

DA ORIGEM POPULAR AO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB: ESCRITAS DISCENTES SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE.

Luciana dos Santos Jorge ¹

Claudilene Maria da Silva ²

RESUMO

O presente trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa que realizamos (2023) sobre formação e identidade docente no Curso de Pedagogia da UNILAB-Campus dos Malês(BA). Embora o acesso de jovens de origem popular ao ensino superior tenha se ampliado por meio das políticas de ações afirmativas, fruto das lutas dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, ainda há uma elitização de certos cursos. Alguns permanecem como de prestígio, se tornando objeto de desejo de muitos jovens de origem popular que desejam ascender socialmente, o que não ocorre com o curso de Pedagogia. Nesse sentido, o presente trabalho focaliza a construção identitária de formandos e formandas do Curso de Pedagogia da UNILAB, instituição que abarca em sua comunidade estudantes de nacionalidade brasileira e africana, objetivando compreender os fatores que levaram esses sujeitos a escolha do curso. Nesse lastro, os estudos de Sampaio (2011) Hall (2019), Silva (2014) Pimenta (1996), Gomes (2017), Farias (et al, 2009) para citarmos alguns, são referências para o estudo. Como caminho metodológico, priorizamos as narrativas dos sujeitos e adotamos a escrita de cartas pedagógicas. O estudo evidencia que o curso de pedagogia se constituiu como a única oportunidade que esses jovens possuíam de ingressar no ensino superior, sob influência do racismo vivenciado e outros fatores sociais. No entanto, as escritas desses sujeitos também revelam que ao acessar o curso da UNILAB, acessam um novo repertório pautado na Lei 10.639/2003 que proporciona um despertar crítico frente às realidades africanas e afro-brasileiras que os auxiliam na percepção do pertencimento racial e (re)construção de suas identidades.

Palavras-chave: Identidade, Formação docente, Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste trabalho, parte dos resultados da pesquisa que realizamos no ano de 2023 cujo objeto de estudo foi a construção identitária de formandos/as de origem popular do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, instituição que abarca em sua comunidade estudantes brasileiros/as e de países africanos de língua portuguesa.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, lucianajorge891@gmail.com;

² Docente do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês - UNILAB, claudilenems@unilab.edu.br.



Criada em 2010 em meio à luta pela democratização e interiorização do ensino superior, a UNILAB tem como proposta ampliar o acesso de jovens brasileiros/as e africanos/as de origem popular, historicamente excluídos/as do espaço universitário, com campi na Bahia e no Ceará, em regiões marcadas pela resistência contra a escravidão.

A pesquisa foi realizada com estudantes dos dois últimos semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus dos Malês, localizado na Bahia. Em consonância com os propósitos da instituição, o curso de Pedagogia também apresenta um currículo que se difere das propostas curriculares comumente vistas. O currículo busca formar pedagogos/as comprometidos/as com epistemologias africanas e diaspóricas, valorizando saberes científicos e ancestrais numa perspectiva antirracista e anticolonial (PPC Pedagogia – Campus dos Malês, 2019).

Para isso, foi adotado como base para o currículo, a Lei 10.639/03, que altera a LDB 9394/96, inserindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi compreender quais os fatores que levaram esses sujeitos a escolha do curso de Pedagogia pesquisado. Ao fazermos isso, partimos da compreensão de que a identidade docente desses sujeitos é iniciada antes do seu ingresso no curso, ocorrendo de maneira indissociável da sua origem e vivências nos espaços de socialização que antecedem a sua entrada no curso.

Os resultados nos mostram que, embora esses sujeitos compartilhem o desejo de ingressar no ensino superior, o curso de Pedagogia não se constituiu como uma escolha realizada de maneira voluntária, mas sim sobre a influência de questões sociais e raciais. Todavia, a permanência no curso tem sido uma escolha desses sujeitos, devido às contribuições oferecidas pelo currículo do para as diversas dimensões da sua identidade, sobretudo, a sua identidade étnico-racial.

Assim, a relevância deste estudo está em compreender as escolhas e trajetórias de estudantes de origem popular no curso de Pedagogia da UNILAB, uma instituição criada no contexto da democratização e interiorização do ensino superior e da valorização de saberes afro-brasileiros e africanos. Pesquisas sobre como esses sujeitos de origem popular constroem sua identidade docente ainda são escassas, sobretudo quando atravessadas por questões sociais, raciais e culturais. Ao abordar tais trajetórias, este trabalho contribui para problematizar estigmas ligados à docência e evidência a relevância de currículos orientados por perspectivas antirracistas e emancipatórias.



METODOLOGIA

A escolha metodológica, conforme apontam Silva e Santiago (2012), não parte exclusivamente do/a pesquisador/a, mas é guiada pelo objeto de estudo e pela maneira como se dá a relação com ele. Por isso, esta investigação requereu das pesquisadoras um método que colocasse em destaque os sujeitos e suas trajetórias. Adotamos o método história de vida, que privilegia o sentido das experiências relatadas e articula subjetividade e objetividade (Silva; Santiago, 2012).

Com esse propósito, colocamos em destaque as narrativas dos sujeitos, coletadas por meio de cartas pedagógicas escritas pelos/as estudantes convidados/as a participarem da pesquisa. Para definir os participantes, realizamos previamente um levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos, que orientou os critérios definidos. Participaram cinco estudantes, quatro mulheres e um homem, respectivamente brasileiras e angolano, majoritariamente autodeclarados negros. Para cada participante, foi atribuído um nome fictício.

A organização e discussão dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1997). Nas análises buscamos evidenciar os núcleos de sentido das narrativas, por meio das temáticas que emergiram da leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades raciais e sociais. Para pessoas das classes populares — majoritariamente negras — a educação é vista desde cedo como uma ferramenta essencial para ascender socialmente. No entanto, o ensino superior brasileiro, de origem elitista e excludente, historicamente permaneceu inacessível às camadas populares, sendo um sonho distante durante séculos.

Apenas nos anos 2000, por pressão de movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, ampliou-se o ingresso de jovens de origem popular nas universidades (Gomes, 2017), sobretudo em cursos tradicionalmente associados a elevado prestígio social, se constituindo como um fenômeno ainda recente no cenário educacional do país, conforme salientam Carneiro e Sampaio (2011).

Por outro lado, outro fator que influencia no acesso desses sujeitos a cursos de ensino superior, que não tem sido posto muito em pauta, são os movimentos feitos à



“margem”, em suas comunidades e ambiente familiar. Em uma sociedade cujas bases foram feitas em meio a desigualdades, alguns estereótipos pairam sobre os jovens de origem popular. Costuma-se atribuir a esses sujeitos uma imagem associada a uma história familiar de escolarização precária, vista como fator determinante na desvalorização da cultura escolar. Contudo, consoante Sampaio (2011), é equivocado reduzir essas trajetórias a um “destino de classe”, pois, ao contrário, tais sujeitos resistem e buscam emancipação pela educação.

Para Setton (2005) há um fenômeno emergente entre os sujeitos pertencentes às classes populares, denominado por ela como “um novo capital cultural”. Tal processo estaria intrinsecamente relacionado às estratégias contemporâneas de construção de capital cultural mobilizadas por estudantes de origem popular, sobretudo no âmbito das interações familiares e escolares. Essas estratégias se manifestam nas práticas sociais cotidianas, revelando dinâmicas específicas de apropriação e ressignificação de saberes e valores culturais.

A autora considera que o capital cultural não se restringe apenas no investimento em bens considerados universais, clássicos, mas consiste também no desenvolvimento de estratégias para a obtenção do capital cultural, que passa a ser adquirido através da “[...] leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) [...]” (Setton, 2005, p.80). Assim, esses sujeitos conseguem ingressar no ensino superior.

Evidencia-se, nesse sentido, uma ampliação das formas de acesso ao capital cultural, que não se limitam às práticas tradicionalmente valorizadas pelas instituições escolares ou pelas elites culturais. Ao reconhecer essas estratégias como válidas e eficazes, a supracitada autora desloca o olhar para os modos como sujeitos de origem popular constroem repertórios culturais por meio de experiências cotidianas e acessíveis. Tal perspectiva contribui para uma compreensão mais plural e dinâmica da constituição do capital cultural, valorizando saberes que emergem da vivência concreta e das interações sociais.

Além disso, nos faz refletir sobre como a origem desses sujeitos está intrinsecamente relacionada ao seu processo de construção identitária e a suas escolhas educacionais/profissionais. A identidade é um fenômeno complexo, construído em meio a tensões advindas das relações sociais (Hall, 2019; Silva, 2014). Assim, os sujeitos constroem suas identidades a partir dos seus grupos de socialização, sendo que:



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

Assim, ao fazer suas projeções profissionais, da qual o ingresso no ensino superior comumente se constitui como primeiro passo, a sua trajetória familiar “pesa na balança”. Nessa linha, as escolhas pelo curso tendem a ser delineadas tendo como fator prioritário a remuneração proveniente da profissão. Isso faz com que os cursos historicamente elitizados, possuidores de um maior status e remuneração como Direito, Medicina e Engenharia, sejam parâmetro para a suas escolhas, visando a ampliação das possibilidades de sua ascensão social.

Há, consoante Macedo (2019), um sistema classificatório de cursos de ensino superior, alimentado pelas instituições de ensino superior, que determina que “alguns grupos profissionais ‘valem mais’ enquanto outros ‘valem menos’ (Macedo, 2019, p.3)”. Assim, a alguns cursos é atribuída uma menor valorização profissional. Esse é o caso do Curso de Pedagogia, formação inicial destinada prioritariamente para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estendendo-se também a outras modalidades de formação pedagógica voltadas ao apoio educacional e às práticas escolares complementares.

A chegada ao curso de Pedagogia, tem ocorrido de modo predominante, como a segunda escolha daqueles/as que ingressam, devido, dentre outros fatores, a não conseguirem atingir a pontuação necessária para ingressar em um dos cursos tidos como de prestígios. Dentre os fatores que fazem o curso de Pedagogia não se constituir como primeira opção para esses/as jovens, está a desvalorização da profissão e a má remuneração destinada aos/as profissionais da educação. Além disso, há estereótipos que relacionam a esse curso palavras como “amor” e “vocação” e o define como um curso para mulheres, refletindo um legado histórico em que o magistério foi socialmente associado à extensão da maternidade e ao cuidado (Santos; Costa; Custódio, 2022).

Nesse sentido, o ingresso no curso de Pedagogia passa a representar, para muitos/as estudantes, a priorização do acesso ao ensino superior, mesmo diante da percepção social de baixo prestígio associada à licenciatura. Tal escolha revela uma compreensão estratégica do ensino superior como instrumento de ascensão educacional e social, ainda que por meio de uma formação historicamente desvalorizada.



Já no curso escolhido, esses sujeitos são desafiados em meio a um processo instável, composto por momentos de recusa e identificação, a construir uma nova identidade: a identidade docente. Tornar-se professor/a, como aponta (Gatti, 1996), é mais do que exercer uma função técnica; é assumir um modo de existir no mundo, influenciado pelas condições sociais, culturais e históricas de um dado momento. Por isso, essa identidade precisa ser considerada com seriedade nos processos de formação e profissionalização, pois ela carrega marcas, valores e experiências que moldam a prática pedagógica.

É também o que Pimenta (1996) aborda. Consoante a autora, tendo em vista a especificidade da prática docente, compreendida como um ato que contribui significativamente para o processo de humanização dos/as educandos/as, inseridos/as em contextos históricos determinados,

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

Isso tende a se tornar efetivo, se os próprios sujeitos em formação se sentirem representados ao longo do processo de formação, uma vez que a prática docente integra diferentes saberes que estão em constante relação, vindos de diversas fontes que são mobilizados pelos/as professores/as em sua atuação, (re)construindo assim a sua identidade.

Um dos saberes indispensáveis para o exercício da profissão são os saberes advindos da formação profissional, caracterizada pelo seu caráter dinâmico e processual, possibilitando o reconhecimento do/a professor/a em formação como um/uma profissional (Farias et al, 2009). Os saberes que compõem a profissionalidade docente se organizam em duas vertentes: a científica e a pedagógica. A primeira refere-se aos conhecimentos oriundos das ciências da educação, adquiridos durante a formação acadêmica e fundamentados em teorias e pesquisas educacionais. Já os



saberes pedagógicos são construídos ao longo da trajetória formativa dos/as futuros/as professores/as nas instituições de ensino superior, conforme aponta Tardif (2014).

Ressaltamos que, ao afirmar a existência de saberes implicados na formação profissional docente, não estamos defendendo uma formação estritamente técnica. A docência envolve dimensões que vão além do profissional: ela é também pessoal. Antes da formação formal no curso de licenciatura, cada docente já viveu experiências que compõem seu repertório e são essas vivências que alimentam o processo contínuo de construção da identidade docente, que, como afirma Pimenta (1996), é sempre mutável.

O ser professor/a, antes de mais nada, é algo moldado na subjetividade, tecido dentro e fora de uma instituição de ensino superior. Assim, compreendemos que o papel da formação de professores/as deve ser o de estimular esses sujeitos, para a constituição de uma visão crítica e reflexiva. Como afirma Freire (2020, p. 45), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este aquele, mas a compreensão do valor do sentimento, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser educado vai gerando a coragem”.

Nesse sentido, a constituição da identidade docente envolve não apenas o domínio técnico e teórico, mas também a valorização da dimensão humana e afetiva que permeia o ato de educar. A formação inicial deve proporcionar espaços de escuta, diálogo e vivência, nos quais os/as futuros/as professores/as possam reconhecer-se como sujeitos históricos, críticos e sensíveis às realidades escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados da pesquisa, agrupados em dois eixos temáticos, sendo um referente ao que levou os/as estudantes ao curso, e outro sobre como o curso tem contribuído para que esses sujeitos iniciem a percepção de si enquanto docentes.

A) A chegada ao curso de Pedagogia

O estudo revelou que o ingresso no Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês ocorre por múltiplos fatores, sendo recorrente nas narrativas a resistência inicial à docência, tanto no contexto brasileiro quanto angolano mesmo entre aqueles/as que, na infância, já haviam vivenciado experiências simbólicas de ensino por meio de brincadeiras lúdicas na infância e em interações familiares.

[...] a docência me veio com um a mais pelos meus professores, mas, principalmente, pela minha mãe. Ouvia dos lados o “você já pensou?”, e eu



fugia, pois lembrava de toda a trajetória sofrida da minha mãe [...] (Diana, CP - 2022).

A narrativa acima também evidencia outro aspecto recorrente: a influência de docentes na escolha profissional. Contudo, em duas cartas analisadas, essa influência só se manifestou após o ingresso na Licenciatura em Pedagogia, por meio da identificação com professores/as durante a formação inicial, o que tem possibilitado a permanência desses sujeitos no curso. Diana destacou a influência materna e a inspiração em docentes; André, por sua vez, ressaltou o desejo de aprimorar a forma de transmissão do conhecimento e a identificação com bons/boas professores/as.

Percebe-se que a identificação com certos docentes tem favorecido, ainda que lentamente e com algumas resistências, o processo de reconhecimento de André como educador, estimulando reflexões críticas sobre a escola e suas práticas. Proveniente de um contexto sociocultural distinto do brasileiro em alguns aspectos, ele compartilha com outros estudantes africanos/as as dificuldades de acesso ao ensino superior, o que os leva a migrar para o Brasil em busca de oportunidades educacionais inexistentes em seus países de origem.

Como nos lembra Farias (et al, 2009), os diferentes espaços de socialização, especialmente o escolar e familiar influenciam suas escolhas e formas de exercer a docência. Ao longo da pesquisa, as experiências vivenciadas durante o processo de escolarização revelam-se como elementos significativos na trajetória formativa dos/as professores/as em formação, influenciando, ainda que de forma indireta, a escolha pela docência e o desejo de assumir uma postura diferenciada em relação aos próprios educandos/as.

Foi o caso de Geisa, que relatou que vivências de racismo na infância e a invisibilidade das crianças negras na Educação Infantil despertaram nela a vontade de transformar a escola. Esse processo se fortaleceu ao conhecer a UNILAB, onde encontrou referenciais teóricos e docentes que a motivaram a abandonar outro curso e escolher a Pedagogia como espaço de resistência. Um dos elementos são as experiências racistas, conforme relata Geisa:

[...] Tenho uma relação muito forte com a Educação infantil. Acredito que isso deve-se ao racismo e a vários tipos de violência que sofri, quando estava nesta etapa da educação básica. A minha irmã [ela desistiu da área], ao ingressar na universidade, foi fazer Pedagogia e posteriormente começou a trabalhar dando aulas. [...] Certo dia fui convidada por um professor de minha irmã, para assistir algumas aulas. Ele ministrava o componente de educação infantil. No primeiro momento fiquei encantada, mas com o passar do tempo, fui ficando incomodada. O professor falava de educação infantil, mas com



suas falas, me parecia que as crianças negras não faziam parte do espaço escolar. Quando comecei a sinalizar, citando inclusive as minhas vivências e trazendo questões, ele agia como se a situação que vivenciei fosse uma coisa à parte, que só aconteceu comigo (Geisa, CP - 2022).

O relato da estudante evidência como vivências marcadas por exclusão podem se transformar em motivações para a atuação docente comprometida com a transformação social. Tais vivências não apenas deixaram marcas ao longo de sua formação, como também desempenharam papel central na construção de sua identidade negra e na escolha pela docência como espaço de resistência e transformação.

Conforme aponta Silva (2009), experiências como a vivida por Geisa podem comprometer o processo de construção da identidade enquanto mulher negra, especialmente quando marcadas por episódios de discriminação racial. No entanto, em outros trechos de sua narrativa, a formanda revela que tais vivências, embora dolorosas, impulsionaram um movimento de resistência e afirmação identitária, contrariando os efeitos esperados dessas experiências. Situações como essa não se configuram como casos isolados, mas sim como expressões de uma estrutura social historicamente marcada pelo racismo, causadora de danos psicológicos profundos e penalização a grupos socialmente racializados, como é o caso da população negra.

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

B) Concepção de docência para os participantes

As narrativas construídas pelos/as professores/as em formação revelam que as experiências vivenciadas tanto no contexto universitário quanto em espaços externos à instituição exercem influência significativa na construção de suas concepções sobre a docência. Nesse cenário, a prática docente é compreendida, pela maioria dos/as participantes da pesquisa, como:

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



Assim, a docência é apresentada como uma prática relacional, marcada por trocas que envolvem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também dimensões éticas, afetivas e sociais que constituem o cotidiano educativo. Como defende Freire (2020), trata-se de um processo dialógico, caracterizado por interações contínuas e significativas. No entanto, constatou-se, também, a existência de formandos/as que, mesmo em fase conclusiva da graduação, não haviam desenvolvido uma concepção clara de docência, tampouco conseguiam se reconhecer como sujeitos docentes. Consoante relato de Geisa:

No que tange a me reconhecer como docente, [...] mesmo estando no último semestre do curso, tendo passado por todas as fases do processo de formação e tendo aprendido a maioria das coisas sobre o trabalho docente, e com várias convicções, ainda não me reconheço como uma [...](Geisa, CP - 2022).

Essa ausência de identificação profissional parece estar relacionada às dinâmicas formativas às quais esses/as jovens estão inseridos/as, seus percursos e trajetórias individuais que, em determinados contextos, não favorecem a reflexão crítica sobre o processo formativo profissional como dimensão central da constituição docente. Os/as professores/as em formação demonstram adesão ao que Pimenta (1996) denomina como "saber do conhecimento", ao reconhecerem que a apropriação de conteúdos específicos garantirão "saber professorar". Assim, a docência é "o diálogo base que conduz através dos métodos uma boa educação entre as pessoas, de modo a proporcionar um ótimo processo de Ensino-Aprendizagem (André, CP - 2022).

Por outro lado, a inserção de alguns/algumas participantes em programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma etapa significativa de valorização e reconhecimento da trajetória profissional docente, ao proporcionar uma vivência concreta e antecipada da realidade educacional para a qual o licenciando/a está sendo preparado/a. Diana relata de que forma o PIBID contribuiu com a sua formação:

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

Isso evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão sistemática sobre o ser e o fazer docente, como parte indissociável da formação inicial. As experiências vivenciadas ao longo do curso de formação revelam-se fundamentais na constituição da identidade profissional docente. O currículo diferenciado e os espaços de diálogo proporcionados durante a trajetória acadêmica contribuem não apenas para a



construção dessa identidade, mas também para o fortalecimento da identidade negra, especialmente entre as mulheres.

As discussões promovidas ao longo do curso possibilitaram a desconstrução de estereótipos e a ressignificação de percepções sobre si mesmas, como evidenciam alguns relatos, a exemplo o de Francisca.

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

Diante do exposto, a formação inicial revela-se como um componente estruturante na constituição da identidade docente, sobretudo quando articulada a propostas curriculares que incorporam discussões sobre relações étnico-raciais. Nesse contexto, destaca-se a relevância de uma abordagem formativa que possibilite aos/as professores/as em formação estabelecer conexões entre suas trajetórias individuais e coletivas, em consonância com os princípios orientadores da UNILAB e, em especial, do curso de Pedagogia. Tal perspectiva tende a contribuir para que os/as futuros/as docentes se reconheçam como sujeitos comprometidos com a luta por uma educação emancipadora e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitiram compreender que a escolha pelo Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês, em grande parte dos casos, não se deu como primeira opção de ingresso no ensino superior, mas esteve atravessada por fatores sociais, raciais e econômicos. No entanto, a permanência desses sujeitos no curso revelou-se como decisão consciente e estratégica, impulsionada pela possibilidade de ressignificação de suas trajetórias pessoais, pelo fortalecimento de sua identidade étnico-racial e pela construção de um projeto profissional vinculado à docência.

As narrativas analisadas evidenciam que o processo formativo, ao dialogar com as especificidades históricas e culturais da população negra e africana, contribuiu



significativamente para a constituição da identidade docente, entendida não apenas como um exercício técnico, mas como prática social, crítica e transformadora. Nesse sentido, a formação inicial ofertada pela UNILAB se mostra inovadora ao articular saberes acadêmicos, experiências de vida, práticas antirracistas e epistemologias negras e decoloniais, criando condições para que os/as futuros/as professores/as se reconheçam como agentes de resistência e emancipação.

Entendemos que tais resultados reforçam a importância de políticas públicas voltadas à democratização do acesso e à permanência no ensino superior, sobretudo para estudantes de origem popular, bem como no investimento na formação docente. Além disso, apontam para a necessidade de que os cursos de formação docente incorporem de forma sistemática discussões sobre relações étnico-raciais e valorizem os saberes provenientes das experiências comunitárias e familiares dos/as professores/as em formação.

Por fim, ressaltamos que os achados abrem caminhos para novas pesquisas que explorem, de forma mais ampla, como a formação inicial pode potencializar a construção de identidades docentes críticas, antirracistas e comprometidas com a transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas. Assim, o estudo contribui para o debate científico acerca da docência, ao mesmo tempo, em que valoriza as vozes e trajetórias de sujeitos que, historicamente, foram silenciados no espaço universitário.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Ava da Silva; SAMPAIO, Sônia Maria. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 53–69.

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

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

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

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



HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2006.

MACEDO, Renata Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 54-76, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores-Saberes da Docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, p. 273 , 2011.

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

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

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

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

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

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

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Campus dos Malês**. São Francisco do Conde. 2019. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wpcontent/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%c3%a3o-19.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2025.

