que possibilitou muitas discussões sobre gênero, mas quais outras importantes questões decorreram a partir daí?

Ampliando o espaço de discussão sobre gênero, Teresa de Lauretis (1987, p.206-207, grifo nosso) teceu críticas a concepção dessa categoria como centrada na diferença sexual, pois isso poderia fixar no pensamento feminista uma “oposição universal do sexo”, o que seria uma forma limitante de conceber essa categoria, especialmente por negligenciar as diferenças existentes entre/nas mulheres:

[...] o conceito de gênero como diferença sexual e seus conceitos derivados – a cultura da mulher, a maternidade, a escrita feminina, a feminilidade etc. – acabaram por se tornar uma limitação, como que uma deficiência do pensamento feminista.

[...]

A primeira limitação do conceito de ‘diferença(s) sexual (ais)’, portanto, é que ele confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma **oposição universal do sexo (a mulher como a diferença do homem, com ambos universalizados; ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada)**, o que torna muito difícil, se não impossível, articular as diferenças entre mulheres e Mulher, isto é, as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres.

Antes de problematizar a categoria gênero, Joan Scott (1995) se preocupou em contextualizar, no campo da história, o surgimento dessa categoria. De início, o termo gênero não era utilizado, em seu lugar usava-se o termo *mulheres*. Gênero foi alçado à condição de categoria por ser considerado representativo das questões feministas. Ele foi utilizado pelos historiadores para ampliar novos temas de estudo, como família, crianças, mulheres etc., temas considerados sem prestígio acadêmico. No entanto, como gênero não era entendido como uma categoria que tivesse qualquer relação com outros temas considerados de maior abrangência, como guerras, política, entre outros, a categoria continuou sem prestígio diante dos historiadores.

Em função disso, Scott (1995, p. 76) afirma que “‘gênero’ é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tinha poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos evidentes”. Na urgência de vinculá-lo à teoria, alguns historiadores se empenharam em buscar teorias que explicassem o conceito de gênero. As abordagens utilizadas pelas/os historiadoras/os feministas foram resumidas por Scott (1995), a grosso modo, em três posições teóricas: 1) uma se assenta sobre a explicação do patriarcado, 2) a outra se fundamenta no marxismo aliando-o às críticas feministas e 3) a última se divide em duas correntes, o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas ligadas à psicanálise, voltadas para o estudo da identidade de gênero.

A preocupação dessa autora se dava em relação ao caráter a-histórico utilizado por essas correntes feministas e com a construção e fixação dos binarismos. Scott (1995) compreende, conforme Derrida, que era necessário uma desconstrução da relação hierárquica

pressuposta nos binarismos. Ela reconhece que o pensamento feminista tem de certa forma buscado reverter esse posicionamento binário, propiciando condições para as historiadoras feministas elaborarem a ideia de gênero enquanto categoria teórica.

Dentro desse contexto, buscando o reconhecimento do gênero como categoria de análise, Scott (1995) desenvolveu uma conceituação de gênero. Para a estudiosa, este termo pode ser definido por partes e subpartes que estão inter-relacionadas e que devem ser analisadas de modo diferenciado. O núcleo de sua definição estaria dividido em duas partes interconectadas, sendo a primeira: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 88). As subpartes mencionadas pela autora dizem respeito a esse primeiro ponto, quatro elementos estão aí envolvidos e se inter-relacionam:

[...] em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) [...] mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. [...] Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. [...] O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto é o da identidade subjetiva. [...] Os/as historiadores/as precisam, em vez disso, examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas. (SCOTT, 1995, p.86-87).

A segunda parte da teorização é a parte considerada por Scott como a mais representativa sobre gênero: “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). Basicamente, a autora definiu o gênero como uma categoria socialmente construída e relacional e como um elemento que afeta e é afetado por relações de poder, que está implicado na própria constituição do poder. Podemos dizer que o poder se nutre da hierarquia pressuposta no binarismo, deslegitimando a mulher e invisibilizando-a historicamente. A contribuição desta autora aos estudos de gênero se deu principalmente por sua consideração das relações de poder no gênero. Embora ela reconheça as diferenças de classe, raça, etnia e sexo relacionadas à questão do gênero, outros autores se detiveram mais a esses marcadores.

Sob outra perspectiva, Gayle Rubin, antropóloga norte-americana feminista, procurou compreender como se dá a gênese da subordinação feminina. Seus estudos levaram-na a refletir sobre o que chamou de *sistema sexo/gênero*. Para isso, ela desenvolveu sua

fundamentação teórica a partir dos estudos de Levi-Strauss, Sigmund Freud e Jacques Lacan, especialmente no que refere aos dois primeiros. Além de elaborar algumas críticas em relação ao Marxismo e à maneira como essa perspectiva deixou de certo modo à margem a temática do gênero.

Segundo Rubin (1975), Marx tratou em seus estudos sobre os seres humanos de modo socialmente divididos em capitalistas, trabalhadores e camponeses. Se eles eram homens ou mulheres, Rubin vai dizer que isso a Marx pouco importava. Ao contrário dele, Levi-Strauss e Freud, estavam interessados nas experiências sociais que mulheres e homens têm.

Uma das principais críticas feitas pela autora ao marxismo está relacionada ao trabalho doméstico. Uma coisa é dizer que este tipo de trabalho não remunerado, realizado em casa, “contribui para o volume final de mais-valia obtido pelo capitalista” (RUBIN, 1975, p.6), ou seja, que a mulher é útil para o sistema capitalista. Outra coisa é dizer que isso explica a origem da opressão das mulheres. Nesse sentido, o marxismo peca por não levantar considerações dessa ordem para entender como se dá a opressão. Nenhuma análise que o marxismo faz pode explicar as práticas realizadas por mulheres (enfaixar os pés, cintos de castidade etc.), ou mesmo o fato delas assumirem os trabalhos domésticos e não os homens.

Um dos maiores contributos de Rubin (1975) para os estudos sobre gênero foi pensar um sistema que compreendesse as relações envolvidas no que se refere ao sexo e ao gênero, desse modo, ela propôs o termo: *sistema sexo/gênero*. Para Rubin (1975, p.3), esse sistema, “[...] numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”.

Para desenvolver sua argumentação a respeito dos sistemas sexo/gênero, Rubin vai tratar do papel dos sistemas de parentesco. Ela vai dizer que Engels chegou próximo dessa temática em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, mas não deu a devida atenção a isso, deixando inacabadas essas indagações. Levi Strauss, por sua vez, se debruçou sobre os sistemas de parentescos e fez importantes considerações sobre ele.

Levi Strauss, a respeito desses sistemas, faz várias considerações sobre o tabu do incesto. Segundo Rubin (1975), o tabu do incesto não é estabelecido para garantir que não haja relações entre pessoas consanguíneas, mas, ao invés disso, atua como proibitivo entre um grupo, regulamentando uniões em outros grupos, conforme cada sociedade. Rubin (1975, p.19), a partir disso infere que, [...] “Não obstante, numa perspectiva mais geral, a tese é a de que o tabu do incesto resulta numa ampla rede de relações, num grupo de pessoas cujos laços

formam uma estrutura de parentesco [...]”. Na dinâmica das sociedades em que o sistema de parentesco vigora, a mulher é o “objeto” de troca e peça chave na conformação da construção sociopolítica e econômica. Os casamentos são realizados baseados nessas trocas. E isso legitima e dá poder aos homens ao ponto de as mulheres não conseguirem perceber o quanto são assujeitadas nesse processo.

Rubin (1975) vai dizer que é muito sedutor pensar as trocas de mulheres como explicação da opressão a qual elas estão submetidas, na medida em que essa forma de pensar baseia-se nas condições sociais e não biológicas em que costumeiramente são apontadas sobre as mulheres. A causa da opressão estaria focada na comercialização das mulheres e não nas mercadorias. A autora vai esclarecer que os homens também são comercializados, como escravos, servos, prostitutas etc., formas terríveis, mas as mulheres além de serem comercializadas da mesma forma que os homens, seu comércio se dá, também, por apenas serem mulheres.

Se Lévi-Strauss tem razão em ver **a troca de mulheres como um princípio fundamental do parentesco**, a subordinação das mulheres pode ser vista como um produto das relações por meio das quais sexo e gênero são organizados e produzidos. A opressão econômica das mulheres é um fenômeno secundário. Mas existe uma “economia” de sexo e de gênero, e o que se nos faz preciso é uma economia política de sistemas sexuais. Precisamos estudar cada sociedade para identificar com precisão os mecanismos pelos quais convenções particulares de sexualidade são produzidas e mantidas. A “troca de mulheres” é um primeiro passo na construção de um conjunto de conceitos com os quais se poderão descrever os sistemas sexuais. (RUBIN, 1975, p.23).

A autora identifica que a organização social do sexo está alicerçada sobre três aspectos: o gênero, o heterossexualismo imposto e a repressão da sexualidade das mulheres. O gênero não apenas está relacionado à identificação dos indivíduos, mas também é “orientado” para o desejo sexual entre sexos opostos. O tabu do incesto pressupõe um tabu anterior que seria o tabu da homossexualidade. Nesse sentido, foi preciso se instituir formas de “garantir” a consumação do relacionamento heterossexual, a partir das relações econômicas que se estabelecem por meio dos sistemas de parentesco.

A leitura de Rubin (1975) sobre a psicanálise se detém sob Freud em seu estudo sobre o complexo de Édipo e a descoberta da fase pré-edípica. Segundo a autora, muitas feministas o acusaram de seguir pelo viés do determinismo biológico por se pautar nas diferenças anatômicas em sua teoria psicanalítica, no entanto, a autora afirma que esse não era o intuito de Freud e que, ao fazer um estudo sobre as considerações dele, não se pode dizer que o desenvolvimento psíquico da mulher se baseava na biologia.

Rubin (1975, p.35) ressalta que Lacan identifica uma relação entre o desenvolvimento da psique e os sistemas de parentesco. Desse modo, ela infere a partir do pensamento de Lacan que “o parentesco é a culturalização da sexualidade biológica no nível da sociedade; a psicanálise descreve a transformação da sexualidade biológica dos indivíduos no momento em que são aculturados”.

Assim Gayle Rubin (1975, p.35-36) sintetiza a visão de Lacan:

[...] a crise edipiana ocorre quando uma criança aprende as regras sexuais implícitas nos termos relacionados à família e aos parentes. A crise se inicia quando a criança compreende o sistema e o lugar que nele ocupa; a crise se resolve quando a criança aceita esse lugar e a ele se conforma. Ainda que a criança recuse seu lugar, não lhe é possível deixar de conhecê-lo. Antes da fase edipiana, a sexualidade da criança é lábil e não muito bem estruturada. Cada criança encerra todas as possibilidades sexuais passíveis de expressão humana. Mas em qualquer sociedade apenas algumas dessas possibilidades poderão ser expressas, enquanto outras serão reprimidas. Quando a criança sai da fase edipiana, sua libido e identidade de gênero já foi organizada de acordo com as regras da cultura a que está submetida.

Conforme a pensadora, na teoria de Lacan o falo vai além da distinção dos sexos, ele produz efeito no âmbito social, e atua como meio que representa a dominação masculina, que carrega a bandeira do masculino e confere direitos aos homens. Para as meninas, é diferente. O fato de não possuírem “falo” elimina suas possibilidades de possuírem direitos. Ela não possui o direito de amar quem quer que seja sua mãe ou outra mulher, porque ela é destinada a um homem.

Segundo a autora²⁶, Freud afirma que há três caminhos alternativos para as consequências do complexo de Édipo para as meninas. Ela pode se tornar assexuada ou, então, homossexual, ou ainda ser “normal”. Esse processo de criação da “feminilidade” Rubin considera catastrófico e violento. Assim considerando, Rubin (1975) enfatiza que, para que a fase edipiana não produza efeitos nefastos no ego das meninas, essa etapa deve ser revista e modificada. Ao mesmo tempo a estudiosa²⁷ diz que o movimento feminista deveria voltar suas atenções para o sistema de parentesco, pois se não houvesse a questão das trocas, o drama do complexo de Édipo não teria efeito.

As contribuições de Rubin (1975) para pensarmos sobre gênero se dão, especialmente, em relação às questões que envolvem a homossexualidade e a heterossexualidade. Rubin chama atenção para a questão da heterossexualidade como normatividade. Judith Butler (2000, 2012) também contribuiu nesse sentido.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

Butler (2000, 2012) implode o conceito de gênero, na medida em que o toma como algo não determinado e fixo, nem biologicamente, nem socialmente. Segundo a pesquisadora²⁸, o gênero tem servido às teóricas do feminismo para cristalizar uma noção criada sobre ser mulher e ser homem, por pautarem-se numa heteronormatividade. Isso possivelmente se estabeleceu em função de uma suposta visão da realidade baseada nas relações binárias: homem/ mulher, heterossexual/ homossexual etc.

Butler (2012) considera que o sexo não determina o gênero, ao mesmo tempo em que questiona o caráter socialmente construído em que autoras feministas costumam enquadrá-lo. Antes de considerarmos a construção social e cultural, a autora²⁹ advoga a primazia do caráter discursivo envolvido na construção do indivíduo.

Segundo Butler (2000, p.110), o gênero é performativo. A performatividade, segundo essa autora, deve ser entendida, “não como um ‘ato’ singular e deliberado, senão antes como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Para a autora³⁰, o corpo é visto como uma construção discursiva. Nascer com uma vagina ou um pênis não coincide com ser feminino ou masculino, respectivamente, pois a construção desse corpo é performativa. Ao nascer, o ser humano se inscreve nessa dimensão performativa, cujo corpo vai, ao longo de sua vida, se constituindo por meio da discursividade. Ela exemplifica que, ao nascer, a enunciação sobre aquele pequeno ser produz uma performatividade relacionada ao gênero do indivíduo quando se diz: “é uma menina!”. Cameron (2010, p.132) explica, de acordo com Butler, que:

Essa concepção amplia a visão feminista tradicional de que gênero não é “natural”, mas socialmente construído, conforme expresso na famosa frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Butler afirma que “tornar-se mulher ou (homem) não é algo que se consegue realizar de uma vez por todas, no início de nossas vidas”. Gênero é algo que precisa ser constantemente reafirmado e publicamente exibido pelo desempenho repetido de ações específicas ajustadas a normas culturais (elas próprias histórica e socialmente construídas e, conseqüentemente, variáveis) que definem “masculinidade” e “feminilidade”.

Desse modo, Butler (2000) considera a performatividade do gênero, articulada à citacionalidade como importante conceito para sua teoria. Com relação à performatividade, a autora se fundamentou a partir da teoria dos atos de fala de Austin (1990), e em relação à citacionalidade, se embasou nos estudos de Derrida sobre a linguagem.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

Austin caracteriza os enunciados como constativos ou performativos. Os primeiros seriam aqueles que realizariam apenas uma descrição, uma constatação, por exemplo, *a janela está aberta*. Já os performativos, seriam aqueles em que dizer é fazer, ou seja, o enunciado realiza o ato, por exemplo, *eu vos declaro marido e mulher*. Dizer este enunciado, no contexto específico (cerimônia de casamento), por quem está autorizado a dizê-lo (padre/juiz etc.) é a realização do casamento, ou seja, é o próprio ato de casar (SILVA, 2000). Diferentemente de Austin, outros linguistas e Butler compreendem que todo enunciado em alguma medida é performativo, segundo Butler (2000, p.119), “a afirmação constativa é, sempre, em algum grau, performativa”.

Segundo Silva (2000, p.95), a citacionalidade que Derrida trata pode ser entendida como a repetição da linguagem, que pode ser extraída de um contexto e colocada em outro. Para o pesquisador³¹, “é exatamente essa ‘citacionalidade’ da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da identidade”.

Assim, no caso do gênero, por exemplo, não basta apenas enunciar que *uma menina* vai nascer. É preciso que seja dito e repetido várias vezes que uma *menina* vai nascer/nasceu/está crescendo etc. Butler (*apud* SALIH, 2013) vai dizer que já dentro do útero da mãe começa-se a tarefa de fixar os sexos, seguindo a regulação da heteronormatividade. Ao fazer o ultrassom o médico enuncia que o feto *é uma menina*, inferindo o gênero a partir do órgão visto no exame. A partir dessa performatividade, o gênero passa a ser construído discursivo-social e politicamente através da citacionalidade dos enunciados, dos atos repetidos em diferentes contextos até que seja produzida a identificação do sujeito com o gênero determinado. Judith Butler (*apud* SALIH, 2013, p.89) argumenta que o gênero seria:

[...] a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser. Para ser bem-sucedida, uma genealogia política das ontologias dos gêneros deverá desconstruir a aparência substantiva do gênero em seus atos constitutivos e localizar e explicar esses atos no interior dos quadros compulsórios estabelecidos pelas várias forças que policiam a sua aparência social.

Butler (*apud* SALIH, 2013), desse modo, rompe com muito do que havia sido pensado sobre gênero, desconstruindo a ideia da dicotomia, naturalização e fixidez do gênero, além da ideia de materialidade do corpo.

As teorizações do gênero que partem das feministas americanas e inglesas, para as perspectivas pós-colonial e interseccional, são teorizações pautadas nas ideias do “Feminismo

³¹ *Ibid.*

Branco”, guardando forte relação com a ideia universal de mulher e desconsiderando a historicidade das relações de poder. Autoras como Maria Lugones (2008; 2014), Kimberlé Crenshaw (2004; 2002), Patricia Hill Collins ([2009?]) e Avtar Brah (2006), mais do que compreender gênero, estão interessadas na articulação de eixos de poder: raça, sexualidade, classe, gênero, dentre outros.

Lugones (2014) compreende o gênero como uma *imposição colonial*. Para a estudiosa³², na “aventura” da colonização foi demarcada a dicotomia humano/ não-humano para legitimar o civilizado: o homem branco, heterossexual, europeu. A mulher branca, heterossexual e europeia servia ao propósito de dar continuidade a espécie e repassar às crianças as ideias civilizadas. Os índios e os negros não eram considerados humanos, sendo por isso escravizados e violentados.

Para Lugones (2008, p.81, tradução livre), “a interseccionalidade revela o que não se vê quando categorias como gênero e raça se conceituam como separadas uma da outra. A denominação categorial constrói o que nomeia”. Segundo a autora³³, a modernidade criou categorias homogêneas, separadas. Mulher e negro são exemplos dessas categorias, e a interseccionalidade entre ambas exclui a presença da mulher negra, indígena, de cor, na medida em que se baseia em categorias homogêneas e dicotômicas (LUGONES, 2014).

Assim, para Lugones (2012), a interseccionalidade deve ser utilizada pelos estudos feministas como uma característica metodológica fundamental. Entretanto, a autora acredita que a *colonialidade de gênero*, pode ser mais eficiente para compreender os graus de opressão:

Creio que a colonialidade de gênero nos mostra graus de opressão maiores e cumplicidades maiores que a interseccionalidade. Chamo “colonialidade de gênero” precisamente a introdução com a colônia de um sistema de organização social que dividiu as pessoas entre seres humanos e bestas. Os seres humanos, europeus e europeias burgueses/burguesas, foram entendidos como humanos, e uma das marcas da humanidade é uma organização social que constitui o homem europeu branco burguês como o ser humano por excelência: indivíduo, ser de razão, de mente, capaz de governar, o único capaz de ser cura/mediador do deus cristão e as pessoas, o único ser civilizado, o que pode usar a natureza da qual não participa e usá-la para seu exclusivo benefício, o único capaz de usar bem a terra e de criar uma economia racional, o único que tem direitos, o único que pode saber. A mulher burguesa europeia branca é humana por ser sua companheira, a que reproduz a raça superior, a que reproduz o capital, mas que em si é inferior por sua emotividade e proximidade ao natural, porém é casta. Ela não se suja com o trabalho, cultiva sua fragilidade física e fraca emocional e mentalmente. Não pode governar porque não tem um uso desenvolvido da razão. (LUGONES, 2012, p.6, grifo nosso, tradução livre).

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

Para Maria Lugones (2014, p.940), é necessário descolonizar o gênero:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir □□□ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão.

A visão de interseccionalidade de Lugones é pautada, dentre outros autores, na compreensão de interseccionalidade concebida por Kimberlé Crenshaw. Esta autora, assim se expressa sobre a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002, p.176):

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A autora³⁴ se utiliza da metáfora das avenidas para demonstrar como funciona a interseccionalidade. Os diferentes eixos de poder: gênero, raça, classe etc. seriam cada um representados por uma avenida que se entrecruza, demonstrando como as múltiplas formas de desigualdades afetam as mulheres racializadas (CRENSHAW, 2002, p.177):

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento.

³⁴ *Ibid.*

Crenshaw (2002) se preocupa com a questão do desempoderamento das mulheres negras. Esta também é a preocupação de Patrícia Collins ([2009?]) que afirma que as mulheres negras sofrem opressão tanto no que se refere à raça, quanto ao gênero. Segundo a autora³⁵, é preciso lançar um olhar para estes dois sistemas que se intersectam, pois isso é importante para que possamos compreender outros espaços em que as desigualdades se cruzam. Para Collins ([2009?], p.4, tradução nossa), “[...] cada indivíduo está em uma matriz única de interesses transversais. Estes interesses e as diversas respostas que motivam são definidos através de tais posições sociais como raça, classe, gênero, identidade sexual, religião, nacionalidade, e assim por diante”.

Collins ([2009?]) explica que cada mulher tem uma experiência única, não há uma homogeneidade nas experiências das mulheres negras. Cada uma delas em sua vivência pessoal pode sofrer com o racismo, a misoginia e a pobreza de forma diferente. A interseccionalidade para ela vai funcionar fortemente relacionada a uma matriz de dominação.

Segundo Collins ([2009?], p.11, tradução nossa), “a ideia da matriz enfatiza conexões e interdependências em vez de estruturas únicas de desigualdade. A ideia em si leva-nos a pensar sobre como as categorias sociais estão relacionadas e mutuamente constituídas”. Desse modo, como exemplo, a pesquisadora³⁶ se questiona sobre se a experiência de um homem negro gay é diferente da experiência de um homem branco gay? Se no caso for, a autora sugere que passemos para um nível a mais e nos perguntemos se a classe interfere nessa diferença.

Para Brah (2006, p.341), “nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder”. No âmbito dessas relações marcadas sócio, econômico e ideologicamente, ao invés de mulheres, com toda generalização que o termo implica, encontramos mulheres trabalhadoras, mulheres camponesas etc. Desse modo, não há uma categoria unitária de mulher.

A partir disso, a autora³⁷ compreende de forma diferente a interseccionalidade, a qual também nomeia de categorias de articulação. Brah (2006, p.352-353) ultrapassa a ideia de interrelação entre as categorias gênero, raça, sexo, etnia, nacionalidade etc., sugerindo que são: “relações de conexão e eficácia através das quais, como diz Hall ‘as coisas são relacionadas tanto por suas diferenças como por suas semelhanças’”.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

Brah (2006) infere que vários feminismos passaram a considerar as múltiplas opressões entre as mulheres concebendo os eixos de opressão de forma separada, e numa perspectiva linear seriam adicionados: gênero + racismo + classismo etc. Isso, para a autora³⁸, é uma forma errônea de pensar a interseccionalidade, na medida em que tais eixos não são independentes, cada opressão está interconectada a outra, elas se co-constituem. Desse modo, Brah (2006, p.353, grifo nosso) considera que:

[...] A procura por grandes teorias que especifiquem as interconexões entre racismo, gênero e classe foi bem menos que produtiva. **Melhor construí-las como relações historicamente contingentes e específicas a determinado contexto.** Daí que podemos focalizar um dado contexto e diferenciar entre a demarcação de uma categoria como objeto de discurso social, como categoria analítica e como tema de mobilização política, sem fazer suposições sobre sua permanência ou estabilidade ao longo do tempo e do espaço. Isso significa que Feminismo “branco” e feminismo “negro” na Grã-Bretanha não são categorias essencialistas, mas antes campos de contestação inscritos dentro de processos e práticas discursivas e materiais num terreno pós-colonial. Representam lutas sobre esquemas políticos de análise; os significados de conceitos teóricos; as relações entre teoria, prática e experiências subjetivas, e sobre prioridades e modos de mobilização política. Mas não devem, em minha opinião, ser entendidas como construindo as mulheres “brancas” e “negras” como categorias “essencialmente” fixas em oposição.

Para a autora, ambos os Feminismos “Negro” e “Branco” devem trabalhar juntos em prol de uma teoria e prática antirracista. Assim considerando, nas categorias de articulação, devemos ter em vista não a diferença, mas quem a define e de que forma essa diferença distingue lateral ou hierarquicamente? Nesse sentido, a diferença ganha destaque na sua proposta interseccional (BRAH, 2006).

Neste estudo, procuramos trabalhar com a categoria gênero, a partir de Butler (2000, 2012), com as categorias colonialidade de gênero, conforme Lugones (2012), e interseccionalidades, conforme Brah (2006). Isto porque gênero, pelo significado pessoal e interesse acadêmico que tenho, foi o grande mobilizador deste trabalho e a partir dele pensamos a tese.

A colonialidade e a interseccionalidade, categorias decorrentes da discussão sobre gênero, foram utilizadas, como veremos nos capítulos dos resultados, quando a questão da colonialidade nos pareceu o eixo preponderante, e a interseccionalidade foi utilizada para fazer a articulação das diferenças de modo contextualizado, procurando considerar de que forma essas categorias afetam os sujeitos.

No tópico seguinte, trataremos dos conceitos da Análise do Discurso que ampliaram o olhar da pesquisadora sobre a pesquisa e seus resultados.

³⁸ *Ibid.*

3.2 Análise do Discurso e os conceitos de cena de enunciação, *ethos* e cenografia

Esses aspectos tratados em relação ao gênero requerem que o tratemos também no âmbito da Linguística. A questão da performatividade pode ser melhor compreendida por meio das lentes da Análise do Discurso.

Assim, considerando a perspectiva dos estudos em Análise do Discurso, encontramos aporte teórico nas ideias do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin e do linguista, professor e pesquisador francês Dominique Maingueneau.

Segundo Faracco (2009), Bakhtin nos esclarece que os enunciados proferidos no discurso são sempre singulares, não se repetem e emergem de uma atitude responsiva. Tal atitude carrega o posicionamento que o sujeito toma em relação a algo. Esse posicionamento é marcado através do tom, ou seja, da entonação que é dada no ato de enunciação. Os enunciados não são, portanto, neutros e, muito menos, descontextualizados. Falar sobre qualquer coisa já implica um posicionamento, uma atitude valorativa por parte do enunciador sobre algo em determinado contexto histórico, este que, por sua vez, é repleto de significados que incidem diretamente naquilo que se vai dizer (FARACCO, 2009).

Para Bakhtin (2006), a linguagem assume um papel importante na nossa própria constituição, pois nos constituímos por meio dela nas relações sociais. Desse modo, a nossa consciência individual se constrói no âmbito da interação social, portanto, a consciência é social, como o autor nos esclarece (BAKHTIN *apud* FARACCO, 2009, p. 85):

Nosso mundo interior, portanto, é em sua essência, sociossemiótico (sem signos não há consciência) e, por isso mesmo, heterogêneo, na medida em que a realidade linguístico-social é heterogênea (plurilingue). E sua dinâmica interior decorre da dialogização desta heterogeneidade.

Assim, a concepção bakhtiniana compreende o sujeito como social, constituindo sua subjetividade através da relação eu-outro e da atividade ideológica. Sob essa ótica, a linguagem opera no campo tanto da subjetividade quanto das identidades, conforme esclarece Dominguez (2013, p.11),

Desse modo, repudiando um sujeito individualizado, a questão da subjetividade passa a ser observada pelo teórico russo a partir de uma perspectiva intersubjetiva. Isto é, o que está em jogo não são mais as relações de um sujeito transcendental com a língua, mas sim de uma subjetividade marcada pela atividade ideológica e constituída na interação entre o eu e o outro. Trata-se de um sujeito social que, inserido na memória e na história, não pode ser concebido fora das relações com um outro, compreendido como constitutivo tanto do sujeito quanto das identidades.

Seguindo essa perspectiva, assumimos que nossos enunciados são carregados pela palavra do Outro e pelo nosso modo de ver as coisas, isto é, pelo posicionamento que assumimos. Além disso, tudo o que dissemos é mediado por significações, não sendo possível, portanto, estabelecer uma *forma pura do dizer* (FARACCO, 2009).

Bakhtin afirma que os signos refletem e refratam o mundo. Nós não apenas descrevemos o mundo, mas produzimos, dentro de um contexto sócio-histórico, diversas interpretações sobre as coisas. Como podemos observar nas palavras de Bakhtin (*apud* FARACCO, 2009, p. 51),

[...] não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

Nesse sentido, ele aponta não a existência de uma verdade única e absoluta, mas a produção de várias verdades contraditórias e carregadas de posicionamentos, definidas sobre o mundo. Bakhtin aponta que no âmbito discursivo existem forças que se digladiam como em uma arena, as quais ele chama de forças centrípetas e centrífugas. Segundo Faracco (2009, p.53),

[...] é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo.

Desse modo, nesse jogo de poder, algumas vozes caracteristicamente centrípetas, querem centralizar o discurso e impor sua verdade como a verdade única e legítima; outras de modo centrífugo, por sua vez, tentam romper, principalmente através do riso, esse caráter monologizante das primeiras.

A propósito desse jogo de forças, Fiorin (2006) recorre a uma analogia para explicitar o que mais proximamente representaria o que seriam esses dois tipos de forças. Segundo Fiorin (2006, p.173, grifo nosso),

[...] **as ditaduras são centrípetas; as democracias são centrífugas.** [...] As ditaduras, em seu afã centrípeto, apresentam um forte componente narcísico, tentando negar a alteridade, impondo sua identidade e exigindo que os outros a ecoem. No entanto, essa mesma identidade é constituída dialogicamente.

Com essa compreensão sobre o jogo de forças que se estabelece no campo do discurso, sobre a tentativa de imposição de verdades produzidas, Bahktin deixa claro que o sentido nunca é dado, mas sim construído na dinâmica das relações dialógicas, necessitando, portanto, do outro para construirmos sentido. Sendo muitas vezes necessário fazermos o esforço de tentar nos colocar na posição de outro para acessarmos o sentido.

Sob esse enfoque, entendemos que no exercício de estranhamento do campo de pesquisa é preciso que o pesquisador consiga olhar para si mesmo como se fosse um outro, para obter o que Bahktin chama de *excedente de visão*. Há que se posicionar como alguém que está vendo de fora a situação que está vivenciando, pois o outro tem esse excesso de visão sobre mim, na medida em que ele pode ver aquilo que eu não posso. Ele tem uma visão privilegiada do que não está no meu campo de visão (FARACCO, 2009).

Na perspectiva de apreensão dos sentidos dos discursos, Maingueneau (2013) se utiliza da ideia de *interdiscurso*. O primado do interdiscurso de Maingueneau traz a concepção de que os discursos circulam, relacionando-se uns com os outros, desse modo, os sentidos podem ser apreendidos a partir das relações que se constituem interdiscursivamente. Conforme Maingueneau (2013, p.62),

O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos. Lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros [...] o simples fato de classificar um discurso dentro de um gênero (a conferência, o telejornal etc.) implica relacioná-lo ao conjunto ilimitado dos demais discursos do mesmo gênero.

Considerando conforme Voloshinov, que o sentido do discurso se dá na relação, ou seja, não está nem no enunciador, nem no coenunciador, Maingueneau (2013, 2008, 2005) prevê que uma situação discursiva, oral ou escrita, compreende *coenunciadores* que estabelecem a comunicação por meio de uma cena de enunciação. Segundo Maingueneau (2005, p.75, grifo nosso), “o discurso pressupõe essa **cena de enunciação** para poder ser enunciado, e, por seu turno, **ele deve validá-la por sua própria enunciação** [...]”.

De acordo com este autor³⁹, três cenas compõem a cena de enunciação: 1. A cena englobante; 2. A cena genérica; 3. A cenografia. Além disso, alguns importantes elementos fazem parte dessa cena de enunciação, são eles: o *fiador*, o *ethos* e a *incorporação*.

A primeira, a cena englobante diz respeito ao tipo do discurso, a cena genérica refere-se ao gênero do discurso e a cenografia volta-se para a cena construída pelo texto. Conforme explica Maingueneau (2005, p.75):

³⁹ *Ibid.*

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc.

O autor esclarece que se por um lado há gêneros que exijam uma cenografia, como é o caso dos gêneros publicitários, por outro, alguns gêneros de discurso podem ter sua cena de enunciação restrita à cena genérica, por exemplo, o despacho administrativo, a lista telefônica e a receita médica. Isto está ligado à utilidade dos gêneros do discurso. A lista telefônica não apresenta cenografia, ela é exemplo de um gênero propriamente utilitário. Sobre a cenografia, Maingueneau (2005, p.76-77) adverte que o sentido não se restringe ao sentido teatral, como podemos ver:

Não empregamos aqui “cenografia” no sentido que tem seu uso teatral, mas dando-lhe um duplo valor: (1) Acrescentando-se à noção teatral de “cena” a de “-grafia”, da inscrição: para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso; (2) Não definimos a “cena enunciativa” em termos de “quadro”, de decoração, como se o discurso se manifestasse no interior de um espaço já construído e independente desse discurso, mas consideramos o desenvolvimento da enunciação como instauração progressiva de seu próprio dispositivo de fala. A “-grafia” deve, pois, ser apreendida ao mesmo tempo como quadro e como processo.

Para compreendermos a cenografia é importante entendermos como Maingueneau trabalha com a noção de *ethos*. O linguista adota este conceito diferentemente da tradição retórica, ultrapassando os limites da argumentação e da oralidade. Para o autor, o *ethos* é uma ferramenta que pode explorar textos escritos ou não, e a partir dele situar uma *posição discursiva de sujeito* (MAINGUENAEU, 2005).

O *ethos* é composto de um caráter (traços psicológicos) e de uma corporalidade (compleição física, modo de ser e se vestir). É importante salientar que todos os textos escritos possuem uma “vocalidade”, e a partir da leitura do texto, esta faz emergir uma instância subjetiva a qual o linguista denominou de fiador. O tom que é dado ao texto, dá autoridade ao dito. Esse tom possibilita que o leitor construa uma imagem corporal do enunciador (MAINGUENEAU, 2013, 2008, 2006, 2005).

Desse modo, Maingueneau nos mostra que o *ethos* traz consigo um modo de ser e de agir que lhe é identificado por meio do destinatário, a partir de traços, características e representações baseadas em estereótipos que podem ser avaliados de forma positiva ou negativa e reforçados ou transformados pela enunciação. Segundo Maingueneau (2008), a

incorporação, ou seja, a apropriação da função de interprete por parte do ouvinte ou do leitor ao dar vida ao *ethos*, dá acesso a um *mundo ético*:

De fato, a incorporação do leitor ultrapassa a simples identificação a uma personagem fiadora. Ela implica um “mundo ético” do qual o fiador é parte integrante e ao qual ele dá acesso. Esse “mundo ético”, ativado por meio da leitura, é um estereótipo cultural que subsume determinado número de situações estereotípicas associadas a comportamentos: a publicidade contemporânea apoia-se maciçamente em tais estereótipos (o mundo ético dos executivos, dos esnobes, das estrelas de cinema etc.). No campo musical, por exemplo, notaremos que a passagem da simples inclusão de um cantor em um *clip* teve o efeito de inserir o fiador em um mundo ético específico. (MAINGUENEAU, 2008, p.65).

Considerando o *ethos*, a cenografia implica uma relação que possibilita a insurgência do discurso, que é estabelecida através do enunciador, do fiador e do coenunciador numa cronografia (um momento) e em uma topografia (lugar). A cenografia apresenta o que Maingueneau (2005) chama de enlaçamento paradoxal, ele quer dizer com isso que o discurso parte da cenografia e se engendra nela.

A partir do que foi exposto, compreendemos que a perspectiva da Análise do Discurso amplia o nosso olhar e nos dá elementos para fazer uma análise dos dados com o entendimento de que existem forças em ação no discurso, que este carrega valores que precisam ser levados em conta e que o outro assume um papel relevante na situação de comunicação. Além disso, o *ethos*, a cenografia e a incorporação, elementos da cena de enunciação, nos possibilitam refinar a análise, considerando o contexto sócio-histórico, os personagens, os gêneros de discurso e a dinâmica da situação interdiscursiva.

O sujeito se constitui na linguagem e por meio dela, ela é determinante, portanto, na sua história de vida, na sua formação e construção de identidades. Assim considerando, dentro da abordagem metodológica qualitativa, optamos pela pesquisa (auto)biográfica. A seguir, trataremos da metodologia utilizada neste trabalho.

4 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA: UM ESTUDO QUALI-QUANTI

O caminho que traçamos neste trabalho pretendeu investigar como a desigualdade de gênero impacta o percurso escolar do estudante de Pedagogia? Com este intuito, tomamos como objetivo geral compreender os efeitos da desigualdade de gênero no percurso de vida de estudantes do curso de Pedagogia.

Buscando este objetivo, investimos na realização de uma pesquisa de dupla natureza, ou seja, uma pesquisa quantitativa e qualitativa, dividida em duas etapas, uma para cada tipo. Para realizarmos a primeira etapa, fizemos um levantamento do perfil dos estudantes de Pedagogia da UFC a partir da população do curso, que adotou por requisito os alunos dos semestres iniciais que tinham entrado a partir da implantação do sistema de cotas na UFC. Ou seja, tomamos a população que compreende os estudantes do primeiro (2015.1) ao quinto semestre (2013.1).

Posteriormente, na segunda etapa, fizemos o convite aos estudantes de Pedagogia, para a realização de encontros formativos por meio da perspectiva autobiográfica de pesquisa. Importa dizer que, o convite foi feito inclusive para aqueles estudantes que entraram antes do sistema de cotas. A proposta inicial era que fizessemos entrevistas individuais com os sujeitos. A utilização exclusiva deste instrumento metodológico foi descartada por compreendermos que para este trabalho seria mais pertinente um modo de produção das narrativas em grupo. Por conta disso, a construção da narrativa dos sujeitos demandaria um tempo maior, já que o processo partiria das narrativas orais até o registro escrito. Assim considerando, optamos por realizar encontros formativos com os sujeitos.

A coleta dos dados da pesquisa foi toda realizada na Faculdade de Educação da UFC, posto que a aplicação dos questionários e a composição do grupo formativo tinham como sujeitos os estudantes do curso de Pedagogia. A primeira etapa aconteceu no período do ano letivo de 2014 a 2015.1. Já a segunda etapa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2015.

Seguimos o viés metodológico da pesquisa de natureza quali-quantitativa por tratar-se de um estudo que está inserido na pesquisa guarda-chuva intitulada *Ação Afirmativa na UFC: A experiência das cotas*, pesquisa da qual faço parte e que tem por objetivo encontrar o perfil dos estudantes de Pedagogia, Letras e Psicologia da UFC. Esta pesquisa, ainda em fase de análise, necessitou operar com dados estatísticos coletados através da aplicação de questionários. Em função disso, os dados da primeira etapa deste trabalho foram

provenientes dos dados da referida pesquisa. Os dados de natureza qualitativa da segunda etapa desta tese foram produzidos por meio dos encontros formativos na perspectiva da metodologia autobiográfica. A seguir veremos em que concernem às abordagens quantitativa e qualitativa e suas relações com este trabalho.

4.1 A abordagem quantitativa

A utilização da abordagem quantitativa em Ciências Humanas se dá através da Estatística. A origem dessa disciplina, segundo Schmidt (2012, p.2), está ligada às pesquisas censitárias empreendidas nas antigas civilizações da Suméria, do Egito, da Mesopotâmia e da China. Depois, a prática do recenseamento também se dá no contexto europeu, especialmente na França no XVII, com intuito de estabelecer um controle administrativo e militar. No século XIX, a estatística ganha mais espaço na Europa. A Alemanha desenvolve uma estatística de cunho literário que se propõe a descrever aspectos do clima e da economia. Já na Inglaterra, passou-se a utilizar a aritmética associada à estatística para fornecer dados quantitativos ao governo. O encontro desses três movimentos relacionados à prática da estatística realizados por França, Alemanha e Inglaterra é que vai delinear a Estatística atual.

De acordo com o professor de estatística Hélio Bittencourt (2007, p.2, grifo do autor), “a **Estatística** pode ser definida como o conjunto de ferramentas para coleta, organização, análise e interpretação de dados experimentais”.

Para Baquero (2009), as estatísticas trabalham com informações coletadas a partir de variáveis. Conforme o autor⁴⁰: “todas as características que podem ser medidas, observadas ou mensuradas numa população, em um dado momento e em determinadas condições, são consideradas variáveis”. Tais variáveis podem ser quantitativas ou qualitativas. Há diferença entre ambas, pois na quantitativa os resultados são apresentados em escalas numéricas, já na qualitativa os resultados se referem a atributos ou qualidades.

De acordo com Dancey (2006), devemos compreender que os dados estatísticos podem constituir uma população ou uma amostra, mas só fazem sentido dentro de um contexto. No que se refere à escolha da amostra, devemos compreender que os exemplares terão mais possibilidade de ser representativos dependendo do quão suas características estejam próximas do universo dos sujeitos considerados como o conjunto da população.

⁴⁰ *Ibid.*, p.59.

Bittencourt (2007, p.4, grifo do autor) esclarece que as estatísticas podem ser de ordem descritiva ou inferencial:

A **estatística descritiva** é aquela que costumamos encontrar com maior frequência em jornais, revistas, relatórios etc. Essa parte da estatística utiliza números para descrever fatos. Seu foco é a representação gráfica e o resumo e organização de um conjunto de dados, com a finalidade de simplificar informações. Nessa categoria se enquadram as médias salariais, taxas de inflação, índice de desemprego etc.

A **estatística inferencial** consiste na obtenção de resultados que possam ser projetados para toda população a partir de uma amostra da mesma. Ela fundamenta-se na teoria da amostragem e no cálculo de Probabilidades. Essa é a área mais importante da Estatística.

Um importante instrumento de coleta de dados tanto quanti como quali é o questionário. Segundo Malhotra (*apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011), no caso de pesquisas quanti, o questionário visa apreender quantitativamente os dados da amostra, considerando-os passíveis de generalização para a população desejada. Depois da aplicação, os dados são tabulados em uma planilha do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para serem feitas as correlações entre as variáveis.

Nesta pesquisa todos os questionários foram tabulados nesse programa estatístico. Com o SPSS é possível fazer cálculos percentuais, cálculos das medidas de tendência central – MTC (média, mediana e moda), cálculos das medidas de variabilidade – MV (amplitude, variância e desvio-padrão), cálculos probabilísticos (fenômenos aleatórios), gráficos (pizza, barras, linhas etc.), tabelas, verificar hipóteses (hipótese nula – H_0 ; hipótese alternativa – H_1 ou H_a), realizar os testes que verificam o grau de significância dos dados como os testes *T de Student* (para uma média ou a comparação entre duas médias) e *Qui quadrado* (para variáveis em tabelas cruzadas), dentre outros, necessários para a análise dos dados coletados (BITTENCOURT, 2007).

Importa salientar que a estatística não é portadora da verdade absoluta. Para Besson (1995, p.26, grifo nosso) as estatísticas “não são nem verdadeiras, nem falsas, mas **relativas** [...]”. O problema está na exatidão, ou melhor, na inexatidão. Não há como ter cifras totalmente exatas. Mas devemos entender a inexatidão como algo próprio das estatísticas e que isso não as invalidam, pois elas servem a interesses de pesquisa que dizem respeito, de modo geral, à média dos dados.

Com o aporte da estatística, juntamente com o grupo de pesquisadores do LUDICE, integrantes da pesquisa *Ação Afirmativa*, fizemos a aplicação e a tabulação de questionários com o intuito de traçar o perfil dos estudantes que ingressaram na universidade desde a vigência do sistema de cotas na UFC, ou seja, desde o ano de 2013. Para a pesquisa

guarda-chuva, foram selecionados três cursos dentre os cursos da área de Ciências Humanas: Psicologia, Letras e Pedagogia. Para este trabalho, o interesse voltou-se exclusivamente para a amostra dos estudantes de Pedagogia, por tratar-se do curso cujos dados qualitativos seriam produzidos.

Assim considerando, as questões referentes ao questionário⁴¹ traziam perguntas com variáveis quantitativas e qualitativas, ou seja, tratavam de informações gerais do estudante (sexo, orientação sexual, turno em que estuda, se possui algum tipo de deficiência etc.), aspectos socioeconômicos, acadêmicos e culturais. A aplicação dos questionários foi feita nas turmas de Pedagogia, com o consentimento do professor em cada turma. Os estudantes levaram em média de 10 a 20 minutos para responder e entregar o questionário.

Como veremos mais adiante, com o levantamento destes dados pudemos traçar um perfil aproximado dos estudantes que entraram na UFC a partir da vigência do sistema de cotas. A seguir trataremos da abordagem qualitativa.

4.2 A abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa desenvolveu ao longo de sua história uma forma própria de fazer pesquisa, com paradigmas e métodos próprios. Esse tipo de pesquisa atravessou diversas fases até se estruturar como hoje a conhecemos, alcançando o *status* de epistemologia.

Foi no âmbito das ciências sociais e da antropologia que se originou a pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2008). Os primeiros estudos se deram através dos considerados primeiros etnógrafos que atuaram a serviço da colônia (missionários, exploradores, administradores de colônias etc.) e tinham a finalidade de “compreender o outro”. Os interesses coloniais estavam por trás desses estudos com o intuito de entender os povos ditos primitivos para colonizá-los. O fato de Colombo encontrar outros povos vivendo além da Europa, da Ásia e da África colocou em questão “a verdade” apregoada pela igreja sobre a origem humana na terra. Para os europeus era preciso compreender como esses povos chegaram às Américas e porque se diferenciavam tanto deles, inclusive moralmente. O interesse em estender seus limites territoriais e dominar esses povos contando com forte resistência dos mesmos, conduziu-os a práticas violentas e escravistas realizadas pelos espanhóis, ingleses, holandeses e portugueses nas colônias das Américas.

⁴¹ O questionário utilizado faz parte da pesquisa *Ação afirmativa na UFC: a experiência das cotas*, ainda não publicada.

Segundo os autores, a profissionalização da etnografia desenvolveu-se graças à descoberta de sociedades culturalmente diferenciadas em relação às sociedades das quais os colonizadores faziam parte. Procurando se distanciar da figura do conquistador cruel, os etnógrafos passaram a adotar a “postura de um avatar do progresso evolutivo beneficente”. Os profissionais da etnografia estavam interessados nos modos de vidas que se diferenciavam do ocidente, que de modo comparativo e numa perspectiva eurocêntrica, poderiam realizar o trabalho de localizar em uma suposta escala evolutiva cultural o lugar que as culturas dos outros povos se encontravam. Essa escala evolutiva tinha três estágios: selvageria, barbárie e civilização. Em cada um desses estágios os povos eram classificados, conforme a cor e a cultura estavam relacionadas, configurando assim uma escala hierárquica que os etnógrafos, a partir dela, acreditavam poder traçar o caminho evolutivo da pré-história das civilizações. Obviamente, nessa classificação, a Europa ocidental situava-se no patamar da escala evolutiva cultural, dispositivo que contribuiu para o estabelecimento da hegemonia cultural sobre os povos colonizados (DENZIN; LINCOLN, 2008, p.54).

Após a segunda guerra mundial, os etnógrafos buscaram se distanciar das perspectivas coloniais e evolutivas. O conceito de primitivo perdeu força, sendo necessário outro conceito que apontasse um novo rumo para etnografia. O termo “subdesenvolvido” foi ganhando terreno, substituindo o lugar do termo anterior (DENZIN; LINCOLN, 2008).

Desse modo, a etnografia foi mudando e passou a se focar em realidades sociais específicas, como é o caso das etnografias realizadas em comunidades nos Estados Unidos. Os primeiros estudos neste país foram feitos com os indígenas, depois com as comunidades de negros e imigrantes asiáticos, dentre outros. Tais comunidades causaram incômodos aos ditos cidadãos americanos em função das questões de credo, raça, costumes etc. que supostamente afetavam a integridade do “povo americano”, branco e protestante. Neste contexto as igrejas patrocinaram levantamentos estatísticos e estudos sociológicos em busca de uma real informação do quadro de habitantes em solo americano, para assim investirem numa reforma de cunho moral. Ciência e religião se misturavam para esta finalidade, desse modo, a igreja teve grande participação nas origens da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2008).

Denzin e Lincoln (2008) identificaram na história dos Estados Unidos sete fases da história da pesquisa qualitativa: o período tradicional (1º), a fase modernista (2º), Gêneros (estilos) obscuros (3º), a crise da representação (4º), uma tripla crise: período pós-moderno (5º), período pós- experimental (6º) e futuro (7º).

O primeiro período basicamente é caracterizado pelos “relatos colonialistas” e a escrita solitária do etnógrafo (início dos anos XX até a Segunda Guerra Mundial). O segundo, a fase modernista, tem influência do período tradicional e sua forma de análise é baseada na perspectiva positivista e pós-positivista. Contudo, parece abrir-se para outras possibilidades nas ciências humanas, como a teoria crítica, o feminismo, dentre outras (pós-guerra aos anos 1970).

A terceira fase vai da exaustão dos paradigmas, dos métodos e das técnicas na pesquisa qualitativa à introdução do uso do computador, até o surgimento de novas abordagens como a Etnometodologia, o Desconstrucionismo etc. (compreende o período de 1970 a 1986). O quarto período (anos 1980) trata da crise de representação de normas e métodos clássicos da pesquisa antropológica. Há todo um esforço das epistemologias críticas, feministas, etnoraciais, para se firmar nesse terreno. Ideias antes estáticas (validade, objetividade etc.) e modos de fazer a pesquisa (trabalho de campo e redação) são problematizados e discutidos, abrindo espaço para mais críticas e outros direcionamentos.

Os três últimos períodos, conforme Denzin e Lincoln (2008, p.30) constituem uma *tripla crise experimental* no que se refere “à representação, legitimação e práxis nas ciências humanas”. A crise de representação (não é possível captar de forma direta a experiência) e a crise da legitimação (põe em questão a legitimidade dos critérios tradicionais de avaliação e interpretação dos dados qualitativos) influenciaram a terceira crise que questiona como deve ser avaliada a pesquisa qualitativa na contemporaneidade e se essa pesquisa pode promover mudanças na sociedade. A partir dessas crises, são pensadas as três últimas fases da pesquisa qualitativa.

A quinta fase, o período pós-moderno, procurou sanar os problemas da etnografia. Novas formas foram pensadas e adotadas no fazer etnográfico. O pesquisador assumiu sua postura participativa no campo da pesquisa. Esse período passou a dar ênfase a pesquisas no âmbito mais local, específico, como pequenas comunidades, escolas etc. O sexto, o período pós-experimental, é o momento atual que “os autores pós-experimentais procuram vincular seus escritos às necessidades de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2008, p.32). O sétimo período corresponde ao futuro, as perspectivas assumidas na sexta fase servirão para novos direcionamentos na pesquisa qualitativa.

De forma geral, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a abordagem qualitativa visa desenvolver conceitos, descrever as mais variadas realidades, enriquecer a compreensão dos fatos estudados. Ela pode valer-se de dados descritivos, documentos oficiais e pessoais, imagens de diferentes tipos (fotografias, desenhos etc.), narrativas dos sujeitos, anotações do

pesquisador relativas às observações do campo, dentre outras. Na pesquisa qualitativa, geralmente, as técnicas empregadas para reunir os dados são: a observação, estudo de documentos, observação participante, entrevistas abertas (e semiestruturadas), dentre outras.

Para Angrosino (2009), o trabalho qualitativo está interessado no contexto dos sujeitos, nas suas experiências e interações. A amostra para os estudos em geral é pequena, e muito frequentemente se utiliza de estudos de caso para buscar compreender uma realidade. Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão implicados no campo, desempenhando um papel fundamental como pesquisador e como parte do estudo que realiza, contribuindo com suas reflexões teóricas sobre as análises dos dados e de suas experiências no campo.

Ampliando o espectro da temática, González Rey (2002, p.31, grifo do autor), considera a abordagem qualitativa como uma epistemologia, que se orienta por três princípios:

O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, isto é, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita.

Esse primeiro princípio, que trata do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, possibilita que o pesquisador, a partir da teoria e das ideias geradas pelo próprio pesquisador na dinâmica do campo, compreenda seu papel, bem como dos demais sujeitos implicados no estudo, como agentes ativos de produção do pensamento na pesquisa.

O segundo princípio, de acordo com González Rey (2002, p.34, grifo do autor), trata-se do caráter interativo. Ele configura-se como um elemento chave na epistemologia qualitativa, pois considera as relações pesquisador/sujeito, sujeito/sujeito como o principal contexto de produção do conhecimento. Os diálogos estabelecidos proporcionam um processo de grande riqueza para a pesquisa, pois os envolvidos trazem à tona emoções que fazem aflorar reflexões.

Caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Esse segundo atributo da epistemologia qualitativa enfatiza que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e que o interativo é uma dimensão essencial do processo de produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de estudo dos fenômenos humanos.

O último princípio trata-se da singularidade. A importância da singularidade na pesquisa qualitativa é o reconhecimento a potencialidade da experiência singular. O sujeito é único e diferenciado, ele é uma fonte legítima, conforme atesta González Rey (2002, p.35, grifo do autor):

Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. A singularidade foi historicamente desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico; mas na pesquisa da subjetividade adquire importante significação qualitativa, que impede de identificá-la com o conceito de individualidade. A singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo.

O autor⁴², a partir disso, infere que numa pesquisa qualitativa, o que importa é considerar a qualidade como critério de participação dos sujeitos, não a quantidade. E compreender que, na epistemologia qualitativa, a concepção de sujeito é de que ele é, consoante González Rey, um ser que interage, que pensa e que se porta como sujeito diante das diferentes situações que se apresentam.

Assim considerando, dentro das inúmeras possibilidades metodológicas da epistemologia qualitativa (etnografia, pesquisa ação, pesquisa colaborativa, pesquisa intervenção etc.), encontramos na pesquisa autobiográfica o aporte metodológico para o presente estudo. Diferentemente, por exemplo, da pesquisa etnográfica, em que o pesquisador fica imerso no campo por um longo período de tempo, observando o cotidiano dos sujeitos, como observador-participante, o pesquisador que utiliza a pesquisa autobiográfica trabalha com sujeitos através de encontros de natureza formativa, ou entrevistas, objetivando a reflexão da experiência/formação a partir da construção de sua narrativa autobiográfica, como veremos a seguir.

4.2.1 A pesquisa (auto)biográfica

“Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.”

(MOMBERGER, 2008).

O vivido apenas ganha forma por meio das narrativas que os seres humanos fazem das experiências que têm de si. Segundo Momberger (2008, p.56), “a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma* no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Conforme essa autora⁴³, a narrativa de formação teria se originado de movimentos espirituais, em meados do século XVII, a partir do uso de escritas biográficas religiosas (narrativas de conversão, correspondência espiritual etc.), bem como também, seria originário do pensamento iluminista alemão, o *Bildungsroman* (Romance de formação), que hoje tem por filosofia a narrativa como uma “prática da *educação de si*”.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

A autobiografia como método de pesquisa configurou-se a partir da década de 1980 tendo como expoentes: Gaston Pineau, Antônio Nóvoa, Marie Christine Josso (2008), Christine Delory-Momberger (2008), Pierre Dominicé . No Brasil, temos Elizeu Clementino e Maria da Conceição Passegi (2008, 2011) como principais estudiosos da pesquisa autobiográfica em nosso país (PASSEGI, 2011).

Esse tipo de método de pesquisa configura-se como *pesquisa-formação* que empreende um processo de formação dos sujeitos envolvidos, narradores e formadores. Ele trabalha com as *histórias de vida em formação*. Desse modo, o pesquisador deve começar por seu próprio processo formativo através da escrita de sua (auto)biografia, para depois investir na pesquisa com os sujeitos, propondo-lhes a construção de suas próprias narrativas (PASSEGI, 2011).

O método autobiográfico enseja um modo particular dentro da abordagem qualitativa no que diz respeito ao envolvimento do pesquisador na pesquisa. Trata-se de uma *práxis paradoxal* que remete tanto à implicação do pesquisador, quanto ao distanciamento deste no campo de pesquisa do qual também é sujeito. Esta metodologia paradoxal dá ênfase ao *singular-plural em movimento*, característica específica da autobiografia (JOSSO, 2008).

Para Josso (2008, p.23), “existem territórios acessíveis aos nossos sentidos que pertencem ao nosso ambiente humano e natural e testemunham, com espécie de evidência, lugares de experiências formadoras e fundadoras”. A autora compreende as narrativas autobiográficas escritas como parte desses territórios, as quais possibilitam o acesso a questões que nelas podem emergir: questões de pertencimento, de identidades etc. Através dos relatos, os sentidos nesses territórios são acessados e partilhados com os outros sujeitos coletivamente. As experiências fundadoras seriam aquelas que dizem respeito ao vivido e as formadoras se referem ao narrado, aquilo que é elaborado a partir do vivido.

A escrita assume grande relevância no trabalho autobiográfico, é por ela que este se efetiva, através dela o sujeito-autor se constitui. A escrita, a leitura e a conversa (o falar sobre o vivido) operam no processo de formação do sujeito, desse modo, essas três categorias são elementos fundamentais na produção autobiográfica (FORMENTI, 2008).

A importância da autobiografia como formação se assenta na perspectiva de um devir, pois refletir sobre a história vivida é refletir sobre o ontem, o presente e, sobretudo, pensar com vistas a um futuro. A contribuição deste tipo de pesquisa, através do relato escrito, conforme Josso (2008, p.31),

[...] constitui uma contribuição a uma abordagem globalizante e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante para a existência em devir e, assim, uma atenção consciente ou uma escuta sensível do que se manifesta de nossa existencialidade num tempo presente encarnado [...].

Nesse tipo de pesquisa, a presença de outros sujeitos compondo o grupo produz um efeito na apresentação da narrativa do sujeito-autor. Conforme Costa (2010, p.121), a experiência formadora da escrita é potencializada pela elaboração da narrativa oral em situação de grupo, posto que a *copresença* possibilita que os participantes ponham à mostra o não dito na escrita (auto)biográfica, na medida em que instituem “uma possibilidade responsiva do sujeito a aspectos silenciados do vivido”.

O valor dos sentidos apreendidos na dinâmica do trabalho biográfico não deve sofrer julgamentos, não sendo cabível uma hierarquização entre os sentidos, mediante as teorias sociais validadas.

Um conceito importante nesse tipo de metodologia é o de *mediação biográfica*, inspirado nos estudos de Vigotski, Conceição Passegi (2011) tem investido nesse conceito para atribuir uma concepção de acompanhamento consoante os princípios da pesquisa autobiográfica. A mediação biográfica se propõe formativa, pautada numa relação de coparticipação entre formador e sujeito, desse modo o investimento no trabalho autobiográfico é sempre pensado na perspectiva da produção da narrativa feita com a ajuda do outro e o que cada um pode fazer sozinho. Sob esse viés, a mediação biográfica define-se essencialmente pelo respeito mútuo e pelo cuidado.

O trabalho autobiográfico considera, assim como Benveniste, Bakhtin e outros linguistas, que o sujeito se constitui na e pela linguagem, desse modo, o outro constitui-se como peça fundamental neste tipo de pesquisa, pois o trabalhado (auto)biográfico é realizado a partir do esforço de um sujeito ao escutar/ler/compreender as experiências narradas pelo outro.

4.3 O corpus e o locus da pesquisa

Para a produção do *corpus* da pesquisa, reiteramos aqui, a adoção de métodos quantitativos e qualitativos. Fizemos o levantamento do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia (2013.1 a 2015.1), a partir dos dados obtidos através da aplicação do questionário da pesquisa *Ação afirmativa na UFC: a experiência das cotas*, pesquisa guarda-chuva da qual este trabalho de tese faz parte.

Já no que se refere à parte qualitativa, os dados foram obtidos através dos encontros formativos realizados com os estudantes de Pedagogia. Tais encontros mobilizaram os estudantes para a construção da narrativa de si, por meio da oralidade e da escrita, através de atividades que serviram de suporte para acionar a memória individual e coletiva dos sujeitos sobre a trajetória escolar de cada um.

A Faculdade de Educação foi o *locus* das fases de levantamento dos dados quantitativos e qualitativos. A primeira fase da investigação foi realizada durante o ano letivo de 2014 e o primeiro semestre do ano letivo de 2015. Já a segunda fase, foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2015.

A FACED, uma das faculdades mais antigas da UFC, tem seu prédio situado no bairro Benfica em Fortaleza, na rua Waldery Uchôa, n°.1.

Figura 2 – Faculdade de Educação da UFC



Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br>.

Figura 3 – Reitoria da UFC



Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br>.

O Benfica começou a ser formado no ano de 1910 e é conhecido por ser um bairro cultural, por seus prédios históricos, pela cultura universitária e pelas manifestações culturais que acontecem lá, como o carnaval e o reisado. No Benfica se situam o prédio da reitoria e um dos *campi* da UFC, o *Campus* do Benfica.

No *Campus* do Benfica localiza-se o Centro de Humanidades, a Faculdade de Economia, Administração, Atuaria e Contabilidade – FEAAC e a Faculdade de Educação, onde funcionam os cursos de Pedagogia diurno e noturno. Foi nesse cenário, nestes dois cursos, que fizemos o levantamento dos dados desta pesquisa.

4.4 A população e o processo de construção dos dados

No ano de 2013 a Universidade Federal se destacou no cenário nacional ao substituir o convencional exame vestibular pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), tomando-o como único processo seletivo para o ingresso dos discentes. Segundo o Anuário Estatístico da UFC (2015), referente ao ano de 2013, o curso de Pedagogia da UFC oferta por ano 160 vagas, sendo 40 para o diurno, e 40 para o noturno, totalizando 80 vagas por semestre. Considerando esse quantitativo podemos inferir que o total de alunos dos semestres 2013.1 a 2015.1 corresponderia a 400. No entanto, não podemos precisar esse total de alunos devido ao fato de existirem desistências, transferências, trancamentos, que nos impossibilitam de precisar a quantidade real de alunos que cursaram Pedagogia nesse período.

Assim, optamos por aplicar os questionários em cada sala de aula para apresentar a pesquisa e poder esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao preenchimento das questões. Antes da aplicação, foi elaborado um mapa de salas de acordo com os semestres (1º ao 5º) para viabilizar o procedimento. Munidos dessa informação, dois integrantes do grupo de pesquisa LUDICE se dirigiam às salas de aula e solicitavam permissão ao professor da disciplina para realizar a aplicação desses instrumentos. Após o consentimento, foi apresentada de forma sucinta a pesquisa *Ação Afirmativa* e solicitada a colaboração dos alunos, tornando esclarecida a livre participação. Em geral, os estudantes não se opuseram em responder aos questionários. As dúvidas que surgiram foram retiradas durante a aplicação. Notamos, entretanto, que determinadas questões mobilizavam os alunos mais que outras. Durante uma das aplicações, observamos estudantes rindo do item que tratava da orientação sexual.

Foram aplicados questionários entre os estudantes do primeiro ao quinto semestre dos cursos diurno e noturno, totalizando 190 respondentes, dos quais, 110 eram do diurno e 80 do noturno. Dos 110 respondentes, 84 são do sexo feminino e 25 do sexo masculino (1

*missing*⁴⁴ – uma pessoa não marcou a opção). Entre os 80 estudantes do curso noturno, 52 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino (1 *missing*).

Dessa amostra, tiraríamos outra amostra para a etapa qualitativa da pesquisa. A proposta inicial era de que até 20 estudantes participassem dos encontros. Com o intuito de formar o grupo de sujeitos, fomos à coordenação do curso de Pedagogia solicitar que a coordenação enviasse um email apresentando a pesquisa e convidando os estudantes dos semestres iniciais para participarem da mesma. No entanto, fomos alertadas pela coordenação de que o email não era uma forma de comunicação muito eficaz, porque os alunos não costumavam responder emails nas disciplinas. Por esta razão, cada vez mais os professores adotavam o *facebook* como canal de comunicação entre os discentes e os docentes nas disciplinas.

Levando essa informação em consideração, optamos por utilizar outras formas de contato com os sujeitos. Assim, entramos em contato com alguns estudantes da graduação e, por meio deles, conseguimos divulgar a pesquisa nos grupos de estudantes nas redes sociais *facebook* e *whatsapp*. Além disso, foram feitos contatos com os alunos por meio de telefonemas e modo presencial (nas dependências da Faculdade). Muitos estudantes responderam ao convite dizendo que tinham interesse em participar da pesquisa, mas que não tinham tempo. Outros confirmaram presença, mas não participaram. Uma semana antes de começar os encontros tínhamos nove alunos confirmados. No entanto, apenas seis se apresentaram e permaneceram até o final da fase qualitativa da pesquisa.

Dentro desse contexto, os sujeitos participantes da segunda etapa foram duas mulheres e quatro homens, sendo que todos, exceto uma das mulheres, eram do curso diurno. Além disso, exceto uma estudante que fez transferência de curso da Economia Doméstica para o curso de Pedagogia, todos entraram ou pela concorrência ampla (2) ou por cotas (2 por cotas raciais e 1 por cota social). Desse modo, os sujeitos atendiam ao critério de cursarem os semestres iniciais, ainda que a aluna transferida não tivesse entrado com a vigência do sistema de cotas.

Os encontros seguiam a metodologia da pesquisa (auto)biográfica. Eles eram realizados duas vezes por semana, pela manhã, na sala de reuniões da linha de pesquisa Lidelec. Eles foram previamente planejados com atividades para cada dia, consistindo em momentos em que cada estudante narrava, de forma oral e escrita, sua trajetória escolar.

⁴⁴ *Missing*: palavra inglesa que se refere, na estatística, aos itens não respondidos pelos participantes da pesquisa.

De início, seriam realizados oito encontros, porém, foi necessária a realização de mais um encontro, totalizando nove, para que todos pudessem concluir sua participação em todas as atividades propostas. Mais adiante, veremos como estes encontros foram planejados e executados durante a pesquisa.

4.5 Métodos qualitativos para a construção dos dados: Encontros Formativos

A metodologia (auto)biográfica possibilita a formação de um *dispositivo- cenário*. Tal dispositivo consiste em um conjunto de encontros formativos objetivando a construção de um projeto (auto)biográfico. Segundo Momberger (2008, p.100-102) e Josso (2008, p.28-29), esse projeto pode ser realizado em algumas etapas: o primeiro momento é o de apresentação do tema da pesquisa, dos procedimentos metodológicos, de ouvir os sujeitos quanto ao seu interesse na pesquisa.

O segundo momento, para Momberger (2008), é o de fixar um contrato biográfico, em que estabelece as regras entre os sujeitos, oficializando a relação entre os participantes. Para Josso (2008), esse é o momento de escuta das narrativas orais das experiências dos sujeitos, nessa etapa, os narradores exporiam suas histórias e os demais fariam perguntas sobre os aspectos relatados, a fim de desencadear: um processo de identificação e de diferenciação, que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, em contrapartida, sobre o questionamento dos percursos dos outros.

Os terceiro e quarto momentos, para Momberger (2008), são as etapas de produção das narrativas e socialização com os demais sujeitos por meio da formação de grupos e subgrupos, desencadeadores de memórias pela utilização de suportes geradores, tais como: árvores genealógicas, mandalas, brasões etc. A partir disso, os sujeitos podem fazer reconstruções de acontecimentos vividos. Para Josso (2008, p.29), essa etapa corresponde à construção do relato escrito do vivido feito individualmente, em que serão apreendidos os momentos principais:

Cada relato é trabalhado com vistas a apreender os momentos-chave, frequentemente, fundadores, as valorizações que orientam as escolhas, os registros das ciências do humano nos quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, os acontecimentos, os encontros e as atividades impostas ou escolhidas ao longo da vida.

O quinto momento, para Momberger (2008), destina-se à construção da narrativa escrita pelos sujeitos, essa etapa corresponde à terceira etapa de Josso (2008). Nessa fase, o

formador designa um escriba para anotar os relatos do narrador para que este, depois, possa consultá-las e, a partir do olhar do outro sobre sua história, o narrador possa escrever sua narrativa (auto)biográfica.

No sexto momento, Momberguer (2008) enfatiza a apresentação do projeto (auto)biográfico realizado pelos sujeitos no grupo. Em um momento posterior a este, os participantes socializam sua experiência e compartilham suas impressões sobre o processo formativo. É importante ressaltar que para todas as fases as autoras afirmam que é necessário que haja certo espaçamento, de alguns dias entre uma fase e a seguinte, para que os sujeitos tenham tempo para refletir sobre si.

Sobre essa metodologia, devemos ter em conta que é totalmente legítimo considerar uma narrativa (auto)biográfica como a representação de uma dada sociedade, pois a leitura que se faz de uma história particular, é a leitura de um sistema social totalizado numa (auto)biografia, cada sujeito é um “universal-particular” (PASSEGI, 2011).

O processo de biografização leva os indivíduos a um processo de reflexão dentro de um contexto coletivo, composto de sujeitos social e historicamente situados, configurando-se como processo formativo para formadores e narradores.

Em consonância com essa perspectiva, os encontros formativos foram inspirados. Eles se configuraram como um espaço em que os alunos puderam falar de suas trajetórias de vida e experiências, momento de reflexão e elaboração concernente ao método autobiográfico.

Assim considerando, as atividades planejadas para os encontros foram: narrativas orais, construção da árvore genealógica, oficina do objeto, relato escrito (auto)biográfico, apresentação do relato escrito e avaliação dos encontros.

As narrativas orais foram utilizadas para possibilitar o acesso e expressão das memórias individuais no grupo. Utilizamos a construção da árvore genealógica, conforme proposta de Momberguer (2008), no sentido de possibilitar aos sujeitos a busca de informações de seus familiares acerca da sua trajetória escolar, para, a partir disso, pensarem sua própria trajetória de vida e escolar.

A oficina do objeto foi inspirada na Oficina do objeto idealizada e realizada por Mário Chagas (1998) em suas formações sobre museus. Para Mário Chagas (1998) podemos usar os objetos para falarmos de nós mesmos, ao escolhermos e apresentarmos um objeto damos sentidos a eles. Estes objetos, segundo Chagas (1998, p.64), “são fragmentos de memória individual”. A memória parte do individual para o coletivo e depois se amplia para o universo social.

Mário Chagas (1998) estruturou essa oficina em três etapas: a primeira consistia em cada participante do grupo escolher algum objeto que tenha algum significado para ele e, depois disso, dizer por que o escolheu. Na segunda etapa, os participantes contam a história do objeto e depois todos se juntam para organizar uma exposição dos objetos. Na última etapa, os participante visitam a exposição e duas pessoas do grupo explicam a exposição.

No nosso caso, fizemos uma adaptação destas etapas, posto que o nosso interesse não era de ordem museológica. Desse modo, pensamos a oficina em dois momentos: primeiro, previamente, ou seja, no encontro anterior, solicitamos aos participantes que trouxessem objetos que tinham relação com sua trajetória escolar. No segundo momento, com os objetos em mão, os estudantes falaram porque escolheram tais objetos e contaram a história de cada um deles.

A partir das memórias suscitadas por meio das atividades anteriores (narrativas orais, construção da árvore genealógica e oficina do objeto), a escrita do relato (auto)biográfico foi solicitada com o intuito de que os coparticipantes pudessem se organizar, através da escrita as suas memórias, para depois apresentarem cada relato para o grupo, desse modo, a construção das narrativas partiram do individual para o coletivo.

O último momento foi pensado para avaliar os encontros e levantar questões que não foram feitas nos encontros anteriores. Logo abaixo, podemos ver como cada encontro formativo foi planejado na perspectiva da metodologia (auto)biográfica,.

- **Planejamento dos Encontros formativos:**

1° encontro: Apresentação da pesquisa, da metodologia (auto)biográfica, do termo de consentimento Livre e esclarecido (TCLE), convite à participação dos sujeitos, coleta de assinatura dos participantes.

2° encontro: organização de duplas de alunos para produção de narrativas orais a partir do tema *o percurso acadêmico*. Um aluno narra sua experiência e outro faz o registro escrito. Depois eles invertem os papéis, o que narrou registrará a narrativa do companheiro. Depois cada um apresentará para o grupo a narrativa do colega que faz parte da dupla.

3° encontro: construção da árvore genealógica da família em relação ao percurso escolar dos familiares. Os sujeitos serão convidados a fazer um desenho de sua árvore genealógica (até os seus avós) em cartolinas ou folhas de papel madeira. Depois, eles apresentarão para o grupo.

4° encontro: narrativas orais produzidas a partir de objetos geradores de memórias (fotos, jornais, livros etc.). Os participantes serão convidados no encontro anterior a trazerem objetos

e imagens que lhes tragam recordações de seu percurso escolar. Em sala, apresentarão os objetos para o grupo e farão a narrativa oral das memórias que estes lhes trazem.

5° encontro: momento destinado à escrita das narrativas individuais.

6° encontro: Apresentação das narrativas individuais para o grupo.

7° encontro: Apresentação das narrativas individuais para o grupo.

8° encontro: Socialização da experiência enquanto processo formativo.

Como veremos ao final deste capítulo, esses 8 dias não foram suficientes para que todos pudessem apresentar suas narrativas. Por conta disso, necessitamos de mais um dia para que o último encontro não ficasse comprometido. É importante destacar que os encontros só foram realizados depois do esclarecimento acerca da pesquisa aos sujeitos e da apresentação e da assinatura do TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

4.6 Procedimentos para análise dos dados quali e quanti: A Triangulação metodológica

Para a realização da análise dos dados neste trabalho foi necessário adotar um método que pudesse dar conta dos aspectos qualitativos e quantitativos presentes na pesquisa. O método que encontramos e que satisfaz este critério foi a triangulação metodológica.

A princípio compreendemos a triangulação como um método utilizado especialmente em pesquisas de natureza quali-quantitativa por confrontar dados oriundos de diversas técnicas de coletas de dados como questionários, entrevistas semiestruturadas, narrativas autobiográficas, dentre outras. Gunther (2006, p.5), pesquisador da área de psicologia, amplia essa forma de ver a triangulação e sugere que ela é um método que consiste em “uma integração de diferentes abordagens e técnicas qualitativas e quantitativas num mesmo estudo”.

Para outros autores, a triangulação vai muito além da combinação de técnicas e abordagens. Segundo o filósofo Augusto Triviños (2013, p.138, grifo nosso), a triangulação é uma técnica que objetiva:

[...] abranger a máxima amplitude na **descrição, explicação e compreensão** do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é **impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social**, raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social [...].

O autor⁴⁵ se foca na triangulação em pesquisas qualitativas e esclarece que existem três aspectos que são relevantes quando se trata de pesquisas, ele exemplifica em seu texto uma pesquisa em educação relacionada aos supervisores escolares, em que considera alguns aspectos que são necessários e que devemos levar em conta: **1. Processos e Produtos centrados no Sujeito** (dados obtidos por meio de entrevista e outras técnicas, produções dos sujeitos como autobiografias); **2. Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade** (documentos em geral, dados estatísticos da realidade social estudada etc.); **3. Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito** (modos de produção, forças e relações de produção, classes sociais) (TRIVIÑOS, 2013, p.138-139, grifo nosso).

Denzin e Lincoln (2008) também abordam a triangulação em pesquisa qualitativa. Os autores⁴⁶ ressaltam que o pesquisador age como um *Bricoleur*, ou seja, como alguém que faz colagens, que trabalha com uma colcha, não de retalhos, mas de possibilidades. Com essa imagem da colcha, visualizamos o pesquisador e a bricolagem necessária para análise dos dados. Neste sentido, é pertinente a utilização da triangulação, que “é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas” (DENZIN; LINCOLN, 2008, p.20).

Para o psicólogo e sociólogo Uwe Flick (2009), a triangulação metodológica envolve o cruzamento de várias técnicas, como também, de várias teorias, vários documentos e até mesmo de diferentes olhares dos pesquisadores envolvidos no campo de pesquisa. De acordo com Flick (2009) a triangulação inicialmente servia para validar os resultados conseguidos por métodos individuais. A mudança do foco alargou as possibilidades na pesquisa em função de um enriquecimento e um complemento do conhecimento científico ao superar os problemas de uso de um método de modo isolado (FLICK, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2006). A triangulação, ao considerar um enfoque múltiplo, tenta dar conta dos aspectos deficientes nos estudos que se utilizam de métodos de forma individual.

Compreendemos que a triangulação funciona como uma forma de tratar com rigor e profundidade os dados por meio de uma perspectiva que combina uma multiplicidade de técnicas, abordagens, apontamentos do pesquisador, documentos, teorias (FLICK, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2006). Pesquisas qualitativas e quantitativas se utilizam deste método de análise de modo conectado, por considerarem que ambas devem ser reconhecidas como campos que se complementam, ao invés de campos que se rivalizam (FLICK, 2009).

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

A utilização da triangulação neste trabalho pretendeu fazer a análise a partir do intercruzamento dos dados provenientes dos questionários coletados na fase quantitativa com outros documentos e o referencial teórico.

Desse modo, conforme Denzin e Lincoln (2006) se expressaram a respeito da triangulação, compreendemos que este método vai além da imagem do triângulo, ou seja, três pontas, pois sugerem que a metáfora aqui vai nos possibilitar explorar diversos tipos de visões: contrárias, diferentes, semelhantes. Múltiplas formas de se compreender a realidade estudada.

Os dados provenientes dos encontros formativos realizados na fase qualitativa (árvore genealógica, oficina do objeto, narrativas orais e escritas da (auto)biografia dos sujeitos) compõem o *corpus* para a análise qualitativa. As anotações do diário de campo da pesquisa não foram objeto de análise, mas foram utilizadas na análise para contextualizar e esclarecer informações referentes aos dados. Buscamos fazer a utilização da triangulação desses dados para as análises a partir das bases teóricas, especialmente à luz da Interseccionalidade, categoria proveniente dos estudos feministas.

4.7 Levantamento dos dados dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC correspondentes aos semestres 2013.1 a 2015.1

Verificamos, a partir da tabulação dos questionários aplicados entre os estudantes de Pedagogia diurno e noturno, do primeiro ao quinto semestre, um total de 190 alunos respondentes. Destes, 110 eram do diurno e 80 do noturno. Sendo que, ao cruzarmos os dados das variáveis sexo e curso, excetuando-se dois casos omissos (*missing*) em relação ao sexo, constatamos a presença de 84 pessoas do sexo feminino e 25 do sexo masculino no diurno e 52 do sexo feminino e 27 do sexo masculino no curso noturno.

Tabela 3 – Distribuição da população do curso conforme o sexo

Curso	Sexo		Missing	Total
	Feminino	Masculino		
Pedagogia diurno	(84) 61,8%	(25) 48,1%	(1) 0,9%	(109) 58,0%
Pedagogia noturno	(52) 38,2%	(27) 34,18%	(1) 0,8%	(79) 42,0%
Total	(136) 100%	(52) 100%	(2) 0,95%	(188) 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela mostram que o percentual do alunado da Pedagogia é majoritariamente feminino, no entanto, há um percentual significativo de pessoas do sexo masculino no curso noturno.

Esses valores nos mostram que a Pedagogia da UFC vem demonstrando uma significativa inserção masculina, dado que historicamente este curso tem se constituído quase em sua totalidade por mulheres. Isto é perceptível na formação da primeira turma do curso. Segundo Fernandes (2013), apenas um homem fazia parte da composição da turma inaugural em 1966, composta por 14 estudantes. Esse quadro vem mudando nos últimos anos, tomemos, por exemplo, a turma do curso de Pedagogia diurno de 2006 que tinha 7 homens concludentes.

Observando a frequência para escolha do curso, constatamos, a partir dos 190 respondentes deste item do questionário, que 115 pessoas optaram pelo curso de Pedagogia como primeira opção, 61 pessoas escolheram como segunda opção, 8 entraram através de aproveitamento de vagas e 6 não responderam a questão.

No que concerne à média de idade encontrada, conforme a variável sexo, foi de 24,71 (desvio padrão 7,229) para o sexo feminino e 29,02 para o masculino (desvio padrão 10,930). A amostra nos possibilitou perceber que o conjunto feminino é mais jovem, ainda que o teste *T* revele que a diferença não é estatisticamente significativa, posto que o valor comparativo seja maior que o valor de referência (maior que 0.05), conforme a última coluna (*Std. Error Mean*) da tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição da Média de idade dos sujeitos por sexo

Sexo	Quantidade	Média de idade	Desvio padrão	<i>Std. Error Mean</i> (erro padrão da média)
Feminino	129	24,71 (anos)	7,229	0,636
Masculino	51	29,02 (anos)	10,930	1,530

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela acima a média de idade dos homens está 5 anos acima da média das mulheres.

O corpo discente da Pedagogia é composto consideravelmente por pessoas residentes na capital cearense (150), seguido da região metropolitana (30) e municípios do interior do Ceará (7). Comparando-se com os dados das pessoas antes do ingresso à

universidade, essa realidade apresenta uma modesta diferença. Incluindo-se aí um pequeno quantitativo de pessoas oriundas de outros estados brasileiros.

Tabela 5 – Distribuição da percentagem dos sujeitos por localização da moradia

Localidade	Localidade onde morava antes da universidade	Região onde mora atualmente
Fortaleza	(137) 73,7 %	(150) 80,2%
Região Metropolitana ⁴⁷	(32) 17,2%	(30) 16%
Interior do Estado	(11) 5,9%	(7) 3,7%
Outros estados	(6) 3,2%	(0) 0,0%
Total	(186) 97,9%	(187) 98,4%
Missing	(4) 2,1%	(3) 1,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados acima, os maiores percentuais de estudantes em relação à moradia, antes e depois de entrar na universidade, correspondem majoritariamente à capital cearense.

Os dados do PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios) de 2011 apontaram que das 195,2 milhões de pessoas da população brasileira, 100 milhões eram mulheres, das quais, 50% eram negras (pretas e pardas), 49% brancas e 1% indígenas ou amarelas. Considerando o expressivo e diversificado quantitativo de mulheres, devemos levar em conta que num estudo que trate da temática de gênero, não é possível separar gênero da categoria raça, porque ambas estão imbricadas em muitos indicadores, revelando desigualdades de natureza sexista e racista.

Assim considerando, em relação à variável cor/etnia, no total da população pesquisada, encontramos a presença majoritária de estudantes que se autodeclararam pardos (122), seguidos de brancos (39), pretos (22), amarelos (5) e indígenas (2).

⁴⁷A região metropolitana de Fortaleza compreende os seguintes municípios: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Euzébio, Guaiuba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacatuba, Pacajus, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante. (Fonte: <http://www.anuariodefortaleza.com.br>. Ano: 2012/2013)

Tabela 6 – Distribuição do percentual da população por cor/etnia

Cor/etnia	Quantidade	Percentual
Parda	122	64,2%
Branca	39	20,5%
Preta	22	11,6%
Amarela/ asiática	5	2,6%
Indígena	2	1,1%
Total	190	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados da tabela, a população do curso de Pedagogia da UFC é composta em sua maioria por estudantes pardos.

Com relação ao cruzamento das variáveis sexo e cor/etnia, dentre os 188 respondentes verificamos 2 *missings*, identificamos a ausência de pessoas indígenas do sexo masculino e um percentual significativo de brancos deste sexo. Se compararmos com a amostra total feminina, 19,1% de brancas, os brancos compreendem a 25%, diferença quantitativa significativa não apresentada entre os demais dados, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 7 – Distribuição percentual dos sujeitos em relação à cor/etnia e sexo

Cor /etnia	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Parda	(89) 65,4%	(32) 61,5%	(121) 64,4%
Branca	(26) 19,1%	(13) 25%	(39) 20,7%
Preta	(15) 11,0%	(6) 11,5%	(21) 11,2%
Amarela/Asiática	(4) 2,9%	(1) 1,9%	(5) 2,7%
Indígena	(2) 1,5%	(0) 0,0%	(2) 1,1%
Total	136	52	188

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela acima mostram um equilíbrio na distribuição dos sujeitos por sexo, ao contrário da distribuição por cor/etnia, que apresenta um significativo número de autodeclarados pardos.

No que concerne à variável orientação sexual, a frequência encontrada mostra expressivamente que o alunado da Pedagogia é composto de heterossexuais (88,9%), seguido de homossexuais (6,3%) e bissexuais (4,2%). Um dos respondentes escreveu a expressão “sem rótulo” nesse item do questionário. Como esse item foi acrescido e assinalado pelo sujeito o consideramos válido na tabulação destes dados.

Tabela 8 – Distribuição dos sujeitos por orientação sexual

Orientação sexual	Quantidade	Percentual
Heterossexual	168	88,9%
Homossexual	12	6,3%
Bissexual	8	4,2%
Sem rótulo	1	0,5%
Total	189	99,5%
<i>Missing</i>	1	0,5%
Total	190	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, os dados da tabela anterior mostram que os estudantes de Pedagogia da UFC são em sua maioria heterossexuais.

Já no que se refere ao cruzamento da variável sexo com orientação sexual, a frequência encontrada nos mostra que, excetuando-se 3 *missings*, a heterossexualidade é majoritária para ambos os sexos em relação à amostra total. No entanto, no que se refere à homossexualidade, verificamos que há um percentual maior do sexo masculino (17,3%) em detrimento do feminino (2,2%). Além disso, a denominação sem rótulo foi utilizada por uma pessoa do sexo masculino.

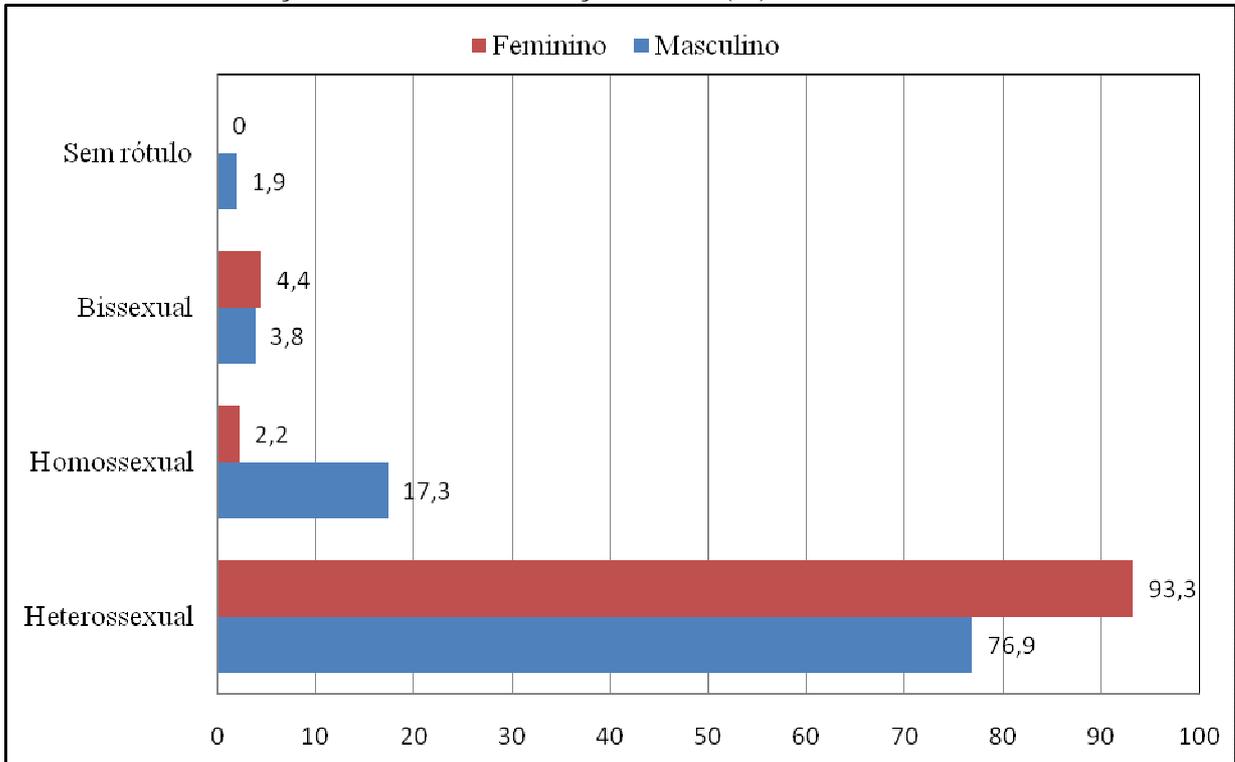
Tabela 9 – Distribuição dos sujeitos segundo a orientação sexual/sexo

Orientação sexual	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Heterossexual	(126) 93,3%	(40) 76,9%	(166) 88,8%
Bissexual	(6) 4,4%	(2) 3,8%	(8) 4,3%
Homossexual	(3) 2,2%	(9) 17,3%	(12) 6,4%
Sem rótulo	(0) 0,0%	(1) 1,9%	(1) 0,5%
Total	(135) 100%	(52) 100%	(187) 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela anterior nos mostram que a heterossexualidade é majoritária para ambos os sexos e que a homossexualidade é mais frequente em pessoas do sexo masculino.

Gráfico 1 – Distribuição sexo *versus* orientação sexual (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados até aqui apresentados podem sugerir que no curso de Pedagogia a presença masculina, bem como a diversidade sexual, tem dado uma amostra de que as diferenças de gênero estão reconfigurando o perfil inicial do curso, composto massivamente pelo sexo feminino, numa época em que não se tinha liberdade alguma para assumir uma orientação sexual diferente da heteronormatividade.

Seguindo a caracterização do perfil dos estudantes de Pedagogia, os dados nos mostram que há poucos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (5,5%). Dentre os respondentes, identificamos 5 alunas (3 com deficiência visual, 1 com auditiva e 1 com física) e 1 aluno (com outro tipo de deficiência não declarada).

Com relação à variável média do ENEM, um teste *T* para amostras independentes foi realizado para examinar se existe uma diferença significativa entre as médias dos sexos masculino e feminino. O teste revelou, em relação à média aproximada no ENEM, conforme

o valor de 636,6593 para homens e 636,4969 para mulheres, que não havia diferenças significativas entre os sexos ($t = -0,021$, $df = 162$, $p = 0,984$).

No que tange à variável condição de ingresso, a concorrência universal, ou ampla concorrência, foi a opção preponderante (58,2% dos estudantes), seguida de cotas raciais para estudantes de escolas públicas (22,8%) e cotas sociais para estudantes de escolas públicas (19,0%), apesar de um número expressivo de sujeitos terem se autodeclarado pardos, negros e indígenas (76,9%).

Tabela 10 – Distribuição dos sujeitos, segundo a condição de ingresso

Condição de ingresso	Frequência	Porcentagem
Cotas raciais para alunos de escolas públicas	42	22,1%
Cotas para alunos de escolas públicas	35	18,4%
Concorrência Universal	107	56,3%
Total	184	96,8%
Não respondente	6	3,2%
Total	190	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Cruzando a variável condição de ingresso com sexo, observamos que, em termos percentuais, apesar de o teste *Qui Quadrado* revelar que as diferenças não são significativas, o quantitativo masculino dentre os estudantes que ingressaram através da concorrência universal foi superior ao feminino, ainda que em ambos os sexos esse percentual (ampla concorrência) seja o predominante. Constatamos 182 respondentes a 6 *missings* no cruzamento dessas variáveis, do total da população.

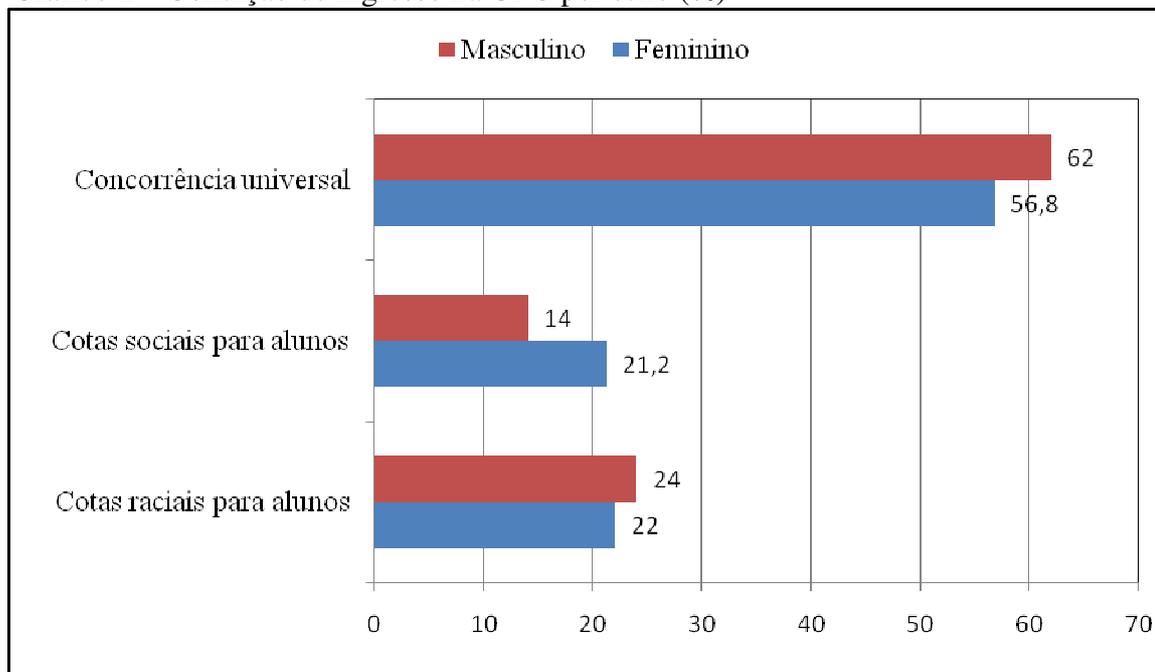
Tabela 11 – Distribuição dos sujeitos conforme a condição de ingresso/sexo

Condição de ingresso na UFC	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Cotas raciais para alunos de escolas públicas	(29) 22,0%	(12) 24,0%	(41) 22,5%
Cotas sociais para alunos de escolas públicas	(28) 21,2%	(7) 14,0%	(35) 19,2%
Concorrência universal	(75) 56,8%	(31) 62,0%	(106) 58,2%
Total	(132) 100%	(50) 100%	(182) 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados nos permitem ver que a maior parte de ambos os sexos ingressaram pela concorrência universal. Entretanto, há uma sensível diferença entre os sexos em relação à condição de ingresso, estando o sexo feminino melhor distribuído entre as cotas.

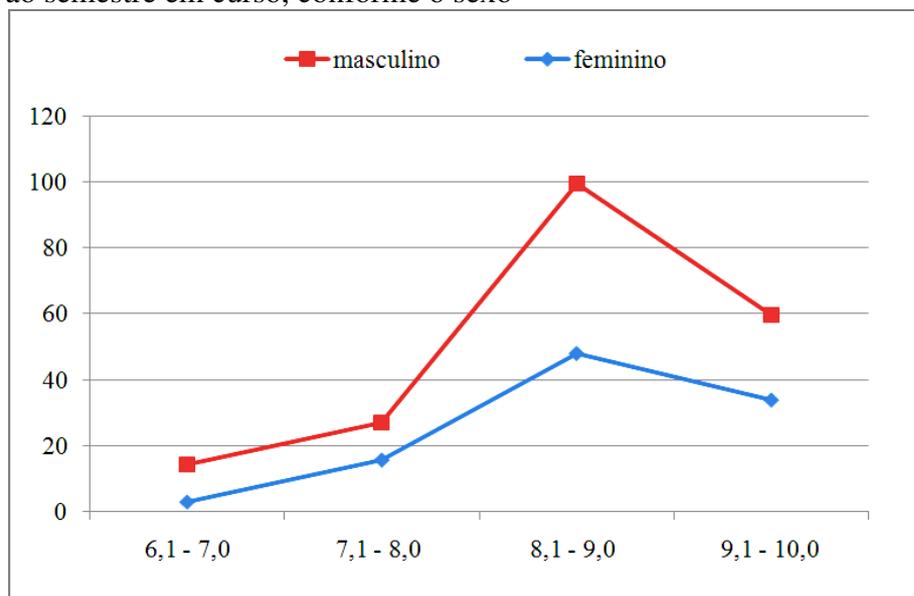
Gráfico 2 – Condição de ingresso na UFC por sexo (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência encontrada, no que tange as reprovações na universidade, mostram, excetuando-se 15 *missing*, que a quase totalidade da amostra nunca foi reprovada em disciplina 83,7% enquanto que 5,3% reprovaram uma vez ou mais. Não sendo significativas as reprovações entre os sexos. A média de aprovação no semestre imediatamente anterior à coleta de dados foi de 8,1 a 9,0, (seguida de 9,1 a 10). Não há diferenças significativas entre sexos no que concerne a este aspecto.

Gráfico 3 – Média de aprovação no semestre imediatamente anterior ao semestre em curso, conforme o sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência do tipo de bolsa mostra um quantitativo de 58 bolsistas (15 pibic, 6 pibid, 12 extensão, 7 monitoria, 4 pet, 9 iniciação acadêmica, 2 prece, 3 outras não mencionadas). Excetuando-se 23 *missings*, 107 alunos não possuem nenhum tipo de bolsa. O percentual mais expressivo é daqueles que não possuem bolsa, totalizando 64,8% da população.

Tabela 12 – Distribuição percentual dos sujeitos, segundo o tipo de bolsa benefício

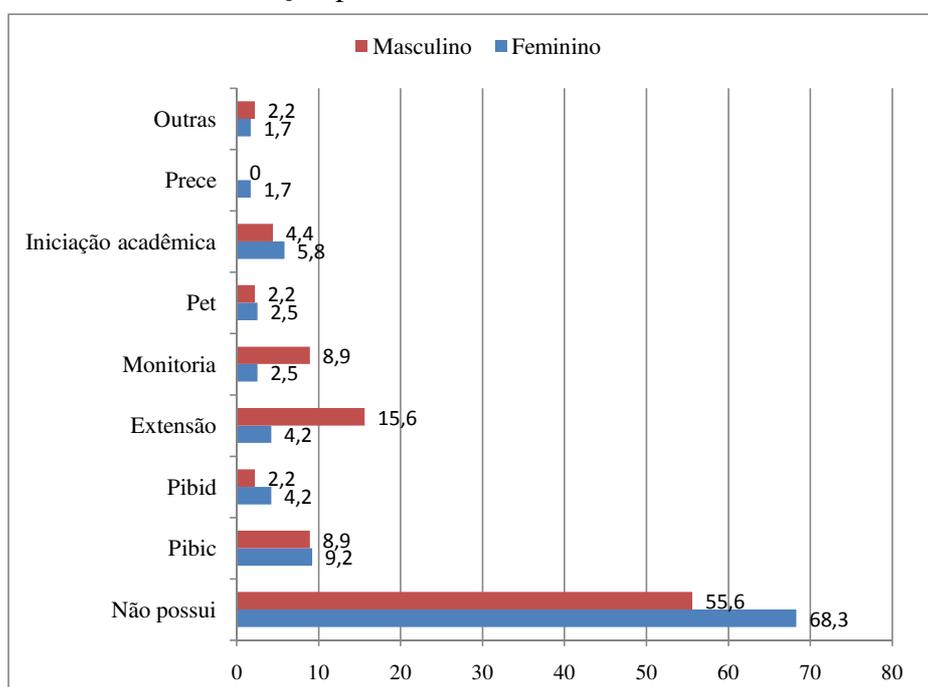
Tipo de bolsa	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Não possui	(82) 68,3%	(25) 55,6%	(107) 64,8%
Pibic	(11) 9,2%	(4) 8,9%	(15) 9,1%
Pibid	(5) 4,2%	(1) 2,2%	(6) 3,6%
Extensão	(5) 4,2%	(7) 15,6%	(12) 7,3%
Monitoria	(3) 2,5%	(4) 8,9%	(7) 4,2%
Pet	(3) 2,5%	(1) 2,2%	(4) 2,4%
Iniciação acadêmica	(7) 5,8%	(2) 4,4%	(9) 5,5%
Prece	(2) 1,7%	(0) 0,0%	(2) 1,2%
Outras	(2) 1,7%	(1) 2,2%	(3) 1,8%
Total	120	45	165

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela anterior mostra que há uma diferença de gênero na distribuição de bolsas, sendo as de maior prestígio acadêmico e mais voltada para o estudo e a pesquisa preferencialmente ocupadas pelo sexo feminino.

Em termos de distribuição entre os sexos, pudemos ver na tabela anterior, mas de modo mais aparente no gráfico abaixo, que em dois tipos de bolsa as pessoas do sexo masculino superam, ainda que modestamente, o quantitativo feminino. São as bolsas de extensão (M-7; F-5) e monitoria (M-4; F-3).

Gráfico 4 – Distribuição percentual de bolsas conforme o sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

O cruzamento da variável escolaridade do pai com o sexo e escolaridade da mãe com o sexo nos permite inferir que os pais e as mães das estudantes de Pedagogia tiveram maior acesso à educação, apresentando maior percentual no ensino médio completo (25,6%). Bem como também, foram os que mais avançaram em termos de nível de estudo, especialmente os pais destas, pois eles chegam aos níveis mais altos de escolaridade desde a graduação (8,5%) ao doutorado (0,8%).

Ainda em relação aos pais e às mães das alunas de Pedagogia, estes dados confirmam as expectativas relacionadas ao nível que as mulheres e os homens alcançam, pois as mulheres têm mais acesso à educação, já os homens quando dão continuidade aos níveis de ensino conseguem chegar aos mais elevados, muito mais que as mulheres, segundo dados da revista Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [et al.], 2011). A esta constatação, podemos inferir que a maternidade, a constituição de uma família e a responsabilização pelo provimento desta, são os principais fatores que interferem na continuação da carreira acadêmica das mulheres. Devemos considerar que o quantitativo relacionado ao nível de escolaridade é melhor distribuído entre as mães. Demonstrando que, mesmo com as limitações, as mulheres têm buscado diminuir as desigualdades de gênero através do investimento na própria educação.

No que se refere à escolarização dos pais dos estudantes do sexo masculino, os números se distribuíram entre o primeiro segmento do ensino fundamental incompleto (28,0%) e o ensino médio completo (24,0%). Já em relação às mães dos alunos do sexo masculino, a escolarização se distribuiu entre as três faixas de escolaridade: ensino médio completo (19,6%), primeiro segmento do ensino fundamental incompleto (17,6%), segundo segmento do ensino fundamental incompleto (15,7%).

Esse dado contraria a constatação que se aplica aos pais e às mães das alunas de Pedagogia, assumindo uma característica própria da família dos alunos do sexo masculino, o nível escolar concentrado de forma mais representativa na educação básica.

Além disso, no que se refere a não escolarização, observamos que há maior representatividade tanto dos pais quanto das mães desses estudantes do sexo masculino (P-10,0%, M-11,8%), em detrimento do percentual de pais e mães das alunas de Pedagogia não escolarizados (P-1,6%, M-2,3%).

Tabela 13 – Distribuição da escolaridade dos pais/ mães dos alunos/alunas de Pedagogia conforme o sexo

Escolaridade dos pais e mães	Pai		Total	Mãe		Total
	Feminino	Masculino		Feminino	Masculino	
Órfão de pai/ pai e mãe/mãe desconhecido (a)	(2) 1,6%	(5) 10,0%	(7) 3,9%	(1) 0,8%	(1) 2,0%	(2) 1,1%
Não escolarizado	(2) 1,6%	(5) 10,0%	(7) 3,9%	(3) 2,3%	(6) 11,8%	(9) 4,9%
1º segmento do ens. Fundamental (1ª a 4ª série) – Incompleto	(20) 15,5%	(14) 28,0%	(34) 19,0%	(16) 12,2%	(9) 17,6%	(25) 13,7%
1º segmento do ens. Fundamental (1ª a 4ª) – Completo	(19) 14,7%	(6) 12,0%	(25) 14,0%	(8) 6,1%	(6) 11,8%	(14) 7,7%
2º segmento do ens. Fundamental (5ª a 9ª) – Incompleto	(12) 9,3%	(3) 6,0%	(15) 8,4%	(10) 7,6%	(8) 15,7%	(18) 9,9%
2º segmento do ens. Fundamental (5ª a 9ª) – Completo	(4) 3,1%	(1) 2,0%	(5) 2,8%	(10) 7,6%	(2) 3,9%	(12) 6,6%
Ensino Médio (antigo 2º grau) – Incompleto	(13) 10,1%	(3) 6,0%	(16) 8,9%	(14) 10,7%	(6) 11,8%	(20) 11,0%
Ensino Médio (antigo 2º grau) – Completo	(33) 25,6%	(12) 24,0%	(45) 25,1%	(32) 24,4%	(10) 19,6%	(42) 23,1%
Superior – Incompleto	(8) 6,2%	(0) 0,0%	(8) 4,5%	(9) 6,9%	(0) 0,0%	(9) 4,9%
Superior – Completo	(11) 8,5%	(1) 2,0%	(12) 6,7%	(18) 13,7%	(1) 2,0%	(19) 10,4%
Especialização	(4) 3,1%	(0) 0,0%	(4) 2,2%	(10) 7,6%	(2) 3,9%	(12) 6,6%
Doutorado	(1) 0,8%	(0) 0,0%	(1) 0,6%	(0) 0,0%	(0) 0,0%	(0) 0,0%
Total	(129) 100%	(50) 100%	(179) 100%	(131) 100%	(51) 100%	(182) 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela acima mostram que a escolaridade das mães e dos pais das alunas de Pedagogia da UFC supera a das mães e dos pais dos alunos do sexo masculino.

Com relação aos dados relativos ao acesso à escolarização, segundo o tipo de estabelecimento, observamos uma vantagem em relação ao sexo feminino, que teve maiores oportunidades de iniciar a escolarização mais cedo (F-30,8% na escola privada e 17,3% na escola pública), embora, no geral, grande parte da amostra não frequentou creches (48,1%).

Do mesmo modo, na sua trajetória escolar, as mulheres tiveram mais oportunidades de frequentar a escola privada. A grande maioria das pessoas de ambos os sexos frequentou pré-escola privada (F-64,7%, M-54,9%). No ensino fundamental, destacam-se as pessoas do sexo feminino na escola privada (F-44,4%) e do masculino na pública (M-54,9%). Já no ensino médio, o quantitativo feminino passa a ser maior na escola pública (F-53,7%), enquanto o masculino continua com maior frequência nesta (M-60,8%).

Podemos inferir destes dados que o investimento na escolaridade se dá de forma crescente em relação ao nível de ensino. As diferenças entre os sexos se dão especialmente em favor do sexo feminino, pois são estas pessoas que mais tiveram acesso aos níveis de escolarização, com maior concentração na rede privada de ensino.

Tabela 14 – Distribuição do nível de ensino *versus* sexo

Tipo de escola	Freq.	Não frequentou	Escola pública	Escola privada	Metade na escola pública	Maior parte escola pública	Maior parte escola privada	Total
	Sexo							
Creche	Feminino	(64) 48,1%	(23) 17,3%	(41) 30,8%	(4) 3,0%	—	(1) 0,8%	133
	Masculino	(30) 58,8%	(04) 7,8%	(15) 29,4%	(1) 2,0%	—	(1) 2,0%	51
Total		94	27	56	5	----	2	184
Pré-escola	Feminino	(8) 6,0%	(33) 24,8%	(86) 64,7%	(3) 2,3%	(1) 0,8%	(2) 1,5%	133
	Masculino	(6) 11,8%	(17) 33,3%	(28) 54,9%	(0) 0,0%	(0) 0,0%	(0) 0,0%	51
Total		14	50	114	3	1	2	184
Ensino Fundamental	Feminino	(1) 0,8%	(54) 40,6%	(59) 44,4%	(5) 3,8%	(6) 4,5%	(8) 6,0%	133
	Masculino	(0) 0,0%	(28) 54,9%	(17) 33,3%	(0) 0,0%	(5) 9,8%	(1) 2,0%	51
Total		1	82	76	5	11	9	184
Ensino Médio	Feminino	—	(72) 53,7%	(56) 41,8%	—	(2) 1,5%	(4) 3,0%	134
	Masculino	—	(31) 60,8%	(18) 35,3%	—	(2) 3,9%	(0) 0,0%	51
Total		----	103	74	----	4	4	185

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela anterior mostram que há uma predominância do sexo feminino no ensino privado.

A quase totalidade da amostra residiu (F-94,7%, M-98%) e ainda reside atualmente na zona urbana (F-92,7%, M-95,7). Com relação ao tipo de moradia antes e depois de entrar na universidade, cruzado com a variável sexo, podemos ver que apresenta-se uma sensível mudança para o sexo masculino em relação à situação de aluguel, cujo quantitativo aumentou. Isto pode sugerir que o ingresso à universidade favoreceu a busca pela independência dos estudantes, representada por meio do aluguel de casa ou república em função da saída da casa dos pais.

Tabela 15 – Distribuição dos sujeitos por tipo de moradia (antes e depois de ingressar na UFC) *versus* sexo

Tipo de moradia	Antes da universidade		Na universidade	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Próprio	(97) 72,4%	(42) 82,4%	(36) 28,8%	(21) 42,9%
Cedido	(11) 8,2%	(4) 7,8%	(14) 11,2%	(4) 8,2%
Alugado	(26) 19,4%	(5) 9,8%	(12) 6,6%	(11) 22,4%
Mesmo local antes de ingressar na universidade	—	—	(63) 50,4%	(13) 26,5%
Total	134	51	125	49

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela mostram que há maior mobilidade entre as pessoas do sexo masculino que aumentaram o percentual em relação ao aluguel depois que ingressaram na universidade.

A frequência das pessoas que moravam com o estudante de Pedagogia antes de ingressar na universidade mostra que entre as pessoas do sexo feminino a maior concentração está no grupo de quatro a sete pessoas (49,3%), já no grupo masculino, observamos que está entre uma a três pessoas (49,0%). Com relação às pessoas que convivem com os estudantes após seu ingresso, verificamos que entre o sexo feminino, há uma mudança para o grupo de um a três com um acréscimo do percentual (61,3%), para o sexo masculino, por sua vez, permanece o grupo de um a três com um acréscimo do percentual (60,8%). A situação que nos apresenta aqui possivelmente sugere que tanto os estudantes podem ter buscado dividir

moradia com colegas, quanto pode ter tido formações de novas famílias (casamentos etc.), ou deslocamento de estudantes do interior para morar com parentes em Fortaleza.

Tabela 16 – Distribuição dos sujeitos

Pessoas com que mora	Antes da universidade		Na universidade	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Morava sozinho	(8) 6,0%	(2) 3,9%	(1) 0,8%	(4) 7,8%
Uma a três pessoas	(58) 43,3%	(25) 49,0%	(76) 61,3%	(31) 60,8%
Quatro a sete pessoas	(66) 49,3%	(23) 45,1%	(46) 37,1%	(15) 29,4%
Oito a dez pessoas	(2) 1,5%	(1) 2,0%	(1) 0,8%	(1) 2,0%
Total	134	51	124	51

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela nos permitem inferir que os estudantes do curso de Pedagogia em sua maioria residem com de uma a três pessoas.

No que diz respeito à renda familiar e à renda pessoal, os dados nos mostram que as situações são distintas para ambos os sexos. No caso da renda familiar, ambos os sexos têm maior concentração de renda de 1 a 3 salários mínimos (SM), porém, o sexo feminino consegue ter representatividade nos itens que correspondem às rendas mais altas. No caso da renda pessoal, o sexo feminino tem maior concentração tanto no item sem renda como no que a renda corresponde ao valor de até 1 salário mínimo. O sexo masculino, por outro lado, tem a renda melhor distribuída entre 1 salário e 1 a 3 salários mínimos.

A renda do sexo feminino, ao que parece, está melhor representada na renda familiar, confirmando com isso as melhores condições de acesso à escolarização no ensino privado. Já no caso do sexo masculino, considerando o baixo índice de estudantes sem renda, está melhor situada na renda pessoal, sugerindo a maior inserção masculina no mercado de trabalho, demonstrando também que é o sexo melhor remunerado.

Tabela 17 – Distribuição da renda familiar e pessoal dos sujeitos, segundo o sexo

Renda familiar e Pessoal / sexo	Renda familiar		Renda pessoal	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Faixas de Renda				
Nenhuma renda	----	----	(47) 35,9%	(10) 19,6%
Até um salário mínimo (até R\$ 724,00)	(18) 13,5%	(5) 9,8%	(59) 45,0%	(22) 27,2%
De 1 a 3 salários mínimos (de 724,01 até 2172,00)	(74) 55,6%	(28) 54,9%	(19) 14,5%	(13) 25,5%
De 3 a 6 salários mínimos (de 2172,00 até 4.344,00)	(24) 18,0%	(12) 23,5%	(6) 4,5%	(5) 9,8%
De 6 a 9 salários mínimos (de 4.344,00 até 6.515,00)	(8) 6,0%	(4) 7,8%	(0) 0,0%	(1) 2,0%
De 9 a 12 salários mínimos (de 6.515,00 até 8.688,01)	(3) 2,3%	(2) 3,9%	—	—
De 12 a 15 salários mínimos (de 8.688,01 até 10.860,00)	(2) 1,5%	(0) 0,0%	—	—
Mais de 15 salários mínimos (mais de 10.860,00)	(4) 3,0%	(0) 0,0%	—	—
Total	133	51	131	51

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela acima mostram que a renda familiar dos estudantes se concentra entre 1 a 3 salários mínimos e a renda pessoal é de até 1 SM.

A faixa de renda familiar preponderante entre os sujeitos é de 1 a 3 SM, não havendo diferença significativa entre os sexos nessa faixa. Na faixa acima de 12 SM, observa-se que os homens apresentam um percentual sensivelmente maior que as mulheres nessa faixa. Nas demais faixas acima, podemos ver que só há percentual de salários para as famílias das mulheres. Quanto à renda pessoal, predomina a faixa de até 1 SM para ambos os sexos e a renda máxima registrada não ultrapassa 9 SM. Observa-se um comportamento curioso dessa variável, indicando que no estrato mais baixo de renda há um predomínio das mulheres, enquanto na faixa de renda de 1 a 9 SM os homens estão na dianteira.

No que concerne ao vínculo de trabalho, podemos ver na tabela seguinte que o dado que sobressai é o expressivo número de estudantes de ambos os sexos que afirmaram

não ter trabalho tanto antes como após o ingresso no ensino superior, e também podemos perceber que a faixa que apresenta maior percentual para ambos os sexos é a do profissional CLT na área de serviços. Além disso, verifica-se um incremento do percentual masculino que trabalha no serviço público ou como profissional liberal após o ingresso na universidade em relação ao feminino.

Tabela 18 – Distribuição do tipo de vínculo de trabalho por sexo antes e após o ingresso na universidade

Trabalho	Antes da universidade		Na universidade	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Não trabalhei	(65) 49,2%	(16) 31,4%	(80) 60,6%	(23) 45,1%
Funcionário Público Federal	(2) 1,5%	(1) 2,0%	(1) 0,8%	(2) 3,9%
Funcionário Público estadual	(2) 1,5%	(5) 9,8%	(1) 0,8%	(5) 9,8%
Funcionário Público municipal	(3) 2,3%	(1) 2,0%	(3) 2,3%	(2) 3,9%
Profissional Liberal	(4) 3,0%	(5) 9,8%	(4) 3,0%	(6) 11,8%
Profissional CLT na área de serviços	(50) 37,9%	(21) 41,2%	(35) 26,5%	(11) 21,6%
Trabalho informal	(6) 4,5%	(2) 3,9%	(8) 6,1%	(2) 3,9%
Total	132	51	132	51

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela, podemos ver um significativo aumento no percentual de alunos que não trabalhavam antes de ingressar na UFC e que não trabalham após o ingresso.

Podemos levantar a hipótese de que o incremento de trabalho no serviço público para os homens (de 5,8 pontos percentuais) em relação à diminuição do trabalho como celetista (19,6 pontos percentuais) representa perspectivas de melhor retorno em termos de estabilidade e segurança financeira no futuro. Com relação às mulheres, há uma diminuição do vínculo de trabalho em todos os segmentos (12,8 pontos percentuais) a exceção do profissional liberal, que permaneceu estável e do trabalho informal que aumentou 1,6 pontos percentuais.

No que tange às atividades socioculturais, a média da frequência de acesso a essas atividades, medida numa escala de 1 a 5 (1-nunca e 5-sempre) mostrou que o acesso à internet predomina em relação as demais atividades (média de 4,44), conforme é mostrado na próxima

tabela, seguida de assistir filme em casa (3,50) e envolvimento em atividades religiosas (3,15). Por outro lado, o teatro ficou entre as atividades com menor média de acesso (1,51), seguida de apresentação de dança (1,73) e assistir espetáculos musicais (1,82).

Tabela 19 – Distribuição da média de acesso dos estudantes a atividades culturais⁴⁸

Atividades	Número de respondentes	Média de acesso	Desvio padrão
Lê livros de literatura	188	2,94	1,278
Vai ao cinema	186	2,76	1,265
Assiste filmes em casa	187	3,50	1,342
Pratica esportes	184	2,03	1,357
Assiste espetáculos musicais	185	1,82	0,994
Vai ao teatro	187	1,51	0,812
Assiste apresentações de dança	187	1,73	1,035
Navega na internet	188	4,44	0,982
Vai a exposições de artes plásticas	187	1,73	1,033
Participa de atividades religiosas	188	3,15	1,623
Participa de trabalhos sociais	185	2,21	1,431

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela mostra o predomínio do uso da internet e das atividades mais acessíveis e/ou que envolvem baixo custo. É relevante observar que a variação no número de respondentes para cada item se deve ao fato de que nem todos os sujeitos responderam todos os itens.

Podemos hipotetizar que o predomínio do acesso à *internet* e de assistir filmes em casa pode estar relacionado ao fato de serem atividades que envolvem um baixo custo, inclusive de deslocamento, enquanto as demais implicam em maior custo (deslocamento, *ticket* de ingresso etc.). Na terceira colocação aparece a participação em atividades de cunho

⁴⁸ Não foi possível para o programa SPSS fazer o cruzamento das variáveis atividades culturais e sexo.

socio-religioso, o que pode ter um significado de atividade social (também de baixo custo) que contribui para a inserção na comunidade próxima e de caráter formativo pela diversidade de oportunidades e experiências que esse tipo de atividade proporciona (viagens, treinamento para o trabalho missionário, canto, domínio de instrumento, trabalho de assistência comunitária e a formação religiosa no espaço coletivo).

Os dados quantitativos observados nos permitem traçar um perfil geral dos estudantes de Pedagogia que entraram desde a implantação do sistema de cotas na UFC. No capítulo seguinte, poderemos ver a análise destes dados e o perfil dos estudantes. No próximo tópico, veremos como os dados qualitativos foram construídos.

4.8 Os Encontros formativos

Os encontros formativos consistiram em 8 encontros planejados previamente para que os estudantes, em grupo, pudessem trazer relatos de sua trajetória escolar e, a partir deles, pudessem refletir sobre suas vidas retrospectivamente e prospectivamente.

Dada a dinâmica dos encontros, com o reduzido número de sujeitos no primeiro dia, fazendo com que o planejamento do primeiro encontro tivesse continuidade no segundo, e a demanda de tempo maior para as apresentações das atividades da árvore genealógica e da narrativa (auto)biográfica escrita, sentimos a necessidade de um nono encontro para finalização da parte qualitativa da pesquisa.

Os encontros foram registrados em áudio, através de um aparelho MP4, e foram fotografados e videogravados para fins de análise. Para realizar os registros foto e videográficos contei com a colaboração das pesquisadoras Núbia Agustinha e Marcelle Arruda, membros do grupo de pesquisa LUDICE, que se alternavam nos dias dos encontros. Desde a graduação nós três trabalhamos em regime de colaboração em nossas pesquisas.

Em conformidade com a exigência do Comitê de Ética em pesquisa, combinei com os participantes que os nomes deles seriam trocados por nomes fictícios, desse modo, pedi-lhes que escolhessem qual nome gostariam que fosse colocado no trabalho. Desse modo, os nomes fictícios dos participantes desta pesquisa são: Regina, Laura, Eloilson Araújo, Samuel, Heric e Fábio. À exceção de Heric, que preferiu que eu escolhesse e até disse que seu nome poderia ser um nome de mulher, todos escolheram seus nomes. Alguns escolheram pelo significado do nome, ou porque seria o nome que escolheria para um filho, enfim, várias razões estiveram por trás de cada nome. É importante destacar que o participante Eloilson optou por um nome com sobrenome, diferente dos demais que escolheram apenas o nome.

Optei por usar nomes fictícios para substituir os nomes de pessoas relatadas pelos estudantes, para, assim, resguardá-los de qualquer possibilidade de serem identificados. A seguir, veremos como cada encontro foi se construindo com a participação dos seis estudantes do curso de Pedagogia, cinco do diurno e um do noturno.

1º Encontro – Memórias: Apresentação da pesquisa/ relatos iniciais

O primeiro encontro aconteceu pela manhã na sala da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (Lidelec) na Faculdade de Educação-UFC. Havia apenas três estudantes neste dia: Regina, Samuel e Laura. Apresentei-me e em seguida, através de uma apresentação de slides, expus a minha pesquisa. Expliquei-lhes minha questão de pesquisa, a metodologia (auto)biográfica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEPE-UFC, para realização de pesquisa com seres humanos.

Após tirar todas as dúvidas dos estudantes quanto à sua participação nos encontros e sua livre participação, conforme orientação do comitê de ética, deixei-os sozinhos para que decidissem se iriam aceitar participar da pesquisa. Enquanto isso, fui até a fotocopadora e tirei cópias do documento para que aqueles que estivessem de acordo pudessem assiná-lo. Quando retornei à sala indaguei-lhes sobre a participação e todos foram favoráveis. Entreguei a cada um o documento e eles assinaram. Após a assinatura, fizemos a leitura compartilhada de um memorial escrito por uma aluna da UFC, chamada Jois (Anexo D), que fazia parte do Projeto *Conexões de Saberes* e havia sido publicado numa coletânea de memoriais de estudantes universitários de origem popular.

O memorial de Jois descrevia de forma geral sua história de vida, aspectos relacionados a experiências na igreja, a entrada na universidade e a relação com o projeto *Conexões de Saberes*. Depois desse momento, perguntei quem deles gostaria de começar a falar um pouco de sua trajetória escolar. Regina foi a primeira a narrar sua história, depois Laura e por último Samuel. Confiante de que viriam mais estudantes no segundo encontro, procurei otimizar o tempo adiantando a atividade deste dia. Pedi aos três estudantes que no encontro seguinte trouxessem escrito o relato do colega, para que cada um tivesse a experiência de ter sua história narrada pelo outro.

2° Encontro – Continuação do encontro Memórias

O segundo encontro, assim como os demais ocorreu na mesma sala. Havia três novos estudantes. Fiz o mesmo processo de apresentação da pesquisa, da metodologia e do TCLE, como no encontro anterior. Deixei-os sozinhos para que pensassem sobre a aceitação em participar da pesquisa e fui tirar as fotocópias do TCLE. Quando saí, estavam aguardando em frente à sala as duas participantes do primeiro dia, Regina e Laura. Pedi-lhes que esperassem enquanto eu retornava para que pudéssemos entrar juntas. Quando regresssei, entramos na sala e as participantes se acomodaram nas cadeiras. Perguntei aos demais estudantes se eles aceitavam participar da pesquisa, todos se dispuseram e assinaram o termo de consentimento.

Como um dos estudantes do primeiro dia tinha faltado e havia três estudantes a mais que no primeiro dia, não foi possível realizar a atividade prevista, que era a apresentação da narrativa do colega para o grupo. Por conta disso, os estudantes narraram suas trajetórias para os demais, inclusive as duas participantes do encontro anterior. O primeiro a narrar sua experiência foi Eloilson, seguido de Heric, Fábio, Regina e Laura. Após este momento, combinei com os estudantes que para o encontro seguinte eles iriam trazer informações sobre a trajetória escolar de seus familiares para construir um tipo de árvore genealógica com estes dados.

3° Encontro – Árvore genealógica

O encontro contou com a presença de cinco estudantes: Samuel, Laura, Fábio, Eloilson e Heric. Iniciei com a apresentação de alguns modelos de árvores genealógicas que pesquisei para que eles pudessem se inspirar nos exemplos. Pedi-lhes que colocassem informações sobre o nível de escolaridade dos familiares, pertencimento étnico-racial, e que relatassem a importância que eles tinham em sua trajetória escolar.

Coloquei uma música MPB para criar um clima de tranquilidade e deixei na mesa, à disposição de todos, cartolinas, papel ofício, papel A3, canetinhas, lápis, borracha, canetas e giz de cera. Todos realizaram a atividade com empenho. Fizeram rascunhos e depois passaram para um papel maior. À medida que os estudantes iam terminando, aguardavam sentados os outros colegas. Quando restava apenas uma pessoa para terminar, resolvemos iniciar as apresentações, devido o tempo decorrido. Apenas duas pessoas se apresentaram

neste dia: Eloilson e Fábio. Após as apresentações, combinamos que os demais apresentariam no encontro seguinte.

4º Encontro – Continuação das apresentações da Árvore Genealógica

Estiveram presentes neste encontro Regina, Laura, Heric e Fábio. O primeiro a apresentar foi Heric, seguido de Laura e Regina que estava doente e por isto não esteve presente no encontro anterior, mas eu havia pedido a ela que fizesse sua árvore genealógica em casa para que também pudesse apresentar para os colegas. A filmagem ficou por conta de Marcelle. Depois das apresentações, combinamos que cada um iria trazer para o próximo encontro objetos que tivessem marcado sua trajetória escolar, para que pudéssemos realizar a oficina do objeto.

5º Encontro – Memórias Objetificadas (oficina do objeto)

No quinto encontro estiveram presentes Samuel, Eloilson, Regina, Laura e Fábio. Iniciamos com a apresentação da árvore genealógica de Samuel que tinha faltado o encontro anterior porque precisava cuidar de um sobrinho. Depois da apresentação, partimos para a atividade do dia: a oficina do objeto. Após o convite para colocarem os objetos na mesa, todos observaram os objetos dos colegas. Convidei-os a iniciar a apresentação de seus objetos. O primeiro a falar foi Fábio. Ele tinha levado uma grande quantidade de objetos, cartões, boletins, convite de conclusão de curso, dentre outros.

O próximo a falar foi Eloilson. Ele tinha levado um único objeto. Ele pensou em trazer outros, como uma calça de uma das fardas do Liceu, colégio onde estudou, porém, resolveu levar apenas um dicionário grande de português. Ele recorda também seu primeiro livro, um livro de resenhas que ele diz ter sido muito importante em sua vida. Eloilson levou um livro de poemas de sua autoria para sortear entre todos. Ele escolheu um poema que falava sobre trem, porque sua vida está relacionada aos trens e fez a leitura para o grupo.

Em seguida, Laura apresentou seu objeto. Eram revistinhas em quadrinhos do Serviço Social da Indústria – Sesi. Sua tia trabalhava lá e sempre trazia estas revistas para Laura. Samuel falou em seguida. Ele trouxe vários objetos guardados por sua mãe. Ele levou o livro *20 mil léguas submarinas* de Júlio Verne, o papel com o resultado de que tinha passado para o curso de Pedagogia, o comprovante de matrícula do IFCE, os rascunhos do curso de estradas que a mãe guardou. Ele levou também um diploma de honra ao mérito do

ensino fundamental, uma foto com a farda do colégio e uma partitura do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno da época em que estudava canto nessa instituição.

Depois de concluída a apresentação de Samuel, Regina iniciou sua fala. Ela levou uma blusa do ensino médio e muitas fotos da educação infantil e do ensino fundamental das apresentações que participava na escola nas datas comemorativas e religiosas. O encontro foi finalizado com a leitura de Eloilson de um dos poemas do livro de sua autoria, sobre o trem e com uma música cantada por Samuel, chamada Manhã de carnaval.

Figura 4 – Objetos trazidos pelos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

6º Encontro – Escrita das Memórias

No sexto encontro estavam presentes todos os estudantes menos Eloilson que estava viajando. Estava previsto a escrita da narrativa (auto)biográfica dos estudantes e antes de realizarem a escrita, alguns estudantes do primeiro dia, pediram que eu lhes disponibilizasse o livro dos memoriais do Programa *Conexões de Saberes* para que pudessem se inspirar na escrita de suas narrativas.

Perguntei aos estudantes quem gostaria de ler um dos memoriais e Fábio se ofereceu. Ele fez a leitura do memorial do estudante Neto (Anexo C), um dos bolsistas do Projeto Pici do *Conexões de Saberes*. Depois da leitura, Heric, que faltou o dia anterior em que foi realizada a oficina do objeto, tinha levado seu objeto e queria apresentá-lo aos colegas, para não deixar de participar de todos os momentos da pesquisa. Os demais concordaram com a apresentação do objeto do colega. Ele levou um compasso que havia guardado numa caixinha de acrílico desde período em que ele estudava no IFCE. O aspecto do objeto era de seminovo, como se tivesse sido guardado como uma relíquia de um tempo bom. Segurando-o, ele o olhava saudosos e orgulhosos daquele objeto.

Depois da apresentação do objeto de Heric, os estudantes foram convidados a registrar de forma escrita as memórias que tinham compartilhado nos encontros anteriores. Disponibilizei folhas de papel e canetas para que escrevessem. A sala foi tomada pelo silêncio, pois os alunos se comprometeram de forma exemplar com o registro escrito de sua trajetória escolar. A apresentação das narrativas estava planejada para o encontro seguinte. À medida que iam terminando sua escrita (auto)biográfica, os estudantes a entregavam e iam embora. Depois eu fotocopiei cada uma e, no encontro seguinte, entreguei a cópia das narrativas escritas para os estudantes.

7º Encontro – Apresentação das narrativas individuais para o grupo

O encontro previa a apresentação das narrativas feitas pelos estudantes a partir de tudo aquilo que até o último encontro eles tinham relatado e escrito. Contudo, neste encontro compareceram apenas Fábio e Laura. Mesmo com o número reduzido de participantes, demos segmento ao encontro com as apresentações dos dois estudantes.

O rapaz parecia estar bem à vontade com a apresentação. Ele iniciou a leitura de sua narrativa e, à medida que lia, fazia comentários. Em seguida, Laura fez a sua

apresentação. Ela parecia bastante nervosa, mesmo assim, fez a leitura do mesmo modo que Fábio. As demais apresentações foram postergadas para o encontro seguinte.

8º Encontro – Continuação da apresentação das narrativas individuais para o grupo

No oitavo encontro, estavam presentes todos os estudantes. Demos continuidade às apresentações das narrativas de cada um. Apenas Eloilson não se apresentou. Ele tinha feito em casa sua escrita (auto)biográfica, porém não havia transferido o rascunho para outra folha para entregá-la.

Como já foi dito, inicialmente estavam previstos 8 encontros, mas dado o andamento dos encontros foi necessário estender por mais um dia para que o último estudante pudesse apresentar sua narrativa e ser realizada a finalização do trabalho através da socialização da experiência enquanto processo formativo. Desse modo, foi combinado com os participantes que teríamos este último e conclusivo encontro.

9º Encontro – Memória da experiência: Avaliação e finalização

O último encontro contou com a presença de todos os participantes. Foi marcado pela apresentação da narrativa escrita de Paiva e de um momento que consistiu em uma rodada de quatro perguntas. Quais sejam:

- 1º Quais suas expectativas de futuro?
- 2º Como avalia a política de cotas?
- 3º Como o gênero impactou seu percurso biográfico?
- 4º O quê nesse exercício de falar/escrever de si lhe revelou de si mesmo?

As considerações de cada participante a respeito de cada uma dessas questões veremos mais adiante nas análises. Vale ressaltar que, este foi o encontro mais demorado e também o que teve maior participação do grupo. Todos ouviram e responderam as questões e respeitaram as opiniões divergentes dos colegas.

No capítulo seguinte, traçaremos, a partir do que foi exposto previamente, o perfil do estudante de Pedagogia da UFC e os perfis dos 6 estudantes que participaram da etapa qualitativa da pesquisa.

5 PERFIS QUANTI E QUALI DA PESQUISA

A partir dos dados coletados na FACED-UFC, traçamos os perfis quantitativo e qualitativo dos estudantes de Pedagogia, como veremos a seguir.

5.1 Perfil quantitativo dos estudantes de Pedagogia da UFC

O perfil dos estudantes de Pedagogia da UFC foi delineado a partir dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes que entraram no período de vigência do sistema de cotas, de 2013 a 2015. Tomando o gênero como eixo principal de articulação, organizamos os dados em três categorias, a saber: perfil pessoal e socioeconômico; perfil de escolaridade; perfil acadêmico.

5.1.1 Perfil pessoal e socioeconômico

Os dados utilizados para compor este perfil foram os dados pessoais gerais, sociais e econômicos. Os estudantes do curso de Pedagogia diurno e noturno da UFC têm idade média entre 20 e 30 anos (24,71 sexo F e 29,02 sexo M), grande parte dos alunos não trabalha, a maioria dos discentes são do sexo feminino (72,35%), são heterossexuais (88,9%) e se autodeclaram pardos (64,2%). A quase totalidade não apresenta nenhum tipo de deficiência física, moram na zona urbana (94,7%), mais especificamente na capital cearense (80,2%), residem com de uma a três pessoas em moradia própria, e a maioria tem renda familiar de 1 a 3 salários mínimos e renda pessoal de até um salário mínimo.

Analisando essas informações articuladas ao gênero, temos que 70% dos estudantes são do sexo feminino, quantitativo que corresponde ao percentual nacional (Boletim IDADOS, 2016), e 27,65% são do sexo masculino, o que representa um número considerável em relação ao baixo quantitativo apresentado ao longo da história do curso de Pedagogia da UFC.

Se por um lado, há um elevado percentual de estudantes heterossexuais (88,9 %), há um percentual de estudantes homossexuais (6,3%) e bissexuais (4,2%) que não pode ficar obscurecido nesta pesquisa, considerando que durante as aplicações dos questionários este item foi o que mais gerou reação por parte dos discentes. Observamos dúvidas neste item muitas vezes acompanhadas de risos entre os respondentes, e o caso de um estudante que

escreveu a opção “sem rótulo” no questionário. Essa opção foi considerada na tabulação dos dados correspondendo a 0,5% do total de respondentes.

Do percentual total, entre homossexuais, bissexuais e sem rótulo, temos 11,1% dos estudantes, que, ao cruzarmos a variável sexo com orientação sexual, nos revelou um quantitativo maior para estudantes do sexo masculino. Isso configura uma sensível expressão da diferença no curso de Pedagogia, que na configuração atual produz efeitos no curso, como por exemplo, a reivindicação de estágios para os estudantes do sexo masculino, posto que os estágios oferecidos pelas empresas e pelas escolas particulares divulgados através de cartazes afixados nas paredes da FACED determinam a contratação exclusiva de alunas, além da reivindicação para que haja disciplinas que tratem de gênero, dentre outras demandas desses alunos.

No que diz respeito à autodeclaração da cor/etnia, somando o número de pardos e pretos, constatamos que o percentual de negros no curso de Pedagogia é bastante elevado (75,8%). Isso pode estar relacionado a o nível de renda, considerando que o curso possui baixo prestígio social e que grande parte da população brasileira, conforme Henriques (2002), é negra e pobre. Por outro lado, a utilização da autodeclaração, ao possibilitar que os estudantes assumissem seu pertencimento étnico-racial, nos leva a inferir que as políticas de ação afirmativa produziram esse efeito positivo de autoidentificação, de reconhecimento do pertencimento étnico-racial.

Entre as mulheres e os homens predomina a categoria parda com mais de 60% para ambos. Entre os homens, não encontramos representação indígena. Além disso, o percentual de brancos entre os homens é de 6 pontos percentual a mais que entre o percentual das mulheres. Isso sinaliza uma mudança no perfil do curso, pois o percentual de mulheres brancas é sempre maior que o percentual de homens brancos na Pedagogia. São as mulheres brancas que têm mais acesso à escolarização, conforme os dados do perfil nacional de escolarização da população brasileira.

A população universitária é, como vimos, majoritariamente de Fortaleza, consequentemente são da zona urbana, mas há também estudantes da região metropolitana, do interior do estado e de outros estados, totalizando 26,3% dos alunos. Provavelmente este baixo percentual seja decorrente da expansão da Educação Superior promovida pelos últimos governos populares no Brasil. Como podemos ver no estado do Ceará, nos últimos 10 anos foram criadas 2 novas universidades: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do Cariri (UFCA), além disso, houve a

criação de novos *campi* da UFC (Quixadá e Crateús) e, também, houve um aumento do número de instituições privadas de ensino superior no interior do estado.

No que se refere ao aspecto econômico, os futuros pedagogos moram em residências próprias antes de ingressar e durante a universidade, mas é importante observar que houve um aumento dos estudantes do sexo masculino que moram de aluguel de 9,8% para 22,4%, o que pode sinalizar tanto a busca pela independência dos estudantes dividindo aluguel com colegas universitários, bem como a formação de um novo arranjo familiar, através de casamento ou união estável.

A moradia em aluguel pode ser relacionada ao fato de que os estudantes do sexo masculino iniciam a vida laboral remunerada mais cedo, apesar das mulheres brasileiras também se inserirem prematuramente no âmbito do trabalho doméstico, dedicando-se ao cuidado da casa e de crianças sem receber remuneração. Pudemos verificar nos dados que o quantitativo de homens que não trabalham é menor que o das mulheres, e são eles que estão inseridos numa maior distribuição de renda, chegando à faixa salarial de 6 a 9 salários mínimos. Apenas no segmento que corresponde ao trabalho na área de serviços (CLT) é que as mulheres apresentam um percentual maior que o dos homens, porém, estes têm boa representatividade em cargos obtidos através de concursos públicos, ou seja, o funcionalismo público municipal, estadual e federal (19,6%), o que confirma a situação de desigualdade de gênero no país, dado que os homens possuem uma condição financeira melhor que a das mulheres brasileiras.

5.1.2 Perfil de escolaridade

Neste perfil, consideramos tanto a escolaridade dos sujeitos como a de seus pais ou responsáveis. No caso dos estudantes, trataremos dos dados relativos ao tipo de estabelecimento de ensino em que eles frequentaram e o acesso aos anos iniciais da educação (educação infantil). Já em relação aos familiares, trataremos do nível de escolaridade.

Os alunos do curso de Pedagogia frequentaram a educação infantil, sendo que a maioria deles não frequentou creche e boa parte frequentou a pré-escola. As mulheres em quase todos os níveis de ensino estudaram através da rede privada de educação. Os homens, por outro lado, estudaram a educação infantil em instituições privadas, e os ensinos fundamental e médio, em sua maioria, cursaram em escolas públicas. Isso condiz com a situação socioeconômica familiar das estudantes, pois apesar de ser predominante na faixa de

renda de 1 a 3 SM, tem representatividade nas demais faixas, inclusive na mais alta que corresponde a mais de 15 SM.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, o nível comum a todos é o ensino médio completo, tanto para os pais quanto para as mães dos estudantes e das estudantes. Porém, percebemos que os pais e as mães das alunas distribuem-se melhor nos diferentes níveis de ensino, diferentemente dos pais e das mães dos alunos. Isso justifica a faixa salarial mais significativa por parte das estudantes, pois supomos que o nível salarial, em geral, está proporcionalmente relacionado ao nível de escolarização. É importante ressaltar que o nível de escolaridade nacional das mães dos estudantes de ambos os sexos concentra-se no ensino fundamental, conforme o Boletim IDADOS (2016).

5.1.3 Perfil acadêmico e cultural

Utilizamos aqui os dados do desempenho dos alunos e os dados relativos ao curso para traçar este perfil. Os estudantes de Pedagogia de ambos os sexos apresentam uma média semelhante na prova do ENEM (M-636,6593 e F-636,4969), ambos tiveram bom desempenho nas notas dos semestres anteriores à aplicação dos dados da pesquisa, 83,7% nunca teve uma reprovação na universidade e a média das notas concentra-se na faixa de 8,1 a 9,0.

É importante observar que o curso de Pedagogia, apesar do baixo prestígio social, é um curso que tem boa aceitabilidade por parte dos discentes, pois um quantitativo considerável, 60,53% dos estudantes, escolheu a Pedagogia como primeira opção. Isso se aproxima do quadro nacional, já que durante uma década o curso de Pedagogia figurou como o primeiro da escolha feminina.

No curso de Pedagogia o percentual de alunos que não possui bolsa (64,8%) é maior que aqueles que possuem (35,1%), porém, consideramos razoável esse percentual de bolsistas dado que houve uma política de aumento de bolsa durante a gestão dos governos populares. Em termos de gênero, ambos têm representatividade dentre os variados tipos de bolsas, no entanto, ao que parece, as bolsas de maior prestígio acadêmico (Pibic, Pibid) são preferenciais do sexo feminino. Por outro lado, as bolsas se distribuem melhor entre os homens e o destaque para eles fica por conta das bolsas de extensão e monitoria.

No que concerne à condição de ingresso, o fato de a maioria do alunado ter entrado através da ampla concorrência (58,2%), seguida das cotas sociais para alunos de escola pública (22,8%) e das cotas raciais (18,4%), nos possibilita visualizar o percentual da distribuição das cotas adotado pela universidade que, dentro da parcela de 50% de vagas para

alunos de escola pública, subdivide-se em duas partes iguais, ou seja, 50% para renda de até 1 SM per capita e 50% qualquer renda, destina-se 67% às cotas raciais dentro de cada um dos dois grupos subdivididos. Para um curso de baixo prestígio social, como é o caso do curso de Pedagogia, estes percentuais podem suprir, em parte, a representação racial. Isto porque, embora haja um número elevado de pardos, há uma subrepresentação de pretos, segmento racial mais acometido pelo racismo e pela desigualdade socioeconômica brasileira.

Correlacionando a condição de ingresso ao gênero, temos que os homens são maioria na concorrência ampla (M-62% e F-56,8%) e nas cotas raciais (M-24% e F-22%), já as mulheres se destacam nas cotas sociais (F-21,2% e M-14%). Apesar disso, podemos perceber que o sexo feminino se distribui melhor entre os três segmentos.

No aspecto que diz respeito ao acesso a bens culturais, a frequência dos discentes se destaca no uso da internet em primeiro lugar, seguido de assistir filmes em casa e participar de atividades religiosas. Dentre as opções menos acessíveis, encontram-se ir ao teatro em primeiro lugar, seguido de assistir espetáculos musicais e ir à exposições de artes plásticas. Isso nos possibilita inferir que os estudantes, dada sua baixa condição financeira, têm maior acesso aos bens culturais de baixo custo.

5.2 Perfil Qualitativo dos sujeitos

Antes de apresentarmos o perfil individualizado de cada um dos seis sujeitos participantes dos encontros formativos, segue abaixo um quadro síntese dos dados que caracteriza o grupo de sujeitos participantes do estudo qualitativo da pesquisa:

Tabela 20 – Dados dos perfis dos estudantes

Estudante	Idade	Autodeclaração	Forma de ingresso	Estado civil	Nível de escolaridade da mãe
Regina	27	Preta	Vestibular/ Transferência de curso	Solteira	EM completo
Laura	20	Parda	Ampla concorrência	Solteira	Superior
Heric	35	Pardo	Cotas sociais	Solteiro	EF 1 incompleto
Samuel	28	Preto	Ampla concorrência	Solteiro	Superior incompleto
Eloilson Araújo	53	Pardo	Cotas sociais	Casado	Analfabeta
Fábio	23	Preto	Cotas raciais	Solteiro	EF 1 incompleto

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos perfis individuais, listados a seguir, serão apresentados de forma sintética os dados qualitativos obtidos a partir dos relatos, das apresentações e das narrativas dos estudantes durante os 9 encontros formativos.

- **Perfil Laura**

Laura nasceu em Fortaleza, tem 20 anos, se autodeclara parda e é solteira. Reside com a família, composta só por mulheres: a avó, a tia paterna e uma irmã. Os pais se separaram quando ela era criança. Morou parte de sua infância com a mãe, as tias maternas e a irmã numa cidade do interior do Ceará.

Ainda criança veio para Fortaleza e passou a morar com a avó paterna. A avó estudou o equivalente ao EF I. A tia, a mãe e a irmã concluíram o ES. O pai concluiu o EM. A mãe é de uma família que tem uma condição social melhor que a do pai e ajuda financeiramente as filhas. Ela custeou a educação delas em escolas particulares consideradas de elevado prestígio em Fortaleza. A irmã juntamente com a tia e a mãe, influenciaram Laura nos estudos.

Durante o EF a estudante relata que sofreu *bullying* na escola por parte das colegas de sala. No terceiro ano do ensino médio, ela foi matriculada em uma grande escola particular de Fortaleza e que por isso sentiu a forte pressão da família e da escola para passar no ENEM e entrar na universidade. Ela optou por cursos na área de humanidades, influenciada por sua família (formada nessa área) e, também, por meio de testes vocacionais na internet que apontavam sua aptidão para os cursos de Serviço Social, Pedagogia e Psicologia. Em 2013, ela entrou no curso de Pedagogia, sua segunda opção. A estudante relata que pretende continuar o curso, se formar e fazer pós-graduação na área da Educação.

- **Perfil Heric**

Heric nasceu em Fortaleza, tem 35 anos, se autodeclara pardo, é solteiro e mora com a mãe. Seus pais moravam no interior do Ceará, depois quando eles se casaram vieram morar em Fortaleza e pouco tempo depois se separaram. A mãe e o filho passaram a morar com os avós. Seu avô materno era semianalfabeto e era agricultor. Sua avó era analfabeta e trabalhava em casa. Seus pais cursaram o EF I incompleto.

A mãe dedicou-se ao trabalho e ao cuidado e à educação do filho. Como havia aprendido a costurar na infância, começou a trabalhar em uma fábrica confeccionando roupas.

Ainda hoje exerce o ofício de costureira. A fábrica em que ela trabalhava dava direito a uma bolsa de estudos para os filhos dos operários. Por conta disso, o estudante cursou todo o EF com bolsa de estudos em duas escolas particulares, no bairro onde mora.

No ensino médio, sem bolsa, o estudante foi estudar no Liceu. Durante esse período, fez seleção e entrou na Escola Técnica – ETFCE e cursou o técnico de Mecânica Industrial. Depois, entrou nos cursos de Física e Educação Física na UFC, mas não concluiu nenhum dos dois. A influência religiosa sempre foi muito forte em sua vida, de tal modo que decidiu abandonar o curso de Física para ser pastor, embora não tenha logrado isso. Investiu na docência, lecionando aulas de Inglês e Física em escolas. A partir daí sentiu a necessidade de aprimorar sua metodologia de ensino, optando por fazer Pedagogia.

Ingressou no curso em 2014.1 na UFC por meio do sistema de cotas. O estudante pretende encontrar uma área de interesse na Pedagogia, investir nela e concluir o curso. E depois disso, trabalhar numa área ligada à educação que não seja educação infantil.

- **Perfil Regina**

Regina tem 27 anos, é solteira e se autodeclara preta. Natural de Fortaleza, onde vive com a mãe numa família extensa, em que todos são residentes próximos uns dos outros e que se ajudam mutuamente. A figura materna, funcionária pública aposentada, é referida como valorizando e empreendendo esforços para garantir a escolarização dos filhos, como solicitar bolsa e até ensinar em casa quando não obtinha vaga na escola, mesmo ela própria não tendo podido dar segmento aos seus estudos além do EM.

O percurso escolar da estudante foi todo em escola particular tendo ingressado na universidade ainda via vestibular, num curso já extinto, após duas tentativas sem êxito para o curso de Engenharia de Alimentos. Depois, ela obteve a transferência para o curso de Pedagogia. Relata que na EI ela estudou apenas com professoras, no EF teve dois professores, um de informática na sexta série e um de matemática na oitava, e no EM teve poucas professoras. Fala com entusiasmo do seu engajamento nas atividades escolares e nos planos de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação após a conclusão do curso de Pedagogia. Na linhagem materna há uma ascensão intergeracional no nível de escolaridade, do EF incompleto da avó materna, passando pelo EM da mãe e chegando ao ES no caso da estudante.

- **Perfil Samuel**

Samuel nasceu em Fortaleza, tem 28 anos, se autodeclara preto, é solteiro e mora com os pais e dois irmãos. Uma irmã mais velha tem ES e o irmão caçula que está concluindo o EF II. Em sua família, os homens tiveram acesso ao conhecimento formal básico, seus avôs sabiam ler e as avós eram analfabetas.

O pai nasceu em Fortaleza, concluiu o ensino médio e trabalhou a vida toda como carteiro. Quando começou a trabalhar na região da Praia de Iracema conheceu a mãe de Samuel. Ela trabalhava como empregada doméstica e sempre recebia as cartas que ele entregava.

A mãe nasceu no interior do Ceará e veio para Fortaleza para trabalhar, e nunca havia estudado. Começou a estudar tardiamente, aos 14 anos, conseguiu concluir o ensino médio e chegou a cursar graduação em Teologia, mas teve que deixar o curso depois que engravidou. Os funcionários dos correios, na época tinham direito a bolsas de estudo para os filhos, por isso o estudante cursou com bolsa de estudos na mesma escola da educação infantil ao ensino fundamental, no bairro onde mora.

No ensino médio, ele foi estudar em uma escola privada fora do bairro, na mesma escola onde sua irmã estudava. Após o término do ensino médio, ele foi aprovado na primeira fase do vestibular para o curso de Letras-Inglês. Depois disso, seu pai foi pleitear uma bolsa de estudos no cursinho de uma escola de grande porte de Fortaleza, muito conhecida pelas aprovações de seus alunos na universidade. Ele conseguiu a bolsa e o filho passou a estudar lá. Esse cursinho exigia muito dos alunos e induzia a escolha para os cursos da área de saúde. O estudante sofreu muita pressão na época para passar no vestibular.

Ele cursou Letras-Espanhol, mas não concluiu o curso devido a problemas de saúde. Depois ingressou no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, fez teste para canto e foi aprovado, pois como sua mãe, o estudante também cantava na igreja. Porém, seus problemas de saúde se agravaram e ele teve que deixar de frequentá-lo. Depois disso, ele conseguiu ser aprovado nos cursos de Estradas e Mecatrônica do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, antiga ETFCE. Ele optou pelo primeiro, mas também não o concluiu. Ele chegou a tentar o vestibular para Farmácia, mas não passou.

Depois dessas experiências, ele ficou em dúvidas sobre qual curso deveria fazer. Um dia encontrou com uma colega que era da Economia Doméstica e que havia se transferido para o curso de Pedagogia. Ela lhe falou muito bem do curso, estava muito satisfeita com a faculdade. Isso despertou o desejo dele em conhecer a grade curricular da graduação em Pedagogia. Foi aí que ele pesquisou, se interessou e decidiu que iria cursá-lo. Em 2013.1, fez o ENEM novamente e entrou no curso através da ampla concorrência.

- **Perfil Eloilson Araújo**

Eloilson nasceu no interior do Ceará, tem 53 anos, se autodeclara pardo, é casado, tem quatro filhos. Seus avós maternos moravam na Serra, no interior do Ceará. Eram descendentes dos índios Cariris. Seu bisavô paterno era descendente de portugueses e era coronel da Guarda Nacional, ele foi quem criou o pai do estudante. Seu pai era alfabetizado, provavelmente estudou os primeiros anos das séries iniciais do EI I. Ele era maquinista e morreu quando o estudante era criança. Sua mãe é analfabeta e trabalha nos afazeres da casa.

Quando o marido faleceu a família passou por muitas dificuldades e até passaram fome. Mas a mãe conseguiu, após muita persistência, dar o sustento e a educação dos filhos através da pensão do marido e do trabalho na agricultura. A experiência escolar do estudante foi marcada por desistências e persistências em função da necessidade de trabalhar para sobreviver. Sua mãe se esforçava muito para que ele estudasse. Ela o motivava e sempre buscava matriculá-lo nas melhores escolas da região onde moravam. Mesmo sem ter boas condições financeiras, ela conseguia dar o melhor para o filho.

Apesar das dificuldades, e com os esforços e o incentivo da mãe, ele conseguiu terminar o EF. Porém, em função da necessidade de trabalhar, não teve condições de dar continuidade aos estudos e por isso não cursou o EM. Depois de vários empregos, começou a trabalhar numa fábrica de calçados. Lá entrou para o sindicato dos sapateiros. Através do sindicato, trabalhou em programa radiofônico. Ele descobriu que para ser radialista necessitava ter concluído o EM, daí resolveu fazer o ENEM, pois quem obtia 450 pontos poderia requerer o diploma de EM. Para sua surpresa, fez pontos suficientes para ingressar num curso superior: 621. Ele se sentiu bastante motivado e, como sempre recebeu grande incentivo para estudar, de sua mãe e depois de sua filha mais velha, hoje é graduada pela UFC, ele decidiu entrar num curso superior.

Eloilson optou pela graduação em Pedagogia, pois já tinha realizado trabalhos com literatura em escolas. E assim, por meio do sistema de cotas, em 2014.1 ele ingressou no curso de Pedagogia da UFC.

- **Perfil Fábio**

Fábio nasceu em Fortaleza, tem 23 anos, se autodeclara preto, é solteiro e mora com os pais e duas irmãs mais novas que ele. Seus avós maternos cursaram o equivalente ao EF I. Seu avô é aposentado e possui boa condição financeira. Seus avós paternos não foram escolarizados. Ambos nasceram no interior do Ceará. Sua avó paterna era descendente de índios. O pai nasceu em Fortaleza, é costureiro e cursou EF I incompleto. Apesar da pouca escolaridade ele possui um grande conhecimento em matemática e se interessa muito por política. A mãe nasceu no interior do Ceará, ela trabalhava como empregada doméstica, hoje trabalha em sua casa. Assim como o marido ela cursou o EF I incompleto.

Por ter sido o primeiro de sua família a entrar na universidade, o estudante exige muito de si mesmo, além de se preocupar com o próprio futuro, ele se sente responsável pela orientação das escolhas de suas irmãs. Quando estava no final do quarto ano, seu pai perdeu o emprego, precisou tirar o filho da escola particular e o matriculou numa pública municipal no quinto ano. O estudante sentiu dificuldades para se adaptar, a sala era lotada de alunos e ele tinha medo dos colegas e da nova realidade em que se encontrava. Ele sofreu *bullying* por parte dos colegas, pois não lhe escolhiam para participar das atividades e o tratavam de modo grosseiro com palavras ofensivas.

No 8º ano, já adaptado, participou de um concurso de arte promovido pela Prefeitura de Fortaleza. Seu trabalho foi selecionado e como prêmio recebeu um *kit* de artes completo. Até o EM, salvo a EI, ele estudou em escolas públicas. Assim que concluiu o EM, fez o ENEM e com a pontuação conseguiu uma bolsa do PROUNI e ingressou no curso Gestão de Marketing numa faculdade particular. Porém, não se identificou com esse curso e desistiu. Depois disso, ele iniciou o curso de Gestão Desportiva e de Lazer, no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará – IFCE. Ele gostou do curso, mas sentiu que não era ainda o que queria cursar.

Na última tentativa, ele obteve pontuação no ENEM para ingressar na UFC em dois cursos, Educação Física e Pedagogia. Ele pesquisou sobre o curso de Pedagogia e descobriu que era um curso voltado para a docência. Ao se dar conta disso, lembrou que durante toda sua vida quis ser professor. Assim, no período de 2014.1, por meio do sistema de

cotas, ingressou no curso de Pedagogia. Atualmente é bolsista de um programa de extensão do curso de Psicologia e pretende, depois que concluir o curso, trabalhar na área de educação e dar seguimento a carreira acadêmica, fazendo mestrado e doutorado.

6 GÊNERO EM NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFC

A partir das narrativas dos estudantes pudemos acessar os dados que nos levaram a pensar sobre como o gênero impacta o percurso dos participantes. Com os dados provenientes dos encontros formativos, analisamos os fatores motivacionais da escolha do curso de Pedagogia pelos estudantes, o papel de suas mães na trajetória escolar e o que os estudantes pensam a respeito de cotas e gênero, bem como o que eles projetam para seu futuro.

6.1 Fatores motivacionais na escolha do curso de Pedagogia

Durante os encontros formativos, os sujeitos apontaram o motivo de escolher o curso de Pedagogia. Para quase todos, exceto um, a Pedagogia não foi a primeira opção. Juntamente com os motivos dados pelos estudantes, verificamos vários fatores implicados nessa escolha do curso, detalhes que foram aparecendo a cada encontro.

Observamos que as escolhas estiveram relacionadas direta ou indiretamente às experiências vivenciadas na família, na escola, no trabalho. Além disso, para algumas pessoas, estar na posição de modelo a ser seguido e várias outras situações, foram móbeis essenciais na busca por um curso universitário e fizeram com que os estudantes de algum modo chegassem ao curso de Pedagogia.

Professores, amigos e, sobretudo, família, principalmente a figura materna, tias e tios, irmãos, e até mesmo a filha de um dos estudantes, foram pessoas que inspiraram os sujeitos durante seu percurso até chegar à universidade. Podemos destacar as diferenças de nível de escolarização dos familiares: algumas pessoas formadas (familiares de Laura, Eloilson e Samuel), algumas com nível fundamental ou médio (familiares de Heric e Regina) e outras eram analfabetas (familiares de Fábio e Eloilson). Assim considerando, compreendemos que, independente destas pessoas terem ou não um nível de escolarização, elas foram reconhecidas como inspirações para entrar na universidade.

Destacamos também a experiência escolar dos participantes por considerarmos, conforme Tardif (2002), que a experiência de aluno, bem como a experiência familiar antes de entrar na universidade, contribui na formação do saber-ensinar dos futuros professores. Experiências exitosas como a da estudante Regina que amava as escolas em que estudou, era “boa aluna” e participava de todas as atividades escolares, ou como o sujeito Samuel que também era “bom aluno”, além de tirar boas notas, ganhava estrelas por bom comportamento,

por preferir ser mais reservado e ficar no anonimato da sala de aula, para não chamar atenção. Ou ainda como a experiência do sujeito Fábio que sofreu violência (beliscão) por parte da professora da educação infantil, ou a da estudante Laura que sofria *bullying* por parte das colegas, todas essas e outras experiências escolares, de algum modo, influenciaram na escolha do curso e possivelmente influenciarão as atitudes em sala de aula destes futuros pedagogos. Na tabela abaixo, podemos visualizar os aspectos envolvidos na opção pelo curso:

Tabela 21 – Aspectos apontados pelos participantes como envolvidos na escolha do curso

Participantes (Continua)	Motivações	Pessoas que inspiraram	Impacto da Experiência escolar	Experiência docente prévia
1-Laura	Ter sido reprovado no vestibular para o curso de serviço social, para o qual continuou tentando aprovação enquanto fazia Pedagogia.	Irmã, mãe e a tia (formadas).	Sofria <i>bullying</i> , denunciava, mas não acreditavam.	-----
2-Heric	Julgava mais “fácil” concluir, depois de tentar cursar outras graduações, inclusive da área de exatas.	Mãe, amigo/a, tio, Professor,	Era “bom aluno”, mas não acreditava em seu potencial.	Ensinou inglês na educação infantil, mas não se identificou.
3-Fábio	Experiências negativas na vida escolar o estimularam a querer desenvolver outras práticas de docência.	Pai, mãe, tia (analfabeta).	Sofreu agressão da professora na Ed. Inf. e <i>bullying</i> dos colegas.	Dava aulas de reforço escolar.

Participantes (Conclusão)	Motivações	Pessoas que inspiraram	Impacto da Experiência escolar	Experiência docente prévia
4-Eloilson	Queria fazer curso de radialista e precisava ter Ensino Médio. Seu desempenho no ENEM lhe permitiu cursar Pedagogia.	Mãe (analfabeta), filha (formada em Letras-UFC), tia e irmã.	Autodidata na produção literária, apesar do percurso escolar ter sido dificultado pela necessidade de contribuir para a renda familiar.	Dava aulas de reforço escolar.
5-Samuel	O exemplo da mãe para superar o analfabetismo, chegando até a graduação. Relatos positivos de uma amiga, aluna do curso.	Pai, mãe e irmã (formada em Geografia-UFC).	Percurso escolar exemplar, no qual obteve bom desempenho e reconhecimento.	-----
6-Regina	Não queria ser professora, mas despertou o interesse após uma experiência de ensino.	Professores e mãe.	Amava as escolas e os professores com quem estudou.	Estagiou no UUNDC durante o curso de Economia Doméstica

Fonte: Elaborado pela autora.

A experiência docente prévia foi trazida por alguns sujeitos (Heric, Fábio, Eloilson e Regina) e foi determinante para uns (Fábio e Regina). Para o estudante Fábio foi importante reconhecer sua relação com a docência, não apenas de forma fictícia nas brincadeiras de escolinha com os primos durante a infância. Ele acredita que essa brincadeira lhe despertou o interesse de fazer disso um trabalho, a partir daí começou a dar aulas de reforço e a ganhar um pouco de dinheiro para o sustento pessoal.

No caso da estudante Regina, que já era aluna de outro curso na universidade, foi de extrema importância ter uma experiência com educação infantil quando soube que seu curso seria extinto e os estudantes deveriam migrar para outra graduação. Esse fato lhe colocou diante da possibilidade de escolha, que poderia ser optar por Engenharia de Alimentos, curso que tentou por duas vezes no vestibular da UFC. No entanto, ela preferiu cursar Pedagogia.

A tabela nos permite ver que a influência da mãe é unânime e, portanto, decisiva na trajetória dos alunos e, para alguns deles, ela é também uma fonte de inspiração. O pai, por outro lado, é uma figura ausente ou inexistente na vida de quatro dos seis estudantes. Os dois pais que influenciaram os filhos são aqueles que ainda hoje são presentes na vida desses dois estudantes, Fábio e Samuel. Os outros estudantes, Eloilson, Heric, Regina e Laura não conviveram com o pai por diferentes motivos: por falecimento (pai de Eloilson), separação (Herich e Laura) e desconhecimento da figura paterna (Pai de Regina).

A partir do exposto, podemos inferir que a escolha do curso, portanto, está relacionada a vários fatores, especialmente ao papel da figura feminina na educação de cada um dos participantes desta pesquisa, principalmente da mãe.

6.2 Percursos de vida dos estudantes de Pedagogia

Foi através da perspectiva da pesquisa autobiográfica que me debrucei neste trabalho para tecer as análises sobre as narrativas referentes ao percurso de vida dos estudantes do curso de Pedagogia. Para tanto, procurei analisar as narrativas dos sujeitos norteada pelas categorias: gênero, colonialidade de gênero, interseccionalidades, discurso, *ethos*, cenografia e mediação biográfica. Como veremos a seguir.

6.2.1 Escola, trabalho, literatura e política: caminhos que marcam a vida de Eloilson

A história narrada por Eloilson carrega memórias da vida difícil no interior e na cidade, da luta pela escolarização e a reviravolta no próprio destino. O desejo de fazer um curso radiofônico culminou no ingresso no curso de Pedagogia da UFC. A intersecção de gênero, classe e a procedência geográfica foi determinante no seu percurso de vida. Sua narrativa autobiográfica pontua as dificuldades em dividir o tempo de estudo com o trabalho, por outro lado, a militância política foi uma grande escola para a sua formação.

[...] Comecei a estudar aos sete anos. Minha madrinha, que ainda é viva, era professora em um “Grupo Escolar” e meu pai me colocou para estudar com ela. Já peguei o ano letivo pela metade. Fui estudar literalmente com a minha madrinha. Era uma sala com crianças maiores, em uma série já evoluída. Minha mãe comprou uma “carta de abc”, uma tabuada, um lápis com borracha na ponta, papel almaço e costurou, transformando em uma brochura e pôs tudo em saco plástico. **Esse era meu material escolar** [...] Ao terminar o 4º ano, minha mãe me matriculou no Colégio [...], escola particular onde estudava as crianças das famílias que tinham posses na cidade. O ano era 1977. **Eu estudava e ajudava na roça. Pela manhã ia para a escola e a tarde ia para o roçado** [...] **Em 1978 fiquei reprovado na 6ª série e minha mãe me mandou para morar na casa de uma outra madrinha em Fortaleza para trabalhar e estudar.** Cheguei em dezembro de 1978 e em fevereiro de 1979 já estava trabalhando com carteira assinada [...] **Saia da loja às 18 horas e 30 minutos e ia para a escola** [...] **Não aguentei o ritmo e terminei me evadindo da sala de aula** [...] Voltei a estudar em 1982, mesmo ano que fui demitido da loja. Fiz a 6ª, 7ª e 8ª [...] Guardo minhas melhores recordações escolares desse período. Fiz amizades duradouras, **envolvi-me com teatro amador, política e literatura** [...] **A professora [...] me vendeu o primeiro jornal do Partido Comunista que chegou às minhas mãos.** Terminada a 8ª série fui para o Liceu, no entanto parei novamente de estudar. **Passei três anos começando e parando. Me envolvia muito com o movimento estudantil e terminava dirigindo o foco para as lutas políticas da época** [...] Não me arrependo. **O movimento terminou sendo uma excelente escola.** Aprendi coisas que na escola tradicional não aprenderia [...] Em dificuldade financeira, desempregado, em 1991 fui dar aulas de matemática em uma escola de bairro [...] Dava aulas pela manhã e a tarde dava aula de reforço para alguns alunos. Juntando tudo ganhava, no máximo, um salário. Em 1992 consegui uma vaga para trabalhar na empresa [...] e larguei o projeto de ser professor. Nessa empresa, além de um salário maior, tinha cesta básica, dentista, médico e **me possibilitou fazer militância sindical** [...] No sindicato, entre outras coisas fiz um programa radiofônico e a partir dessa experiência passei a desejar fazer um curso de radialista, mas havia um empecilho, que era a **falta de um diploma de segundo grau** [...] Foi com esse objetivo que me escrevi para fazer o ENEM em 2013. Pontuar 450 pontos para ter acesso ao certificado do ensino médio. **Minha surpresa é que sem muito esforço fiz 621 pontos e garanti uma vaga na Pedagogia.** (ELOILSON, trecho da narrativa (auto)biográfica).

A escolha pelo curso de Pedagogia esteve relacionada ao amor que Eloilson cultivava pela literatura desde criança e, também, pelas experiências com literatura que ele tem como escritor e pela realização de projetos na área desenvolvidos em escolas.

[...] porquê Pedagogia? É... **paralelo ao movimento sindical, desde 1982 que eu escrevo: poesias, crônicas, contos infantis, literatura infantil...** e a partir do começo dos anos 2000 eu comecei a escrever literatura de cordel, por conta do ressurgimento dessa literatura, dela sendo aceita nas escolas [...] é fácil ir resgatando até um histórico da literatura de cordel, porque no século XIX até a metade do século XX, terminava sendo um **instrumento de alfabetização do povo sertanejo**, as pessoas tinha um que lia um romance, um folheto e os outros começavam a se despertar para isso e decorava o romance, depois dele decorado, ele pegava um folheto e com ajuda de outros, daqui e dali, ele começa a identificar as letras, em pouco tempo ele estava lendo. [...] **tenho uma relação muito grande com a escola.** Nós começamos a desenvolver um projeto em 1998 era: “corda e cordel na sala de aula”, porque a gente sentia necessidade da literatura de cordel e de formar novos leitores. [...] **Eu tinha uma tia, quando eu era assim com oito, nove, dez, onze anos** [...] e ela tinha de cor uns romances de cordel e ela costumava no final da tarde, começo da noite, reunia os filhos dela, os sobrinhos, porque morava todo mundo próximo, sentar e ler as coisas do “João grilo” [...] (ELOILSON, 2º Enc. F. – continuação do Encontro Memórias).

A motivação para o estudo partiu da mãe, da madrinha, da filha mais velha e de professores que lhe influenciaram no mundo da literatura e da política. Mas a influência maior em sua vida foi a da mãe, uma mulher que casou bem jovem, aos treze anos, era analfabeta, ficou viúva aos 28 anos, lutou contra a fome e outras dificuldades para garantir o alimento e o estudo para os filhos. A insistência dela nos mostra a valorização do estudo e a vontade em mudar o destino dos filhos por meio da educação, mas também, nos possibilita perceber que a colonialidade do gênero se impõe, na medida em que a mulher abre mão de seus desejos para promover a educação do filho, ela se sacrifica em favor do filho. O sacrifício da mãe é valorizado, enaltecido, no entanto, não é estranhado. Socialmente, os sacrifícios das mães são vistos de modo natural, é como se fosse um pré-requisito para a condição de ser boa mãe.

[...] minha mãe queria me botar na melhor escola do município que era uma escola particular, uma escola de freiras, né, era... não lembro mais o nome. Era o colégio São João Batista. Só estudava no colégio São João batista, a nata né? A fina flor da elite local. Era o filho do prefeito, dos vereadores dos grandes comerciantes... e **apesar da nossa situação muito ruim financeiramente, a minha mãe ganhava um salário mínimo por mês da pensão que ficou recebendo do meu pai. O resto ela complementava com apanho de algodão, esse negócio todo, devido às dificuldades [...]** apesar das dificuldades, ela fez um esforço e me colocou lá. [...] Ai por ser uma escola de, de... onde o ensino era mais puxado, se exigia mais, a minha mãe todo mês ia pra cidade vizinha, que era uma cidade maior que era Iguatu, porque a cidade era pequenininha... Iguatu era um centro mais desenvolvido, né? **Ai um dia ela vai para Iguatu e passando em frente, que ela era analfabeta, né, numa livraria, aí ela entra para comprar alguma coisa para mim, caderno, esse negócio todo... e a vendedora convence ela a comprar o dicionário que é importante para ajudar no desempenho no ensino escolar, né? Ai ela traz esse dicionário.** [...] e esse dicionário ficou de 1978, 79, um ano e pouco depois a minha mãe veio com os meus irmãos para morar em Fortaleza, veio pra cá definitivamente, entre outras coisas, ela traz o dicionário, né. [...] **eu escrevi um poema falando da minha mãe, do esforço da minha mãe que nunca aprendeu a ler, nem escrever, mas sempre fez muito esforço assim... ela sempre achou que o caminho para o sucesso era o estudo e a escola, né? Sempre tentou me botar nas melhores escolas e eu sem querer estudar e ela vai, vai... eu lembro que em 1982 ela querendo que eu voltasse a estudar e me matriculou no Quinze de novembro e era uma escola particular que estava fora do nosso orçamento, lá em casa tinha uns passarinhos que ela gostava desse negócio e terminou negociando com o diretor da escola que ele gostava de ter esses passarinhos, para fazer minha matrícula...** (ELOILSON, 5º Enc. F. - Memórias objetificadas).

Com essa atitude de vender os pássaros em troca da matrícula do filho, fica claro que o desejo da mãe ficou subsumido, ela renunciou em favor do filho. O valor da mulher está na renúncia, quanto mais ela a faz, mais é valorizada socialmente. Isto é perceptível através do *ethos* da mãe construído na narrativa do estudante, como uma mulher abnegada, batalhadora e admirável.

As memórias evocadas a partir do dicionário trazido pelo estudante trouxeram informações significativas sobre seu percurso escolar, memórias acionadas no âmbito

coletivo, a partir da mediação biográfica, o processo de heteroformação, ou seja, o saber-fazer com o outro foi realizado.

O papel do outro é vital na pesquisa (auto)biográfica. Em alguns momentos, a situação de copresença possibilitou que o estudante refletisse sobre sua vida no momento em que falava para os colegas. Durante a apresentação da árvore genealógica, o estudante apresentou informações sobre seus familiares em relação principalmente à escolaridade. No instante em que ele falava que não tinha informações sobre as mulheres de sua família, fez uma importante reflexão sobre essa ausência:

[...] **Interessante que na minha família os destaques são todos para os homens.** A gente tem poucas informações sobre as mulheres, essa... **não tem informação sobre a minha avó materna, o que ela era, nada.** [...] Acho que é pelo próprio machismo da sociedade, né? **O protagonismo é dado ao homem, né?** (ELOILSON, 3º Enc. F. – Árvore genealógica).

O estudante se dá conta do machismo na família a partir do relato de sua mãe sobre histórias de seu bisavô que era coronel da guarda nacional. Segundo as informações de sua mãe, ele era de origem europeia, exemplo de “homem macho”. A história dos homens, especialmente a dos europeus, sempre foi valorizada e, portanto, difundida. A invisibilização da mulher na história ocorre como efeito da colonialidade de gênero, pelo fato de sempre ter determinado que os homens brancos europeus eram os grandes realizadores, os seres humanos civilizados, as mulheres brancas, por outro lado, eram meras reprodutoras da espécie e dos valores, e os homens e as mulheres negros e indígenas eram relegados à condição de inumanos.

[...] Aqui pela minha história, a história do meu bisavô (paterno) acho que fala um pouco sobre isso. Esse aqui pelas **histórias que meu pai contava e que minha mãe, ainda hoje reproduz, esse aqui era o “cara” o meu bisavô, né? Era o exemplo da família de cabra macho, valentão, aquele negócio todo. Ele era descendente direto de portugueses.** Essa data que ele vive aqui (aponta para o painel da árvore genealógica afixado na parede) deve ser 1800 e tanto... sei lá. Ele criou o meu pai, meu pai tinha três anos, ele já era um senhor já velho né? Ele morava na região de Forquilha, que era distrito de Sobral. Ele era coronel da guarda nacional, né. As armas... que não era exercito ainda nessa época o exercito é criado no começo do século XX, né? Era a guarda nacional e as armas, os armamentos que vinham para fazer a defesa naquela região ali, na região norte, ele era o encarregado de receber. Ficava sob a guarda dele essas armas. (ELOILSON, 3º Enc. F. – Árvore genealógica).

Ao pensar sobre a questão do gênero em sua história, Eloilson imediatamente reflete sobre a importância das mulheres em sua vida e, ao compartilhar com orgulho o que a mãe fez por ele, sua narrativa nos permite ver a situação de opressão em que ela, enquanto mulher, vivia, quando estava casada com o pai de Eloilson, e as adversidades que enfrentou

depois que ele faleceu, revelando um pouco do perfil das mulheres da época: casavam muito jovens, ficavam confinadas no ambiente doméstico, eram privadas de estudar, não possuíam documentação, mas que, ainda assim, elas tinham visão de futuro e, dentro dessas limitações, se empenhavam em promover a ascensão social da família.

Vou falar a questão de gênero assim, a partir da minha memória, da minha história, assim. **Porque as mulheres sempre estiveram próximas da minha... do meu caminhar, do meu crescimento...** eu perdi meu pai com 8 anos de idade, uma criança. Fui criado pela minha mãe, a minha mãe, não lê, não escreve. **Mas eu tenho uma admiração por ela porque ela foi uma batalhadora assim danada.** Ficou viúva com 28 anos. Sem saber andar no mundo, sem conhecer ninguém. **O mundo se abre pra ela com 28 anos, porque meu pai prendia muito a minha mãe. Não deixava ela sair, não deixava ela conversar com ninguém, não tinha amigo... o mundo começa a significar alguma coisa pra ela com 28 anos.** E ela sai do interior, do sertão do Ceará pra Fortaleza, pra andar em repartições públicas, em ministérios, **sem documentação**, sem ter nenhuma ideia do que era isso daqui. Sabe? **E vem, e vence e cria três filhos**, sabe...é... não deixa os filhos passar fome ao extremo, reconhece a importância da escola, né, como eu já falei a primeira vez aqui a minha mãe... eu num estudei por conta desses problemas aí do envolvimento com outras coisas. Mas, pela minha mãe **ela falava sempre que a escola, o estudo, o saber, seria o que ela poderia deixar pra gente.** Eu acho que ela é uma batalhadora. Eu saio de morar com a minha mãe e venho morar com a minha madrinha. Que ela mora com a minha mãe hoje. Hoje moram as duas só, duas velhinhas. [...] **criado por elas duas, né? Então foi muito impactante na minha história, a questão de gênero, né?!_** Ai passa pelos casamentos e tal e as minhas duas filhas, né? [...] Minhas duas filhas também que... **principalmente a mais velha, a Luciana, que foi quem mais me incentivou, me via escrevendo poesia, me via escrevendo conto infantil...** me via fazendo jornais pro sindicato, para a gráfica, fazendo, redigindo, né. Pessoal me contratava inclusive atrás de jornal e tal. **Ai ela disse: papai porque você não faz jornalismo?** você sabe tanta coisa! Eu tenho maior dificuldade, me incentivava muito né? Ai ela faz vestibular, vem fazer letras, né? Então esse foi um grande incentivo que ela me deu. De cobrança mesmo. **Então, essa questão de gênero, pela minha vivência foi de...de grande importância no que eu faço, naquilo que eu sou hoje.** (ELOILSON, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Quando Eloilson se autotematiza, embora atente para a ausência das histórias sobre as mulheres de gerações anteriores a sua, na família, ao mesmo tempo em que enaltece o papel da mãe e das outras mulheres que influenciaram seu percurso, como a filha mais velha que o incentivou a fazer um curso superior, ele acaba silenciando a participação das esposas (da ex-esposa e da atual) na sua vida. Podemos apenas questionar: qual teria sido o papel delas em sua história? Qual sua contribuição/participação na história de vida do estudante?

Com relação à opinião de Eloilson sobre as cotas, ainda que reconheça como um benefício que visa reparar uma dívida histórica para com os grupos excluídos por razões raciais, esse benefício se divide entre reparação e favorecimento, posto que o estudante a vê também como uma ameaça à qualidade dos alunos que ingressaram(ão) na universidade. Essa contradição atesta que há um jogo de forças que disputam sentido em sua fala, posto que ele, enquanto cotista, acha o processo válido e até advoga que as cotas devam ser estendidas

também para filhos de trabalhadores. Por outro lado, ele apela para a meritocracia quando considera os beneficiários como um todo. Considerando que todo sujeito é contraditório, podemos perceber diferentes vozes no discurso, ou seja, a voz da meritocracia, que ignora as condições históricas e individualiza o sujeito, a voz da militância política em favor das ações afirmativas, dentre outras, que disputam o sentido na narrativa do estudante:

A... política de cotas... **eu sou cotista pela escola pública.** Porque meu certificado de segundo grau é a nota do ENEM e foi emitido pelo instituto tecnológico de Maracanaú que é público. Então isso me possibilitou entrar como cotista da escola pública. E é importante a política das cotas num é, porque vai pagar uma dívida secular com os negros, os indígenas que ficaram fora de todo o processo educacional do país. Enquanto essa massa, com a sua força de trabalho construiu a riqueza que tem no nosso país hoje. Num tem como... é... qualquer pessoa dizer que é só branco, né. Há uma miscigenação, uma riqueza racial muito grande de negro, índio. A contribuição dessas raças né, que fizeram o Brasil. No entanto, quem é negro, quem é índio ficou de fora desse processo. Se você pegar até 1960, o índice de analfabetismo era uma coisa enorme. Era quase 80% e que, paulatinamente, com esses avanços, esse índice de analfabetismo tem caído, né? A universidade, é um outro problema. Era quase impossível o filho de um trabalhador chegar na universidade. Eu lembro que nos anos 1980 quando eu estava lá no liceu, quando passava assim alguém para história ou geografia... no liceu era três, quatro (alunos aprovados). Era uma festa né, porque era uma coisa totalmente inacessível. Então as cotas, né, elas permitem que o filho do trabalhador, e eu vou mais além, né, não é só negro, quilombola, índio, tal. **Mas que as cotas precisam ser estendidas para filho de trabalhador.** Porque a universidade é pública, na universidade pública tem que fornecer educação para população de baixa renda. Só que a cota não resolve o problema da educação, as cotas elas entram com o discurso que é pra corrigir um problema que há na educação brasileira. Só que a educação brasileira é um problema muito maior do que isso. Se a gente se limitar as cotas a gente vai fazer com que esse problema se agrave ainda mais. Só pra exemplificar. A gente tinha um liceu do Ceará nos anos 1960 que as maiores mentes do nosso estado em todas as áreas do conhecimento passavam pelo liceu e falava na literatura que era a melhor escola que tinha. Quando os pobres começam a ter acesso ao liceu o nível cai sensivelmente e os ricos saem de lá e vão para a escola privada. Grandes escolas começam a ser privilegiadas. **A gente precisa denunciar isso porque o mesmo processo começa acontecer.** A universidade pública hoje está sucateada. A Universidade Federal do Rio de Janeiro está a beira de fechar as portas, porque não tem mais verba. Essa greve [...] na UFC, a grande vitória foi essa, foi conseguir fazer esse debate da importância da escola pública. Porque o governo federal ao mesmo tempo que cria as cotas, ele tira verba da escola pública e joga na escola privada. Então é PROUNI, REUNI, essas coisas assim. Ai quem num conseguiu passar para a UFC ou para a UECE... fica muito feliz porque vai para uma faculdade dessa de ponta de quarteirão, mas num tá tendo noção que se esse dinheiro que tá indo para a escola privada, para a universidade privada fosse injetado dentro da universidade pública, geraria muito mais vagas. Então nós temos uma educação elitista, nós temos uma educação que privilegia principalmente os cursos técnicos do mercado de trabalho, né? Que é para a formar mão de obra barata para o capital e que... **se nós não tivermos cuidado a própria UFC vai passar por isso,** que é um processo contínuo de sucateamento e poder de privatização total da universidade. Então eu acho assim que as cotas são fundamentais, é importante para pagar essa dívida secular de exclusão social, mas só as cotas não resolve o problema da educação brasileira que é um problema muito grave, que é secular, também. (ELOILSON, 9º Enc. F – Memória da experiência).

As cotas possibilitaram o ingresso de Eloilson na universidade e sua perspectiva de futuro na Pedagogia está voltada para a ampliação de suas possibilidades em relação ao que já faz, ao seu trabalho com literatura. Em função disso, sua meta é concluir o curso e fazer um mestrado. Desse modo, seus planos são pensados numa perspectiva para serem realizados num futuro bem próximo:

Minha perspectiva de futuro relacionada à Pedagogia é **que esse curso, ele possa me ajudar nas tarefas, nas atividades que eu já faço de literatura infantil, é... oficinas de letramento usando a literatura de cordel. É... eu não curso Pedagogia como muita gente que faz o curso pensando é... no mercado de trabalho, pensando em crescer profissionalmente.** A minha vida... **o que eu tinha que fazer em termos profissionais eu já fiz, né?** Acho que meus filhos estão criados, são todos independentes, né? Eu como, almoço e janto e dou o suficiente pra eles. Tenho certeza absoluta que eu não vou levar nada daqui. **Então assim, a Pedagogia vai muito nesse sentido de acrescentar à experiência prática que eu tenho né? Absorver os conceitos, né? E pretendo também, porque eu comecei, né... fazer um mestrado,** especialmente nessa questão da literatura de cordel como instrumento de alfabetização, né? Eu acho que... vai ajudar muito essa pesquisa nesse trabalho que a literatura de cordel vem fazendo a partir dos anos 1990, não só por mim, mas diversos autores, e algumas instituições também, nessa perspectiva de levar literatura regional, literatura popular pra sala de aula, né? Então, a minha perspectiva é essa. **É concluir o curso de Pedagogia. É fazer uma pós-graduação direcionada para essa perspectiva da pesquisa da literatura popular na escola.** (ELOILSON, 9º Enc. F – Memória da experiência).

O percurso de vida do estudante é interseccionalmente marcado pela classe, pelo gênero e pela região geográfica, pela condição de pobreza e pela luta da mãe por sua educação, nos contextos do interior e da capital cearense. O *ethos* construído na narrativa realça os feitos masculinos e invisibiliza os femininos (o sacrifício da mãe). A copresença possibilitada pela pesquisa autobiográfica construiu um excedente de visão no sujeito, permitindo que ele pudesse refletir sobre sua história no momento em que a partilhava com o grupo.

6.2.2 As tramas familiares que teceram/tecem a vida de Regina

O percurso de Regina é interseccionalmente marcado por questões de classe, raça, religião, gênero e deficiência. A estudante é filha de mãe negra e solteira, juntamente com seu irmão deficiente, foi criada por duas mulheres (a mãe e a tia). Desde pequena se deparou com essas questões e algumas delas foram silenciadas. Ela iniciou sua vida escolar numa escola religiosa privada e lá estudou com bolsa.

A mãe sempre foi a única provedora de seu sustento e educação, pois Regina nunca conheceu o pai. Quando ainda era criança, a partir da evidência da cor da pele e dos

traços diferenciados dela e da mãe em relação aos demais familiares, começou a se questionar em relação à própria história e, a partir daí, ela passou a compreender mais sobre sua história e seu pertencimento étnico-racial. Como podemos ver em seu depoimento:

[...] eu tive um irmão... é ele já faleceu é... no caso o meu irmão não é do mesmo pai... ai eu sabia, porque ele era branco e eu era morena... eu parecia muito com a minha mãe, eu sabia que ele não parecia tanto... entendeu? Ele fugia... é... do padrão. Ai tem uma questão da minha mãe. A minha mãe ela é adotada, mas ela não sabe que eu sei, porque quem contou foi a minha tia. Ai... é... a mãe é mais morena que eles tudim (aponta para o cartaz dela da árvore genealógica), eles são bem branquinhos. Tanto que ai por isso eu estranhava por minha mãe não ser branca, mas eu tipo (faz um sinal com as mãos em direção da cabeça dando a entender que se deu conta) ó, porque os outros tudim são e só a mãe morena? Ai quando eu tinha uns 10 anos eu não, não quis perguntar pra minha mãe porque eu pensei assim, ah e se ela se magoar? Porque eu tinha amigas que era adotada, eu tenho primos que são adotados... e eu sei que alguns não sabiam e outros sabiam e muitos se chateavam. Eu tive medo da minha mãe se chatear. E eu perguntei a minha tia e a minha tia disse assim: é, mas nunca fale, porque ela não gosta. A gente não acha que ela é adotada. Ela pra gente, num tem diferen... e eu: tá certo! (REGINA, 4º Enc. F. - continuação do encontro da Árvore Genealógica).

A busca pela história revela o silêncio sobre o pertencimento étnico-racial da mãe de Regina, posto que a família, na tentativa de protegê-la, não toca no assunto e veta a possibilidade de Regina indagar sua mãe sobre isso. Os familiares posicionam a mãe num lugar intocável por sua dupla condição de negra e adotada, o que a invisibiliza, impossibilitando-a de se afirmar a partir de suas diferenças. Assim considerando, ficamos com um questionamento: em quê isto pôde influenciar no pertencimento étnico-racial de Regina?

Além dessas questões, Regina enfrentou junto com a mãe e a tia as dificuldades relacionadas à deficiência de seu irmão. Uma das dificuldades que tiveram que enfrentar foi para conseguir matricular o irmão deficiente, devido ao preconceito das escolas na época. A estudante reconhece na mãe o esforço e a sensibilidade com o filho. Como ela não conseguiu matriculá-lo em nenhuma escola, resolveu suprir a falta da escolarização e o educou em casa. Ao fazer a narrativa, Regina constrói o *ethos* da mãe como educadora, demonstrando sua admiração pela sensibilidade e pela forma de educar, e é possível também perceber o *ethos* da estudante, pois ela, assim como a mãe, aparece na narrativa como mulher sensível e forte diante dos obstáculos que cruza seu caminho

Minha mãe sempre foi assim: não minha filha, faça o que você quer (simula a fala compreensiva da mãe) num sei que, num sei que... **a minha mãe tem uma visão tão construtivista sem nunca ter lido nada que seja construtivista, isso é fantástico! Eu disse: mãe, a senhora nasceu com o construtivismo dentro da senhora.** Porque tanto a educação que ela deu para mim, quanto para o meu irmão, porque o meu irmão também era deficiente físico... é... foi fantástica! Porque o **meu irmão só não estudou em escola, de maneira nenhuma, porque todas as escolas, não é como hoje... todas as escolas que a minha mãe pediu para ele estudar, não aceitaram.** Então realmente... mas tipo a mãe... conversava, lia para ele... estimulava cada vez mais... o meu irmão era extremamente inteligente. (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A compreensão da importância da educação escolar para a mãe de Regina também se estendia à educação religiosa. Ela sempre se dedicou ao trabalho e à família, conseguiu um emprego numa empresa do setor público e lá se aposentou. Com o salário desse emprego e a ajuda de uma tia que morava com ela, a mãe de Regina provia o sustento da família. A mãe pediu às freiras da escola em que estudou para darem uma bolsa para Regina. Como a escola era religiosa, a estudante participou de todos os rituais da igreja católica, como a primeira comunhão e o crisma. Para realizar o desejo do filho de também fazer primeira comunhão, a mãe não mediu esforços, demonstrando resiliência e agênci:

A minha mãe, ela terminou até o ensino médio. Só que o ensino médio dela foi no São Rafael e tinha o técnico de enfermagem junto, contraturno. Então ela fez técnico de enfermagem. Mas ela... detestou. [...] ela teve um emprego por nove meses num ambulatório ainda... e depois ela entrou na (empresa do setor público). E até hoje ela tá lá, ela já se aposentou por tempo de serviço, mas como é órgão público, você tem o direito de escolher se você quer continuar trabalhando ou se você quer ir embora. Ela... como é muito nova... ela disse: não, eu vou ficar fazendo o que em casa? Vou continuar trabalhando. Então ela é aposentada, mas continua trabalhando. Ela... teve o meu irmão e eu. Ela não pôde dar estudos, assim, a escola, porque nenhuma escola aceitava... (o irmão deficiente). [...] a minha tia era muito católica e passava muito tempo com ele, então ele assistia missa, ela via tudo isso... e **ele quis fazer primeira comunhão. E isso a mãe até hoje sente muito.** E todos nós fizemos. [...] Ai... é... o meu irmão queria fazer primeira comunhão. Queria, queria, queria! **E a gente morava sempre perto da igreja e porque a gente foi pedir para o padre e ele não aceitou, porque ele não ia fazer as aulas que a gente faz. A minha mãe ficou arrasada.** Ai ela disse assim... eu lembro vagamente... porque nessa época eu só tinha cinco anos...ai eu lembro que **ela disse assim ó: meu filho, pois eu vou atrás! Foi na igreja do Carmo com ele e a gente não tinha carro, ela levava ele no braço, carregava ele no braço e até o final da vida dele, quando ele teve 13 anos, ele já era da altura dela.** A minha mãe tem **1,62 m.** Ai ele já era da altura dela. E ela levava ele no braço. **Ai levou ele na igreja do Carmo e o padre perguntou: meu filho quer... receber Jesus? Ai ele disse que queria... quero!** Pois olha, tal dia traga o menino... ele é o primeiro. Não tem problema. **Ele aceitou, sem nenhum problema a pessoa que ele nem conhecia.** (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Com relação ao curso de Pedagogia, a escolha foi influenciada pelas experiências que ela teve com a educação, como aluna e depois como professora. Regina amava as escolas em que estudou, os colegas e os professores. De início, ela não queria ser professora, já que

sua escolha inicial não foi Pedagogia, mas quando entrou em contato com a educação infantil, logo se identificou, se tornou professora da área e optou pelo curso.

[...] Eu comecei a estudar com 2 anos e meio e a “irmã” (freira), que era diretora da escola, falou que eu era grande e não ia fazer o maternal. Então, fui para o Jardim I. **Eu amava a escola**, não chorava, me divertia muito. Eu lembro de todas as minhas professoras, elas foram muito especiais para mim. Ainda guardo provas e fotos com muito carinho [...] **Lá todos me conheciam**, eu gostava muito e como sempre, **desde pequena, eu continuava me apresentando em tudo que fosse para participar**. Foi muito bom, **eu tinha muitas amigas e amigos que até hoje em dia nos falamos e tem alguns encontros** [...] **Na minha 8ª série eu participei de tudo mais intensamente, pois a gente iria se separar**, cada um ia para um colégio (diferente) [...] Então, **em agosto de 2009 eu conheci amigos que são irmãos** [...] A gente estava sempre juntos. Só que, depois de dois anos, a gente viu muito as dificuldades do curso (Economia Doméstica) e a falta de perspectiva. Isso me desmotivou. Foi quando eu conheci o NDC. Fiquei muito feliz, era para ajudar na sala do Infantil IV. A professora Clara me recebeu de braços abertos e me ensinou muito, junto com a professora Tatiana, na qual ajudei ela como “professora” nos anos de 2013 e 2014. No meio do ano de 2012, eu sabia que eu queria Pedagogia e tentei mudança de curso, mas não deu certo. Chorei tanto só que antes do semestre acabar a PROGRAD me liga e comunica que tem uma vaga e se eu tenho interesse. Ai fiquei muito feliz e em 2013 eu ingressei no curso de Pedagogia o qual estou no 6º semestre. (REGINA, trecho da Narrativa (auto)biográfica).

Na narrativa da estudante é possível perceber que seu engajamento nas atividades e sua forte relação com colegas e professores, configura uma forma de conceber a escola como a extensão da casa, um lugar de relações familiares.

A vida de Regina é bastante ligada à de sua família como um todo. Ela convive diariamente com tios e tias, primos e primas que moram todos na mesma rua em que ela reside. Alguns primos tentaram assumir o papel de pai na vida da estudante. Mas para ela a ausência do pai não foi problema, até ela tematizar isso na construção da árvore genealógica da família. Como ela não pôde ir ao encontro do grupo, ela construiu a árvore no trabalho e, ao ser interpelada pelas colegas a respeito de seu pai, descobriu que esse assunto lhe afetava. Durante a sua apresentação ela relatou o episódio. O processo autobiográfico, por meio da mediação biográfica, permitiu acessar aspectos da vida da estudante que aparentemente estavam internamente resolvidos ou adormecidos, ou seja, sobre a paternidade silenciada, mas que ao ser questionada e ter que responder às colegas e, ainda, expor para o grupo, passou por um processo de heteroformação, que possibilitou que a jovem despertasse para um sentimento e um conhecimento novo sobre si mesma, o que só foi possível pelo processo de construção de si que habita a pesquisa autobiográfica:

Tá gente! Eu vou começar... por mim, para explicar uma coisa: **eu não sei quem é meu pai, não sei nada...** então tudo isso aqui é o lado da família da minha mãe. Eu não sei nome, não tenho informação nenhuma, eu não perguntei e ontem construindo isso (o cartaz da árvore genealógica) no UUNDC, na hora que eu estava construindo... e (duas professoras) estavam comigo **ai elas começaram a questionar... eu nunca tinha chorado por isso. Ontem eu chorei.** Foi meio assim, tipo, nem eu entendia, tipo... oi? Porque é que eu tô chorando? Ai... **mas [...] mas que eu lembre eu nunca questionei minha mãe... nunca perguntei... [...].** (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Ao refletir sobre gênero em sua vida, Regina fez várias considerações sobre a temática, a partir tanto do que os colegas iam falando quanto em relação a questões particulares, pois isso lhe remetia a experiências pessoais que viveu. A estudante chama atenção para o fato de que, por ter crescido sem o pai, seus primos tomaram para si esta tarefa. Por conta disso, eles estabeleceram uma relação de controle sobre ela, que a sufocava. O fato de tentarem assumir o papel de pai implicou em assumir uma postura marcada pela colonialidade de gênero. Ao buscarem controlá-la, na tentativa de enquadrá-la num perfil de submissão feminina, Regina, seguindo a postura da mãe, expressamente rejeitou as tentativas de dominação:

É... e com relação a minha experiência histórica, primeiro eu cresci sem pai. Eu cresci, a minha figura masculina foram os meus primos e era uma coisa assim possessiva, do tipo, bem machista da parte deles. Só que a minha mãe já não é, então tenho outra visão da minha mãe. Tipo assim, eu não deixava eles mandarem em mim, entendeu? Esse tipo de coisa... meu padrinho... eu dizia que não. Eu sabia rebater muita coisa. Teve toda essa questão. (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

O machismo é recorrente nas situações de reuniões familiares da estudante. Nos depoimentos que seguem, Regina enfrenta o controle masculino, pois não se submete ao machismo que impera na família. Em sua narrativa, posiciona-se de modo resistente à dominação masculina. Ela luta para que suas primas se empoderem, não aceitando a subalternidade imposta e enraizada nas falas e nos atos dos homens da sua família. Assim, constrói uma imagem de mulher empoderada, se solidariza com as outras mulheres da sua família e espera que a vejam e a reconheçam como uma mulher que exerce o direito de se dizer e de se autoafirmar, além de propor que as primas rompam com o silêncio imposto pela colonização do dizer e expressem suas vozes de resistência. Assim, num gesto alteritário, Regina não se deixa colonizar pelo contexto em que habita.

Eu tinha uma amiga, né, porque ela se afastou muito... que ela era muito assim, tipo assim, muito dada, tudo ela queria fazer junto, num sei que, num sei que... ai em natal ela não ia ter nada na casa dela, o avô dela estava muito doente, ela estava muito para baixo, ai eu chamei ela lá pra casa, e ela grudada direto... ai os meus primos perguntaram, né, tipo, se... mas não perguntaram para mim, perguntaram para minha outra prima, se a gente era um casal. [...] **foi perguntado na minha**

família, meus primos, é... é... foram bem claros que não aceitariam, e eu: sim, e? Eu questionei depois. E ai? Se eu fosse? No caso eu não sou, mas e ai? Ai eles disseram: não a gente não ia aceitar... Ai eu: ia mudar em quê? Sou a mesma pessoa, eu faço tudo do mesmo... Ai foi uma briga, né? e tal... Ó, a minha família é tão assim, tão **machista** assim num ponto que... esse almoço de domingo foi em família, esse almoço de domingo agora e num certo momento, teve uma discussão, lá do pessoal mais velho. Era... **se as meninas eram virgens ou não**. Eles, eles nem me questionam. Eles sabem que eu vou fazer um barraco, vou dizer que não é da conta deles, que a minha vagina é minha, mas eu não uso esse termo lá (fala rindo), eu vou fazer mais um discurso mais forte. As meninas, não, as meninas não conseguem brigar por isso, no caso a Diane e a Sara. Uma tem 22 e a outra tem 18. E, eles estavam questionando e eu... ai eu assim... ai a Lara: tá ouvindo o assunto besta? Mulher eu não acredito não! Ai eu disse assim, vou já beber água e esculhambar lá. Ai ela disse assim: não, não, não vale a pena não. Porquê? Porque ela tem medo que a acabe sobrando pra ela. Ai eu disse assim: **mulher tu tem que dizer. Esse negócio ai é teu** (refere-se à vagina), não é deles não. Ai ela disse assim, não, não, não vale a pena não. Mas é muito forte isso. (REGINA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Outras questões relacionadas ao gênero foram tematizadas por Regina em relação a suas tias. Uma delas cursou o fundamental incompleto e, depois que a mãe faleceu, teve que assumir a responsabilidade de cuidar da irmã de três anos, a mãe de Regina:

Essa tia (Amelia) mora com a gente, ela nunca teve filhos, **ela que criou minha mãe porque como minha avó faleceu** quando ela tinha três anos, é... ela que ficou tomando de conta. E **ela ajudou a criar os filhos dessas minhas duas tias** (Mariana e Onélia). (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A colonialidade de gênero além das formas sutis em que se faz presente, da aparente naturalização da mulher como a responsável pelo lar e pelo cuidado das crianças, por exemplo, pode também se expressar de forma bastante dura por meio da violência de gênero. A tia de Regina, além da responsabilidade de cuidar dos irmãos, teve o acesso à escolaridade complicado, quando sofreu uma tentativa de rapto. Desde então, ela não conseguiu superar o trauma e não voltou a estudar:

Essa minha tia... (Amélia) o fundamental... gente **ela não terminou porque ela tinha que estudar a noite**. É... porque de dia ela ajudava numa casa, ela aprendeu a ser costureira muito nova, com a mãe dela e tudo, mas de dia ela ajudava numa casa de outra tia dela, que morava aqui, que tinha condições, mas não dava um aparato. E **uma vez ela estudando à noite alguém quis levar ela**, [...] ela é bem pequenininha, ai imagina ela era mais nova e ainda menor, branquinha, cabelos lisos, **quiseram sequestrar ela**. Ela nunca mais... (fala com ênfase), ela pegou esse trauma que iam levar ela. **Ela não quis voltar para a escola, porque ela tinha medo**. (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A tentativa de rapto nos faz perceber a vulnerabilidade que a mulher tem na sociedade, pois ela não tem o direito de estar sozinha sem que sofra algum tipo de violência. Embora a jovem tia de Regina tenha escapado do rapto, a tentativa configurou-se como uma expressão da violência de gênero, que marcou-lhe de tal maneira, que ela acabou por se privar

do direito de estudar. Desse modo, a colonialidade de gênero se expressa de forma bastante dura por meio da violência.

É também o caso de outra tia de Regina, ela relata que a tia casou-se com um homem que era jogador de futebol. Teve um casamento conturbado, sofreu violência psicológica por parte do marido durante muito tempo, até que foi agredida fisicamente e o mandou embora. Assim ela narra,

Essa minha tia (Onélia) teve cinco filhos, eu não sei nada desse tio (marido de Onélia) só sei que ele era jogador, ponto. Para não dizer que eu não sei nada. Mas a minha tia, depois que ela teve o quinto filho, depois de dois anos, eles tiveram... eles sempre tiveram discussões, mas teve uma briga muito feia que **ele quebrou uma garrafa de café nela. E ela disse que ela ia passar fome com os filhos dela, mas não ficava com ele mais! E mandou ele pra fora da casa.** (REGINA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Saindo do âmbito familiar e passando para o escolar, a estudante também problematizou a presença do homem na educação infantil, levantando a questão: eles levam jeito com crianças ou não? A questão do “jeito” para ela não tem fundamento, é totalmente rejeitada pela estudante. Ela também relata em sua experiência escolar a quase total ausência de professoras no ensino médio, a predominância delas é verificada nas séries iniciais (educação infantil e ensino fundamental).

[...] ai tem, **tem muita discriminação... vai para a escola de educação infantil e é muito complicado para um homem.** Isso é interessante. Tem esse detalhe. Que realmente você não vê o professor homem na educação infantil. Ai você se pergunta porquê? Será que é porque ele não leva jeito? **Porque eu acho que do mesmo jeito que uma mulher leva jeito para uma coisa o homem também pode levar e vice-versa.** Então eu acho que não é questão de levar jeito. É questão de que existe algumas barreiras ai. [...] Essa questão da educação foi muito forte, porque **tipo assim a minha escola, colégio de irmã, só tinha professora mulher.** Quando entrou um professor homem, acho que já era minha sexta série, que foi o de informática e um que era da oitava série que era o professor de matemática. [...] A gente só tem dois no colégio inteiro! Até isso. Ai primeiro e segundo ano, já é mais misturado né? Tem homem, mulher. **Mas ironicamente, nesses anos eu tive mais professor homem do que professora mulher, no ensino médio.** Poucas, pouquíssimas mesmo, acho que eu tive quatro professoras mulher, no primeiro, segundo e terceiro ano, gente. [...] **No meu terceiro ano eu não tinha nenhuma professora mulher. Não. Nenhuma era mulher.** Realmente, só no segundo... no primeiro que foi no evolutivo, que eram duas professoras. **Uma de história** e uma de... mas tinha muito isso... ela dizia... ela mostrava... **gente ela levou um filme para a gente discutir... a gente nem entendia direito ainda, né, e é aquela fase que tipo a gente está se descobrindo... é... os gostos, as preferências... é... da minha concepção a gente pode atrelar muito gênero à questão da sexualidade...** tudo isso... então tipo assim, como era esse tempo de descoberta, tudo isso, ela levou um filme que tratava sobre isso. Eu não lembro o nome do filme. Ai tipo, todo mundo ficou assim... o filme tinha cenas mais fortes, né? Todo mundo assim assistindo e ninguém olhava para o lado. **Todo mundo com vergonha.** E a gente assim... é, né?! E a professora não... mas vamos discutir, dizer o que vocês sentem num sei que, e tal [...]. (REGINA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

A narrativa da estudante traz à memória o episódio da professora de História que havia planejado uma aula para abordar a temática de gênero e sexualidade, o que deixou os alunos envergonhados.

Vale lembrar, que é importante para o professor de qualquer área do conhecimento, ao tematizar sobre gênero ou qualquer outro assunto polêmico, fazer, previamente, proposições aos alunos a fim de sondar seus posicionamentos acerca do tema, pois, o que devia favorecer o debate, pode inibi-lo, como no episódio narrado por Regina.

A questão do gênero no curso também foi enfatizada por Regina, que antes da Pedagogia cursava Economia Doméstica, outro curso considerado de mulheres. Nesse curso ela relata o preconceito dos colegas homens, heterossexuais e homossexuais, que eram poucos no curso e eram preteridos pelos professores. Ela também relata o preconceito sofrido por sua colega Berenice, diante de uma ofensiva “piada” de outro estudante do curso de Engenharia. Tal piada, de caráter machista, gerou um clima bélico na turma. O preconceito das professoras com os alunos heterossexuais e homossexuais e entre os alunos e alunas nos permite perceber duas situações de discriminação interseccional, sendo a primeira intra e intergênero, focada tanto na diferença quanto na desigualdade de gênero, e a segunda, intragênero, focada na desigualdade de gênero. Como podemos observar no relato de Regina sobre a sua experiência vivida como estudante de um curso, na época, em vias de se extinguir:

Ai tudo isso... todas essas descobertas fez eu ver que não tinha essa coisa tipo assim: ah! Curso pra mulher, curso pra homem... num sei que... mas eu passei por dois cursos, como o Samuel colocou, que é considerado feminino. **Economia doméstica, gente... não existe homem.** Tipo, entrou homem no ano que a gente entrou que foi 2009. Foram 4 rapazes e pronto. Acabou. **Depois com o ENEM foi entrando, mas a galera queria entrar pra mudar de curso.** O pessoal sabia que podia mudar lá dentro ai, ah, não, vamos entrar na universidade, depois a gente dá um jeito de mudar. A cabeça do povo era essa. Era muito isso. [...] assim... tipo, por exemplo, **tinha meninos lá que eram gays, né, e ele dizia: eu sinto, eu sinto discriminação.** Eu sinto, eu sinto, (pesquisadora- no curso?) Regina- no curso... tipo assim, tem uma coisa do meu lado e tal... tipo assim... um congresso. **As professoras não davam tanta preferência, entendeu? Tipo, em ser os bolsistas, essas coisas.** Não era preferência deles entendeu? Eles tinham lá muito assim, se você cair nas graças, ótimo, ok. Mas se não... era muito complicado. **E os meninos... os meninos assim... porque, só um lá ele era hetero, os outros três eram gays. Os meninos sofriam esse preconceito.** Eles diziam, é... tudo que eu me meto aqui... você vai sendo deixado de lado (faz um gesto afastando a mão). E a gente assim, ah! [...] na economia doméstica, eu não sofri com nenhum dos meus colegas, mas uma amiga minha, assim que a gente entrou... [...] mas, é, **isso é questão de preconceito do gênero.** A gente entra na economia doméstica, né? ok. Ai a gente tava lá na química, tendo aula de química. Chegou o pessoal da Engenharia, não sei qual... ai perguntou se a gente era da Engenharia de alimentos. **Ai a minha amiga disse que não, que a gente era da economia doméstica. Ai o menino, ah! Eu vou lhe contratar pra lavar as panelas lá de casa!** Num sei que, num sei que... **O curso sempre sofreu esse preconceito. E começou uma briga.** Eu sei que na hora eu não estava, mas eu estava em sala. Quando eu cheguei eu só vi a briga deles dois. Ai eu: Berenice o que foi isso? Ai ela: mulher, esse idiota aqui! Num sei que, num sei...

olha... Ai eu sei que ele tava na mesma turma que a gente estudando química e foi... era horrível... tipo assim... **o clima da sala porque todo mundo era contra ele. Maior coisa por causa desse ataque dele.** E tinha dois amigos dele. **Eu sei que no final ele reprovou e ela não. Ela fez questão de: ó (provavelmente mostrando a aprovação na disciplina), tá aqui! Eu podia tá no teu curso, mas eu não tô!** Menino, foi... tipo, para provar para ele que não tinha nada a ver... mas sofre. Sofre esse preconceito depois de um tempo... dependendo das pessoas que você vai conhecendo, melhora. Mas lá a gente sofria muito isso. E a Berenice sofreu diretamente. (REGINA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Com relação ao que pensa sobre as cotas na universidade, Regina afirma ser favorável ao sistema. De acordo com depoimento de colegas, ela relata que em alguns cursos o preconceito com os cotistas é mais evidente. A experiência de Regina não é a de cotista, já que ela entrou por vestibular, mas isto lhe possibilitou ter uma visão do processo de implantação das cotas de dentro da universidade. Ela presenciou o modo como o sistema impactou muitos docentes contrários a essa forma de reparação histórica. A partir de relatos de uma amiga que faz Odontologia na UFC, Regina relata o preconceito sofrido por colegas deste curso, que goza de elevado *status* social. Apesar dos debates sobre cotas na UFC, parte da comunidade acadêmica manteve uma perspectiva de que as cotas se configuram como política de favoritismo, não como direito. Seu depoimento nos alerta sobre o preconceito, tanto por parte dos alunos, quanto de alguns professores.

Que nem o colega, eu não entrei pelo sistema de cotas e nem foi por ENEM, foi por vestibular. Então... na época que ele entrou (início da adoção do sistema de cotas) foi um impacto aqui dentro (da UFC). **Eu acho que eu senti o impacto não tão forte lá fora, entre as pessoas que iam concorrer ou não. Mas eu senti aqui dentro da universidade, tipo: professores que não aceitavam, pessoas... realmente... doutores... que diziam: não, não concordamos! Entendeu?** Que achava que não, não era a maneira certa... eu ouvi isso de muitos professores. E eu fiquei assim... meu Deus! Como assim? Eu tipo...ui! Ai eu nunca pensei que, tipo assim, eles vão ser discriminados... **Eu acho justo sim! Porque já que não é dada uma educação de qualidade, tem que de alguma maneira ver como é que vai ser essa entrada desses alunos.** Como é que eles vão cursar... porque a universidade pública é para eles. Por ser a melhor que pessoas que sempre estudaram em colégios caríssimos querem ela. Então, ai vai toda uma questão do embate, tipo assim... quem sempre estuda nos melhores colégios é quem ocupa a universidade pública, então não era para ser, ai entra toda essa discussão. Só que ai eu pensei: não, não vai ter muita discriminação... o professor vai discriminar metade de uma turma? Ai o que aconteceu, uma amiga minha ela passou para odonto (odontologia) só que só lá, quatro pessoas lá, só eles quatro se declaram que foram cotistas. **E eles sofrem discriminação da turma e dos professores.** E ela disse: Regina! É inacreditável! Porque antes ela fazia educação física e ela fez o ENEM de novo e tentou. Porque ela não queria educação física e fez e ela conseguiu. Ela disse: Regina é inacreditável, você sofre preconceito. E... **é... ela, duas meninas que é da África e um cara.** E pronto. São os únicos e ela diz que sofre esse preconceito. Tipo, não tem... é porque é cotista. (REGINA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Os planos de futuro de Regina estão focados na carreira dentro da área de educação. Ela pretende terminar a Pedagogia e fazer especialização em Educação Especial. O desejo de fazer essa especialização possivelmente tem ligação com o seu passado familiar,

posto que seu irmão era deficiente. Ela acompanhou os desafios e dificuldades enfrentados por ele e sua mãe, principalmente, quando lhe foi negado pelas escolas da época o direito à escolarização. Isso marcou profundamente a estudante e tornou-se uma certeza para seu futuro:

[...] **é... terminar, né (Pedagogia)**. É... tentar um concurso na área, de preferência de educação infantil. É... como eu já disse **eu quero especialização em educação especial** porque eu acho que é um casamento bem legal, tipo assim, a gente já teve crianças lá no NDC que tinha essa necessidade, entendeu? Da educação especial na educação infantil. Porque é uma educação diferente. Assim... eles estão mais com cadeirante, eles tem mais envolvimento... como é que a gente vai poder adaptar aquela situação, apesar que as crianças mostram para a gente “N” possibilidades incríveis, que a gente acha fantástico, né? Então eu acho, eu tenho muita vontade nessas áreas assim... e tal. **O mestrado eu ainda estou vendo**, tudo isso e tal, **pensando**. (REGINA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Para um futuro um pouco mais distante Regina projeta fazer um mestrado, mas ainda não definiu uma área específica. Seus planos parecem estar bem definidos e compromissados com essa questão mobilizadora do passado. Nesse sentido, o presente de Regina está intimamente imbricado com o passado, por ter compartilhado com a mãe a experiência de cuidar de um familiar, no caso, o irmão, o que fez a estudante reviver e reelaborar esses momentos durante os encontros formativos. A história de Regina nos mostra, de modo interseccional, que os diversos tipos de discriminação, além de gênero, classe, raça e deficiência, impactaram seu percurso.

6.2.3 “Vamos juntas?”: a relação entre pares na narrativa de Laura

O percurso de vida de Laura é narrado pela estudante a partir de sua experiência com a escola. Ela relata que era muito tímida e tinha muitas dificuldades com disciplinas da área de exatas. A partir de sua narrativa, sutilmente, podemos perceber a discriminação interseccional sofrida por ela na escola e o modo como isso afetou a estudante e a fez construir uma imagem de si de inferioridade intelectual em determinadas áreas.

[...] nesse colégio eu fiquei da primeira série até o segundo ano do ensino médio. Passei um bom tempo lá. Ai desse colégio eu gostei, conheci várias pessoas legais, fiz vários amigos e tudo... é... assim... **e também não foi muito bom porque eu sofria bullying, né?** [...] odiavam essa coisa muito calma, muito zen (fala apontando para o próprio corpo, fazendo um gesto com as mãos, apontando de cima para baixo). Ai também eu era a querida das professoras, todos os professores me amavam. Por conta disso, **as outras crianças não gostavam e acabavam tentando me derrubar da escada [...] era mais as meninas**. Era um grupo de meninas não gostavam muito dos outros. [...] **Por isso que eu fiquei mais amiga dos meninos**, por conta disso. Mas uma parte das meninas faziam isso. Isso foi da segunda série até a quinta série eu acho. Então eu falava para professora, para diretora, para minha

mãe, mas aí elas ignoravam. Aí acho que foi na sexta série que já estava todo mundo maior, que esse grupo de meninas pararam. **Mas aí chegou outra menina** que criou outro grupo e começou a me... foi horrível [...] **Aí botavam coisas de mim e das outras meninas no Orkut aí faziam isso... [...] que eu era sem sal, que eu era muito quieta, que eu era a queridinha da professora**, num sei o que... até houve uma briga lá entre uns dois meninos aí a professora, a diretora me usou como exemplo: olha você já viu essa menina bater em alguém? Não sei o que... Aí eu não gostava disso. Eu sempre fui quieta. Os professores me amavam. **Mas eu nunca fui boa em matemática e física, química, biologia, sempre fui muito ruim nessas matérias [...] desde pequena eu não consigo.** Acho que eu sou de humanas mesmo. **Eu não consigo captar** (faz um gesto com o dedo apontando para a cabeça sugerindo não ser inteligente). **Quando eu tinha dúvida em alguma coisa, eu não perguntava eu era muito tímida né**, eu não perguntava. Aí quando eu sabia, **quando o professor perguntava a resposta, eu sabia, eu falava para minha amiga do lado aí ela respondia, aí ele: muito bem! – para ela e não pra mim.** (LAURA, 1º Enc. F. – Memórias).

Podemos perceber que, diante do *bullying* sofrido por parte das colegas de classe, a estudante, que era tímida, tinha dificuldades em se expressar em sala, mesmo quando sabia a resposta de alguma pergunta, ela optava por se proteger para não chamar atenção daquelas que lhe oprimiam. A consequência disso foi que sua autoestima foi profundamente afetada. É importante percebermos que, se por um lado, ela não encontrava aceitação no grupo das meninas, os meninos, por outro lado, lhe acolheram e isso de algum modo determinou seu círculo de amizades futuras, pois ela passou a fazer mais amizade com meninos. Podemos perceber que seu percurso a encaminha para uma rede de relações onde se sente melhor e mais valorizada junto aos meninos.

[...] E também... é... na escola, como eu já tinha falado, as meninas me deixavam um pouco de lado e os **meninos me acolheram**, então eu nunca tive problema assim, tanto na educação infantil até o ensino médio, **sempre tive amigos homens, acho que tenho mais amigos homens do que amigas, né**, e eu sempre **me dei bem com eles, eles sempre me respeitaram, sempre me trataram bem...** num tinha essa diferença só pelo fato de eu ser mulher e eles **não** [...]. (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Laura cresceu numa família só de mulheres. Quando tinha dois anos de idade seus pais se separaram. O pai dela foi embora para outro estado, casou e teve outros filhos. Em função da separação, a estudante morou um tempo com sua mãe no interior do estado e depois retornaram para Fortaleza, onde passou a morar com a avó, a tia paterna e a irmã mais velha. Apesar de não morar com a mãe, esta proveu todo o sustento das filhas ao longo dos anos, investindo na educação de Laura e da irmã mais velha.

[...] Meu pai é separado da minha mãe e mora em Belém, mora com outra pessoa. Sendo que **minha mãe foi a única que me sustentou**. Só que no terceiro ano já como era um colégio maior e mais caro, meu padrinho ajudou a pagar também. **Aí minha mãe começou a cobrar mais já que era um colégio maior e tudo, mas aí eu consegui passar no colégio.** (LAURA, 1º Enc. F. – Memórias).

Ao ser questionada no último encontro sobre como gênero impactou seu percurso biográfico, Laura refletiu sobre a questão e considerou vários aspectos em sua vida para responder a questão. O fato de ter convivido mais com mulheres em sua experiência familiar, em virtude da ausência do pai, que foi suprida pela presença de alguns tios que a visitavam frequentemente, e, também, o acolhimento no grupo dos meninos, parece ter sido fundamental para que a estudante pudesse despertar um senso crítico sobre as questões de gênero que envolvem aspectos tanto em relação à desigualdade, quanto à diferença e ao preconceito de gênero:

Bom, eu pelo fato de morar com mulheres, ser criada por mulheres, é... [...] pois é... eu defendo muito essa questão da mulher ter os mesmo direitos dos homens né, tanto o direito salarial, como também o direito dela ser, se vestir do jeito que ela quiser, né, não ser julgada por isso e... mais assim... eu também tive os meus tios que eles fizeram o papel do meu pai que eram os irmãos do meu pai. Eles não moravam com a gente, mas sempre passavam para falar com a gente e eles fizeram assim o papel masculino assim, num é... do meu pai [...] também tenho amigos gays que também sofrem demais... assim, sofrem, mas cada um é unido, cada um tenta ajudar o outro [...] até a minha família, porque eu tenho amigos hetero, a minha família acha, ah! é teu namorado! e eu digo que não, que a gente é muito amigo. Assim, quando um briga com a namorada, eu vou lá falar, explicar porque que a namorada tá desse jeito...né... para comprar presente também... eles me ligam... ah, num sei que, num sei... a gente é muito amigo assim, porque desde criança eu tive mais convivência com os meninos do que com as meninas. Então eu sei como falar, eu sei como... é... dar suporte a eles. Para eles conhecerem mais o universo feminino. Mas também na questão de gênero, minha família é muito preconceituosa. Tanto da parte de mãe, quanto da parte paterna. Eu... a gente tem briga assim...direto quando... é... por conta disso. Também pelo fato dela ser muito católica, tanto de um lado quanto do outro, e eu não suporto. **Já ouvi coisas horríveis dentro de casa, e... a única mente aberta assim que tem é a minha irmã e minha tia, minha tia nem tanto, mais a minha irmã. Eu vejo coisas no *facebook*, é... vejo... ouço, né... e é um pouco difícil para mim conviver mais com a família da minha mãe porque eles são muito preconceituosos, na questão de gênero, né? São muito preconceituosos... e da parte do meu pai também, na questão de gênero, mas não tanto quanto da família da minha mãe. **Por isso que eu não gosto muito da família da minha mãe. Não me dou muito bem. Porque eles são muito preconceituosos.** (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).**

A questão do preconceito de gênero é evidenciada por Laura a partir do modo como sua família trata a questão. Ao fazer um questionamento à mãe, esta imediatamente responde, deixando ecoar um discurso de ódio:

Bom, a minha mãe também (tem preconceito), eu brincando, ah! mãe se eu fosse... **se algum dia eu for lésbica,** assim... (a mãe responde) Ah, **eu te boto para fora! Eu não quero nem saber de ti!** Num sei que, num sei... eu fiquei assim... caramba! (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

No âmbito escolar, as mulheres da família exerceram grande influência na vida de Laura, principalmente a tia, a mãe e a irmã. A tia trabalhava no Sesi e sempre trazia revistinhas em quadrinhos para a sobrinha. Laura, durante a oficina do objeto, recordou com

saudosismo essas revistas e revelou que elas foram fundamentais no seu processo de aprendizagem da leitura.

Bom, essas revistinhas... é... minha tia trabalhava no SESI, aí cada semana ela trazia uma revistinha diferente. Aí eu ficava esperando ela trazer essas revistinhas. E foi na época que eu não gostava de ler e tudo... **aí essas revistinhas me ajudaram muito na época a ler.** Aí aqueles paradidáticos da escola eu não gostava de ler, achava difícil e tudo... só que aí eu... a partir dessas revistinhas eu comecei a gostar mais de ler. Aí eu li “O Cortiço em quadrinhos”, né? Aí eu amei! Assim que eu recebi, eu já li ele todinho no mesmo dia. Para mim foi muito bom. (LAURA, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas).

Essa tia e a mãe de Laura são formadas, uma em História e a outra em Ciências Sociais, ambas lecionam história. A vivência com professoras de história despertou o interesse da estudante nessa área. É interessante percebermos nos relatos que Laura não demonstra seus sentimentos sobre a mãe biológica e se considera filha adotiva de sua avó. No entanto, ao falar das pessoas que influenciaram sua vida, ela destaca a importância da tia e da mãe, fazendo uma ligação entre o fato delas ensinarem história e ela amar esta disciplina:

[...] só que... a minha tia ela tem influencia em mim porque ela é professora de história. E minha mãe também é professora de história. Então a história sempre foi muito presente na minha vida. **Eu amo história!** (LAURA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A estudante admira muito sua irmã mais velha, que é um modelo de empoderamento para a estudante e é formada em Serviço Social. Esta irmã exerce muita influência sobre ela, ao ponto de Laura ter desejado fazer o mesmo curso que ela:

Mas eu acho que a maior influencia que eu tenho é dessa outra minha irmã (a mais velha). Até pelo fato da gente ter estudado nas mesmas escolas, é... e o fato de eu conviver muito com ela, aí ela sempre é minha referencia. Até o jeito da gente falar... Às vezes, sempre... ela é minha maior referencia. **O fato de eu querer serviço social era mais por conta delas duas. E mais por ela né (a mais velha). É que eu via ela sempre estudando, sempre indo nas comunidades lá perto de casa, e tudo... aí eu fiquei bastante interessada.** (LAURA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Antes de definir outras possibilidades de curso, além do serviço social, Laura fez um teste vocacional na *internet* para saber em quais cursos tinha aptidão para atuar. O teste apontou para Serviço Social, Psicologia e Pedagogia. Ela pesquisou sobre Pedagogia e se inscreveu para este curso na UFC. Apesar de querer ter cursado Serviço Social na UECE, Laura obteve êxito na Pedagogia e ingressou na universidade através desse curso:

[...] eu ia fazer serviço social na UECE. Só que eu não passei na primeira fase. Aí eu pesquisei sobre Pedagogia, eu achei interessante e vim. Mas o **que ia fazer mesmo era serviço social.** (LAURA, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Entretanto, mesmo depois de estar cursando Pedagogia, a estudante pensou em tentar novamente Serviço Social e deixar o curso, porém, depois de conseguir uma bolsa, desistiu de deixar a Pedagogia. Entrar na universidade representou muito mais do que apenas estar fazendo um curso, para ela, foi fundamental para seu amadurecimento.

A partir do meu ingresso (na universidade), minha vida mudou. Eu comecei a expandir os meus pensamentos e me adaptar tanto ao fato dos meus colegas terem idades diferentes da minha – eu era a mais nova da turma, tinha 18 anos – e fui me adaptando a um horário que eu nunca tinha estudado (noite). [...] Nesse ano – 2015 – eu mudei de horário e concluí o 2º semestre pelo turno diurno. **Eram novas pessoas e a maioria tinha a minha idade. Foi um semestre tranquilo e a turma foi acolhedora.** [...] Outro fato que foi muito importante para mim foi **eu ter conseguido uma bolsa de iniciação científica: o PIBIC.** Estar nessa bolsa fez com que eu conhecesse a realidade e **conseguisse** uma pequena independência financeira. **Eu espero contribuir para a melhoria da sociedade e ajudar aqueles que necessitam de ajuda – fator principal para a escolha do meu curso.** (LAURA, trecho da Narrativa (auto)biográfica).

A perspectiva de futuro de Laura em relação ao curso ainda não é muito clara, porém, a estudante demonstra interesse em terminá-lo e fazer uma especialização na área. Ambas opções de Laura têm uma relação com o trabalho social e hospitalar, provavelmente por influência do Serviço Social.

É... **eu quero terminar o curso** e como eu já disse da outra vez, né, eu **queria muito** me voltar para área da **Psicopedagogia**, uma área que eu acho muito interessante. E **eu estou vendo ainda se eu quero** ir para Pedagogia hospitalar. Assim que eu entrei, né, na Pedagogia, **eu queria mesmo era ir para Pedagogia hospitalar. Só que agora eu estou pensando se é isso mesmo que eu quero fazer.** (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

No que concerne às cotas, Laura, compreende essa política como paliativa, na medida em que não sana os problemas da educação básica. A jovem se esforça em se colocar no lugar dos estudantes que necessitam das cotas, mas ao mesmo tempo, reproduz o discurso da meritocracia, ao ver as cotas como ajuda e não como direito e justiça social:

Bom, é... por eu ter vindo de uma escola grande e não ter tido nenhuma dificuldade assim em aprender... **e questão financeira eu sempre tive oportunidade de aprender mais**, mas eu vi, é a realidade. Eu moro num bairro que num é... é um bairro humilde. **E todos os meus coleguinhas de bairro estudaram na escola pública** e eu convivia com elas e eu via a dificuldade delas de aprender, de escrever... e por a minha mãe e a minha tia serem professoras da escola pública eu também tive esse contato com a realidade. E também, por a minha irmã ser assistente social eu também tive esse contato. Então já como **a maioria dos meus amigos, né, assim... que estudavam comigo, num é, assim, eram contra as cotas.** E já eu não, era a favor. Então tinha essas... rixas, né? Mas como eu disse, **eu sempre fui a favor das cotas**, só que eu acho que é... como já foi falado, é uma maneira de... é... como é que eu posso dizer...de esconder o erro, né, achar... **porque a gente não melhora a educação no início? Porque só vai dar uma ajudazinha assim, mas deveria vir logo no início porque se todo mundo tivesse a educação que é dada nas escolas particulares, talvez não precisasse das cotas.** Se a educação fosse como dão nas escolas particulares... é o que eu sempre pensei, não

precisava das cotas, mas o governo não quer ter aquele trabalho de mudar a escola, né? Não quer ter trabalho e **só faz essas cotas para cobrir o erro, né?** Esse erro. (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

A mediação biográfica lhe possibilitou empreender uma experiência formativa a partir dos encontros. A capacidade de reflexão autobiográfica suscitada possibilitou que ela aprendesse mais sobre si mesma, tanto por meio dos relatos orais diante do grupo, quanto por meio da escrita (auto)biográfica.

Foi um pouco difícil no início, mas já como eu conhecia a Regina, foi mais fácil de falar. Ai também, eu acho que eu botei muita coisa na escrita, eu pensei: **já como ninguém está me olhando, ai eu escrevo assim melhor**, e foi muito legal porque eu relembrava de alguns acontecimentos da minha infância que não são muito bons, mas que eu acho... **eu sempre faço uma comparação, do que eu era, do que eu sou hoje. Isso me ajudou também a... a ver mais, num é... a criança que eu era, a adolescente que eu era, para o que eu sou hoje e eu acho que eu melhorei bastante.** (LAURA, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Laura avalia que, na experiência autobiográfica, a presença de uma pessoa conhecida (Regina) lhe deu maior segurança para falar diante do grupo, e no que se refere à escrita da narrativa, ela faz uma análise de sua vida, comparando o quanto mudou ao longo do tempo. Aqui relembramos a recente máxima de empoderamento feminino que tomou as redes sociais: “Vamos juntas?”, ao percebemos a importância da segurança que uma mulher pode oferecer a outra, quando se aliam numa mesma situação.

Como dito anteriormente, crescida numa família só de mulheres – sustentada econômica e emocionalmente por elas – além de inspirada por elas em seu percurso profissional, ainda que Laura não perceba, em sua narrativa, são elas, “as meninas”, que ela admira, respeita e confia, cada uma delas tem nome e papel: a amiga Regina, a mãe, a irmã, a tia. Com elas, a estudante constrói seu empoderamento.

Apesar de ter sido acolhida pelos meninos, sua relação com eles é construída nessa narrativa assumindo um papel de coadjuvante: a amiga que dá conselhos e explica sobre o “mundo feminino” com o qual nunca se deu muito bem.

De modo interseccional, a articulação entre gênero e classe foi determinante na vida e no processo educacional de Laura, pois foi a partir do empenho da mãe em propiciar uma melhor escolarização que a estudante pôde trilhar um caminho rumo à universidade. A separação dos pais teve um desfecho diferente para ambos: o pai refez sua vida com outra mulher, teve outros filhos e foi ausente na vida de Laura. A mãe, ao que parece, não iniciou outro relacionamento, e, ainda que deixando a cargo da sogra a criação das filhas, esteve todo tempo cuidando e provendo o sustento e a educação delas. No que se refere à questão

intragênero, o *bullying* que sofreu das colegas de escola, afetou de modo significativo seu modo de pensar e de agir, sobre si mesma e sobre o mundo.

6.2.4 Música, religião e gênero no percurso de vida de Samuel

A narrativa de Samuel mostrou sua vida, desde a infância dificultada por problemas de saúde (alergia, asma, bronquite) até a vida adulta na universidade. Até chegar ao curso de Pedagogia, o estudante enfrentou mais problemas de saúde, e esse histórico de doenças o fizeram adotar uma postura de autocobrança diante de seus pais, pois ele sentia que devia retribuir com excelente desempenho escolar todo o cuidado e tudo o mais que os pais fizeram por ele.

Vixe, eu tenho o meu pai que sempre investiu em mim, eu tenho que passar em alguma coisa, fazer alguma coisa, pelo menos uma carreira, alguma coisa no futuro assim, para fazer jus a todo esse esforço que ele fez por mim né?! (SAMUEL, 1º Enc. F. – Memórias).

O estudante cursou o ensino fundamental com bolsa de estudo custeada pelo governo para filhos de funcionários públicos, como seu pai trabalhava nos correios, ele pôde garantir a escolarização dos filhos em escola particular. Ele foi beneficiário de bolsas também no ensino médio e num cursinho pré-vestibular, ambas conseguidas por seu pai.

[...] meu pai foi lá pedir uma bolsa, falar e tudo e levou minhas últimas notas do vestibular, que tinha sido razoável, já que eu tinha passado na primeira fase. Ai ele conseguiu a bolsa, ai eu fui estudar no cursinho. (SAMUEL, 1º Enc. F. – Memórias).

O estudante apresenta um perfil exemplar, foi um ótimo aluno durante os ensinamentos fundamental e médio. Porém, por trás de muita dedicação e timidez, podemos ver que ele precisou criar estratégias para desviar dele a atenção dos colegas e assim não sofrer *bullying*:

Ai eu me sentava muito na turma... é a galera do fundão (risos), posso dizer, mesmo eu sendo tímido. Por quê? Por causa que assim, os meninos eram muito danados e tudo e tinha muito esse negócio de *bullying* [...] **mas eles nunca pegaram no meu pé, porque quando era no período de prova eu ajudava o pessoal a estudar, eu dava pesca, não vou mentir... eu respondia uma prova e passava para todo mundo as respostas do gabarito** (fala rindo e nervoso). Quando era trabalho de equipe muitas vezes o pessoal me dava o dinheiro e eu fazia os cartazes e as pessoas iam só apresentar, ai eu acabava lucrando, sempre ganhei muito dinheiro com esse negócio de fazer trabalho para os outros, né?! Mas mesmo assim eu sempre fui muito retraído, como elas falaram (Regina e Laura), **eu era o queridinho dos professores**, porque **nessa época o aluno bom era o que faz silêncio, calado, assistia toda a aula assim bestificado e o professor ficava assim só naquela Pedagogia bem transmissiva só jogando, jogando conteúdo**. (SAMUEL, 1º Enc. F. – Memórias).

A figura do pai e também da mãe são extremamente importantes na vida escolar do estudante. O pai por ter buscado garantir a escolarização do filho, a mãe, tanto por acompanhar todo o processo educacional do filho na escola e em casa, quanto por ser uma inspiração para Samuel. Quando seus pais se conheceram, o pai dele tinha concluído o ensino médio e já trabalhava como carteiro e a mãe era analfabeta e trabalhava como empregada doméstica.

A mãe de Samuel quando morava no interior do Ceará não tinha sequer registro de nascimento. Só depois de vir morar em Fortaleza, por volta de 13/14 anos ela conseguiu ser registrada, passando a existir legalmente. Além dessa situação, ela conseguiu superar o analfabetismo e concluiu a educação básica. Ela até chegou a cursar por dois semestres a faculdade de Teologia. Essa condição vivida pela mãe do estudante é marcada pela colonialidade de gênero, mas também pela resistência e subversão da condição de analfabeta.

[...] **enquanto ela estava no interior, a mãe dela nunca tinha estimulado ela a estudar e nada.** Ela começou a estudar quando chegou aqui por causa que **a patroa dela foi e matriculou ela numa escola. Ela nem sequer tinha registro. Ai foi uma burocracia para conseguir esse registro, porque a mulher não era representante legal dela,** né? Ela teve que voltar no interior, pedir uma autorização à mãe dela, sei que... conseguiram. Ela só se registrou assim. (SAMUEL, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas. Continuação da apresentação da Árvore genealógica).

As dificuldades pelas quais passou, ao que parece, fez sua mãe valorizar ainda mais o ensino formal, e, por isso, também favoreceu o acesso de suas duas irmãs aos estudos, configurando uma solidariedade intragênero. Ambas concluíram o ensino médio e depois regressaram ao interior onde moravam.

[...] **minha mãe ajudou as irmãs dela a estudar as que eram mais novas,** por causa que elas, tipo, chamou elas para morarem um tempo aqui e foi um tempo que estava em grande dificuldade lá, no casamento da minha vó, no ultimo casamento que ela teve, e **eles estavam passando por um período econômico bem instável. Ai elas chamou as duas irmãs para morar aqui, ai cuidou delas vários anos, ai elas começaram a estudar aqui com o incentivo da minha mãe e terminaram o ensino médio** [...] só que decidiram não continuar... assim... a estudar. (SAMUEL, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas. Continuação da apresentação da Árvore genealógica).

A mãe de Samuel ajudou os filhos com as tarefas escolares e assim como ela enfrentou dificuldades para estudar, também ajudou Samuel com as dificuldades dele da forma que ela podia.

[...] **eu tinha muita dificuldade em língua portuguesa em leitura,** era extremamente difícil, a professora reclamava muito. Eu não gostava de escrever, até hoje tenho muita dificuldade para escrever. A minha letra (risos) foi um sacrifício... **a minha mãe me forçava praticamente todo dia pra mim escrever caligrafia,** eu fiz caligrafia... de tanto fazer caligrafia hoje eu acho que eu me sinto mal, eu acho

que eu fiz caligrafia até os 7 ou 8 anos, porque na escola eles cobravam, tinha redação. Eu nunca entregava as redações. [...] **A minha mãe também sempre me estimulava, sempre que podia, pedia a meu pai pra comprar (livros)** e eu comecei a ler os livros da minha irmã, eu tava no sétimo, oitavo ano, o que ela lia, eu lia também. (SAMUEL, 1º Enc. F. – Memórias).

O *ethos* construído na narrativa do estudante Samuel é o do aluno dedicado aos estudos, porém tímido e discreto, com uma ligação forte com a família e a religião, e que, em função de problemas de saúde, passa por dificuldades para concluir os cursos que fez, mas que consegue superá-las, encontrando estabilidade e auto-realização na Pedagogia. A cenografia construída transita entre o contexto familiar, religioso e escolar.

[...] Comecei a estudar bem cedo, pois via minha irmã ir para a escola e ficava chorando querendo acompanhá-la, **gostava muito de brincar com os livros e cadernos dela**. Neste período **minha mãe decide me colocar na escola também**. Eu participava mais como expectador, já que não permitiam eu passar para o ano seguinte por não possuir a idade necessária [...] Eu e minha irmã cursamos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola particular [...] Estudava no turno manhã. **Lembro que ao chegar à casa da escola, almoçava e descansava um pouco e só podia assistir televisão ou ir brincar com as outras crianças na rua, após fazer todas as atividades passadas para casa**. [...] Até a 6ª série possuía um grande desinteresse pela leitura, **minha mãe comprava livros infantis**, com bastantes ilustrações, e revistas em quadrinhos, mas eu nem chegava a abri-los. Foi quando passaram na escola como paradidático uma versão adaptada do livro “A volta ao mundo em 80 dias” do Júlio Verne, o qual li e gostei muito, **a partir deste momento me empolguei para ler outros livros, quando li todos os que possuía, comecei a ler os da minha irmã, a pedir emprestados a conhecidos e na biblioteca da escola**. Além disto, **quem também me incentivou foi uma professora da Escola Bíblica Dominical da igreja, a qual frequentava [...]** Naquele tempo era considerado um bom aluno **aquele que ficava a maior parte da aula sentado, em silêncio, que fazia todas as atividades, que decorava os Td’s para a prova, que sabia reproduzir fielmente nas avaliações o que havia nos livros didáticos**, ou seja, o professor era o centro do processo educativo e o aluno um mero participante deste processo. No entanto, **de certa forma, eu conseguia me adequar muito bem nestes padrões, todos os anos ganhava diplomas de aprendizagem e comportamento por bom desempenho [...]** Meus pais há anos são cristãos e **desde quando possuía 3 anos estou ligado à igreja**. O que me permitiu ter contato com a música gospel, em grande parte isto **se deve a minha mãe que foi evangelizada ainda criança por missionários canadenses no interior**, logo eu e meus irmãos crescemos ouvindo-a cantar, seu timbre é médio-grave voltado para o contralto. Com 14 anos, aproximadamente, comecei a cantar no coral da igreja, gosto muito do canto dividido em vozes [...] Fui aprovado para Letras- Espanhol na UECE [...] **Por problemas de saúde tive que me afastar das atividades acadêmicas [...]** No ano seguinte **mesmo sem estar estudando fiz o ENEM e através do Sisu passei em Estradas e Mecatrônica no IFCE**, optei por Estradas, cursei apenas um semestre. Mas **ainda não achava que era o que eu devia fazer**. Um dia voltando da aula encontro uma amiga [...] ela está quase terminando Pedagogia, a qual falou muito bem do curso. No ano seguinte **fiz novamente o ENEM e após pesquisar as disciplinas do curso de Pedagogia decidi cursá-lo [...]** estou cursando atualmente o 6º semestre, apesar de toda a complexidade da atividade docente **sinto-me realizado**. (SAMUEL, trecho da Narrativa (auto)biográfica).

Neste trecho da narrativa de Samuel, é notória a influência da mãe na vida do estudante. Ela estudou o curso normal e lecionava religião para as crianças na igreja, além de

cantar lá. Ela o incentivou a gostar de literatura e ensinava suas atividades, foi devido à dedicação dela que o jovem tem hoje uma bela caligrafia. Podemos atribuir a ela a influência religiosa, a entrada do estudante no conservatório de música e no curso de Pedagogia.

A história da avó materna de Samuel se destaca na sua narrativa por ela ter sido ousada para a época e ter se separado de seu avô. Ela se relacionou com outro homem, engravidou dele e decidiu separar-se do marido. Depois disso, ela separou-se do segundo marido e teve um terceiro relacionamento.

[...] a minha vó, né, que quis se separar, por causa que ela, passou a gostar de outro homem, e engravidou dele, ai **comunicou a família e se separou dele** assim... né? O meu avô... se casou novamente e tudo... tem outros filhos... dos filhos dele eu só conheço um. Assim, até hoje ele é vivo e mora em Marco (nome da cidade). E a minha vó também... depois disso, ela... no caso, a minha mãe tem dois irmãos do meu avô, do começo assim... ai eles se separaram, ai ela teve esse outro casamento. Assim, se juntou, né? Praticamente assim. Ai teve dois filhos, ai se **separou novamente (risos) e foi para um terceiro casamento**. Teve mais três filhos, que são os que eu mais convivi, por serem mais próximos assim, da minha faixa etária e tudo. (SAMUEL, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas. Continuação da apresentação da Árvore genealógica).

Embora o comportamento de sua avó soe embaraçoso para o estudante, demonstra uma atitude de empoderamento da parte dela, posto que não era comum as mulheres se separarem dos maridos, nem bem visto na cultura das cidades do interior, bastante influenciada pela herança machista dos tempos coloniais. Em geral, quando estavam insatisfeitas com o marido, as mulheres suportavam o casamento. Os homens, por outro lado, sempre se valeram do poder de decidir sobre suas vidas, casar, namorar quando e com quem desejassem.

Mesmo quando a mulher tem o acesso à educação, ela acaba se obrigando a ceder à pressão do marido, moldando-se ao modelo familiar que coloniza a mulher no ambiente doméstico e que a restringe como cuidadora do lar e dos filhos. Como podemos ver com a mãe de Samuel que depois de se casar deixou de trabalhar fora, restringindo-se aos trabalhos do lar. Depois de casada conseguiu dar continuidade aos estudos, mesmo com dificuldades, pois nas duas primeiras vezes em que engravidou, parou de estudar e depois retornou à escola. Até que na terceira gravidez, deixou o curso de Teologia.

[...] minha mãe era do interior, quando ela tinha uns treze anos ela veio trabalhar aqui, em casa como empregada. E até ai ela não tinha estudado nada. Ela começou a estudar e trabalhava. Mas quando ela tinha 18-19 anos ela conheceu meu pai ai decidiu se casar. Eles se casaram. **Ele achou melhor ela cuidar só cuidar das... cuida só das crianças (simula a fala do pai), ai pronto**. Nisso ela abandonou os estudos e até hoje ela nunca voltou [...] Ai **quando a gente já era maior, é que ela fez cursos e outras coisas assim**. Mas nunca pensou em voltar para a faculdade, **ela começou até uma faculdade de teologia**, só que foi... **quando ela engravidou do**

meu outro irmão, ai ela teve que abandonar, ela já tinha feito dois semestres. (SAMUEL, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas. Continuação da apresentação da Árvore genealógica).

Este modelo foi reproduzido também no casamento da filha, a irmã de Samuel. Ao apresentar a árvore genealógica de sua família, o estudante conclui que a irmã acabou “seguindo” os passos da mãe. Apesar dela, diferentemente da mãe, ter estudado regularmente em escolas particulares, sempre se destacou na vida escolar e não precisou trabalhar para se sustentar. No casamento dela, o marido defende que o papel da mulher é o de cuidar do lar e dos filhos, em função disso, assim como sua mãe, quando engravidava, ela parava de estudar.

A situação de copresença, propiciada pela pesquisa (auto)biográfica, diante da mediação biográfica, possibilitou que o estudante refletisse sobre a situação das mulheres da sua família, durante a apresentação, se dando conta de que essa situação não é vivenciada de forma tranquila por sua irmã. Para ela, o casamento tornou-se um peso, de tal maneira, segundo o relato do estudante, que se ela pudesse voltaria no tempo e seguiria outro caminho:

[...] Lá em casa eu acho que **é a cara das mulheres**, delas não... de não terem liberdade, não terem muita autonomia, de serem **muito ligadas ao lar. Elas não reclamam, mas eu vejo hoje em dia, eu não pensava nessas coisas**, mas hoje eu vejo isso que se elas não fossem tão ligadas ao lar, elas teriam feito muitas outras coisas [...] ela (a irmã) não demonstra, mas nesse semestre ela está grávida, ai já está dificultando, porque ela está fazendo psicologia numa particular. E antes ela tinha se graduado em geografia, aqui, na própria UFC [...] **ela diz que acha que se pudesse voltar no passado tinha mudado muita coisa, não teria se casado tão cedo assim**, que ela fala que teria mudado algumas coisas que ela acha que tomou algumas atitudes muito assim precipitadas. (SAMUEL, 5º Enc. F. – Memórias objetificadas. Continuação da apresentação da Árvore genealógica).

Com relação à opinião sobre as cotas, embora declare não ter muito conhecimento sobre essa política de ação afirmativa, ele tem uma compreensão de como funciona o processo e se posiciona a favor. O reconhecimento da identidade negra legitima sua opinião, na medida em que ele se reconhece como fazendo parte do grupo, mesmo não sendo cotista:

Assim... eu não tenho muito conhecimento sobre isso para poder falar porque das vezes que eu tentei sempre foi em ampla concorrência. Ai da vez que foi aplicado o sistema de cotas, eu já tinha passado (no vestibular). [...] **Mas eu sempre me declarei negro**. Mas tem todo um processo de ter estudado tantos anos de escola pública, pra você conseguir pedir, né? Para tentar a vaga da cota. Ai tem a nota de corte x, tem a nota da ampla concorrência. Eu já não entendo assim. **Mas eu acho que para mim, eu sou a favor**. Viabiliza, traz acesso a muitas pessoas que não poderiam acessar a universidade, eu acho que é um processo válido. Não sei. Não tenho muito conhecimento assim pra falar profundamente, para poder falar sobre isso. (SAMUEL, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Para Samuel, o gênero impacta seu percurso no que se refere ao curso de Pedagogia. O fato de este curso ser considerado feminino por toda sua história faz com que as

peessoas lhe questionem sobre a existência de pedagogos homens. Os questionamentos lhe afetam e o fazem refletir sobre a questão da masculinidade:

Eu acho assim... **eu sou altamente questionado** quando eu falo para as pessoas, com o qual eu convivo assim na igreja... **quando eu falo que tô fazendo Pedagogia**, tem algumas pessoas que ainda tem esse pensamento assim: **e tem pedagogo homem?** Eu já escutei essa pergunta várias vezes. **Assim, para eles é só uma profissão feminina.** Ai você vê que faz sentido aqueles textos que você lê e que diz que por muito tempo tinha essa divisão das profissões, em que tinha algumas profissões que eram vistas como extensão do lar como a enfermagem e até a psicologia de uma forma assim, entre aspas, né? **E eu fico pensando, existe mesmo profissão feminina e masculina assim?** Alguma coisa assim, **quando eu ouço, tocou muito em mim, assim... pesa assim.** As pessoas cobram muito. Acham estranho. Muitas vezes quando eu falo que estou estudando Pedagogia... Por quê? Várias pessoas me perguntam por que eu estou estudando Pedagogia. Ai eu fico pensando assim e **para mim não faz diferença.** Não me impactou assim a principio (sinaliza com a cabeça que não impactou). Eu acho que num tem... nada a ver com isso, que não tem essa divisão, ou não deveria ter. Deveria ser aberto... mudar. (SAMUEL, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Os planos de Samuel são para um futuro próximo, para ele não há mais tempo a perder, só a recuperar. Aquilo que ficou inconcluso no passado precisa ser retomado, ao mesmo tempo, ele entende que necessita ter uma experiência profissional, porque se sente velho e a expectativa da sociedade é que os homens ingressem cedo no mercado de trabalho. Desse modo, a Pedagogia pode lhe possibilitar essa primeira experiência:

Eu quero concluir Pedagogia, espero concluir, no caso, o curso. Assim, **ter o primeiro emprego**, que no caso eu **já estou muito velho...** eu nunca tive nenhuma experiência, eu estou sem saber como é que vai ser... e se der certo, tiver tudo estável, se eu conseguir... assim... **vou tentar outro curso também**, eu tenho vontade. **E vou conseguir voltar a cantar no coral e tudo**, eu ainda não esqueci isso, porque também desde que eu saí do conservatório eu estava um pouco afastado... nunca esqueci... nunca mais tinha feito os exercícios... tipo assim... treinar mesmo a respiração, vocalizar, [...] **ai estou empolgado, também. Assim, chegar lá na minha igreja, porque eu estava muito separado, e é isso... a principio... essas coisas assim, me ocupar com coisas maiores.** (SAMUEL, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

O percurso de Samuel é fortemente marcado pela intersecção entre religião, gênero e classe. E a influência dos pais em sua vida, especialmente da mãe, afetou diretamente nas escolhas do estudante. Além disso, o ingresso no curso de Pedagogia lhe deu novas perspectivas e lhe possibilitou retomar projetos antigos e a vontade de investir em projetos novos.

6.2.5 A Pedagogia como horizonte de possibilidades: o percurso de vida de Heric

A narrativa do estudante é interseccionalmente marcada por gênero, classe e religião. Ainda pequeno, Heric teve que vivenciar a separação dos pais, devido à violência que a mãe sofria por parte do pai do estudante. Em função da separação, foi morar no interior com os avós e a mãe, em um lugar de condições precárias e que não havia escola. Só depois de regressar à Fortaleza, por volta dos seis anos de idade, é que iniciou seu processo de escolarização. A mãe conseguiu um emprego de costureira numa fábrica e conseguiu, por meio de uma bolsa de estudos, dar segmento a escolarização do filho no ensino fundamental.

[...] sou filho de mãe solteira, minha mãe é costureira, é... mas sempre se esforçou bastante para que eu pudesse ser o melhor, em termos de educação. É... ela se separou do meu pai eu tinha uns três anos, praticamente. E mãe solteira porque eu fui criado só pela mãe, né? Ai fui morar com meus avós no interior e lá não tinha escola. Então eu só vim começar a estudar eu tinha uns seis anos aproximadamente e foi quando os meus avós vieram aqui pra Fortaleza. Ai comecei a estudar numa escola particular, mas pequena, assim de bairro. É... estudei em escola particular até a antiga oitava série, quando passou da oitava série eu fui estudar no liceu. (HERIC, 2º Enc. F. – continuação do encontro memórias).

[...] Minha mãe, nasceu em 1961, né? Ela tem o ensino fundamental incompleto, ela é costureira desde a infância é... de 1986 a 1995 ela tinha direito a uma bolsa de estudos na empresa que ela trabalhava. Ela trabalhava em empresas de confecção, grandes, na época... que... concediam bolsa de estudos e ai eu estudei, sempre consegui estudar em escola particular por conta dessas bolsas que ela tinha direito na fábrica. (HERIC, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A violência que a mãe de Heric e o filho vivenciaram mostra as consequências da violência de gênero que eles sofriam quando ela estava casada com o pai do estudante. A colonialidade de gênero se mostra através da violência física e psicológica sofrida pela mãe e pelo filho, uma expressão da dominação do homem. Durante a apresentação de sua árvore genealógica, o estudante relatou os momentos de violência que eles sofreram:

[...] a questão do meu pai com a minha mãe, é uma coisa de muita ferida, sabe? Ele batia na minha mãe... essas coisas assim... eu tenho alguns flashes dele assim... quando vem lembrança dele... é... eu lembrando dele batendo na minha mãe [...] E vem *flashes* na minha cabeça [...] Então... quando ele era mais jovem, né? Hoje ele deve tá com aproximadamente 60 anos hoje... e também a minha mãe contava que ele chegava bêbado em casa [...] coisas assim, sabe? É tanto que na minha família... na parte da minha mãe, nas nossas celebrações, não tem muito álcool, na realidade é zero. Zero álcool! Nossas celebrações, aniversários e confraternizações. Vou contar aqui depois... a, a, a alguns tios meus e meu pai tiveram esse problema com a bebida. Então a bebida, na família da minha mãe, não representa alegria. Então, nas nossas confraternizações, a gente não trabalha, a gente não utiliza, não consome álcool, porque o álcool para nós, como é para a maioria das pessoas, não representa alegria, não é símbolo de alegria. É só destruição, morte, violência e tristeza. Então o álcool não faz parte das nossas

celebrações, né? **É tanto que eu não consumo álcool.** Por essa razão. (HERIC, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

Essa violência produziu efeitos na vida da mãe e do estudante, para além da mudança na cultura familiar em relação à proibição do uso de bebidas. Os efeitos psicológicos que a mãe e o filho sofreram perduram em suas vidas:

Meus avós são do interior. Meus pais se conheceram e se casaram lá, vindo morar em Fortaleza logo em seguida, e então eu nasci em 15 de junho de 1981. E **começaram as tormentas.** Meu pai bebia e chegava em casa alterado, agredia minha mãe não só **fisicamente, mas emocionalmente**, de forma que até hoje ela sofre as consequências, tomando remédios controlados e **sem ter conseguido desenvolver uma vida afetivo-sexual saudável**, vive com depressão e sem ânimo para criar uma nova história. (HERIC, Registro escrito da narrativa (auto)biográfica).

Essa escrita (auto)biográfica mostra como o estudante avalia os efeitos provocados por seu pai na vida de sua mãe, fazendo uma ligação direta entre o seu nascimento e o início dos conflitos.

As dificuldades da vida levaram Heric a trabalhar muito jovem, aos 12 anos. Essa é uma dura realidade que acomete muitas crianças pobres no Brasil, sendo as meninas iniciadas no trabalho doméstico e os meninos em outros trabalhos em ambiente externo. Desde criança, a desigualdade social foi determinando a vida do estudante:

[...] Eu ia trabalhar, ajudar meu tio nessa fábrica que era no fundo do quintal. Fábrica que eu digo, mas tem só duas ou três máquinas industriais, um ou dois funcionários, fabricando, aí produzindo nessas máquinas. Eles cortavam... Tem a mesa lá, eles faziam os moldes, cortavam, e aí ele e um ou dois ajudavam, costuravam essas bolsas. E eu ia com ele vender no centro. (HERIC, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A tematização do gênero na vida dos estudantes, durante o último encontro, fez com que Heric, a partir do relato dos colegas, refletisse sobre seu percurso, em situação de copresença. Desse modo, a questão do gênero foi pensada por Heric em relação à alta concentração de mulheres professoras de educação infantil e séries iniciais do fundamental, e do predomínio de homens no ensino médio. Isso historicamente está relacionado ao fato das mulheres terem sido incumbidas a exercerem a docência primária, e os homens terem ocupado outros níveis de ensino e/ou cargos de gestão na área de Educação. O que implica diretamente no baixo prestígio social do curso de Pedagogia, por, primordialmente, formar docentes de educação infantil. O fato de o estudante chamar atenção para o curso de Pedagogia nos possibilita perceber que, apesar da histórica baixa preferência dos homens neste curso, tem havido atualmente tanto a procura de homens pelo curso, quanto a

permanência deles na Pedagogia. Para Eric, falar sobre gênero é falar da relação homem/mulher, considerando ambos em condições de igualdade em termos de capacidades mentais.

Sobre essa questão de gênero eu não tenho muita reflexão, diferente do que foi falado aqui. Principalmente, do que a Regina falou... **eu sempre tinha muito... a, a, ascendendo... de acordo com que ia ascendendo na escola, o número de homens ia aumentando, né?** Como ela falou que no terceiro ano pegou mais homens (estudou com professores homens), então a minha trajetória é mais ou menos semelhante... é... mas eu particularmente não vejo muita dificuldade... tanto o homem como mulher... ãh... tem as mesmas... eu acho... tem as mesmas capacidades mentais... vai depender do labor de cada um. **Ah... com relação a questão da sexualidade, no curso também, é... eu fiquei até surpreso com a minha turma, porque eu achei que tinha bastante homem. Na minha turma aqui da Pedagogia. Tem bastante homem.** [...] Isso pra mim... em princípio... **gênero, homem e mulher**, tem as mesmas capacidades intelectuais, dentro da questão escolar, falando... Tem as mesmas capacidades, de acordo com o que cada um se disponibiliza a trabalhar no seu intelecto. (HERIC, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

No que se refere às cotas na UFC, o pensamento do estudante é o de reconhecimento do papel dessa política, ao mesmo tempo em que ele a percebe como um sistema limitado, embora tenha sido beneficiário. Há um jogo de forças que disputam o sentido em seu dizer, impossibilitando que ele defina um posicionamento contrário ou favorável:

Eu acho que são válidas as cotas, apesar de eu não ter conhecimento profundo para argumentar em defesa ou contrariamente as cotas, mas eu acho que, momentaneamente é algo válido. Apesar de que, pensando em longo prazo, não sei se há... **tenho dúvidas se é algo que deveria continuar, né?** Porque a ideia de cotas, se não me engano, também não tenho conhecimento teórico sobre a política das cotas, mas o que eu ouço falar é como se fosse algo para remediar, remediar algo que foi feito no passado, né? Então, assim, eu entendo que talvez... eu não tenho nenhum conhecimento profundo, teórico...deve ser algo temporário. **Alguma outra coisa deve ser feita.** Alguma outra realidade deve ser criada. **Do jeito que tá, ou seja, no processo para remediar, para reparar um buraco que foi feito e tal... num sei. Como processo provisório eu acho que é válido.** Agora a gente deve pensar em alguma coisa para longo prazo. É só isso. (HERIC, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

A religião teve um papel importante na vida do estudante. Por meio do tio analfabeto, que lhe apresentou o mundo evangélico e, por isso, tornou-se uma grande inspiração para o estudante, ele encontrou uma identificação e um lugar para se auto afirmar:

[...] comecei a ir para essas reuniões, para os cultos e tal... e esse meu tio ainda como uma grande referencia, né? Eu queria ser igual a ele. Quando eu passei a frequentar, a cultura evangélica, num é? E... me identificar como evangélico também, nesse período, **a minha referencia era ele. Eu queria ser igual a ele, meu tio!** Mesmo ele sendo analfabeto e tal, não tinha instrução... né?! Mas a minha referência era ele. Ai eu comecei a buscar a teorização da coisa. Sem mesmo ter muita condição, eu comprava... eu estudava no Cefet, fazia mecânica industrial e ai tinha uma bolsa lá na época, até mais ou menos... ai eu ia e comprava um livrinho, ia na casa da bíblia lá no centro e comprava um livrinho lá de alguma coisa e comecei a ler bastante.

Né? Teologia e assuntos relacionados à bíblia e tal... e comecei a ler bastante. Num é? E vim inclusive me tornar uma referencia, num é, nessa comunidade, nas comunidades das adjacências de onde eu moro, comecei a me tornar uma referencia em assuntos teológicos e bíblicos. Num é?! Algumas pessoas me perguntavam bastante coisa, cheguei a dar aula, naquilo que chama de escolas dominicais, são grupos de instrução que acontecem nos domingos pela manhã. Cheguei inclusive a ministrar pregações, preleções para o culto máximo da semana que é o culto do domingo à noite, né? chegava a ministrar e tal... pregações... a galera gostava... pronto! (HERIC, 4º Enc. F. – continuação do encontro da Árvore genealógica).

A ausência paterna fez com que o estudante buscasse uma figura masculina que pudesse lhe servir de apoio, modelo e inspiração. Dentro dessa perspectiva, ele passou a projetar suas expectativas no tio, que a ser uma figura modelo, uma figura próxima do ideal paternal, que se tornou muito importante em sua vida. E o meio para se aproximar dele foi através da religião.

Em toda a narrativa do estudante, o *ethos* construído remete a um estudante crítico, indeciso e com baixa autoestima. Ele critica o funcionalismo público e a política exercida pelos pastores da igreja da qual fez parte. A cenografia se desenvolve no contexto escolar dos cursos superiores, no contexto laboral e no ambiente religioso. Sua narrativa parece demonstrar que o *outro* exerce muita influência sobre ele, pois é o *outro* que o influencia, o estimula ou o deveria estimular:

[...] No segundo ano do Liceu, conheci um colega [...] que me influenciou a fazer a seleção para o curso técnico da ETFCE, **coisa que eu não havia nunca pensado, por não me achar capaz, ou talvez porque nunca me disseram que eu poderia fazer a prova e passar** [...] Ele passou na seleção da ETFCE no meio do ano e começou a cursar Mecânica Industrial [...] E também me estimulou a fazer o mesmo. **Eu fiz!!! Entrei na ETFCE em 1998** [...] Esse período que cursei Mecânica Industrial foi muito bom [...] **Eu tinha muito prazer em fazer parte daquela escola.** Havia muitas lendas lá sobre professores, sobre a cobrança nos resultados, mas **hoje percebo que a maior parte era nostalgia e embuste para nos impressionar, e disfarçar a letargia em que aqueles funcionários públicos federais viviam, ou seja, acomodados como a grande maioria do funcionalismo público, e improdutivos** [...] No fim do curso comecei um estágio [...] em Aquiraz-CE. Foi uma experiencia traumática, que me fez perder o gosto pela área [...] O ritmo acelerado e eufórico da linha de produção me assustaram. As cobranças, **não me achei capaz de suportar aquela pressão** [...] Foi quando decidi que queria ser professor [...] Fiz vestibular para Licenciatura em Física na UFC em 2003. Comecei o curso com 22 anos de idade. Nesse período me envolvi com questões religiosas. Mergulhei com certa profundidade naquele projeto. **E a partir dali meu projeto era ser pastor evangélico** [...] Nesse período eu não me interessava em arrumar emprego ou ter uma carreira profissional. Meu alvo era a vida eclesiástica. **Quando percebi que meu jeito crítico não me levaria muito longe no jogo político de pastores, decidi trabalhar** [...] No fim do ano recebi uma ligação para comparecer no colégio para uma entrevista [...] Havia uma vaga para professor de inglês da educação infantil. **Eu aceitei com júbilo** [...] Passei três anos lá. **Não tive satisfação, não fui eficiente e me frustei mais uma vez** [...] Em 2008, chegou uma professora de português na escola, a Íris. Ela também não estava contente com a profissão. E vivia falando em concurso. **Eu fui contagiado por ela. Comecei a fazer concurso também...** (HERIC, trecho da Narrativa (auto)biográfica).

A perspectiva de futuro de Heric foi pensada a partir de experiências anteriores que ele teve, mas que não tinha logrado êxito (não concluiu outros cursos de graduação, não se identificou com o trabalho em educação infantil etc.). Em função disso, ele vislumbra terminar o curso de Pedagogia e trabalhar na educação. A Pedagogia, para o estudante, mostrou ser um caminho possível a ser trilhado, diante das tentativas anteriores em outros cursos, embora com as limitações que ele impõe para atuação nessa área:

A minha meta é, como os meus colegas, como conseguir... terminar a faculdade (faz a pausa e reformula o que ia dizer). Eu já comecei por duas vezes e não consegui concluir. Mas já estou bem avançado, já tô quase na metade. E... **eu profissionalmente estou num processo de libertação da cultura de concurseiro.** Eu vim como concurseiro, tentando, **achando que o futuro era apenas concurso,** então eu tô querendo me libertar disso. **Tô querendo terminar esse curso,** mas não tentar focalizar para questão de concurso. **Eu quero tentar descobrir... Descobri-lo. Tentar possibilidades de iniciativa privada mesmo.** Ah, não necessariamente trabalhar em colégio, ver outras possibilidades que eu preciso descobrir. **Que não seja o único caminho concurso público voltado para Pedagogia,** que não seja concurso público de prefeitura ou estado, ou **trabalhar em escola em educação infantil.** E eu não tenho talento para isso, né? **Eu estou tentando descobrir possibilidades dentro da Pedagogia,** dentro da educação **que não sejam esses dois vieses, de concurso público ou educação infantil.** Ainda estou no processo de descoberta. (HERIC, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

O percurso do estudante é atravessado por questões de classe, gênero e religião. A violência de gênero e ausência paterna, consequências da colonialidade de gênero, produziram efeitos negativos na vida do estudante, impossibilitando ele e sua mãe de se recuperarem emocionalmente. Ela por ter se anulado como mulher e ele por ter sido privado do apoio e da orientação do pai, já que este foi ausente. As dificuldades enfrentadas no contexto familiar, a entrada precoce no mundo do trabalho e, também, o ingresso no universo religioso marcaram profundamente sua relação com o mundo e com as pessoas.

6.2.6 A arte de desenhar novos caminhos: o gênero no percurso de vida de Fábio

O percurso de vida de Fábio é atravessado por questões de classe e gênero. Em suas narrativas alguns pontos se destacam: as experiências com as escolas particular e pública, a autocobrança para ser exemplo das irmãs, a relação de admiração e temor do pai, a identificação da figura da mãe com as coisas que gosta, a escolha pelo curso e a entrada na universidade.

Fábio nos mostra um *ethos* de estudante inteligente, auto-analítico, esforçado e resiliente. Em todo texto ele vai mostrando seu gosto e persistência nos estudos, apesar de ter sofrido violência por parte da professora na Educação Infantil, e, também, de ter saído a

contragosto da escola particular para estudar numa escola pública, situações traumáticas para ele no início de sua vida escolar. Mesmo assim, ele mostrou-se interessado pelos estudos e confiante em suas capacidades. A cenografia é construída entre os contextos escolares privado e o público, revelando a progressiva conquista da maturidade do estudante.

[...] Iniciei meus estudos em escolas particulares, pois meu pai tinha condições de pagar [...] sempre gostei de estudar e do ambiente escolar [...] **Era o aluno que sentava na primeira fila e muito proativo nas atividades escolares** [...] Apesar de sempre tentar ser o melhor aluno, uma vez no “Jardim II” **leve um puxão de orelha da minha professora** por não conseguir resolver um problema de matemática - matéria que é a minha fraqueza. **Aquela agressão foi marcante na minha trajetória escolar**, pois **sempre fui o melhor aluno** e naquele dia **fiquei constrangido por ter que passar por isso na frente dos meus colegas**. Conte para minha mãe, mas ela não acreditou. **Isso não me desanimou e continuei sendo um dos melhores alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental** [...] Após o término da minha quarta série, meu pai perdeu o emprego e a situação financeira da minha família não ficou tão boa, **tive que sair da escola privada e ir para uma pública, imperou o medo, mas encarei os fatos** [...] Foi difícil fazer amigos ali [...] **A quinta série foi o mais difícil ano escolar em toda a minha trajetória educacional, mas superei e fiz disso força para mudar e melhorar** [...] Nos anos seguintes já não havia diferenças entre o público e o particular, **estava me dedicando ao máximo em pleno período da adolescência** [...] Optei por Pedagogia, pois **analisando o meu histórico, percebi que sempre gostei de ensinar e de ser professor**, até nos momentos de lazer brincava de ser um e cheguei a ensinar reforço aos meus primos de maneira profissional. Essa análise foi o que me fez ver o que realmente eu queria [...]. (FÁBIO, trecho da Narrativa (auto)biográfica).

O estudante faz uma análise de seu percurso escolar, de todo o sofrimento que passou e enfrentou, e isso parece ter sido determinante na escolha do curso, talvez muito mais do que as brincadeiras de professor, que ele atribui como um dos fatores que o levaram à escolha da Pedagogia, como relata abaixo sobre a escolha do curso, ao afirmar que o gosto por ser professor existe desde a infância, embora a profissão nunca tenha sido valorizada pelos pais:

De Pedagogia já... é um amor que já, já... desde criança, só que eu vinha já meio que me aprisionando, porque o meu pai e minha mãe... já vinha dali. **Eles falavam que professor era desvalorizado... que não ganha nada, que vive de greve... que só é para sofrer, entendeu?** Já vinha daí essas coisas. Isso ficava na minha cabeça né? Eu pivete, descobrindo as profissões e já tinha essa referência do professor, né? Então, mas aí eu, nas brincadeiras, eu era sempre o professor, comecei a dar reforço, né? E sempre pesava muito a figura do professor, sabe? (FÁBIO, 2º Enc. F. – continuação do encontro memórias).

Possivelmente, o exemplo negativo de professor que teve em sua experiência na infância, daquele que agride uma criança, o mobilizou a buscar uma profissão, talvez foi a vontade de não ser como sua professora que o mobilizou a querer ser professor, um bom professor.

Ao relembrar no grupo as pessoas que foram exemplos para Fábio, o estudante fala de sua admiração pelos pais, ambos só possuem o ensino fundamental. O pai, segundo ele, é muito bom em matemática e muito politizado e a mãe uma pessoa amável e que tem uma ótima caligrafia. Ele atribui à mãe o gosto pelas disciplinas de português e arte.

Mas a minha mãe tem uma caligrafia maravilhosa! Sempre foi referencia pra mim. **Se a minha letra hoje é bonitinha é por causa da caligrafia da minha mãe! Eu olhava ela escrevendo, ela sempre escreveu muito bem, muito bem mesmo!** (fala com orgulho) e sempre foi referencia para mim também escrever muito bem, para mim pra mim ter o gosto de fazer uma letra desenhada, uma letra bonita. Então como eu falo, também não teve a escolaridade formal, mas informal, é craque! (fala com convicção) né?! **Sempre foi muito referencia pra mim, até pelo meu gosto de português, adoro português**, como eu tinha falado antes, as minhas melhores professoras, foram professoras de português, das matérias e notas as melhores, sempre foram português e artes, né? **Daí o gosto de desenhar até na letra.** (FÁBIO, 2º Enc. F. – continuação do encontro memórias).

Outra pessoa que ele relata em sua história é uma tia que foi-lhe dada a responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos, e em função disso, sacrificou sua escolarização. A colonialidade de gênero se expressa aqui por meio da retenção da mulher no ambiente doméstico. A possibilidade de construir uma vida melhor, de se escolarizar, por ser mais velha e mulher, foi sacrificada em função de assumir as necessidades familiares:

E a minha tia Diva, ela também me serviu de referência, mesmo não tendo cursado, **ela é analfabeta também.** E ela é **mais velha**, ela teve... ela **não pôde estudar porque ela tinha que cuidar dos irmãos.** Minha vó trabalhava, meu vô também, pra poder colocar alguma coisa, é... uma alimentação em casa e **alguém tinha que cuidar dos mais novos. Então era minha tia.** Então ela fala que não tinha tempo para estudar. Então acabou que o gosto pela escola, não aconteceu. **Até talvez ela tivesse esse gosto, mas foi repreendido pela necessidade de cuidar dos irmãos.** [...] mesmo ela não tendo essa escolaridade, ela é uma guerreira demais, eu **admiro muito ela, ela é das pessoas que eu mais admiro!** Para cuidar da família, ela sempre trabalhou, trabalhou o dia como doméstica... não sei como ela falava, ela falava auxiliar domestico alguma coisa do tipo, trabalhou em duas casas, o dia todo... e ela é uma guerreira! [...] é casada e tem três filhos. (FÁBIO, 3º Enc. F. – Árvore genealógica).

Durante a apresentação da árvore genealógica, Fábio falou da origem de seus avós maternos, que, segundo ele, diante dos traços físicos, o avô é negro e a avó descendente de índios. A questão de classe e de nível de escolaridade de ambos, pobres e analfabetos, é representativa da condição social de grande parte das famílias brasileiras, que em sua maioria é negra, pobre e carregam ainda hoje o peso da abolição à brasileira, através da negação dos direitos à educação, à moradia, à terra, dentre outros.

Minha avó se dizia descendente de índios [...]. Se dizia descendente de índios e o meu avô tinha uns traços africanos muito fortes. Então ele não era descendente de índio, ele nunca repassou essa informação pra gente. Mas a minha avó ela tinha uns traços muito fortes de índio e tal. Mas a minha avó já é falecida, em 2012 ela faleceu... e **ela era analfabeta. Ela nunca foi à escola. É... e o meu avô também. Nunca foi à escola.** Ele era analfabeto. Meu avô é aposentado. (FÁBIO, 3º Enc. F. – Árvore Genealógica).

A questão da raça e da classe foram ressaltadas pelo discente como determinantes na escolha da forma de ingresso na universidade. A possibilidade de entrar pelo sistema de cotas é reconhecida pelo sujeito como benefício e assumida de modo afirmativo. Benefício não como concessão, mas como forma de justiça e reparação para o estudante negro e pobre entrar na universidade. O estudante problematiza a questão da meritocracia e da precariedade da escola pública, ao mesmo tempo em que se afirma como cotista:

É... eu sou cotista, sempre estudei em escola pública, porque tem uma escola pública só (cotas sociais) e escola pública por ser negro (cotas raciais), **eu sou pelos dois (cotas raciais). Pardo, negro que chamam né, as cotas raciais.** Eu fui beneficiado por isso, por ser aluno de escola pública e por me autodeclarar negro. É... e **eu acho que é muito válido.** Não por... ah eu fui beneficiado... não por isso, mas porque realmente a educação ela é falha, ela é cheia de feridas, né. Então não dá pra construir uma coisa agora, uma coisa fechada, um sistema fechado, uma coisa do tipo. Então eu acho que as cotas elas beneficiam sim, e é claro que vai ter os que são contra, sempre vai ter, acho que são opiniões diferentes, né, devem ser respeitadas. Mas sim, para um pobre, sabe, que não tem condição de estudar numa escola particular que oferece um ensino de melhor qualidade, que é essa a realidade, **quem paga tem um ensino de maior qualidade. E tem mais chances sim, de entrar na universidade.** É a realidade, não adianta federal, é a realidade, não adianta tampar! [...] Eu é... tipo... estudei em escola particular alguns anos, pouco anos, bem no início, né, é... mais o resto dos meus estudos foi em escola pública. Não tive uma educação perfeita. **Tive uma educação boa... mas sinceramente não me dava condição de entrar na universidade federal, se fosse em ampla concorrência.** Porque eu sempre ia vendo as notas de corte, eu sempre ia vendo a diferença. Se chegar a isso eu não vou ter uma nota que eu possa cursar na universidade, minha nota não vai dar. Entendeu? **Então, eu acho justo sim** e é claro que vão surgir opiniões contrárias e a favor. Isso em qualquer coisa que surja. Não vai ter nenhuma diferença, num é? **Então eu como cotista, falo que é um benefício muito grande, uma oportunidade muito grande,** para quem não teve as condições educacionais aprimoradas, educação mais rica... entrar na universidade pública [...] **E para quem é pobre, para quem é negro e já sofre bastante preconceito,** gente! É muito fácil qualquer outra pessoa que tenha mais acesso, que tenha mais grana... que, que tem o seu dinheiro... que não sofre preconceito falar que cota é uma coisa para (inaudível) mas vai ver a realidade dele, pobre, né?! (FÁBIO, 9º Enc. F. – Memória da Experiência).

O sistema de cotas possibilitou que Fábio ingressasse na universidade e fosse o primeiro de sua família a realizar tal feito. Este fato gerou nele uma autocobrança para ser referência na família para as irmãs e para outros familiares.

[...] **tive que ser referencia também para as minhas irmãs mais novas e para os meus primos**, então eu acabei que sendo mais referência, **porque eu fui o primeiro**, mesmo eu não sendo mais novo, o primeiro dos primos, netos e tal, **fui o primeiro a entrar na universidade**. Então não tenho essa figura de um tio ou um primo mais velho ou um irmão que tenha entrado na universidade e que eu tenha tido aquele sonho também, que tenha sido um apoio pra mim... não! Eu fui o primeiro, que encarei e tal e eu que fui a referencia né? (FÁBIO, 2º Enc. F. – continuação do encontro memórias).

Fábio, em relação ao gênero, relata ter estudado nas séries iniciais com professoras, e no fundamental em diante, ele estudou predominantemente com professores homens, realidade marcada historicamente pelo predomínio no ensino considerado menos relevante e ligado à educação familiar. Ele também chama atenção para o fato do curso de Pedagogia ser predominantemente feminino, mas que, apesar disso, sua turma tem um bom número de homens (10). Mas a questão de gênero no curso não se resume a isso. Como podemos ver em sua narrativa abaixo, a questão laboral, na graduação, mostra evidências de que o curso é sexista:

No sentido escolar, eu só fui ver professor homem na escola pública. Na escola privada, de jeito nenhum. Nem na direção, gestão... era só mulher... [...] É... na Pedagogia eu já tinha escutado que ia ter mais mulheres, que **o curso era mais feminino**...assim e tal... quando eu **me deparei na sala tinha vários homens**, a nossa sala é bem recheada, assim e tal, eu achei muito diversificada...[...] **10 homens**. É muito. Eu fiquei surpreso. [...] Que era um curso feminino. E eu me deparei com essa diferença [...] Ai outro estágio, né, quando eu comecei, quando a coisa começou a apertar, eu tive que conseguir grana para... para me sustentar aqui na universidade. Eu fui atrás de estágio e nos enunciados dos estágios sempre era: **procura-se estagiária, de propósito!** Estagiária! Sempre era assim. **Eu ficava super triste com isso. Os banners que eu via espalhados na FACED, eu via: estagiária, estagiária. Putz! Caraca! Eu fiquei com medo, né? Era difícil encontrar um que tivesse estagiário no final... eu ficava super feliz, mas realmente há dificuldade, para o homem, tem uma certa dificuldade, sim!** Ai até que um dia eu recebi uma ligação de um estágio que eu tinha enviado um email e tal com informações, eu recebi a ligação: ó, você quer vir aqui fazer a entrevista e tal?... Ai era pra auxiliar uma criança especial e **precisava de força para estar locomovendo ela**... entendeu? Eu ia estar com essa criança, mas precisando de alguém com mais força para estar em algum momento, levando ao banheiro, fazendo essa... então... [...] **é ... eu acabei não aceitando**, porque eu já estava trabalhando em outra coisa, lá... um *Buffet* e os horários chocavam com a faculdade e o trabalho, então não aceitei. **Mas depois é que eu fui ver essa relação**. (FÁBIO, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Outra questão abordada pelo estudante narra a situação do preconceito de sua família quanto à questão da homossexualidade. Ele relata isso de forma apreensiva e se questiona sobre o comportamento de seu pai frente a essa questão:

[...] E... outro aspecto foi assim... **meu pai é muito preconceituoso**. Entendeu? **Meu pai falava... muito forte assim... uma frase que fica assim para o resto da vida**. Meu pai sempre falou: **se eu tiver um filho gay, eu dou um tiro!** [...] ele falava isso. Se eu tiver... **No dia que eu tiver um filho gay, eu mato mesmo!** Eu olhei assim... eu pivete escutando isso! [...] com certeza! Eu cresci escutando essa frase. Eu cresci escutando essa frase, **é uma coisa que até hoje martela na minha cabeça! Será que ele teria coragem mesmo?**[...] eu tenho... alguns primos... eu tenho primos... porque assim, a minha família é feita de... a maioria é homem. Entende? E... **uma criação muito machista, muito preconceituosa**, é... a maioria é homem e os poucos que assumiu a sua homossexualidade... nossa! Foi um choque! E o meu pai não queria isso, pelo menos ali na família dele... e ele sempre falou isso... então é uma frase que fica na minha cabeça, então eu fico me perguntando: **será que ele teria coragem de fazer isso?** É... [...] **Então, rolou isso, e depois, quando eu entrei na UFC, vi uma coisa super normal, eu achei muito massa, porque eu nunca tive esse preconceito... eu sempre fui libertário e tal... só não bati de frente com meu pai, porque eu sabia que ia ser tempo perdido naquilo, mas eu tinha minha concepção, desde antes e tal... nunca... só ficou essa frase na minha cabeça mesmo, porque, é que... é meio punk, é meio forte!** Então quando eu entrei na UFC que... foi na UFC, realmente, que eu vi tudo isso assim a olhos nus, né? Porque antes era só ouvir falar, do tipo, raras cenas... e eu sempre fui tranquilo em relação a isso. Sou muito, muito tranquilo em relação a isso. (FÁBIO, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

No que concerne aos planos para o futuro, Fábio parece ter plena convicção de fazer uma carreira acadêmica na área de Educação. Seus planos para o futuro, a curto e médio espaço de tempo, contemplam desde concluir a graduação até fazer o doutorado, além de buscar experiência na área, ter sua independência financeira e buscar realizações pessoais, como fazer uma luta e dar aulas de educação física. Ele tem em vista muitas possibilidades, mas uma das que parece mover mais seu desejo é a arte. Durante o ensino fundamental ele ganhou um concurso artístico promovido pela prefeitura e isto, supomos, foi determinante no seu interesse pela área:

É... eu também **quero concluir o curso**, né?! E **quero procurar uma especialização... quero mestrado... sou bem ambicioso!** (risos) **quero doutorado...** mas eu quero sim, eu não quero deixar de estudar, não quero deixar essa, essa, essa vida... acadêmica... e **quero muito trabalhar... na área**. Ainda não consegui de jeito nenhum. Os trabalhos que eu tenho feito... totalmente diferente. Foram coisas bem administrativas. Só que eu quero também uma coisa com envolvimento social, sabe? Uma coisa que eu sou muito ligado a isso. Essa coisa do humano de, de tá ali presente... de trabalhar com essa perspectiva, de viver, entendeu? Sem tanto glamour, sem tanta burocracia, então eu quero essa perspectiva social na minha vida. Quero trabalhar com isso, de alguma forma eu já trabalho, né, pela bolsa de extensão na comunidade quilombola lá em Aracati. A gente tem todo um trabalho social, pedagógico, psicológico, muitas áreas... artística...e eu quero continuar. Não sei... não sei se através da bolsa, mas através de outras vertentes, alguma coisa do tipo e... como falei não quero deixar de ser estudante, né, de jeito nenhum. Quero trabalhar, **quero uma estabilidade financeira pra mim**, né, **uma certa independência**, eu já busco ter, mesmo com pouco recurso. E... quero praticar uma luta, num sei qual... [...] Quero já **ensinar educação física**, sou apaixonado por isso também. E **me aprimorar na... na... na área artística também**. Sabe? Buscar... eu não tenho nenhuma... como é que eu posso falar... nenhum certificado, diploma, alguma coisa do tipo, que me dê uma **experiência** assim, que eu possa dizer: ah, eu tenho **experiência** nisso. Eu não tenho. Então... a minha... **o meu sonho artístico assim... as minhas perspectivas são só vontade realmente**. E tipo... eu

que me viro. Entendeu? Nunca busquei um curso ou uma coisa específica de... de gravura ou alguma coisa do tipo, né? Então é só a minha vontade, entendeu? Sempre foi assim. Então eu queria me especializar mais, talvez... buscar uma... uma coisa mais assim. E é muita coisa viu (risos), mas eu quero fazer tudo isso e muito mais. (FÁBIO, 9º Enc. F. – Memória da experiência).

Até chegar à universidade, Fábio enfrentou um longo caminho. Classe, raça e gênero marcam seu percurso e definem, a partir de suas experiências, seu modo de ser, de se identificar, de pensar e de agir. É importante percebermos que o papel do pai e da mãe como exemplos, foi extremamente importante para o estudante investir na sua escolaridade e buscar uma carreira acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas análises até aqui empreendidas a partir da questão de pesquisa: como a desigualdade de gênero impacta o percurso escolar do estudante de Pedagogia? Podemos considerar que a desigualdade de gênero impacta o percurso de vida do estudante, de modo geral, incidindo no percurso escolar de forma que as experiências de vida do sujeito afetaram a escolha do curso e o êxito acadêmico, o que afeta o próprio curso de Pedagogia em diferentes aspectos.

Tomando os dados quantitativos, pudemos verificar que o gênero impacta o percurso escolar no que se refere à feminização do magistério, posto que o curso de Pedagogia, que antes era um curso predominantemente feminino, vem ao longo dos anos aumentando o quadro de alunos do sexo masculino.

Outro aspecto dos dados quantitativos nos permitiu ver que a desigualdade de gênero, em relação aos estudantes de um curso predominantemente feminino, é perceptível quando se observa os dados sobre a família. Isso nos permite perceber que, de modo interseccional, a questão de classe e gênero se evidencia, pois, embora, a família dos estudantes de ambos os sexos apresentem o mesmo nível salarial (renda mensal de 1 a 3 SM) e escolar (os pais e as mães dos alunos e alunos cursaram o ensino médio), de acordo com os dados do perfil levantado, apesar disso, a família das estudantes de Pedagogia conseguem alcançar faixas de renda e níveis de estudos mais elevados (mais de 15 SM e doutorado). Por outro lado, os estudantes de Pedagogia do sexo masculino estão melhor distribuídos entre a faixa de vínculo laboral, especialmente entre o funcionalismo público.

É importante perceber que, boa parte das estudantes de Pedagogia teve sua experiência escolar em instituições de ensino privadas, os estudantes, por outro lado, boa parte deles estudou em escolas públicas. Ambos obtiveram médias semelhantes no ENEM, necessárias para o ingresso na universidade.

Com isso, aparentemente, podemos pensar que os estudantes do sexo masculino são mais inteligentes ou mais esforçados que as estudantes, por terem entrado no curso e terem obtido um desempenho semelhante ao das alunas, considerando que eles tiveram um percurso menos favorável. Contudo, podemos pensar, ainda, que por traz desse melhor desempenho dos alunos e da condição de privilégio social feminino, esconde-se uma questão de gênero, que é a retenção da mulher no âmbito doméstico, enquanto se é exigido socialmente do homem que ele ingresse cedo no mundo do trabalho. Desse modo, as estudantes são menos encorajadas a entrar no mundo do trabalho, a sair cedo de casa e a terem

uma vida independente, pois são “destinadas” ao casamento, tudo gira em torno da formação feminina para o cuidado do lar, o estudo é incentivado com objetivo de que as estudantes possam ser esposas e boas mães. Quanto mais tempo passam em casa, mais podem se dedicar aos estudos e chegar à faculdade, casar e depois ter filhos. A partir daí, a família figura em primeiro lugar e aquelas que desejarem ir mais adiante e chegar a níveis mais elevados, devem ajustar isso a sua nova rotina, muitas vezes postergando uma pós-graduação ou até mesmo renunciando essa qualificação em prol do cuidado do lar. Enquanto o marido pode fazer isso sem maiores empecilhos, sem maiores constrangimentos sociais.

Com essa perspectiva, compreendemos que a desigual educação dada conforme o gênero submete as meninas aos constrangimentos sociais, limitando suas possibilidades, direcionando-as a outros interesses e fazendo-as crer que são menos capazes de lidar com outras habilidades, com números, como a estudante Laura nos fez perceber ao afirmar que nunca foi boa em matérias de exatas, mesmo ela respondendo corretamente às questões perguntadas pelo professor.

Na dimensão quali, o marcador gênero opera no percurso acadêmico dos estudantes, especialmente relacionado à influência da família na escolha do curso. A interseccionalidade trouxe à mostra a colonialidade de gênero que apareceu não apenas no percurso acadêmico dos sujeitos, individualmente considerados, mas no percurso biográfico, envolvendo outros personagens da família e alheios à ordem familiar. Com este entendimento, vimos que as dimensões quantitativa e qualitativa nos ajudaram a compreender a importância da família, como ela funciona e como contribui para o ingresso dos filhos na universidade. O êxito acadêmico dos estudantes passa pela família. O custo desse êxito só ficou perceptível com a adequação metodológica desta pesquisa, quando os relatos (auto)biográficos trouxeram à mostra a importância das mulheres, principalmente a figura da mãe. Trazendo aqui a ideia de regime sacrificial, pensada a partir da ideia de sacrifício tratada por Santos (2007), em que aponta que uma parte da humanidade é subsumida por outra que se supõe universal, o regime sacrificial das mães impõe que o reconhecimento da mulher se dê pelo enaltecimento de sua renúncia a seus projetos.

Desse modo, a naturalização do sacrifício das mães é consensuada socialmente como condição de valorização e legitimidade do papel social. A sociedade menoriza a condição de mulher, em prol de um ideal materno, programado para colocar seus desejos e necessidades em segundo plano. Uma relação de colonialidade de gênero se estabelece aí, naturalizando o sacrifício no qual as mulheres são socialmente forçadas a viver.

No que se refere à questão da política de ações afirmativas, podemos observar que um quantitativo considerável de estudantes entrou no curso de Pedagogia por meio da reserva de vagas, embora o percentual de reserva de vagas da universidade seja questionável, posto que não corrige plenamente o problema da subrepresentação em cursos elitizados. Apesar disso, a política de cotas é uma política exitosa, que possibilitou o acesso de inúmeros estudantes cotistas na universidade pública. É uma política necessária para a população pobre, como pudemos ver nesta pesquisa, cujos participantes batalharam muito para entrar em um curso superior até que as cotas viabilizaram o ingresso deles. Assim considerando, as médias dos alunos de Pedagogia, de modo geral, nos mostram que os alunos cotistas tiveram bom aproveitamento no curso, já que eles figuram no conjunto de alunos que obtiveram notas entre 8,1 e 9,0 no semestre imediatamente anterior ao da aplicação do questionário desta pesquisa, o que comprova o êxito destes estudantes e dessa política.

Apesar disso, há, ainda, por parte de alguns estudantes, e também de segmentos da universidade, o repúdio às cotas como um direito e uma medida de reparação para aqueles que foram historicamente prejudicados. Assim, devemos compreender que o sujeito da enunciação não é unificado, como nesse exemplo em que no nível do interdiscurso ele trabalha com a defesa de interesse de classe e no nível individual repudia as cotas em favor da meritocracia.

Podemos pensar que uma contribuição das ações afirmativas para o ensino superior pode ser uma base avaliativa da política de cotas na UFC, embora, na atual conjuntura política, as ações afirmativas de modo geral estejam ameaçadas de extinção. Isso porque, no cenário atual nacional, o governo assumiu uma postura conservadora, que inclui inúmeros retrocessos como a privatização do ensino médio, a diminuição do orçamento para a educação e a extinção de políticas que promovem a justiça social, como a política de reserva de vagas nas universidades públicas. A extinção da Secretaria de Políticas para Igualdade Racial foi uma das primeiras medidas radicais adotadas pelo governo, e uma série de outras medidas foram e estão sendo tomadas à revelia do interesse do povo brasileiro.

Diante do exposto, compreendemos que a Pedagogia possibilitou um projeto de futuro para os estudantes desta pesquisa, possibilitou que eles, a partir do método (auto)biográfico, refletissem sobre seu percurso e, a partir daí, pensassem sobre seu futuro. Experiências do passado, como no caso de Regina que via a mãe educar o filho, fizeram com que a estudante pensasse sobre a possibilidade de trabalhar com questões relacionadas à deficiência, ou como no caso de Fábio, que suas experiências traumáticas na escola o levaram

a refletir e a desejar ser um bom professor, projetando no seu futuro a docência no ensino superior.

De modo interseccional, a questão de classe e gênero ficou evidenciada, determinando o percurso acadêmico dos estudantes desde antes do ingresso no ensino superior, daqueles que saíram do interior para a capital e precisaram trabalhar para se manter, daqueles que vivem aqui e dependem dos pais, daqueles que projetam suas expectativas de melhoria de vida por meio de um curso superior e daqueles que projetam seus sonhos no exercício da docência.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de extrema relevância para alcançar os resultados. Tanto a utilização da metodologia quantitativa quanto a qualitativa possibilitaram fazer o levantamento do perfil dos estudantes de Pedagogia, de modo geral (quanti) e de modo individual (quali). A pesquisa (auto)biográfica possibilitou que as narrativas fizessem falar as vozes subalternas e permitiu que os estudantes refletissem sobre sua trajetória em situação de copresença, desse modo, a experiência formadora apareceu com mais força diante da presença do outro, considerando que todo enunciado é dialógico, o outro reage, e essa reação provoca inflexões por parte do sujeito que o enuncia. O sujeito assim se constrói a partir do dizer.

Portanto, este trabalho nos mostra a importância da discussão sobre gênero no curso de Pedagogia, uma vez que é relevante que os futuros pedagogos e pedagogas conheçam e reflitam como o recorte de gênero e as desigualdades fortemente podem atuar no percurso das crianças e dos adolescentes. Destacamos ainda algumas questões que ficam, por serem merecedoras de futura investigação: quando e de que modo o currículo do curso de Pedagogia contemplará as questões de gênero? Como o gênero pode ser trabalhado na formação do pedagogo, considerando que é um tema extremamente importante da prática escolar?

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. La conciencia de La mestiza. Rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.13, n.3 set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- _____. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Difusão da Língua portuguesa**, nº 39, p. 303-318, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/traducao.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE FORTALEZA. Ano: 2012-2013. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ano: 2015. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2015_base_2014.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BESSON, Jean-Louis. As estatísticas: verdadeiras ou falsas? *In*: BESSON, Jean-Louis (Org.). **A ilusão das estatísticas**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Unesp, 1995. p. 25-67.
- BITTENCOURT, Hélio. **Estatística aplicada à psicologia**. 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/helio/psicologia/Est_Apl_Psico_2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, Juliana S; MAIA, Rousiley C.M; MUNDIN, Pedro S. O debate em torno das cotas nas universidades públicas brasileiras de 2001 a 2009: uma análise preliminar. **Revista Compólitica**, n. 2, v. 1, ed. set-out, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Jos%C3%A9lia/Downloads/16-159-4-PB.pdf>>. 10 abr. 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), jan.-jun/2006. p.329-376. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). **Pedagogia UFC 50 anos: narrativas de uma história** (1963-2013). Fortaleza: UFC, 2014.

BRUNO, R.C; CABRAL, M. A. C. O começo do começo ou a difícil e prazerosa tarefa de pesquisar. *In*: COSTA, M. de F. V. da; FREITAS, M. da G. F. **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CABRAL, M. A. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/3537>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CAMERON, Deborah. Desempenhando a identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual (1988). *In*: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Orgs. e Trad.). **Linguagem, Gênero, Sexualidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, n.2, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472>>. Acesso em: 30 set. 2015.

CENSO DO ENSINO SUPERIOR. INEP, Ano: 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael, Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v.7, n.7, p.251-266, Araxá, 2011. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

CHAGAS, Mário. Workshop conduzido por Mário Chagas- Oficina do Objeto. *In*: SEMINÁRIO SOBRE MUSEUS-CASAS, 2, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersecting oppressions**. [2009?]. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/patricia-hill-collins-intersecting-oppressions/id/47717686.html>. Acesso em: 11 out. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

COSTA, Maria de Fátima. V. da. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. **Revista Educação Temática Digital - ETD**. 2010. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2230>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, n.10, sem.1, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CRUZ, Silvia H. V. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANCEY, Christine P; REIDY, John. **Estatística sem matemática para Psicologia**. Tradução de Lorí Váli. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *In*: JORNADA CULTURAL LÉLIA GONZALEZ. 1, 1997, São Luis (MA). **Conferência As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. São Luis, 1997. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2008.

DOMINGUEZ, Michelle. Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, 8 (1), jan./jun., 2013. p.5-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a02v8n1.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FARACCO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. **O Curso de Pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963-1990)**. Fortaleza: UFC, 2014.

FILHO, Luciana Mendes de Faria; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. **A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Londrina. **Anais...** Londrina: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e Intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2009.

FORMENTI, Laura. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. *In*: PASSEGI, M. da C. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Ser ou não ser, eis a questão? Um estudo de caso sobre a trajetória de mulheres cotistas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 4., 2011, Alagoas. **Anais...** Alagoas: IPEAL, 2011. Disponível em: <<http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/anais/731.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Editais de concurso de pesquisa Negros e negras nas ciências**. [S.l.]: Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/editais.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

GOMES, Isadora Dias. **A gente vive de sonho**: sentidos de futuro para adolescentes privados de liberdade. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8725/1/2014_dis_idgomes.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

GONÇALVES, Andrea Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Maria Alice Resende; SANTOS, Rafael dos. **Mulheres cotistas e negras**: considerações sobre gênero, raça e ação afirmativa. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 33., ANPOCS. GT 33 – Relações Raciais e Ações Afirmativas, [S.l.], 2009.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**. n.92/93, Rio de Janeiro, jan./jun, 1988, p. 69-82. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-elia-gonzales1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferreira Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Teoria e Pesquisa**. v.22, n.2, mai.-ago., 2006, p. 201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 11 out. 2015.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129720POR.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios**. [S.l.]: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

IDADOS. **Perfil dos futuros professores**. Boletim nº. 3. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/boletim-idados-perfil-dos-futuros-professores/> acesso: 24/04/2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4.ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. *In*: PASSEGI, M. da C. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. [S.l.: s.n.], 1987. Disponível em: <<http://documents.mx/documents/a-tecnologia-do-genero-teresa-de-lauretispdf.html>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

LIMA, Francisca Josélia Inocência de . **A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v.19, n.2 (56), mai.-ago., 2008.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. 2/2001, a.9, sem.2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Nas redes do conceito de gênero. *In*: LOPES, M. J.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 22 (3), 320, set.-dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colombia, n.9, p.73-101, jul.-dic., 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. **Subjetividade esclava, colonialidad de gênero, marginalidad y opresiones múltiples**. Bolívia, 2012. Disponível em: <<http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise dos textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Doze conceitos em análise do Discurso.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Problemas de *ethos*. In: _____. **Cenas de Enunciação.** Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Discurso literário.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso – a construção do *ethos*.** São Paulo: Contexto, 2005.

MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (Orgs.). **DOSSIÊ MULHERES NEGRAS.** Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista Estudos Feministas.** v.13, n.3, Florianópolis, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300002>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política.** v.12, n.24, p.263-281, maio-ago., 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

MEC. **Procedimento de aplicação da Lei nº 12,711/2012.** [S.l.]: Portal do MEC, [20--?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Lei nº 12.711/2012.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 20 jan 2016.

_____. **Pedagogia.** Brasília: Ministério da Educação, [20--?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para apontar critérios e indicadores de qualidade para autorização de novos cursos de pedagogia.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica/Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MOHANTY, C. T. Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discurso colonial. In: NAVAZ, Liliana Suárez; HERNÁNDEZ, Aída (Eds.). **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes.** Madrid: Cátedra, 2008. Disponível em: <https://sertao.ufg.br/up/16/o/chandra_t__mohanty__bajo_los_ojos_de_occidente.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

MOMBERGER, C. D. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMAN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., Goiânia: ANPED, 2013.

MORAES, Magna Maricelle Fernandes. Piadas: a face(ta) bem-humorada do discurso machista. *In: COSTA, M. de F. V. da; FREITAS, M. da G. F. Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

MOTA, Jois. Memorial de Jois Maria Mota do Nascimento. *In: Batista et. al. Caminhadas de universitários de origem popular*. Coleção Caminhadas de universitários de origem popular. Programa Conexões de Saberes Universidade Federal do Ceará. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

NETO, Francisco Ramos M. Memorial de Francisco Ramos Madeiro Neto. *In: Batista et. al. Caminhadas de universitários de origem popular*. Coleção Caminhadas de universitários de origem popular. Programa Conexões de Saberes Universidade Federal do Ceará. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre, a.XXX, n.1 (61), p.29-51, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/539/375>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PASSEGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In: VASCONCELOS, M.F; ATEM, E. Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

_____. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Flávia Goulart. **Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e Cultura**. v.11, n.2, jul./dez., 2008.

PORTAL BRASIL. **CENSO 2010 mostra as características da população brasileira**. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: 20 jun.2016.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1.Imp. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, nov., 2013. Disponível em: <<http://www.mulheres.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2013/raseam-interativo>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costeira. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Tradução de Susana Bornéo Funck. **Revista Estudos Feministas**, 2002.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9556/8771>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

QUEIROZ, Delcele M. Mulheres no ensino superior no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Caderno de resumos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_03_01.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política do sexo”. [S.l.: s.n.], 1975. Disponível em: <disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=175684 Moodle USP>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** – CEBRAP, n.79, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SCHMIDT, Jéssica Josiane. Estatística aplicada às ciências sociais na formação do docente e nas aulas de sociologia do ensino médio. *Ensino de Sociologia em Debate*. **Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais UEL**. 1.ed., v.1, jan.-jun., 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpesspibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1%C2%AA_%20di%C3%A7%C3%A3o_%20Artigo%20SCHMIDT,%20J_%20J_.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

SCOTT, Joan. **El género**: una categoria útil para el análisis histórico. [S.l.: s.n.], 1995.

_____. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SISU-UFC. **Informações sobre cotas**. Disponível em: <<http://www.sisu.ufc.br/informacoes-sobre-cotas>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Minas Gerais: UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC**. Fortaleza: GTPAA-UFC, 2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel-PR: UniOESTE, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

WELLER, Wivian; FERREIRA, Erica do Carmo L.; MEIRA, Ana Paula. Imbricações de gênero e raça nas trajetórias escolares e acadêmicas de jovens que ingressaram no sistema de cotas da Universidade de Brasília. *In:* FAZENDO GÊNERO – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., ST 57 – Políticas de Mulheres e Políticas de Gênero. 2008, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST57/weller-ferreira-meira_57.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (ADULTOS)

Caro estudante, estou realizando uma pesquisa chamada **“Gênero na trajetória de vida dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC: um estudo sobre o impacto desse marcador no perfil acadêmico”**, e quero a partir desta pesquisa compreender de que modo as representações de gênero estão implicadas na identidade do profissional de Pedagogia. Com essas informações os estudantes poderão refletir sobre sua história de vida e a relação da mesma com a sua formação, sobre suas expectativas acerca do curso, sobre a identidade profissional do Pedagogo e as possibilidades da carreira, além de contribuírem com a pesquisa acadêmica.

Realizarei encontros formativos semanais, de acordo com a metodologia de pesquisa autobiográfica, para que os estudantes possam narrar sua experiência no que concerne ao seu percurso acadêmico. Os encontros serão registrados por meio de filmagem em vídeo, feitas com câmera fotográfica, gravação do áudio em aparelho MP4, fotos e caderno de anotações. Com estas informações gostaria de pedir sua autorização para que possa participar da citada pesquisa, e que seus resultados possam ser apresentados em encontros científicos, desde que o (a) mesmo (a) concorde.

É necessário esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
 2. Você não ficará exposto (a) a nenhum risco;
 3. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
 4. Você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
 5. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
 6. Somente após devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.
 7. É importante lembrar que você não receberá nenhum pagamento por participar da pesquisa.
- O Senhor (a) ficará com uma cópia deste Documento.

Em caso de dúvida poderá, a qualquer tempo, comunicar-se com a pesquisadora Francisca Josélia Inocêncio de Lima, aluna de Doutorado do programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – Rua Waldery Uchôa n° 01, residente na cidade de Fortaleza-CE⁴⁹, por endereço de e-mail: jodelima09@gmail.com.

O Comitê de Ética em pesquisa da UFC encontra-se disponível para qualquer assunto sobre a pesquisa pelo telefone: (85) 3366-8344, através do endereço do CEP/UFC: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo - CEP 60.430-275.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) sujeito da pesquisa

Assinatura do (a) pesquisador (a)

⁴⁹ Este documento foi apresentado ao Comitê de Ética e aos sujeitos com as informações pessoais (endereço e telefone) da pesquisadora. Aqui optamos por não divulgá-los.

ANEXO B – GRUPO DE TRABALHO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFC

O GTPAA foi constituído pela Portaria no. 706 de 11 de maio de 2005 do Reitor Prof. René Teixeira Barreira, responsável pela elaboração das Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC:

Dra. Célia Chaves Gurgel do Amaral – Pró-Reitoria de Extensão

Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado – Faculdade de Educação

Dr. Eurípedes Antônio Funnes – Departamento de História

Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa – Faculdade de Educação

Dr. Flávio José Moreira Gonçalves – Faculdade de Direito

Dr. Henrique Cunha Júnior – Centro de Tecnologia

Dra. Isabelle Braz Peixoto da Silva – Centro de Humanidades

Dra. Sandra Haydeé Petit - Faculdade de Educação

Dra. Vanda Magalhães Leitão – Pró-Reitoria de Graduação

Programação do Ciclo de Debates sobre Políticas de Ações Afirmativas – 2005	
Dia 31 de Maio 9h Abertura	Ações Afirmativas da UFC: Debates da Sociedade Ana Maria Iorio Dias – Pró-Reitora de Graduação da UFC Luiz Antônio Maciel de Paula – Pró-Reitor de Extensão
10h às 12h Mesa de debate	Políticas de Ações Afirmativas: Aspectos Constitucionais, Políticos e Antropológicos Henrique Cunha – GTPAA/UFC Edmilson Barbosa Francelino Filho – Faculdade de Direito William Augusto Pereira – Associação Afro-brasileira Maracatu Nação Iracema Dourado Tapeba – Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME Coord.: Célia Chaves Gurgel do Amaral – Presidenta do GTPAA
18h às 21h Mesa-redonda	Sistema de Cotas para o Ensino Superior: o Direito ‘a Inclusão Fábio Batista Lima – Universidade Estadual da Bahia - UNEB Moisés de Melo Santana – Universidade Federal de Alagoa - UFAL

	Coord.: Luiz Antônio Maciel de Paula – Pró-Reitor de Extensão - UFC
Dia 15 de Junho 18h às 21h Mesa-redonda	Retratos da Exclusão no Ensino Médio e Superior na Escola Pública e Cotas na Universidade José Jorge de Carvalho – Universidade de Brasília - UNB Jocélio Teles dos Santos – Universidade Federal da Bahia - UFBA Coordenação: Fátima Vasconcelos – GTPAA/FACED/UFC
10 de Agosto 18h às 21h Mesa-redonda	Educação Indígena, Acesso e Permanência na Universidade Francisca Novantino – (Xikinha Paresi) – Representante Indígena no Conselho Nacional /MEC Educação – CNE e Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena na CAD Cleber Gesteira – Coordenador Geral da Educação Indígena Weiber Nascimento –Vice-presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba Sandra Haydée Petit – GTPAA/FACED/UFC Coordenação: Isabelle Braz Peixoto – GTPAA/CS/UFC
30 de Agosto 18h às 21h Mesa-redonda	Portadores de Necessidades Educativas Especiais: Estratégias de Inclusão na Universidade Rita Vieira – FACED/UFC Zilsa Pinto Santiago – Arquitetura - UFC Karina Moraes – FACED/UFC Vilmar Silva – CEFET/SC Coordenação: Vanda Magalhães Leitão – GTPAA/FACED
13 de Setembro 18h às 21h Palestra	Ações Afirmativas: Financiamento, Pesquisa e Formação Eliane Dayse Furtado – GTPAA/FACED/UFC
11 de Outubro 18h às 21h Mesa-redonda	Cartografia Étnica no Ceará e Estratégias de Inclusão da UFC Eurípedes Funnes – Departamento de História - UFC Luiz Antônio Maciel de Paula – Pró-Reitor de Extensão - UFC Ana Maria Iório Dias – Pró-Reitora de Graduação - UFC João Arruda Pontes – Pró-Reitor de Assuntos Estudantis - UFC Coordenação: Henrique Cunha – GTPAA/CT/UFC

<p>09 de Novembro 9h às 12h Mesa de debate</p>	<p>Direito Constitucional e Ações Afirmativas na Universidade Cesário Correia Filho – Advogado da União Alessander Wilkson Cabral Sales – Procurador da República Coordenação: Flávio José Moreira Gonçalves – Faculdade de Direito</p>
<p>18h às 21h Mesa-redonda</p>	<p>Práticas Culturais e Formação de Professores: Diferentes, Sim, Desiguais, Não. Eliane Dayse Furtado – GTPAA/FACED/UFC Maria de Fátima Vasconcelos Costa – GTPAA/FACED/UFC Isabelle Braz Peixoto – GTPAA/CS/UFC Coordenação: Sandra Haydée Petit – GTPAA/FACED/UFC</p>

ANEXO C – MEMORIAL DE FRANCISCO RAMOS MEDEIROS NETO

Francisco Ramos Madeiro Neto

Sou um dos frutos gerados do amor de Antonio Barbosa Madeiro e Regina Maria de Alcântara Madeiro. Meu pai é natural de Quixeramobim, município que fica no sertão central cearense, a 201km da capital. Antônio veio à Fortaleza em 1975, aos 28 anos de idade, com o sonho de construir uma vida melhor. Em 1981, começa a namorar Regina, natural de Fortaleza, dezessete anos mais nova que ele. Em junho do ano seguinte, eles se casam e, quatro meses depois, têm as gêmeas Roseli e Roselena, que nascem prematuramente sete meses após a gestação. Depois de passarem alguns dias na incubadora, Roselena acaba não resistindo à vida fora do ventre da mãe. No dia 22 de novembro de 1983, foi a minha vez de vir ao mundo. Fui batizado de Francisco Ramos Madeiro Neto, uma homenagem ao meu avô paterno.

Minha primeira escola, Educandário 5 de julho, onde estudei até a alfabetização, estava localizada no bairro Demócrito Rocha, bem perto da minha casa. Nos primeiros dias, era levado à força para a escola, fazia um escândalo e chorava desesperadamente, não queria me separar da minha família. Em 1990, fui orador na festa do ABC, achei o máximo subir no palco e representar a minha turma num momento tão importante para nós.

Roseli e eu gostávamos muito de brincar com nossos amiguinhos da rua, mas todas as noites as brincadeiras eram interrompidas por uma voz que gritava: “Vai começar o Carrossel!”, nós corríamos para frente da televisão, ninguém podia perder essa novela que era uma “febre” entre as crianças, eu tinha até um disco com as músicas dos personagens. Além do Carrossel, nós nos reuníamos para assistir ao Chaves e Chapolim, que também fazia muito sucesso entre a criançada.

Em 1991, mudamos de escola, minha irmã e eu estudávamos sempre no mesmo colégio. Ela sempre foi um ano adiantado nos estudos, em relação a mim, por ser um ano mais velha. Fui para a primeira série no Instituto Pernalonga, que logo mudou o nome para Colégio Raul Barbosa. A nova escola, localizada no bairro Pan-Americano, era particular e Roseli e eu só estudávamos lá por causa das bolsas de estudo que eram fornecidas pela firma em que meu pai trabalhava. No mesmo ano, tivemos que nos mudar, fomos morar na rua Paraná, bem próximo de onde hoje é a praça Mauá, no Pan-Americano, que, na época, ainda estava para ser construída. Eu não gostava nem um pouco da nova casa, pois não tinha amigos e nem tinha opções para o divertimento.

Em março de 1992, que alegria, nos mudamos de novo, dessa vez para o bairro Planalto Pici, onde moro até hoje. Fiz novos amigos e, todas as noites, nos encontrávamos na rua para brincar. As brincadeiras eram variadas: “esconde-esconde”, “Jô trepa”, “Jô ajuda”, “carimba”, “vôlei”, “sete pecados”, dentre outras. Certa vez, em 1993, eu brincava no quintal de casa, enquanto minha mãe, que estava grávida, lavava roupas, até que eu subi em um trambolho (aquelas coisas que não se usam mais e são guardadas no quintal) e dei um pulo, eu nem me lembrava que o quintal era cheio de arame farpado para estender roupas. Quando percebi, já estava pendurado pelo pescoço, como se fosse uma roupa, foi o maior grito de dor que já dei

até hoje; sorte minha que o arame se quebrou e eu caí no chão com o pescoço todo ensanguentado. Minha irmã quase que nasce antes da hora, de tão nervosa que minha mãe ficou.

Em junho do mesmo ano, depois de um parto complicado, nasceu minha irmã, Ana Camila. Pra mim, era novidade ter uma irmã mais nova do que eu, mas eu gostei. Em 1994, fui estudar no Centro Educacional São Sebastião. Gostei muito do meu novo colégio, comecei a escrever de caneta, pois já estava na 4ª série. No fim do ano, fiz a minha primeira comunhão, não me lembro se eu fazia idéia de que estava recebendo o corpo de Cristo sacramentalmente presente na hóstia consagrada, mas sei que estava muito feliz. Concluí a 7ª série em 1997 e tive que sair da escola de que tanto gostava, pois não estavam mais aceitando bolsas de estudos e meus pais não tinham condições de me manter em escola particular. Foi difícil de compreender, mas tive que aceitar a idéia de ir para escola pública.

Em 1998, fui estudar na Escola de Ensino Fundamental e Médio Antonieta Siqueira. Estava um pouco desestimulado e, ao chegar lá, fiquei totalmente sem vontade de estudar, pois nunca pensei que poderia ter aulas pela televisão, além disso, a escola não tinha organização, muitos alunos pichavam as paredes, outros não respeitavam os professores nem a direção, enfim, eu nunca tinha visto essas coisas numa escola. Certo dia, fui ao refeitório e quase que me acertam com um ovo cozido na cabeça. No entanto, tinha poucos amigos na sala, a pessoa com quem eu mais dividia as tarefas em equipe era Edvânia, pois nem todos os nossos colegas tinham interesse em estudar.

No mês de abril do mesmo ano, aceitei o convite para ser coroinha na capela São José, eu gostava muito de ajudar o padre nas celebrações, muitos deles acabavam se tornando nossos amigos. No mês seguinte, comecei a participar da Comunidade Católica Vida Nova (comunidade que faz parte da renovação carismática católica) e, logo de cara, estranhei ver a alegria daquele povo, mas fui me acostumando com aquelas músicas e danças. Em setembro, fiz o seminário de vida no Espírito Santo, onde fui conhecendo Jesus, suas obras e seu amor misericordioso para com toda a humanidade. A partir daí, Deus passou a ser o sentido da minha vida.

Quando terminei a 8ª série, tentei mudar de escola, mas não consegui, então permaneci no Antonieta Siqueira para cursar o ensino médio. Tentei tirar da minha mente aquela idéia de que escola do estado não presta, mas era difícil, pois foi uma decepção na minha vida escolar. Ao voltar à escola após as férias, tive perspectivas de mudanças já que a escola estava sob nova direção. Já cheguei me enturmando e vi que da galera da sala eu não tinha o que reclamar. A escola foi tomando outro rumo, tínhamos aulas todos os dias, os professores eram ótimos, então voltei a tomar gosto pelos estudos.

No ano 2000, aconteceram as eleições para prefeito e vereador, mesmo não tendo ainda a obrigação de votar, optei por participar desse ato, pois eu desejava mudança. Votei pela primeira vez e, ainda que o candidato que recebeu meu voto tenha perdido, acho que contribuí para o exercício da cidadania. À medida que o tempo passava, a minha força de vontade de estudar e o meu engajamento na igreja só aumentavam. Convidei a turma da escola para participar do grupo de jovens comigo e alguns deles (Viviane, Daniel, Auberlânia, Cibele e Sâmia) continuam até hoje.

Em 2001, eu estava no 3º ano do ensino médio, fui estagiário da Cagece (Companhia de Água e Esgoto do Ceará), fazendo visitas domiciliares para conscientizar a população da importância de se prevenir a dengue. Eu estudava pela manhã e trabalhava à tarde e, mesmo sem estar preparado – pois a escola não me dava suporte suficiente para entrar numa facul-

dade e, em casa, eu não estudava –, tentei vestibular para o curso de Letras na Universidade Federal do Ceará (UFC) e não passei. Fui convidado para ser padrinho de Ana Kelly, que é filha da minha prima, a celebração do batismo aconteceu na paróquia do Imaculado Coração de Maria, no Henrique Jorge, Roseli é a madrinha, Kelly foi a minha primeira afilhada.

No ano seguinte, era a primeira vez que eu ajudaria a eleger o presidente da República do meu país. Eu estava fascinado com aquela campanha. Recordo-me muito bem quando o então candidato Lula veio a Fortaleza. Eu estava lá, no meio da multidão, caminhamos da Praça do Carmo à Praça do Ferreira, no centro da cidade, milhares de pessoas com um único sentimento: a esperança de transformar o Brasil num país mais humano.

Algumas semanas após as eleições, cinco amigos do grupo de jovens (Nelson, Geovane, Marcelo, Elys, Jaciclea) e eu fomos participar do Congresso Nacional de Jovens da Renovação Carismática Católica, que aconteceu em Goiânia. Conosco foram outras seis pessoas do interior do Ceará, nós passamos em Recife e, aproximadamente, trinta pessoas do estado de Pernambuco se juntaram à nossa caravana. Passamos em Brasília e conhecemos a Catedral, a Esplanada dos Ministérios e o Palácio do Planalto. Nossa passagem por Brasília foi rápida, mas acredito que aquele momento vai ficar para sempre registrado em nossas memórias.

No segundo semestre de 2002, fiz um cursinho preparatório para o vestibular. Eu não tinha idéia para qual curso pretendia fazer, por isso, conversei com minha irmã, Roseli, que estava no 3º semestre de Biblioteconomia, então ela me deu um material que tinha informações sobre o curso que ela fazia, foi aí que eu comecei a me interessar pela área. Pesquisei na Internet e vi que todos os campos do conhecimento precisam de um bibliotecário. Encontrei uma reportagem que dizia que a Biblioteconomia é a área que mais cresce e que essa seria a profissão do futuro. A partir daí, eu me decidi, tentei Biblioteconomia na UFC e passei para o segundo período de 2003.

Iniciei o curso, as pessoas sempre me perguntavam se eu estava gostando, quando eu dizia que sim, surgia outra pergunta: “Você faz o que mesmo?”. Quando eu respondia, as pessoas dificilmente entendiam: “Biblio o quê?” “Economia?”. A cada interrogatório desses, eu tinha que explicar que o bibliotecário não é a pessoa que limpa e “arruma” livros na estante. No início, nem eu sabia explicar, mas hoje sei que o bibliotecário é um profissional qualificado que desenvolve suas atividades em bibliotecas, centros ou serviços de documentação e informação, em arquivos, museus, discotecas, cinematecas, videoclubes, editoras e outros campos correlatos.

Em 2004, no segundo semestre de curso, eu tinha que arranjar um jeito de conseguir dinheiro para me manter na universidade, já que as condições financeiras da minha família não eram suficientes para arcar com as despesas. Então, consegui a bolsa de assistência, que é ofertada pela universidade ao estudante carente. Em troca de uma pequena ajuda de custo, o aluno trabalha auxiliando nas atividades administrativas da universidade.

Mesmo estudando muito para vencer cada semestre, continuei envolvido nas atividades religiosas, participando do grupo de oração e também sendo catequista na minha paróquia. Em 2005, me envolvi no projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, chamado de Conexões de Saberes, com o objetivo de estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, proporcionando trocas de saberes e experiências entre as duas partes. Através do Conexões de Saberes, espero poder contribuir para uma maior atuação dos moradores do meu bairro em políticas públicas e fazer com que a população acompanhe o crescimento social do Brasil.

ANEXO D – MEMORIAL DE JOIS MARIA MOTA DO NASCIMENTO

Jois Maria Mota do Nascimento

Meu lugar no mundo

Se há seis anos me dissessem que eu seria universitária, daria uma boa gargalhada. O porquê disso você descobrirá se ler as próximas páginas. Seja bem-vindo(a) à minha história!

Quem sou eu?

Sou de origem simples. Filha de pessoas oriundas de Beberibe e Acaraú, interior do estado do Ceará, que vieram para a capital em busca de um futuro melhor. Sou filha única de Edílson Ribeiro do Nascimento, carpinteiro de obra de construção civil, e Francisca das Chagas Mota do Nascimento, ex-costureira. Nasci em Fortaleza, cidade na qual sempre vivi, no Dia Internacional da Mulher, oito de março de 1982, e me chamo Jois Maria Mota do Nascimento. Graças a Deus, aos meus pais e a meu avô materno, principalmente, consegui alcançar alguns sonhos e tenho o apoio para lutar pela concretização de tantos outros.

Primeiros passos

Logo nos meus primeiros dois anos e meio de vida, minha mãe me levou pela primeira vez à escola. Não tenho muitas lembranças disso, mas sei que, nessa época, morávamos em uma casa que pertencia a meu tio Francisco, no bairro Autran Nunes, periferia de Fortaleza, e certo dia meu pai trouxe consigo uma caixa de papelão. Dentro dela havia um gatinho que chamamos de Zé Mimi. Estou falando dele, porque esse gatinho teve muita importância na minha vida, na verdade, ele se tornou meu fiel companheiro. Junto às felizes brincadeiras do meu avô, Zé Mimi contribuiu para que eu não me sentisse solitária.

Como meu tio precisou vender a casa, tivemos que nos mudar. Fomos morar em um bairro vizinho chamado Antônio Bezerra. Fui estudar em uma pequena escola particular. Nos fundos do enorme quintal da casa da professora Rita, foram construídas duas salas de aula. Era a escola. As crianças se sentavam ao redor de duas mesas e tudo era alegria. Estávamos na alfabetização, no ano de 1988, e eu estava aprendendo a ler. Era uma criança que estava começando a entrar no mundo das letras e essa experiência era incrível. Nunca esqueci um inusitado sábado de lazer que houve nessa escola. Quando esse dia chegou, eu mal pude tomar café da manhã de tão ansiosa. Imagine um bando de crianças pulando sobre uma enorme tábua, com trajes de banho, cantando o “Ilariê” da Xuxa. Era um banho de mangueira, já que não havia piscina. Mesmo assim, nós adoramos! Desse tempo de alfabetização, carregue comigo o cheiro da minha cartilha e ainda hoje adoro o cheiro de livros novos.

Depois que terminei a alfabetização, mudamo-nos novamente. Dessa vez, fomos morar em outro bairro que também não era distante: Henrique Jorge. Agora tínhamos a nossa própria

casa. Além disso, a vizinha tinha uma porção de filhos e eu me sentia muito feliz em poder brincar com outras crianças fora da escola. Mas fiquei apavorada quando minha mãe me matriculou na Escola Senador Fernandes Távora. Uma escola pública que, para mim, era enorme e bem diferente do que eu conhecia até então. Foi lá que conheci minha primeira melhor amiga. Seu nome era Alice. Como todas as outras crianças, nós brigávamos e, depois de um ou dois dias, tudo era brincadeira novamente.

Nesse tempo, minha mãe resolveu que já estava na hora de me interessar mais pelos assuntos da Igreja. Então, comecei a ir aos sábados para o catecismo. A reunião consistia basicamente em decorar rezas. Para a criançada, isso era muito monótono e logo apareciam os primeiros bocejos. Eu adorava mesmo era quando o catequista contava várias histórias e nos ensinava a ver o lado dos outros. Minha mãe só as contava quando eu era menor. Em minha casa, os livros nunca foram prioridade e eu tinha que me contentar com os didáticos. Assim, era mais fácil entender por que não devíamos fazer coisas que pudesse magoar nossos colegas. Foi assim que, aos nove anos, fiz minha primeira comunhão, na Capela São Luís Gonzaga, com o Padre Almeida. Meus pais ficaram orgulhosos quando fiz a primeira leitura da missa e eu me senti linda com a roupa que a minha própria mãe fez e muito feliz em receber o corpo de Cristo.

Estudei no Fernandes Távora até a quarta série, sempre contando com a amizade de Alice. Desse tempo, não tenho muitas lembranças, mas as que tenho são geralmente de brincadeiras. Eu não gostava de perder nenhuma aula, não somente pelo conteúdo, mas pelo prazer de estar com outras crianças.

Agora sim: “lar doce lar”

Em 1993, mudamo-nos novamente. Fomos para o bairro Planalto do Pici, onde moro até hoje, também próximo aos outros bairros nos quais eu já havia morado. Foi interessante porque participamos do início de seu desenvolvimento. Nós mesmos construímos nossa casa logo após a ocupação. Resolvemos nos mudar porque meus tios Francisco e José já moravam no Planalto do Pici e, para nós, era muito importante ter a família reunida. Mas o que eu mais gostei foi o fato da minha mãe agora me deixar brincar na rua. Era uma grande sensação de liberdade!

Nesse ano, Zé Mimi morreu deixando triste toda a família.

Fui estudar no Colégio Antonieta Siqueira, que se situa no bairro Pici e, como fica próximo a minha casa, eu ia a pé. Fiquei triste por saber que não veria mais minhas amigas, principalmente Alice. Mudanças desse tipo me assustavam. Ter que fazer novas amizades! Como seriam as pessoas nesse novo colégio? Como seria estudar pelo sistema de televisão? Mas nos primeiros dias de aula já fazia parte de uma turminha só de meninas. Éramos seis e, juntas, nos divertimos muito, pois apesar das brigas éramos amigas mesmo. Elaine se tornou minha nova melhor amiga. Era em sua casa que nos encontrávamos fora da escola.

No bairro, eu também tinha as minhas melhores amigas. Edvânia, Fernanda, Gabriela e eu ficávamos horas brincando de boneca e casinha. Com o passar do tempo, Gabriela começou a se envergonhar disso e pouco a pouco foi se afastando de nós. Estávamos crescendo!

Nessa época, o Padre Almeida já havia começado a construir em nosso bairro a Capela Santo Antônio, da qual fiz parte por um bom tempo. Depois de construída, foram surgindo seus grupos. Eu me integrei ao grupo de jovens. Era a primeira vez que fazia algo ligado à Igreja conscientemente. O que quero dizer é que era a primeira vez que escolhia participar

da Igreja. Foi uma experiência incrível, pois, além disso, participei da catequese e do grupo de cânticos, e cantar é algo que gosto de fazer até hoje.

No JUCC, para mim, o mais importante grupo de jovens, fizemos coisas muito boas. Só as reuniões não eram suficientes. Nós íamos a bairros mais “chiques” de Fortaleza, como o bairro de Fátima, pedíamos ajuda, que geralmente era em alimentos, e depois fazíamos bingos na Capela. Ajudamos muitas pessoas. Fizemos, inclusive, uma festa para as crianças carentes do Planalto do Pici, no Dia das Crianças. Aprendi a me importar de fato com o próximo a partir de então.

Teleceará, jois, boa noite...

Em 1997, minha turma e eu fomos remanejadas para o Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco. Foi uma grande mudança. Era uma escola pública onde só havia o segundo grau, localizada no bairro Itaoca, mais próxima ao centro da cidade. Elaine e eu pegávamos ônibus juntas e ficamos ainda mais amigas. O colégio era bem maior que o Antonieta Siqueira e lá estudavam pessoas de vários lugares de Fortaleza.

No ano seguinte, Elaine e eu fomos aprovadas em uma seleção para estagiar na empresa de telefonia do Ceará, a Teleceará. Isso acarretou uma reviravolta em nossas vidas. Tínhamos dezesseis anos, estudávamos e trabalhávamos à noite, ganhando R\$ 241,00 mensais, bem mais que o salário mínimo da época. Passei a me sentir uma mulher madura e responsável. Minha mãe, no entanto, sofreu muito com todas essas novidades, pois sempre fomos muito ligadas e agora eu passava o dia inteiro na fora de casa. Afastei-me da Igreja.

Meu terceiro ano foi muito difícil. Comecei a faltar às aulas devido ao cansaço de ter que me dividir entre o estágio noturno e os estudos. Por uma bobagem, a minha amizade com Elaine chegou ao fim, assim como, mais tarde, o estágio na Teleceará, que, devido ao processo de venda das estatais no governo FHC, passou a se chamar Telemar. Uma das condições para se manter no estágio era estar estudando e eu já havia terminado o segundo grau e era menor de idade para ser contratada.

Bom dia, senhora! Em que posso ajudar?

Concluído o segundo grau em técnico em administração, era hora de dar um novo rumo a minha vida. Consegui um emprego como vendedora em uma loja no bairro Jóquei Clube, bem perto do Planalto do Pici. Nesse mesmo tempo, comecei a participar do grupo Santa Helena ligado somente aos cânticos na Capela Santo Antônio. Era uma maravilha ir para os ensaios depois de um dia cheio de clientes chatos. Ouvir outras pessoas cantando com a gente era ótimo!

Uma das vendedoras da loja passou a comentar sobre vestibular e faculdade e eu, que até então só havia ouvido falar desses assuntos por alto, passei a me interessar e fazer perguntas. A partir daí, dois lados em mim entraram em conflito. Se eu quisesse voltar a estudar, teria que pedir demissão, jamais poderia conciliar o estudo com a minha carga horária de trabalho! Um lado me dizia: “Fica com teu emprego porque ele te garante no final do mês teu salário e assim tua independência!”, e o outro me dizia: “É hora de conhecer novas coisas, é hora de seguir em frente!”.

Mas fui me acomodando no emprego até que recebi um cheque sem fundos, de R\$ 311,85 (mais de um salário), em uma venda realizada por mim e pela sobrinha da dona da loja. Ter de pagar esse valor sozinha foi “a gota d’água” para mim. Foi assim que pedi demissão da loja. Era preciso atender ao chamado da sala de aula.

Abrindo os olhos e a mente

Resolvi que entraria na universidade. Como fiz o segundo grau técnico em administração, não vi as matérias física, química e biologia, era preciso estudar. Em 2002, matriculei-me no cursinho particular do Colégio Agapito dos Santos, pago com o dinheiro que tive direito pela demissão. Recebi o apoio de toda a minha família e amigos.

Uma nova turma de amigos estava formada, ganhei uma nova melhor amiga: Jaqueline. As aulas eram bem mais dinâmicas porque não eram baseadas apenas em decorar coisas e sim em entendê-las. Eu começava a abrir realmente os olhos para o mundo ao meu redor, à medida que aprendia tantas coisas. Esse ano foi mais frutificante do que todo o segundo grau, pois eu tinha sede de saber! Mais uma vez, afastei-me da Igreja.

2002 também era ano de eleição para presidência da República e governo do estado. A disputa entre os partidos era bem acirrada. Fui mesária e, por isso, não pude mostrar no dia da eleição que queria votar em Lula, pois este representava pelo menos a esperança de um tempo melhor para a nação. Mesmo com a derrota do candidato do PT para governador do Ceará, houve uma grande festa com a vitória de Lula.

Finalmente, fiz as provas do vestibular da UFC e, depois de uma espera tão angustiada, recebi um telefonema me dizendo que eu havia sido aprovada para o curso de Letras. Meu avô e eu pulávamos abraçados no meio da sala, feito duas crianças. Ele, um senhor de oitenta anos analfabeto, nem entendia direito o que era universidade, mas ficou feliz porque sabia que era importante para mim.

A universidade e eu

Estamos agora no ano de 2003. Nunca os dias demoraram tanto a passar como os que antecederam o início das minhas aulas. Não sei descrever meu primeiro contato com aquele novo universo no qual me inseria. Fiz muitos amigos, tantos que nem me atrevo a citar todos aqui. A troca de experiência e a amizade foram fundamentais para sobreviver ao primeiro semestre tão complicado. Tantos textos difíceis de autores que eu nunca havia ouvido falar! Depois de falar dessa minha aflição com um amigo que já estava quase se formando, ele me disse: “Aqui você vai se inteirar de coisas que só irá encontrar nesse curso, coisas importantes para a vida profissional, mas principalmente para a sua formação como pessoa. Não desista! O curso de Letras é bom!”.

Logo após o primeiro semestre, sofri uma grande perda. Meu avô faleceu, abalando toda a família. Assim como ele falava que iria acontecer, não teve tempo de me ver formada. Seu corpo descansa em Acaraú, seu lugar de origem. Trata-se de uma cidade litorânea que fica a 220km de Fortaleza.

Alguns semestres se passaram. Fiz duas vezes testes para monitorias das disciplinas “Linguística: Fonética e Fonologia” e “Fonologia do Português”, assunto que muito me interessou na área da Linguística. Infelizmente, passei apenas na prova escrita e, como só havia uma vaga, fui eliminada na entrevista. A bolsa da monitoria seria importante para me ajudar a permanecer no curso. Durante alguns meses, tive minha primeira experiência como professora em uma pequena escola primária próxima a minha casa, mas não foi tão proveitosa quanto imaginei que seria. Não dava nem para chamar de salário o que eu ganhava por mês, na maioria das vezes atrasado, além disso, eu ensinava geografia, matéria bem distante da minha área.

Hoje, depois de uma seleção, faço parte do projeto Conexões de Saberes da UFC, que me trouxe a possibilidade de atuar no meu bairro a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de Letras e também das minhas experiências de mundo. Através desse projeto, espero que possamos render bons frutos para o Planalto do Pici. Tanto no campo da leitura e escrita como nos outros abordados pelos demais bolsistas.

Hoje, reconheço que meu amigo do primeiro semestre tinha razão. Estou cada vez mais apaixonada pelo meu curso, em especial pela Literatura. Quero realmente abraçar a carreira de professora, assim como fazer pós-graduação. Minha dúvida é que área devo seguir: Linguística ou Literatura? Ambas, apesar de bastante distintas, chamam muito minha atenção!

Agradeço por ter encontrado pessoas pelo caminho que me deram apoio para chegar onde estou. Um dia, um professor me disse que viemos para esse mundo por dois motivos: para sermos felizes e úteis. Espero continuar na caminhada para isso! Acho que estou na direção certa para encontrar meu lugar no mundo!

E isso não é o fim, é apenas o começo!