



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO - PDCA  
GRUPO DE ESTUDOS SOBRE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS(ES) - GEFFOP

ALDENORA CONCEIÇÃO DE MACEDO

**O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Uma análise reconstrutiva interseccional dos condicionantes de acesso à educação superior

BRASÍLIA  
2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

ALDENORA CONCEIÇÃO DE MACEDO

### **O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Uma análise reconstrutiva interseccional dos condicionantes de acesso à educação superior

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília - UnB, na Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cátia Piccolo Viero Devechi

Brasília-DF  
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CM141c Conceição de Macedo, Aldenora  
O curso de pedagogia no Brasil: uma análise reconstrutiva interseccional dos condicionantes de acesso à educação superior / Aldenora Conceição de Macedo; orientador Catia Piccolo Viero Devechi. -- Brasília, 2024.  
343 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação superior pública e privada. 2. Interseccionalidade. 3. Justiça Social. 4. Hermenêutica Reconstrutiva. 5. Condicionantes de acesso. I. Piccolo Viero Devechi, Catia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO - PDCA

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Aprovada por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catia Piccolo Viero Devechi (PPGE - UnB)  
Presidenta da banca

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Silvana Santana dos Santos (PPGE – UnB)  
Examinadora interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto (PPGE – USP)  
Examinadora externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Cláudio Almir Dalbosco (PPGE – UPF)  
Examinador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Helena Almeida de Carvalho (PPGE – UnB)  
Examinadora Suplente

*Ao meu filho Elvis, o qual, durante os anos de doutoramento em que estive lendo, pesquisando e escrevendo, vi sair da infância e entrar na adolescência.*

*À minha filha Laura que, durante os anos de doutoramento em que estive lendo, pesquisando e escrevendo, vi sair da adolescência e entrar na vida adulta e, no mundo profissional.*

*Ao meu esposo Herculano que, respeitou, como sempre faz, minha liberdade de escolha, e, durante os anos de doutoramento em que estive lendo, pesquisando e escrevendo, de maneira muito responsável, dedicada e amorosa, cuidou de tudo, e de nós.*

*Às minhas gatas e gatos e, em especial ao Toninho, que se revezaram incansavelmente nas sonecas em cima da poltrona de leitura, dos livros, da mesa, das folhas soltas, das canetas, lápis, agenda, teclado, da minha mão, no meu colo [...], para dar conta de me acompanhar durante os anos de doutoramento em que estive lendo, pesquisando e escrevendo.*

*Dedico esta tese.*

*A vocês que sabem o quanto eu caminhei:*

Antônia e Manoel, por serem minha base e ficarem felizes com minhas conquistas, ainda que não consigam compreender do que realmente se tratam.

Laura, Elvis e Herculano, com todo meu coração, por serem essa família que busca entender a minha forma intensa de dar importância aquilo que gosto e com o que me comprometo.

Professora Catia, em especial, por ter pegado em minha mão há anos atrás e ter topado trilhar esse caminho comigo.

Ivana e Jaqueline, minhas amigas do coração, com as quais formo o melhor e mais completo “coletivo” feminista, antirracista, anticapitalista, de pesquisa, acadêmico, profissional, aleatório e de “tudo no mundo” que existe. Maravilhosas.

Glacilene – em especial, Jadyane, Jane e Rejane, minhas manas, com as quais componho uma sororidade em que mais parecemos fãs que amigas. Muito ídalas.

À minha mana Elna, parceira de escrita, projetos e ideias, de quem todos os dias me orgulho por ter por perto. Estendo os agradecimentos ao meu amigo Adeir, que é “brilho puríssimo”.

*A vocês que contribuíram com minha pesquisa e formação nos momentos de qualificação, defesa e construção deste trabalho:*

Professoras Luciana de Oliveira Dias e Sinara Pollom Zardo.  
Professoras Rita Silvana, Cristina Helena de Carvalho, Carlota Josefina Boto,  
e professor Cláudio Almir Dalbosco  
Professora Margarita Sgró, e todo seu grupo de pesquisa “Teoria Crítica da Educação:  
Democracia e Cidadania”, por terem me recebido para meu período sanduíche na Unicen de  
Tandil, Argentina.

*A vocês que compartilharam comigo conhecimentos e estudos:*

Às minhas colegas Cláudia e Débora – em especial, Glauciane, Lorrany, Ellen, e ao meu colega Albino, com quem formo, sob a coordenação da professora Catia, o GEFFOP.  
À colega Carla Nascimento, pelo imprescindível auxílio para o acesso a dados importantes para a minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Às coordenadoras dos quatro cursos pesquisados e, sobretudo, às e aos estudantes que me cederam um precioso tempo de seus dias e tornaram esta pesquisa possível.

*Às que vieram antes!*

Muito obrigada!

*“Certamente existem diferenças muito reais entre nós, com relação à raça, idade e sexo. No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las e analisar as distorções que resultam de as confundirmos e os efeitos dessas distorções sobre comportamentos e expectativas humanas”.*

(Audre Lorde)

**RESUMO**

Esta pesquisa parte do seguinte problema: como as intersecções dos marcadores sociais de gênero, raça e classe determinam o ingresso das e dos estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas do DF? Para alcançar respostas, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar quem são as e os estudantes dos cursos pedagogia públicos e privados sob a perspectiva de gênero, raça e classe; b) Conhecer as motivações e/ou condições que levam as e os estudantes das instituições públicas e das privadas à escolha pelo curso de pedagogia; c) Entender como o ingresso das e dos estudantes aos cursos de pedagogia em instituições públicas ou privadas se relaciona com as políticas públicas educacionais afirmativas e de inclusão social; d) Interpretar e reconstruir a relação entre o processo histórico de exclusão social de gênero, raça e classe no país e o curso de pedagogia. Articulamos a hermenêutica na perspectiva reconstrutiva de Habermas à interseccionalidade, estudada por meio de autoras como Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Ângela Davis, bell hooks, Audre Lorde, e, Patrícia Hill Collins, e, discutimos a justiça social, por ser base da interseccionalidade, por meio da conceituação democrática bi/tridimensional de Nancy Fraser. Assim, realizamos contextualizações históricas, culturais e políticas sobre questões importantes, como o surgimento da educação superior no país, o atravessamento da relação público e privado, os diferentes momentos históricos e os sistemas de governo neles estabelecidos. Demos atenção especial ao curso de pedagogia, discutindo sua formação organizacional e humana, desde a instituição até os momentos atuais. A pesquisa empírica foi realizada tendo como fonte o curso de pedagogia, modalidade presencial, de quatro IES do Distrito Federal, duas públicas e duas privadas. A produção dos dados foi realizada por meio de questionários aplicados a 97 estudantes e as análises foram empreendidas com base na hermenêutica reconstrutiva e nas compreensões interseccionais da matriz de dominação de Patrícia Hill Collins. Finalizamos com a tese de que as intersecções dos sistemas de poder, patriarcado, racismo e capitalismo, constituem seres e, no caso das(os) discentes de pedagogia, as(os) posiciona no campo da desvalorização social, cultural e política. Determinadas(os) ao curso pelo gênero desvalorizado – mulheres, feminino; pela raça desumanizada, as pessoas negras – com destaque para os homens que estão caminhando mais ao lado das mulheres nas ocupações tidas como femininas; e, pela classe social desprestigiada, dizendo respeito, sobretudo, à questão econômica e cultural das(os) discentes e que, em nossa pesquisa, foi o fator potencializador para a maioria das(os) negras(os) estar na rede privada. Nesse sentido, também foram desvelados dois diferentes subgrupos raciais: um, com melhores condições econômicas e culturais, o das pessoas negras que chegam à universidade pública, e, outro, contrário ao primeiro, com menos possibilidades, ao qual as cotas não alcançam e estão presentes na rede privada. Coletividades bivalentes que demandam articulação intersetorial de políticas públicas que visem tanto correção das desigualdades materiais, ou da injustiça econômica, quanto da dominação cultural, ou seja, uma justiça social democrática configurada pela união de redistribuição e reconhecimento, para fins de transformação social.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade; Justiça Social; Educação superior pública; Educação superior privada; Distrito Federal.

**ABSTRACT**



This research stems from the following problem: how do the intersections of social markers such as gender, race, and class determine the admission of students to the pedagogy course in public or private institutions in the Federal District (DF)? To find answers, we established the following specific objectives: a) Identify who the students in public and private pedagogy courses are from the perspective of gender, race, and class; b) Understand the motivations and/or conditions that lead students from public and private institutions to choose the pedagogy course; c) Comprehend how the admission of students to pedagogy courses in public or private institutions relates to affirmative educational public policies and social inclusion; d) Interpret and reconstruct the relationship between the historical process of social exclusion based on gender, race, and class in the country and the pedagogy course. We articulate Habermas's reconstructive hermeneutics with intersectionality, studied through authors like Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Angela Davis, bell hooks, Audre Lorde, and Patricia Hill Collins, and discuss social justice, as it forms the basis of intersectionality, through Nancy Fraser's bi/tridimensional democratic conceptualization. Thus, we provide historical, cultural, and political contextualizations on important issues, such as the emergence of higher education in the country, the intersection between public and private relations, different historical moments, and the systems of government established within them. We paid special attention to the pedagogy course, discussing its organizational and human formation from its inception to the present day. The empirical research was conducted with a focus on the face-to-face pedagogy course at four higher education institutions in the Federal District, two public and two private. Data production was carried out through questionnaires applied to 97 students, and the analyses were based on reconstructive hermeneutics and the intersectional understandings of Patricia Hill Collins's matrix of domination. We conclude with the thesis that the intersections of power systems—patriarchy, racism, and capitalism—constitute the subjects, and in the case of pedagogy students, position them within the field of social, cultural, and political devaluation. Determined to the course by devalued gender—women, femininity; by dehumanized race, black people—with an emphasis on men who are increasingly occupying roles considered feminine alongside women; and by the underprivileged social class, especially regarding the economic and cultural issues of the students, which in our research was the potential factor for the majority of black students to be in the private network. In this sense, two different racial subgroups were also unveiled: one, with a more privileged class, of black people who reach public universities, and another, with fewer economic and cultural resources, which quotas do not reach and are present in the private network. Bivalent collectivities that demand an intersectoral articulation of public policies aimed at correcting both material inequalities, or economic injustice, and cultural domination, i.e., a democratic social justice configured by the union of redistribution and recognition, for the purpose of social transformation.

**Keywords:** Intersectionality; Social Justice; Public higher education; Private higher education; Federal District.

- Figura 1** - Países e matrículas em IES privadas  
**Figura 2** - Imigração por nacionalidade (1884/1933)  
**Figura 3** - Quantitativo de matrículas por “sexo” no curso de pedagogia – 2010 a 2022  
**Figura 4** - Distribuição das(os) discentes do curso de pedagogia por raça/cor - ano 2022  
**Figura 5** – “Top 10 melhores cursos nas carreiras com mais alunas(os)”  
**Figura 6** – Distribuição vagas - Lei de Cotas  
**Figura 7** - Percentual de ingressantes egressas(os) de escolas públicas x cotas raciais  
**Figura 8** - Média de idade de estudantes do curso de pedagogia – modalidade presencial  
**Figura 9** - Distrito Federal e suas RAs  
**Figura 10** - Mapa Distrito Federal e seu entorno  
**Figura 11** - Os 10 cursos com o maior número de concluintes – 2022  
**Figura 12** – Oferta de vagas em educação e no curso de pedagogia 2022

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Cursos desejados – discentes IES públicas e privadas

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Ações de democratização de acesso à educação superior - 2003 a 2010  
**Quadro 2** - IES do DF que ofertantes do curso de pedagogia na modalidade presencial  
**Quadro 3** - Sobre acesso aos cursos pesquisados  
**Quadro 4** - Sobre vagas ofertadas nos cursos pesquisados  
**Quadro 5** - Sobre demanda dos cursos pesquisados  
**Quadro 6** - Sala de aula x outros espaços pedagógicos  
**Quadro 7** - Vantagens e desvantagens do sistema público de ensino  
**Quadro 8** - Vantagens e desvantagens do sistema privado de ensino  
**Quadro 9** - Motivos para a escolha das IES

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2022  
**Tabela 2** - O público e privado nas escolas primárias do Município da Corte (1855 a 1866)  
**Tabela 3** - Meninas e mulheres na escola normal (1839 a 1889)  
**Tabela 4** - Frequência de estudantes nas escolas normais entre 1870 e 1888  
**Tabela 5** - Retorno aos questionários da pesquisa  
**Tabela 6** - Percentual de docentes por sexo – 2022 a 2023  
**Tabela 7** - Percentual de docentes por raça – 2022 a 2023  
**Tabela 8** - Renda familiar (ano 2022)  
**Tabela 9** - Nível de escolaridade mãe e pai  
**Tabela 10** – Motivos apresentados pelas(os) discentes para cursar pedagogia

## LISTA DE SIGLAS

AEUDF - Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal  
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
ANFOPE – Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação  
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CAPES - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-RF - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
CEUB - Centro de Ensino Unificado de Brasília  
CF – Constituição Federal  
CFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Justiça  
COVID - *Coronavirus Disease*  
CRC – Coletivo do Rio Combahee  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DF – Distrito Federal  
EAD – Educação a Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT - Ensino Profissional e Tecnológico  
ESCS - Escola Superior de Ciência da Saúde do DF  
EUA – Estados Unidos da América  
FACPRIV – Faculdade Privada  
FCE - Faculdade UnB de Ceilândia  
FGA – Faculdade UnB do Gama  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUP - Faculdade UnB de Planaltina  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
HEM – Habilitação Específica para o Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICS - Instituto de Ciências Sociais  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IF - Instituto Federal  
IFB – Instituto Federal de Brasília  
IFES - Instituto Federal de Educação Superior  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social  
MEC - Ministério da Educação  
MNU- Movimento Negro Unificado

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAE - Programa de Apoio ao Estudante do Ensino Superior  
PAS – Programa de Avaliação Seriada  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios  
PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares  
PIB – Produto Interno Bruto  
PL – Projeto de Lei  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPI – Pretas(os), Pardas(os), Indígenas  
PRIL – Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial  
Continuada de Professores e Diretores Escolares  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
RA – Região Administrativa  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão  
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SEPPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SIS - Sínteses dos Indicadores Sociais  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
SUS - Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UCB - Universidade Católica de Brasília  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCAT - Universidade Federal de Catalão  
UFCG – Universidade Federal de Campo Grande  
UFDPAR - Universidade Federal do Delta do Parnaíba  
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJ - Universidade Federal de Jataí  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFJVM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT - Universidade Federal Do Mato Grosso  
UFNT - Universidade Federal do Norte de Tocantins  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UNB - Universidade de Brasília  
UNDF – Universidade do Distrito Federal  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNIP – Universidade Paulista  
UNIPRIV – Universidade Privada  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco  
UPF – Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	17
1 INTERSECCIONALIDADE COMO REFERENCIAL INTERPRETATIVO .....	30
<b>1.1 A construção conceitual da interseccionalidade</b> .....	30
<b>1.1.1 Sobre as origens estadunidenses do conceito</b> .....	42
<b>1.1.2 Interseccionalidade à brasileira</b> .....	55
<b>1.2 Justiça social democrática: uma questão de Redistribuição, Reconhecimento e Representação</b> .....	71
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL.....	81
<b>2.1 Hermenêutica reconstrutiva: aprendizagem comunicativa e intersubjetividade na pesquisa qualitativa</b> .....	83
<b>2.2 A interseccionalidade como ferramenta de investigação e reconstrução crítica</b> .....	95
<b>2.2.1 Um estudo hermenêutico reconstrutivo e interseccional</b> .....	102
<b>2.3 Contextualizando a pedagogia no público e no privado do Distrito Federal</b> .....	108
3 UMA RECONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NO CONTEXTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO.....	114
<b>3.1 A educação superior pública e privada no Brasil e no Distrito Federal</b> .....	115
<b>3.2 A educação superior no Brasil em três momentos políticos</b> .....	124
<b>3.2.1 “Delimitando centro e margens”</b> .....	124
<b>3.2.2 “Das margens para o centro”</b> .....	133
<b>3.2.3 “De volta às margens”</b> .....	154
<b>3.3 Intersecções de gênero, raça e classe na desvalorização e feminização da pedagogia</b> .....	166
<b>3.4 Marcos legais da instituição do curso de pedagogia no Brasil</b> .....	184
4 UM OLHAR INTERSECCIONAL PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS E PRIVADOS DO DISTRITO FEDERAL .....	201
<b>4.1 Tecendo os caminhos da pesquisa empírica: primeiros passos</b> .....	202
<b>4.1.1 Selecionando as Instituições de Educação Superior</b> .....	205
<b>4.2 Sobre procedimentos e participantes da pesquisa: continuando a caminhada</b> .....	206
<b>4.2.1 O pedagógico e o organizacional nos PPCs dos cursos pesquisados</b> .....	206
<b>4.2.2 O contato com as instituições e as turmas</b> .....	211
<b>4.3 Elementos interpretativos da pesquisa</b> .....	213
<b>4.3.1 Condicionantes de acesso: questões interseccionais</b> .....	214
<b>4.3.2 Cursar pedagogia: entre escolha e determinação</b> .....	263
<b>4.3.3 Educação superior pública ou privada? Quem vai e para onde</b> .....	279
<b>4.4 Pressupostos hermenêuticos interseccionais sobre os condicionantes de acesso ao curso de pedagogia</b> .....	291
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	306

REFERÊNCIAS .....	316
APÊNDICES.....	330
<b>Apêndice A:</b> Questionário 1 – Levantamento interseccional do perfil discentes dos cursos de pedagogia pesquisados .....	330
<b>Apêndice B:</b> Questionário 2 – Aprofundamento discursivo das questões da parte 1 .....	338
<b>Apêndice C:</b> Requerimento Formal para Realização da Pesquisa .....	340
ANEXOS .....	341
<b>Anexo A:</b> Termo de Aceite Institucional - Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB.....	341
<b>Anexo B:</b> Imagem do logotipo utilizando a frase criada por Maria W. Stwert .....	342
<b>Anexo C:</b> Discurso de Sojourner Truth .....	343
<b>Anexo D:</b> Carta de Esperança Garcia .....	344

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Todo ato de pesquisa é um ato político”<sup>1</sup>.*  
(Rubem Alves)

É com a chegada da família real portuguesa e a transferência da corte para o Brasil (1808) que a educação superior<sup>2</sup> passa a existir no país, momento em que são criadas as Instituições de Ensino Superior – IES para ofertarem os primeiros cursos - direito, medicina e engenharia, voltados a formar o quadro de profissionais requeridos pela coroa. Cursos pensados para garantir a formação de familiares e integrantes da corte, pois, até então, jovens de famílias abastadas que desejassem ter uma educação mais avançada, precisavam ir estudar na Europa. A educação básica, não apenas superior, era voltada estrutural e institucionalmente a formar bacharéis (no masculino mesmo e apenas) para e dos grupos privilegiados. Prezava-se por essa formação e omitia-se os direitos políticos e sociais da maioria da população. Tais decisões estruturaram a formação desigual da sociedade (Cunha; Souza; Silva, 2013). A cidadania republicana chega, então, vazia de direitos e reforça aos grupos invisibilizados, a necessária, e perene, busca pela conquista de direitos sociais, dentre eles, a educação.

Somente em 1900, são criadas as primeiras universidades e apenas a partir de 1931, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>3</sup>, passam a ser mais institucionalizadas. A educação superior se expande na década de 1960, sobretudo, durante a ditadura militar (1964-1985) por ocasião da Reforma Universitária<sup>4</sup> que enfatizava, segundo Oliveira (2013, p. 20), a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e assumia as universidades como referências para a expansão da educação superior, além de promover alterações buscando torná-

---

<sup>1</sup> *Esta tese é uma escrita nomeada.* Escrevo em primeira pessoa, porém não somente, mas na primeira pessoa do plural, pois, como diz Lenine, “eu sou o que sou em par, não cheguei aqui sozinha”. Portanto, esse plural diz respeito a minha orientadora, em primeiro lugar, mas também aos muitos diálogos teóricos que tive com colegas estudiosas dos temas aqui tratados. Além disso, é uma escrita nomeada porque ressalto a identidade feminina das autoras, pesquisadoras citadas, escrevendo seus nomes completos, com destaque para o prenome, e não apenas o último sobrenome – uma atitude que adotei há bastante tempo e que tem sido aceita e legitimada em importantes publicações. Por fim, é nomeada porque, contrariamente à linguagem androcêntrica do masculino universal, não só inclui o feminino, mas, como postura política, trago-o em primeiro plano (a/o e não o/a) para demarcar resistência à ainda (re)produzida ideia da mulher como segundo sexo.

<sup>2</sup> Damos destaque à terminologia “educação superior”, pois o mais comumente utilizado é “ensino superior”, porém a mudança de nomenclatura é instituída já desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394 de 1996), conforme observa-se no art. 21, no qual se estrutura a educação escolar em educação básica e educação superior. De acordo com Silke Anna Theresa Weber (2012, p. 267) a nova nomeação visou destacar a dimensão formativa e educativa inerente à formação nesse nível, além de ressaltar o compromisso com o uso social do conhecimento, na perspectiva de aprofundamento da construção da cidadania e da democracia”. É a partir desse pensamento que usaremos educação superior em todo o texto, mesmo quando falarmos dessa etapa de ensino no período histórico anterior à tal mudança.

<sup>3</sup> Decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - gestão de Francisco Campos no então Ministério da Educação e Saúde Pública.

<sup>4</sup> Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”.



las mais racionais, integradas, flexíveis e, ao mesmo tempo, mais reguladas, controladas e supervisionadas”. Na ascensão da educação superior desse período, o autor destaca o rápido crescimento das IES privadas que em 1980, no país, já detinham mais de 60% das matrículas dos cursos de graduação, o que foi fortalecido com as políticas de governo da década de 1990 (mais precisamente entre 1995 e 2002), fortemente alinhadas à lógica do mercado, período em que o neoliberalismo é, então, consolidado no país. Sousa (2013) nos explica que, nesse período, a educação superior foi vista como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico nacional, o que a transformou em objeto de disputa de diferentes grupos e atoras(es) institucionais, resultando na expansão acentuada do setor privado. Nesse sentido, o autor dá destaque à criação em 1995 do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que, de modo geral, determinava que as funções do Estado deveriam ser “coordenar e financiar as políticas públicas e não as executar, o mesmo documento explicitava que se devia socializar com a iniciativa privada a responsabilidade de diminuir as mazelas provocadas pelo mercado” (Sousa, 2013, p. 30). Esse foi o estímulo necessário para que instituições e grupos diversos entrassem no que parecia ser um promissor nicho econômico. Tal postura governamental tornou essa etapa ainda mais heterogênea e desigual, contrariando o ideal de unificação, orientado pela “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” que almejava um desenvolvimento econômico e social para o país (Oliveira, 2013). O incentivo à expansão da rede privada é então legitimado oficialmente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394 de 1996 que, em seu art. 45, apregoa que “a educação superior será ministrada em instituições de educação superior públicas ou privadas”. Assim, nessa década,

verificou-se a redução de investimentos públicos nas instituições, induzindo-as à captação de recursos oriundos da esfera privada. Medidas desta natureza evidenciaram que esse nível educacional deixaria de ser um direito social para se transformar em mercadoria. A partir de então, ganharam destaque diversos incentivos legais que proporcionaram a grande expansão das IES privadas, um expressivo aumento das vagas nessas instituições e a quase estagnação de sua oferta nas instituições públicas (Sousa, 2013, p. 35),

Mudanças para uma perspectiva mais inclusiva acontecem, de modo mais substantivo, na primeira década dos anos 2000, cujo governo, tendo herdado do anterior uma educação superior reformada, desenvolve políticas que, de um lado, rearticularam e reorientaram as já existentes e, de outro, inovaram por meio de uma visão mais democrática e participativa, ampliando “o acesso aos cursos da educação superior, especialmente de estudantes de classes sociais menos favorecidas” (Oliveira, 2013, p. 21). Entre 2011 e 2016, ainda sob uma gestão progressista, o governo dá continuidade às políticas educacionais mais inclusivas, investindo na expansão da rede federal, por meio das Instituições Federais de Educação Superior – IFES

e dos IFs, do programa Ciências Sem Fronteiras<sup>5</sup> e das cotas sociais e raciais, para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública.

Todas essas medidas são amplamente reconhecidas como fundamentais para o processo de democratização do acesso à educação, contudo, o viés crítico desta pesquisa nos impele a problematizar o fato de que o aumento quantitativo de ingressantes não veio acompanhado de um ganho qualitativo proporcional. Os cursos mais concorridos nas IES públicas permaneceram dirigidos aos mesmos grupos já privilegiados, o que pode ser relacionado, por exemplo, à falta de investimento também na educação básica, ainda que essa seja de responsabilidade e competência dos estados, municípios e DF, e não da União. Um olhar atento do Estado deveria voltar-se conjuntamente a essa etapa. Acreditamos que para os grupos minorizados politicamente, cursar uma educação básica baseada na integralidade teria o potencial de criar possibilidades e desenvolver capacidades que oportunizariam um maior acesso à educação superior pública e “gratuita”. Porém, o que tem acontecido é que a classe trabalhadora e as pessoas pobres em geral, acabaram sendo levadas a custear financeiramente a educação superior em IES privadas, que, em sua maioria, possuem perfis mais profissionalizantes.

As políticas que tornaram a educação superior mais acessível são resultadas das muitas mobilizações sociais de grupos esquecidos que, com muita luta, fizeram com que suas demandas fossem ouvidas, acolhidas e, em certa medida, atendidas. Assim, há uma mudança no quadro da educação superior no Brasil que pode ser ilustrada pelos dados apresentados no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE<sup>6</sup>, “Education at Glance 2019”<sup>7</sup>, em que se aponta o aumento considerável de pessoas com educação superior no Brasil, na faixa etária entre 25 e 34 anos, passando de 11%, em 2008 para 21%, em 2018 (OECD, 2019). No âmbito dos países da OCDE, o avanço foi de uma média de 9% em 10 anos. Em 2018, 44% da população desses países com a referida idade tinha um curso superior, o que em 2008 era 35%. Em verdade, esse aumento foi um fenômeno global.

---

<sup>5</sup> Busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Se dá, primordialmente, pela oferta de bolsas para promoção de intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação em instituições do exterior. Informações de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

<sup>6</sup> Organização internacional composta por 36 países membros, as economias mais avançadas do mundo: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A organização também conta com parceiros estratégicos: África do Sul, Brasil, China, Índia e Indonésia, economias emergentes.

<sup>7</sup> O relatório é anual, contudo, selecionamos o de 2019, pois seu foco foi a educação superior. O relatório traça um panorama da educação nos 36 países-membros da OCDE e em outros dez países, incluindo o Brasil.

A OCDE, nesse mesmo estudo, destaca o importante papel da educação superior para a construção de saberes e desenvolvimento, com desdobramentos econômicos e sociais, e ressalta o capital intelectual - o conhecimento, como o bem mais valioso que os países possuem para enfrentar as muitas transformações econômicas, ambientais e sociais que acometem as nações na atualidade. Pessoas com educação superior, segundo a Organização, alcançam uma empregabilidade maior frente aquelas que cursaram apenas o ensino médio – 9% mais elevada, além de que ganham, em média 57% mais e estariam “mais propensas a ter boa saúde, a cuidar do ambiente, a participar na vida pública” (OCDE, 2019, p.9, tradução nossa).

Nesta pesquisa, a subjetividade, intersubjetividade, o mundo da vida e a questão humana têm destaque importante. Entendemos o fator econômico como imbricando por, e em outras, importantes questões. Para nós, a educação superior não deve ser entendida apenas como um espaço de profissionalização, pois, sobretudo, nas universidades, o objetivo deveria ser a formação integral, voltada para emancipação social, para o exercício da vida e para a liberdade, para além da formação técnica. Pensamento alinhado ao de Goergen (2010), que entende a formação universitária não só como espaço de aperfeiçoamento de conhecimentos especializados, mas encarregada também de fomentar a capacidade crítica, a análise do mundo comum e a resolução de problemas. Portanto, conforme defendido neste trabalho, consideramos importante pensar a economia, uma vez que está diretamente relacionada a uma estruturação excludente e, em outro nível, ao financiamento da educação, porém, a educação não pode ser um projeto mercadológico, tampouco a economia pode ser pensada deslocada das questões culturais e políticas.

Fazemos esse destaque porque estudos realizados por organizações como a OCDE tendem a considerar o desenvolvimento econômico como de maior importância para uma comparação entre países, fator preponderante no contexto mundial de neoliberalismo. Assim, ao utilizarmos dados dessa organização cujo olhar é mais desenvolvimentista e econômico e menos social, chamamos atenção para um momento recente que vivenciamos no Brasil e que ilustra essa perspectiva mais desumanizada (nos referimos mais precisamente ao intervalo de 2016 a 2022), uma vez que hoje se luta na tentativa de manter as conquistas educacionais que reconfiguraram, mesmo que não ainda como o ideal, a educação superior. Chegou-se ao ponto de o próprio governo federal emitir publicamente muitas ofensas e ofensivas às universidades federais. Em 2021, por exemplo, o então ministro da educação, Milton Ribeiro, defendeu, ao contrário do que almejamos, que o acesso à educação superior deveria mesmo ser limitado a

poucas pessoas<sup>8</sup>. Em outras palavras, que a educação superior se voltasse aos mesmos grupos historicamente detentores do poder, ou seja, os seres autorreconhecidos como mesmos, centrais. Para ele, as famílias abastadas, mães e pais da juventude privilegiada – o que chamou de “filhinhos de papai”, são as grandes mantenedoras dessas IES. Seriam então essas as pessoas “que pagam os impostos do Brasil e que sustentam as universidades públicas” (Ribeiro, 2021, s.p.), portanto, nada mais justo que sejam as depositárias do direito à educação superior pública e de qualidade. Dentro dessa lógica, podemos compreender que as “outras” pessoas podem permanecer às margens, profissionalizando-se para ocupar os espaços e cargos que aquelas pessoas não desejam e que são suas bases de sustentação.

No decorrer da história da educação pública no país houve (há) posturas governamentais contrárias ao acesso democrático à educação superior pública, com destaque para os dois governos anteriores, em que se demonstrou entusiasmo com sua mercantilização, assim como interesse em transformar – a partir de parâmetros meramente profissionalizantes, os cursos de graduação das instituições públicas, atribuindo-lhes características das IES privadas, almejando, assim, ampliar e construir o ambiente favorável para a formação de lideranças empreendedoras. O ataque às universidades públicas e não às privadas é uma ilustração desse posicionamento, no qual percebe-se que não há preocupação com a formação humana, de pessoas aptas a participarem da vida pública de forma crítica, capazes de emitir seus julgamentos próprios e suas opiniões, mas sim com a preparação de uma mão de obra obediente, que trabalhe para o desenvolvimento econômico do país e a manutenção dos privilégios das classes abastadas. O foco é a economia, não as humanidades ou uma sustentabilidade baseada na justiça social. Não é a formação da pessoa e a criação de condições para que a qualidade de vida seja regra e não exceção, assim como o desenvolvimento equânime da nação, mas a manutenção do *status quo* e da boa convivência com o setor empresarial e os benefícios pessoais que essa relação pode acarretar. Um difícil contexto no qual boa parte desta pesquisa se desenvolveu. Um momento no qual, como dito, IES públicas foram ameaçadas pelo próprio governo, que não só não investiu, como não acreditava na importância dessas instituições e na formação superior de todas e todos para uma construção democrática de sociedade.

Pensar a educação como uma via de ascensão e composição de um todo mais equânime e com maior potencial de promover o desenvolvimento da nação, conforme esperava-se, foi, e

---

<sup>8</sup> Milton Ribeiro foi o 4º e penúltimo ministro do governo Bolsonaro e o que mais tempo ficou à frente do MEC (julho de 2020 a março de 2022), porém todos os cinco mantinham o mesmo posicionamento em relação às universidades públicas. Ver entrevista completa com o ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, veiculada em 09 de agosto de 2021 em: [https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&ab\\_channel=tvbrasil](https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&ab_channel=tvbrasil)

é, algo ainda não alcançado. As descontinuidades de políticas educacionais demonstram esse fato e fazem com que o crescimento alcançado na expansão da educação superior no Brasil ainda seja incipiente, mesmo que o governo anterior enxergasse esse “pequeno” avanço como algo inconcebível. A taxa de pessoas com idades entre 25 e 64 anos de idade que possuem titulação de educação superior no Brasil é de apenas 18% – “semelhante à taxa de sucesso no México, mas muito abaixo de outros países da América Latina, como a Argentina (36%), Chile (25%), Colômbia (23%) e Costa Rica 23%)”, sobretudo, dos países da OCDE, cuja taxa média é de 39%, mais que o dobro da nossa (OECD, 2019a, p. 2).

Esses dados refletem a realidade histórica de uma educação superior elitista, conforme demonstramos no capítulo 3, e por isso mesmo também excludente. Dentre outras questões importantes para tal constatação, ressaltamos o fato de que as meninas e mulheres, por muito tempo, estiveram destinadas a uma vida doméstica, privada, que não lhes permitia uma formação educacional. Do mesmo modo, a ideologia escravagista do país fez com que as pessoas negras fossem por séculos impedidas de estudar, gerando um abismo de desigualdade calcado nas questões de gênero, de raça e de classe que, em primeira análise e por alguns pontos de observação, pode parecer superado, mas que se avaliado com a devida atenção é de fácil constatação que é perene e continua a estruturar as formas como e quais pessoas ocupam determinados espaços, dentre eles os bancos universitários.

Porém vimos que mudanças legislativas, sociais e culturais aconteceram paulatinamente apesar do patriarcado e, atualmente, tem-se que as taxas de escolarização de meninas e mulheres são superiores em todos os níveis educacionais. No ensino superior, por exemplo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad, referente a 2015, observa-se que a taxa de mulheres com esse nível educacional completo naquele ano era maior que a de homens. Na faixa etária de 25 a 44 anos, a relação de conclusão dos cursos, era de 21,5% para as mulheres e 15,6% para os homens. Porém, um olhar mais atento enxerga as barreiras do racismo para algumas delas. Nesse mesmo estudo, destacamos a disparidade intragênero, uma vez que “o percentual de mulheres brancas que conseguiram completar o ensino superior foi de 23,5%, ou seja, o dobro das negras - pretas ou pardas, 10,4%” (IBGE, 2016).

A despeito de toda imbricação dos sistemas de poder e os prejuízos que trazem para a maioria das pessoas, hoje, o perfil da educação superior pública tem refletido mais honestamente a pluralidade da sociedade brasileira. Boa parte dessa mudança é devida a políticas como as cotas étnico-raciais e sociais, Lei nº 12.711 de 2012<sup>9</sup>, uma vez que

---

<sup>9</sup> Ressaltamos que algumas IES, como a UnB, implementaram o sistema de cotas muito tempo antes da referida Lei. A discussão sobre as políticas é realizada no capítulo 3.

determinam às IES vinculadas ao MEC, a reserva de 50% de suas vagas para indígenas e pessoas negras, assim como egressas de escolas públicas, e de baixa renda. O resultado pode ser observado, conforme Tatiana Dias Silva (2020), na representação de pessoas negras nos cursos de graduação, tendo passado de 22% em 2001, para, aproximadamente, 44% em 2015.

Porém, o acesso dessas pessoas prevalece, ainda, somente nos cursos de menor “prestígio”, com maior concentração nas licenciaturas. De acordo com Saldaña, Takahashi e Marcela Tanaka (2019, s.p.) ao estudarem os microdados do Censo de 2019, os cursos com mais matrículas de estudantes negras e negros são Serviço Social, Enfermagem e Pedagogia, o que nos leva a questionar se não se trata de uma inclusão condicionada, incompleta, com fortes resquícios da manutenção dos papéis sociais que a esses grupos foram atribuídos. As mulheres são a maioria nos cursos que, de certo modo, estão voltados para os “cuidados” ou convivência com as crianças – prevalecem no curso de pedagogia, nas ciências sociais e humanas. Também estão na área da saúde, mas, principalmente, nos cursos de enfermagem. São poucas nas exatas. No que diz respeito ao mercado de trabalho na área da educação, são a maioria na educação básica e a minoria na educação superior – isso com forte desigualdade racial. De acordo com a OCDE (2019), no Brasil, as mulheres são 95% do quadro docente da educação infantil, no ensino médio 59% e na educação superior caem para 46%.

Outro fator do relatório, importante para esta pesquisa, é que comparando o Brasil com a maioria dos países da OCDE, verifica-se que mais de três quartos de estudantes de graduação frequentam IES privadas, forte contraste com a maioria dos países da OCDE - menos de um terço. Entendemos, para tanto, que uma expansão desenfreada e desregulada da educação superior privada e a preocupação única com o mercado, características do neoliberalismo econômico mundial, pode comprometer o processo formativo. O estudo destaca, por exemplo, que as IES públicas tendem a dispor de mais recursos pedagógicos do que as privadas:

Em 2017, havia 42 estudantes por docente em instituições de educação superior privadas - o percentual mais elevado entre todos os países da OCDE e países parceiros, e mais de 2,5 vezes a média da OCDE, de 16. Entretanto, havia apenas 11 estudantes por docente em instituições públicas, um dos percentuais mais baixos em todos os países da OCDE e abaixo da média da OCDE, de 15 (OECD, 2019a, p. 2).

A predominância de instituições privadas que cobram mensalidades e o número insuficiente de vagas em instituições públicas criam, conforme o estudo, um ambiente complexo para a criação de políticas públicas que possam garantir que o *status* socioeconômico das e dos estudantes não seja uma barreira para o acesso à educação superior (OECD, 2019). A necessidade de dispor financeiramente de condições para cursar a educação superior privada,

de fato, pode ser a questão de mais fácil percepção, pois está na superfície da problemática, porém a relação é mais complexa, uma vez que carrega diferentes variáveis e nuances. A relação público-privado vai além da questão financeira, de ser ou não com fins lucrativos, pois há outros fatores importantes que devem ser considerados: como o tempo disponível para se ajustar ao cronograma e currículo dos cursos de IES públicas – embora essa questão esteja vinculada a uma formação mais completa; a localização geográfica das IES públicas, predominantemente localizadas nos centros urbanos e assim longe das cidades mais periféricas; o preparo necessário para ter sucesso em suas seleções - o que remete a uma educação básica pública também de qualidade e uma boa base familiar e econômica etc. Já nas privadas: as mensalidades variam muito para os mesmos cursos; as IES estão bem mais presentes nas cidades que não são os centros urbanos; o processo seletivo é bem mais simplificado, mais fácil; as grades e as demandas bem mais flexíveis.

O fator financeiro, atrelado à desigualdade socioeconômica do Brasil, é realmente estruturante nesse debate, mas não só, pois essa constrói-se imbrincada em outras questões que estão, também, enraizadas no tecido social de país. De acordo com a pesquisa Sínteses dos Indicadores Sociais - SIS (IBGE, 2020) uma em cada quatro pessoas no Brasil é pobre. A pesquisa também mostra que esse perfil é mantido e perpetuado ao longo dos anos. A maior parte desse grupo de pobres é composta por mulheres, pessoas negras e com baixa escolaridade. Já em relação às pessoas abaixo da linha da pobreza, mais de 70% eram negras: pretas ou pardas. E, de modo geral, as pessoas brancas ganhavam, em 2019, em média, 73,4% mais do que as negras. Assim, podemos entender que as pessoas pobres e da classe trabalhadora tem gênero e raça historicamente definidos. Temos de pensar que os marcadores sociais<sup>10</sup> e os sistemas de poder, patriarcalismo, racismo e capitalismo, são engendrados e mutuamente alimentados.

Cumpramos destacar que a expressão “sistemas de poder”<sup>11</sup> é utilizada na tese para nos referirmos a racismo, patriarcalismo, machismo, classismo, preconceitos diversos, uma vez que

---

<sup>10</sup> Utilizamos o termo “marcadores sociais” para nos referirmos a gênero, raça, sexualidade, classe, religiosidade, nacionalidade etc., ou seja, para nos referirmos tanto ao que é natural quanto ao que é cultural, ou ao que é uma construção social, e que servem como características que posicionam os seres na sociedade, e que interferem nas diferentes experiências vividas e nas diferentes relações estabelecidas socialmente. O termo por nós utilizado remete ao clássico de Heleieth Saffioti, de 1969, no qual ela identifica raça e “sexo”, primeiro como caracteres naturais e depois como marcas sociais que, cada qual a seu tempo, marginalizam determinados grupos. Nas palavras da socióloga, os “caracteres raciais e de sexo” são selecionados “para operarem como **marcas sociais** que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada” (Saffioti, 2013, p. 60, grifos nossos).

<sup>11</sup> No decorrer da tese, as muitas autoras evocam tais sistemas com diferentes expressões que entendemos se darem a partir de suas posições discursivas e da proposta de reflexão dos textos. Como podemos ver na mudança de Patrícia Hill Collins que no livro “Pensamento Feminista Negro”, utiliza-se de “sistemas de opressão”, mas mais recentemente, em 2021, no livro “Interseccionalidade”, junto com Sirma Bilge, utilizam a expressão “sistemas de poder”. Assim, as diferentes expressões usadas: “sistemas de opressão”, “sistemas discriminatórios”, “sistemas de

são configurações sociais, culturais e políticas que estruturam e são estruturadas nas e pelas relações de poder inerentes à sociedade. Assim, damos destaque a uma visão mais relacional – postura por nós adotada, na qual observa-se não apenas um lado das relações, mas tanto a dominação quanto opressão. Escolha também em concordância com Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 250) para as quais

os marcos interseccionais compreendem as relações de poder através de uma lente de construção mútua. Em outras palavras, a vida e a identidade das pessoas são moldadas em geral por múltiplos fatores de formas diversas e mutuamente influenciadas. Raça, classe, gênero, sexualidade, idade, deficiência, etnia, nação e religião, entre outros, constituem sistemas de poder interdependentes, interseccionais ou mutuamente construídos. Enquanto categorias de análise, raça, gênero, sexualidade, classe e nação adquirem significado a partir das relações de poder do racismo, do heterossexismo, da exploração de classe e do nacionalismo.

Não nos detemos apenas aos marcadores sociais, conforme já dito, por considerar que a inclusão também dos sistemas de poder evita que haja disputa de espaços com “versões” da interseccionalidade que tomam como atalhos apenas os marcadores, pois por mais que os termos possam parecer equivalentes ou sinônimos passíveis de substituição uns pelos outros, são referências para relações sociais diferentes e mais complexas. De modo que, “sexismo, racismo e heterossexismo contém os ‘ismos’ que os fazem reconhecíveis como sistemas de poder injustos, uma característica importante que se perde quando esses sistemas são reformulados como categorias identitárias de gênero, raça e sexualidade” (Collins; Bilge, 2021, p. 251). Com esse entendimento, observamos como construções sociais, históricas e culturais que precisam ser levadas em conta para uma análise mais justa e honesta da realidade e, em nosso caso, do acesso à educação superior e à escolha de cursos.

Dessa forma, nos permitimos afirmar que a maioria das mulheres e pessoas negras ainda não dispõe de liberdade, de condições para escolher estar onde realmente podem ou desejam, que há estruturas condicionantes que limitam sua mobilidade social e determinam os espaços que podem ser acessados, ocupados ou não. Que é preciso uma ação conjunta, de cunho político, cultural, econômico e formativo para criar condições e oportunidades para que as todas capacidades sejam desenvolvidas.

O interesse em dialogar com estudantes de pedagogia, nesse sentido, se dá porque, além de ser nossa área de formação e de atuação profissional, o curso é, como vimos, o mais acessado

---

dominação-opressão”, “sistemas de opressão e dominação”, “sistemas de dominação”, “sistemas interseccionais de opressão” foram mantidas nas falas autorais das pensadoras, porém, optamos pelo uso da expressão “sistemas de poder”, conforme explicado no corpo do texto.



por estudantes negras e negros, sendo o segundo curso superior em número de matrículas na modalidade presencial da rede pública (o direito é o primeiro), porém, é a primeira entre as licenciaturas. Na rede privada, da mesma forma, é a licenciatura mais cursada presencialmente, sendo o sexto curso, atrás de direito, administração, enfermagem, psicologia e engenharia civil. Já na modalidade EaD, está em primeiro lugar nas duas redes, à frente de todos os demais cursos (Inep, 2020, p. 34). Em âmbito nacional, a pedagogia é a licenciatura mais procurada, independentemente de como será cursada. É a licenciatura com maior número de matrículas: 815.959 em 2019, um aumento de 52,6% em relação a 2009. Em 2009, era a terceira maior graduação, pelo mesmo critério do número de matrículas, atrás apenas de administração e direito, respectivamente. Em 2019, assume a segunda posição, direito, por sua vez, fica em primeiro lugar, administração, em terceiro (Inep, 2020, p. 50). Mais particularmente, no Distrito Federal – *locus* desta pesquisa, o curso de pedagogia presencial faz parte de um cenário público e privado bem díspar, são 35 as IES privadas que ofertam e apenas três públicas<sup>12</sup>.

As especificidades muito bem demarcadas do curso de pedagogia, intrinsecamente relacionadas à perspectiva interseccional, considerando os marcadores de gênero, raça e classe, são também determinantes para nossa escolha, ratificada pelo Censo de 2019 (Inep, 2020, p.75). Isso porque, quanto ao gênero, a estudante típica dos cursos de licenciatura permanece sendo as mulheres: são 75,6 do total, contra 24,4 homens. Trata-se de um dado histórico, considerando que a pedagogia é vista como um curso que exige atributos “inerentes” ao universo feminino, construindo para essa e esse estudante um perfil estereotipado pelo viés do sexismo. Além disso, é entendido como uma formação de cunho “profissionalizante” e de menor custo, logo, destinado à classe trabalhadora. Sousa (2013) associa a grande oferta de cursos de pedagogia à relação custo-benefício: cursos de baixo custo e com possibilidade de empregabilidade relativamente rápida, tendo em vista as diferentes possibilidades de atuação<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Hoje ofertando o curso de pedagogia há também a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), uma fundação pública criada pela Lei Complementar nº 987, de 26 de julho de 2021. A primeira turma do curso ingressou em 2023.

<sup>13</sup> De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professoras e professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. A licenciada e licenciado pode atuar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, assim como participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Por meio dessas reflexões empreendemos esta pesquisa a partir do seguinte questionamento: Como as intersecções dos marcadores sociais de gênero, raça e classe determinam o ingresso das e dos estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas do Distrito Federal?

Considerando as características inerentes ao curso de pedagogia e no intento de buscar elucidações possíveis ao problema de pesquisa, delimitamos alguns objetivos, sendo o principal, construído em uma lógica de espelhamento do problema, o de “compreender, sob a ótica da interseccionalidade dos sistemas de poder e dos marcadores sociais de gênero, raça e classe, as circunstâncias que determinam o ingresso das e dos estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas do Distrito Federal”.

Mais especificamente objetivamos: a) Identificar quem são as e os estudantes dos cursos pedagogia públicos e privados sob a perspectiva de gênero, raça e classe; b) Conhecer as motivações e/ou condições que levam as e os estudantes das instituições públicas e das privadas à escolha pelo curso de pedagogia; c) Entender como o ingresso das e dos estudantes aos cursos de pedagogia em instituições públicas ou privadas se relaciona com as políticas públicas educacionais afirmativas e de inclusão social; d) Interpretar e reconstruir a relação entre o processo histórico de exclusão social de gênero, raça e classe no país e o curso de pedagogia.

Para atingir tais objetivos realizamos um estudo interseccional, com a abordagem da hermenêutica reconstrutiva, considerando como horizonte interpretativo a justiça social. Trata-se de um estudo com estudantes de cursos presenciais de pedagogia de quatro IES do Distrito Federal, duas públicas e duas privadas, a saber: Universidade Pública - UnB, Instituto Federal - IFB, Universidade Privada - Unipriv e Faculdade privada – Facpriv (Nomes fictícios em cumprimento do sigilo das informações, conforme Resolução N° 510 de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNS, que trata da Ética nas Pesquisas Sociais e Humanas), no qual utilizamos de análise documental e aplicação de questionários.

A proposta de um estudo com o público e o privado no cenário da educação superior diz respeito à necessidade de conhecer as aproximações e distanciamentos existentes entre elas, com o intuito de que tais apreensões nos ajudem a revelar o contexto no qual se insere a problemática das determinações de acesso à educação superior, ocasionadas pelas articulações dos marcadores sociais de gênero, raça e classe. Também pretendemos decompor o problema do todo para partes mínimas no intento de alcançarmos a compreensão em sua completude. Assim, como professoras e como pesquisadoras, acreditamos tornar possível discutir propostas de superação de barreiras de acesso e de democratização da educação superior, de condições de escolhas, fundamentadas na justiça social, por meio do discurso com nossos pares.

Para tanto, a interseccionalidade é entendida como referencial interpretativo do estudo – o paradigma que utilizamos para tentar explicar os fenômenos sociais que pesquisamos (Collins, 2019), ou ainda, a lente por nós utilizada para analisar as articulações sobre as quais nos debruçamos. A justiça social, por sua vez, é o horizonte interpretativo que nos serve como parâmetro de análise para as diferentes configurações que a interseccionalidade nos revelou. O que significa dizer que as interações dos sistemas e dos marcadores sociais de gênero, raça e classe foram analisadas considerando os pressupostos e princípios da ideia da justiça social frente à má distribuição, à falta de reconhecimento e à falta de representação (Fraser, 2009).

É por isso que ao utilizamos a abordagem da hermenêutica reconstrutiva, numa perspectiva interseccional, estamos reconstruindo o posicionamento de análises que se dão a partir do centro, e voltando o olhar para as “margens”, nos colocamos em uma posição de tomar o “outro” como princípio e como referência, em diálogo com a perspectiva interseccional de pensar de “baixo” para cima, de desmarginalizar, mas com o cuidado para não restringir a individualidades determinadas, mas sim, a voltar o olhar a busca de entendimentos mais complexos e estruturantes das desigualdades no contexto da justiça social. Junto à interseccionalidade, temos, como horizonte interpretativo, a justiça social, estabelecido a partir dos ideais de equidade, observando as condições e possibilidades de acesso à educação superior. Horizonte, conforme Gadamer (1999), nunca fechado ou estático, antes de tudo, historicizado e aberto à expansão, levando em conta os nossos horizontes, as individualidades das(os) discentes e as ideias oriundas da discussão teórica e epistêmica da pesquisa.

A presente pesquisa se fundamenta, portanto, na hermenêutica reconstrutiva, por ter a interpretação, a compreensão, a vida prática, o real linguístico e o ser humano como características principais. Não se trata, desse modo, de um método científico no sentido tradicional, mas de uma abordagem de produção de conhecimento ampliada que se articula com a racionalidade comunicativa configurando-se como um importante instrumento teórico e interpretativo para a pesquisa educacional, por carregar a possibilidade de compreensão do agir pedagógico, de produção e reprodução de sentidos confiáveis por meio de acordo coletivos voltados ao bem comum. Tal perspectiva nos auxilia na compreensão das diferentes nuances que a proposta interseccional pode nos desvelar.

A intersecção dos marcadores sociais de gênero, raça e classe nos permite compreender o acesso e a mobilidade educacional das e dos estudantes da educação superior considerando os processos envoltos de privilégios e subalternizações que marcam a história dessa etapa da educação no Brasil. Por isso, a importância de se levar em conta os sistemas público e privado, com base na pedagogia, um curso destinado, quase que majoritariamente, à qualificação

profissional da classe trabalhadora. A ideia é, desse modo, desocultar as implicações nas quais as diferentes realidades são forjadas em trajetórias marcadas pelas questões das diferenças e das desigualdades, revelando como as especificidades de tais marcadores orientam o ingresso de estudantes ao curso de pedagogia.

A justificativa está no fato de que podemos, a partir da totalidade interpretada pelas individualidades, aprender comunicativamente com as pessoas envolvidas no processo no que se refere à justiça social. Apresentar compreensões críticas em relação à organização da formação superior que temos construído ao longo dos anos, fortalecer as políticas de acesso e permanência de estudantes nos cursos desejados, das mulheres, reconstruí-las potencializando-as por meio da interpretação intersubjetiva, das validações, de quem está inserida e é protagonista nesses resultados. Rearticular entre o público e o privado o que pode ser universalizado horizontalmente, rejeitar ações que dificultam o progresso acadêmico dos grupos politicamente minoritários e, sobretudo, conhecer as diferentes realidades reconhecendo a impossibilidade de se desconsiderar as especificidades dos seres para a compreensão da sociedade, ou, no caso desta pesquisa - o curso de pedagogia.

Desse modo, organizamos esta tese em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos a base teórica da pesquisa, discutindo a interseccionalidade como elemento interpretativo, cunhada sob a perspectiva da justiça social. No capítulo 2, nossa perspectiva teórico-metodológica, interseccional, fundamentada na hermenêutica reconstrutiva (Macedo; Devechi, 2022). No capítulo 3, falamos sobre a educação superior no Brasil, com destaque ao seu desenvolvimento desde o período colonial até as primeiras décadas do século XXI, abordando as políticas de democratização do acesso e a discussão relação entre a educação superior pública e a privada, também o contexto do Distrito Federal. Falamos ainda da constituição da pedagogia sob a ótica interseccional e hermenêutica apontando para a feminização e a desvalorização histórica, além de tratarmos dos marcos legais desse curso. Por fim, no capítulo 4, apresentamos os dados acerca do perfil discente, considerando os marcadores sociais de gênero, raça e classe, construídos a partir da pesquisa empírica, e, os elementos interpretativos do objeto da pesquisa, assim como a discussão realizada com as nossas compreensões e os resultados obtidos.

## 1 INTERSECCIONALIDADE COMO REFERENCIAL INTERPRETATIVO

Iniciamos a tese trazendo nossa compressão histórica e epistemológica dos conceitos de interseccionalidade e justiça social, assim como suas implicações/utilizações neste estudo, pois são os elementos centrais da pesquisa. No que diz respeito à interseccionalidade, apresentamos a categorização de Kimberlè Crenshaw, a quem é atribuída a nomeação do termo e com isso a popularização das ideias de um pensamento feminista negro estadunidense já anterior. Por isso, em vias de reconhecer histórias precedentes, apresentamos também alguns momentos que marcam as ideias interseccionais a partir do ponto de vista da mulher negra, assim como os escritos mais amplamente reconhecidos como pressupostos teóricos da interseccionalidade, e suas autoras. Nessa senda, fazemos jus, também, ao pensamento feminista brasileiro e sua perspectiva interseccional vanguardista.

A justiça social, tida como intrínseca à perspectiva interseccional, é discutida nesta tese, de forma complementar, pelo pensamento de Nancy Fraser que faz um percurso crítico levando em consideração não apenas as questões econômicas, mas também, de igual importância, as questões culturais, apresentando uma perspectiva bidimensional/tridimensional de justiça que se opõe à ideia binária e polarizada que tradicionalmente vê a justiça a partir de um ponto de vista uno que nega a integração de políticas voltadas à correção de injustiças de cunho econômico e cultural. Esse pensamento coloca relevo à imbricação dos marcadores sociais de gênero, raça e classe, a partir de seu conceito de “coletividades bivalentes” destacando a aderência teórica-epistemológica e metodológica ao conceito de interseccionalidade.

### 1.1 A construção conceitual da interseccionalidade

Como conceito, a interseccionalidade surge no final dos anos 1980, quando a jurista negra norte-americana Kimberlè Williams Crenshaw<sup>14</sup> sistematiza e dá nome a uma importante perspectiva do pensamento feminista negro estadunidense<sup>15</sup>. Essa construção, podemos dizer, surge de suas experiências pessoais, profissionais e, sobretudo, a partir das problematizações

---

<sup>14</sup> Nascida em Canton, Ohio, em 1959. É advogada e professora universitária na Universidade da Califórnia e na Universidade de Columbia - EUA.

<sup>15</sup> Aqui falamos, em especial, das mulheres negras estadunidenses, mas não atribuímos apenas a elas o pensamento interseccional, mesmo que seja algo tentador, conforme alertam Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 97), dada a discriminação histórica sofrida pelas mulheres de ascendência africana. Contudo, levamos em conta o fato de que, conforme as autoras, elas não eram únicas, ao contrário, “faziam parte de alianças heterogêneas com chicanas, latinas, indígenas e asiático-americanas” e esses grupos foram os primeiros a reivindicar “a interconectividade de raça, classe, gênero e sexualidade em suas experiências cotidianas, bem como a importância dessa análise interseccional para suas aspirações políticas.”

sociais e identitárias realizadas no interior dos estudos da teoria crítica da raça, tese que fundamenta grande parte de seus escritos.

Kimberlè Crenshaw (2004) relata um acontecimento ocorrido ainda no seu primeiro ano da graduação em direito como propulsor desse olhar interseccional. Na universidade, a então estudante participava de um grupo de estudos com dois colegas negros, sendo um deles o primeiro membro negro de uma famosa agremiação de estudantes de Harvard. Em determinada ocasião, ele lhes convida para visitar a agremiação. Para ela e o colega, havia grande receio frente ao racismo, pois tratava-se de um espaço ainda majoritariamente branco. Ao chegar ao clube, sede do grêmio, são recebidas(os) pelo amigo - membro do grupo, que lhes avisa que não poderiam entrar pela porta da frente, apenas pelos fundos. A indignação foi logo de pensar que estavam sofrendo racismo, mas ouvem que somente Kimberlè não podia entrar pela frente, pois o clube não aceitava mulheres. O percurso até os fundos do prédio, que ela percorreu solidariamente acompanhada pelo amigo, foi, conforme diz, o incentivo que a fez se compromissar a entender tal fenômeno - o de ser uma mulher negra.

Anos depois, o termo é registrado no artigo “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas”<sup>16</sup>, de 1989. Nele, a interseccionalidade é apresentada como método, a lente, que Kimberlé utiliza para problematizar as limitações das doutrinas/legislações antidiscriminatórias de raça e gênero dos Estados Unidos da América - EUA. Utilizando-se de uma análise de três casos nos quais mulheres negras representaram contra suas empresas empregadoras argumentos de tratamento desigual e discriminatório direcionados a elas, a autora mostra que o “cruzamento”, “composição” e “sobreposições”<sup>17</sup> dos marcadores sociais de gênero e raça não são reconhecidos em âmbito judicial.

O primeiro caso analisado pela jurista data de 1976 e diz respeito a Ema DeGraffenreid e mais quatro mulheres negras que entram com uma ação contra a *General Motors*, empresa na qual são funcionárias, alegando que o sistema de antiguidade e política de dispensa da empresa (última pessoa contratada primeira demitida) perpetuava os efeitos do passado histórico de discriminação contra mulheres negras<sup>18</sup>. A decisão do tribunal afirmou que elas só poderiam reivindicar do ponto de vista da discriminação de gênero, ou de raça, mas não a partir de uma

---

<sup>16</sup> Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

<sup>17</sup> Todos são termos usados pela autora no texto em comento para se referir às articulações dos marcadores.

<sup>18</sup> O caso ficou conhecido como “DeGraffenreid x General Motors”, em referência principal à Ema, mas as demais requerentes foram: Brenda Hines, Alberta Chapman, Brenda Hollis e Patrícia Bell. Para entender o caso: <https://www.casemine.com/judgement/us/59149490add7b049345bf04d>

combinação de ambos, pois isso, segundo o entendimento, geraria a criação de um “super remédio” jurídico ainda não previsto nas legislações. No segundo caso – também de 1976, a funcionária Willie Mae Payne entra com uma ação demandada por ela e mais duas mulheres negras<sup>19</sup> em que apresentam queixa de discriminação racial por parte da empresa em relação ao quadro de trabalhadoras e trabalhadores negras(os). O diferencial, deste caso, é que a ação foi coletiva, levantada em nome de todas as pessoas negras empregadas da farmacêutica *Travenol Laboratories*. Como resultado, o tribunal recusou que as duas mulheres fossem representantes de todo o corpo de funcionárias e funcionários negras(os), pois não as reconheciam como representantes para os homens negros, portanto, deveriam restringirem-se à categoria de mulheres. No terceiro caso, de 1980, a funcionária negra Tommie Moore alegou que a empresa *Hughes Helicopter* praticava discriminação racial e sexual em promoções a cargos de nível superior e de supervisão<sup>20</sup>. Para isso, apresentou estatísticas que demonstraram a grande disparidade entre homens e mulheres, e entre homens negros e brancos (essa com menos desigualdade) em trabalhos de supervisão. Tommie Moore teve sua alegação desautorizada juridicamente sob os mesmos argumentos usados para o caso da *General Motors*.

A partir da análise dos casos, Kimberlé Crenshaw evidencia que as especificidades das mulheres negras não são consideradas e reconhecidas nos tribunais, os quais optam por manter a prevalência de uma análise unidimensional (sob o viés da raça ou do gênero, separadamente). Nas palavras da autora:

Com as mulheres negras como ponto de partida, torna-se mais aparente como as concepções dominantes de discriminação condicionam-nos a pensar na subordinação como desvantagem que ocorre ao longo de um único eixo categórico. Quero ainda sugerir que este quadro de eixo único apaga as mulheres negras na conceitualização, identificação e remediação da discriminação racial e sexual, limitando a investigação às experiências de pessoas privilegiados do grupo (Crenshaw, 1989, p.140, tradução nossa).

Ou seja, em relação ao gênero, as mulheres brancas; e à raça, os homens negros, não tornando possível a admissão de que as mulheres negras sofrem sexismo e racismo de modo “conjugado” e, por isso, necessitam de uma atenção diferenciada que considere essa especificidade para que possam encontrar defesa na lei frente às discriminações e injustiças que sofreram no ambiente de trabalho (Crenshaw, 1989). Nas decisões dos tribunais, o entendimento é de que as mulheres negras reivindicavam um tratamento “preferencial” que, para eles, é incoerente com a ideia de igualdade universal. Elas, observadas pelo sistema de

<sup>19</sup> Delilah Cherry e Birdie Griffin. Para saber mais sobre o caso conhecido como “Payne x Travenol”: <https://www.casemine.com/judgement/us/5914c62fadd7b049347d95bb#58>

<sup>20</sup> Para saber mais sobre o caso conhecido como “Moore x Hughes”: <https://www.casemine.com/judgement/us/59149012add7b04934570586#40>

justiça como seres duplos, não conseguem reivindicar sob o viés do gênero, pois a discriminação alegada não atingia a todas as mulheres, nem sob o viés da raça, porque a discriminação não atingia os homens negros.

As limitações apresentadas pelos tribunais fazem com que Kimberlé Crenshaw, aplicando as ideias do feminismo negro, apresente críticas às leis de antidiscriminação e sua negação às especificidades das mulheres negras, sistematizando, de uma forma didática, com vistas a tornar mais perceptível o lugar diferenciado dessas mulheres, seu pensamento interseccional.

Considere uma analogia ao tráfego num cruzamento (intersecção), indo e vindo nas quatro direções. A discriminação, tal como o tráfego de um cruzamento, pode fluir num sentido, e no outro. Se um acidente acontecer num cruzamento, pode ser causado por carros que viajam de qualquer uma das direções, de mais de uma, e, por vezes, de todas elas. Da mesma forma, se uma mulher negra for prejudicada por estar no cruzamento, o seu ferimento pode resultar de discriminação sexual ou discriminação racial (Crenshaw, 1989, p. 139, tradução nossa).

As mulheres negras vivenciam as discriminações experimentadas por mulheres brancas e as experimentadas por homens negros, ou melhor, elas, como mulheres negras, vivenciam a “combinação” de ambas, não como uma soma de raça e gênero, mas como uma “unidade”, uma “conjugação”. Não se trata de uma compreensão aditiva, mas de pensar em como as estruturas se relacionam e modificam umas às outras, não é estático. Por exemplo, mulheres brancas tem desvantagem de gênero e privilégio de raça, então é pensar como a junção tem se relacionado para produzir a experiência ou fenômeno. A situação de imigração pode ser passageira, e uma vez sendo modificada, a situação de vulnerabilização permanece, na maioria das vezes, mas a condição foi modificada pela dinâmica das estruturas de subordinação. E, muito embora as questões referentes à raça e gênero possam ter um aspecto mais determinístico devido ao patriarcado heterossexual e o racismo estrutural, também esse cruzamento pode gerar configurações diferentes em culturas diversificadas, e ainda assim continua sendo uma análise interseccional.

Em 1991, Kimberlé Crenshaw retoma seu conceito no artigo “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres ‘de cor’” (No original “*Mapping the Margins: Intersectionality, indentity politics, and violence against women of color*”), em que trata não apenas de afro-americanas e afro-americanos, mas de “pessoas de outras etnias, gays e lésbicas etc.”, abordando as políticas de identidade como uma “fonte de força, comunidade e desenvolvimento intelectual” (p. 1242, tradução nossa). O objetivo da



discussão, segundo ela, é o de avançar no relato do lugar das mulheres “de cor”<sup>21</sup>, explorando as dimensões raça e gênero da violência contra elas – no caso do artigo, a violência doméstica e sexual, estupro. A autora considera que os discursos feministas e antirracistas contemporâneos não consideraram as identidades interseccionais e por isso tais mulheres são marginalizadas em ambos (Crenshaw, 1991). Para a análise dos casos, a autora apresenta uma abordagem interseccional sob três perspectivas:

a) Interseccionalidade estrutural: Essa ideia surge de uma experiência em que ela observou a dinâmica da interseccionalidade durante um breve estudo em abrigos de mulheres que passaram por violência doméstica localizadas em comunidades minoritárias de Los Angeles. Nessa análise, a questão de classe é entendida como fator determinante da vulnerabilização para essas mulheres. A autora conta que boa parte delas estavam desempregadas, outras subempregadas, e eram “pobres”, com destaque para mulheres imigrantes. O que, para ela, evidencia o fato de que, sobretudo as mulheres “de cor” são sobrecarregadas pela pobreza, responsabilidades com filhas e filhos e ausência de oportunidades de emprego. Sobrecargas que, em grande parte, são consequência “do gênero e da opressão de classe” e, para essas mulheres, uma convergência dos sistemas de raça, gênero e dominação de classe (Crenshaw, 1991). Nessa condição de fuga do lar por motivos de violência, observou as especificidades das mulheres em situação de imigração e focando na questão de identidade cultural e de classe, principalmente, das “de cor”, destacou que “a subordinação interseccional [...] é frequentemente a consequência da imposição de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder” (Crenshaw, 1991, p. 1.250, tradução nossa). Ressalta que essa condição as impossibilita de saírem da situação de violência doméstica, o que só é mais possível para aquelas que, socialmente, culturalmente ou economicamente, são mais privilegiadas.

---

<sup>21</sup> O termo “women of color” é traduzido como “mulheres não-brancas” na maioria dos escritos brasileiros, pois considera-se que mulheres de cor, no Brasil, refere-se apenas às pretas e pardas, porém aqui mantivemos a tradução literal, pois a própria autora informa que essa expressão diz respeito a uma ideia de coalização entre as mulheres negras, latinas, indígenas, asiático-americanas e demais mulheres racializadas. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) acrescentam argumentos para esta tradução literal, ao dizerem que tal expressão se baseia em uma solidariedade entre as múltiplas identidades das mulheres de cor. Loretta Ross (2011), explica que o termo é um posicionamento político, usado pela primeira vez em 1977, quando um grupo de mulheres negras apresentou na Conferência Nacional de Mulheres - Houston, um documento com suas demandas intitulado de “Agenda das Mulheres Negras”. Nessa ocasião, outras mulheres não-brancas reivindicaram ser incluídas e, desse modo, o nome do documento passou a ser “Agenda das Mulheres de Cor”, uma definição de solidariedade, um compromisso de trabalhar em colaboração com outras mulheres oprimidas que também foram politicamente “minorizadas”. Com informações de *The Society Pages*: <https://thesocietypages.org/socimages/2011/03/26/loreta-ross-on-the-phrase-women-of-color/>

Na perspectiva estrutural, a autora também fala sobre estupro, apontando o fato de que reconhecer que mulheres “de cor” e brancas estão diferentemente situadas nos mundos econômico, social e político, traria maiores possibilidades de as “de cor” terem suas necessidades atendidas, o que não acontece quando se observa as mulheres de modo universal. A lacuna poderia ser suprida se os esforços dessas políticas de prevenção e combate ao estupro tivessem um “recorte” direcionado a elas, pois a complexa construção cultural fruto da misoginia, do patriarcado e da escravidão tornaram-nas seres menos críveis em caso de denúncias de estupro e menos merecedoras de empatia, seja nas violências infringidas por homens brancos ou negros. Nas palavras da autora, interseccionalidade estrutural diz respeito à “forma como a localização das mulheres ‘de cor’ na intersecção entre raça e gênero torna nossa experiência real de violência doméstica, estupro e reforma corretiva qualitativamente diferente da das mulheres brancas” (Crenshaw, 1991, p. 1.245, tradução nossa).

b) Interseccionalidade Política: Ainda falando em violência doméstica, Kimberlé Crenshaw (1991) conta que para essa análise tomaria como objeto as estatísticas do Departamento de Polícia de Los Angeles, a fim de verificar a taxa de intervenções nas violências domésticas por parte do distrito. Contudo, não obteve acesso aos dados. Assim conta que os argumentos para a negativa desvelam o fato de que os interesses conflitantes das demandas raciais e feministas deixam as mulheres negras descobertas na “encruzilhada” do gênero e da raça. Do ponto de vista racial, a liberação de tais dados poderia reforçar os estereótipos atribuídos à comunidade negra, sobretudo aos homens, já enxergados como naturalmente propensos à violência. E a agenda feminista, por sua vez, recorrendo às leis anti-estupro, não pauta as especificidades da mulher negra e assim os estupros que sofrem são vistos com descaso e não geram comoção como nos casos das brancas. A contribuição da histórica hipersexualização negra é grande, uma vez que as imagens racialmente sexualizadas “se cruzam com as normas da sexualidade das mulheres”, fazendo com que as mulheres negras sejam “essencialmente pré-embaladas como mulheres ruins dentro de narrativas culturais sobre boas mulheres”, (Crenshaw, 1991, p. 1.260, tradução nossa) logo, podem ser estupradas.

Consequentemente, a situação das mulheres negras é relegada a uma importância secundária: os principais beneficiários das políticas apoiadas por feministas e outros preocupados com estupro tendem a ser mulheres brancas; as principais beneficiárias da preocupação da comunidade negra com o racismo e o estupro, são homens negros. Em última análise, as estratégias reformistas e retóricas que surgiram dos movimentos de reforma anti-estupro e antirracista foram ineficazes na politização do tratamento das mulheres negras (Crenshaw, 1991, p. 1.260, tradução nossa).

Kimberlé Crenshaw destaca, desse modo, o conflito entre as duas agendas, nas quais, em ambas, as mulheres negras estão situadas. Para ela, essa “necessidade de dividir as energias políticas entre dois grupos, às vezes opostos, é uma dimensão de falta de poder interseccional que os homens ‘de cor’ e as mulheres brancas raramente enfrentam” (Crenshaw, 1991, p. 1251-1252, tradução nossa). Para pensar sobre isso, a autora faz uma aprofundada discussão observando diferentes fontes para concluir que “nem a agenda política anti-estupro nem a antirracista se concentraram na vítima negra de estupro” (Crenshaw, 1991, p. 1.259, tradução nossa). Assim, ao falar de interseccionalidade política, a autora aborda o como a política feminista e antirracista, paradoxalmente, muitas vezes, ajuda a marginalizar a questão da violência contra as mulheres “de cor”.

c) Interseccionalidade representacional: nessa ideia, Kimberlé Crenshaw (1991) volta seu olhar à imagem historicamente construída para e sobre as mulheres negras e homens negros, pensando sobre essas produções e a confluência de narrativas predominantes de raça e gênero, bem como o reconhecimento de como as críticas contemporâneas de uma representação racista e sexista marginalizam mulheres “de cor”. A autora toma o caso da banda “2 Live Crew”<sup>22</sup> para mostrar que o racismo orientou a ação judicial movida contra o grupo, sob a alegação de este compor letras de músicas misóginas e ter realizado apresentação artística, em um *show*, denunciada como obscenas. Kimberlé Crenshaw destaca o fato de que apresentações e atitudes semelhantes foram realizadas por artistas brancas e brancos que não sofreram sanção parecida, ou mesmo qualquer sanção, mas, por se tratar de um conjunto de jovens negros, suas letras e a apresentação chamaram atenção desproporcional para os parâmetros culturais vigentes. O destaque da análise da autora é voltado para o fato de que as mulheres negras, retratadas nuas e sem rosto na capa do álbum musical e como as personagens das letras misóginas, foram invisibilizadas e tratadas com desprezo, tanto pela banda quanto pela mídia. A mídia, se posicionando contrária às músicas, declara o potencial de indução de ações violentas contra mulheres, aludindo o perigo às mulheres brancas, nunca às negras.

Desse modo, nas palavras da autora, a interseccionalidade representacional, é utilizada para abordar aspectos da construção cultural de representação de mulheres “de cor”, destacando como essa construção controversa na cultura popular também pode ‘elidir’ a localização

---

<sup>22</sup> “Em junho de 1990, os membros dos 2 Live Crew foram presos e acusados sob a acusação de obscenidade por seu desempenho em um clube somente para pessoas adultas/os, em Hollywood - na Flórida. As prisões vieram apenas dois dias depois que um juiz federal julgou que as letras sexualmente explícitas do álbum “As Nasty As They Wanna Be” eram obscenas (Crenshaw, 1991, p. 1.283, tradução nossa).

particular das mulheres ‘de cor’ e, assim, tornar-se mais uma fonte de falta de poder interseccional” (Crenshaw, 1991, p. 1.299, tradução nossa).

Embora tenha levantado tais conflitos, a autora destaca que não se trata de questionar as políticas de identidade, pois a reivindicação de uma compreensão interseccional só é possível na perspectiva da identidade. O que falta, segundo a autora, é o reconhecimento de que as políticas de identidade ocorrem no local onde as categorias se cruzam, o que, para ela, seria mais frutífero do que desafiar a possibilidade de falar sobre categorias. Uma consciência interseccional traria a possibilidade de “reconhecer e fundamentar as diferenças entre nós e negociar os meios pelos quais essas diferenças se expressarão na construção de políticas grupais” (Crenshaw, 1991, p. 1.299, tradução nossa).

Posteriormente, em 2002, a autora publica o texto bastante difundido no Brasil – “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”<sup>23</sup> - traduzido para o português e publicado em revista brasileira. Embora nos anteriores ela já tenha evidenciado sua ideia de interseccionalidade, neste apresenta uma definição, segundo ela, metafórica. Assim diz,

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 ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

No cruzamento, na intersecção, pensada pela autora, as avenidas são os vários eixos de poder (raça, etnia, gênero e classe) que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. As dinâmicas do desempoderamento se movem em tais avenidas. As “sobreposições” recorrentes desses sistemas criam intersecções complexas de dois, três ou quatro eixos. A autora explicita que, mesmo que hoje, por exemplo, seja “amplamente aceito que as mulheres nem sempre vivenciam o sexismo da mesma forma, e que homens e mulheres também não vivenciam o racismo de forma idêntica” (Crenshaw, 2002, p. 177). Assim, pensar sobre a “convergência” de racismo e sexismo é algo que está começando a se desenvolver.

O texto em questão, conforme prenunciado desde o título, é direcionado a órgãos de vigilância dos tratados das Nações Unidas, à comunidade mais ampla de direitos humanos,

---

<sup>23</sup> Integra o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, 2001.

ONGs e outras instituições. Apresenta, desse modo, um quadro analítico que tem como propósito, segundo a autora, facilitar o diálogo produtivo e o desenvolvimento de informações acessíveis sobre as dimensões de raça e gênero da subordinação interseccional. Os exemplos discutidos são algumas das dinâmicas principais da subordinação interseccional, mas ela aponta que muitas outras podem ser discutidas nessa perspectiva, entre as quais a educação. Esses exemplos poderiam ser considerados como uma base para um protocolo que pode ser usado “na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada pela ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa” (Crenshaw, 2002, p. 174).

Para tanto, as discussões apresentadas até aqui ilustram as principais ideias da conceituação da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw. Um conceito que tomou grandes proporções e diferentes interpretações, algumas das quais acabam por limitar o potencial teórico e prático do conceito, atribuindo-lhe fixidez, ideia contrária à proposta pela sua criadora. Há interpretações literais, sobretudo de seu texto inaugural, segundo as quais a análise da autora seria muito “cartográfica” (Kergoát, 2010), o que nos remete ao uso que faz do termo “mapeando”, assim como aponta-se, por exemplo, uma secundarização da questão de classe em suas discussões (Kergoát; Hirata, 2010). Contudo, entendemos que, ao falar em mapear as margens, a autora levanta a necessidade de que as(os) excluídas(os), marginalizadas(os) sejam também considerados dentro do “mapa” das políticas públicas, ou seja, identificados. Além disso, observamos que, embora classe não seja um termo conclamado junto a gênero e raça, a desigualdade econômica, não só perpassa todos os textos e discussões que ela faz, como, por vezes, é tomada como estruturante e potencializadora das vulnerabilidades das mulheres, sobretudo, para as negras e racializadas. Ademais, “o racismo e o sexismo sempre estruturaram a forma específica de exploração de classe” enfrentada pelas mulheres “de cor” (Collins; Bilge, 2021, p. 203). Outra questão que destacamos é o fato de ser explícito na formulação da autora uma dimensão além dessa interpretação dual de gênero e raça, tampouco que somente essa configuração deva ser considerada. Desde seu texto inaugural, Kimberlé Crenshaw (1989) afirma que a abordagem referente a esses dois marcadores, discutida sob o ponto de vista da mulher negra, é o início do seu pensamento interseccional. O foco apresentado em seus textos, segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 110), diz respeito ao fato de ela ter seguido os “princípios da epistemologia do ponto de vista, reconhecendo que a experiência é importante não apenas ao incorporar as experiências individuais, mas também ao ver mulheres de cor localizadas em lugares diferentes enquanto criadoras de conhecimento”. Assim, não se estabelece a mulher negra como a personificação da interseccionalidade, mas sim, como a protagonista desse pensamento.

Por outro lado, em interpretações mais genuínas, a interseccionalidade tem sido ampliada, tanto dentro dos movimentos sociais quanto na academia, para além de sua abordagem germinal, sendo movida para discutir diferentes “questões, identidades sociais, dinâmicas de poder, sistemas jurídicos, políticos e estruturas discursivas” (Carbado *et al.*, 2013, p. 304, tradução nossa). Contudo, ainda que esse posicionamento possa ser interpretado como um distanciamento das origens, em seus escritos a autora já apontava essa abrangência, informando, inclusive, que a interseccionalidade, por ela pensada, era de característica provisória. Segundo artigo que também assina,

a teoria nunca é feita, nem esgotada por suas articulações ou movimentos anteriores. Dito de outra forma, há potencialmente sempre outro conjunto de preocupações para as quais a teoria pode ser dirigida, outros lugares para os quais pode ser movida, e outras estruturas de poder que podem ser implantadas para examinar. É por isso que Crenshaw, 1989, descreveu sua intervenção em "Desmarginalizando a intersecção" como "provisória", "uma maneira" de abordar o problema da interseccionalidade (Carbado *et al.*, 2013, p. 304, tradução nossa).

Carbado, Kimberlé Williams Crenshaw, Vickie M. Mays e Barbara Tomlinson, no texto “Interseccionalidade: Mapeando os Movimentos de uma Teoria” (No original “*Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory*”), de 2013, dizem que o surgimento da interseccionalidade como produto do apagamento jurídico da subjetividade das mulheres negras na lei antidiscriminação, trouxe um foco que enfraqueceu a perspectiva, como por exemplo, ao não ter interrogado também a marginalização interseccional dos homens negros em relação ao sistema e à justiça criminal. Para elas e eles essa construção demonstra que “uma análise ou formação interseccional particularizada é sempre um trabalho em andamento” que funciona “como condição de possibilidade para se mover a interseccionalidade para outros contextos sociais e coletivos” (Carbado *et al.*, 2013, p. 304, tradução nossa).

Muitos dos entendimentos restritivos da interseccionalidade partem de uma ideia construída a partir da subjetividade de quem lê, o que gera uma reconstrução do texto muitas vezes inapropriada, criando barreiras à riqueza e ao potencial da teoria. Até mesmo as abordagens mais inclusivas e abrangentes – além de raça, gênero e classe, são questionadas. Mas como a própria autora declara, a interseccionalidade é

um conceito provisório que liga a política contemporânea à teoria pós-moderna. Ao mapear as intersecções de raça e gênero, o conceito envolve pressupostos dominantes de que raça e gênero são categorias essencialmente separadas. Ao traçar as categorias para as suas intersecções, espero sugerir uma metodologia que acabe por interromper as tendências para ver a raça e o gênero como exclusivos ou separáveis. Enquanto as intersecções primárias que eu exploro aqui são entre raça e gênero, o conceito pode e deve ser

expandido com base em questões como classe, orientação sexual, idade e cor (Crenshaw, 1991, p. 1.244, tradução nossa).

Ainda assim, muitas vezes, a ideia metafórica criada para explicar o cruzamento é interpretada de forma “antropomorfiada”, ou seja, ao invés do entendimento que diz respeito às dinâmicas de poder geradas pelas composições ocasionadas pela movimentação dos sistemas de poder e marcadores sociais, determina-se o indivíduo. Transforma-se a fluidez por ela proposta em fixidez. O que a própria autora, junto com demais autoras e autores, alerta não ser produtivo, que abordagens alternativas de utilização do conceito podem servir para pensar sobre o que mais se pode fazer a partir de sua mobilidade. “Entender a interseccionalidade como um trabalho em andamento” – conforme defendido no texto, “sugere que faz pouco sentido enquadrar o conceito como uma entidade contida”, ou seja, deve-se “imaginar outros tipos de trabalho em que se possa empregar a interseccionalidade para realizar” (Carbado *et al.*, 2013, p. 305, tradução nossa). Pensar em outras abordagens para uso da interseccionalidade é acreditar no seu potencial teórico e metodológico. É ressoar a importância do feminismo negro, dos movimentos sociais e das mulheres ativistas e intelectuais, uma vez que, ao ser empregada em outras investigações, pode desvelar as estruturas das dinâmicas de poder ainda não alcançadas, enriquecendo as pesquisas e o debate crítico acerca de verdades incontestáveis. Em nosso caso, ampliam-se e refinam-se as possibilidades, ao considerarmos que “a interseccionalidade não se move apenas em relação à mudança de assuntos, mas se move de forma mais ampla como um prisma que liga e engaja subcampos acadêmicos, metodologias de pesquisa e investigações atuais” (Carbado *et al.*, 2013, p. 309, tradução nossa). Essa dinamicidade se dá nos movimentos realizados em diferentes espaços e por diferentes seres de “diferentes gêneros, etnias e orientações sexuais” que “tem movido a interseccionalidade para engajar uma gama cada vez maior de experiências e estruturas de poder”, o que destaca o fato de que ela “não está fixada em nenhuma posição social particular”, pois, como teoria “pode e se move” (Carbado *et al.*, 2013, p. 305, tradução nossa). Enxergamos que tomar o conceito para diferentes análises, sobretudo, no campo acadêmico, traz amadurecimento teórico e metodológico à categoria analítica. Conforme as autoras e o autor,

nenhuma aplicação particular da interseccionalidade pode, em um sentido definitivo, compreender a gama de poderes interseccionais e problemas que assolam a sociedade. Essa compreensão do trabalho em andamento da interseccionalidade sugere que devemos nos esforçar, continuamente, para mover a interseccionalidade para lugares inexplorados (Carbado *et al.*, 2013, p. 306, tradução nossa).

Em definição mais atual, Kimberlé Crenshaw (2018, s.p.) diz que a interseccionalidade é “simplesmente sobre como certos aspectos de quem você é aumentarão seu acesso às coisas boas ou sua exposição às coisas ruins da vida”<sup>24</sup>. Essa é a compreensão de interseccionalidade que acionamos para analisar as diferentes configurações surgidas a partir da interação dos sistemas de poder, patriarcalismo, racismo e desigualdade social, e as configurações identitárias com base nos marcadores sociais de gênero, raça e classe, voltadas a todas as pessoas participantes da pesquisa, não determinando grupos individuais definidos por gênero, por exemplo. Propomos uma perspectiva relacional, pois assim como é para uma análise focalizada, há um quadro das interações, intersubjetivo, em que para se desvelar uma dessas articulações, há que se observar outras com as quais se mantém relações de diferenças. A interseccionalidade relacional, aqui proposta, é um elemento que nos auxilia a interpretar as conjugações tanto como construtoras de subalternizações quanto de condições de privilégio. Vai além das limitações de abordagens que revelam o fato de que “raça e sexo [...] tornam-se significativos apenas quando operam em desvantagem explícita para as vítimas; porque como o privilégio da brancura ou masculinidade está implícito, geralmente não é percebido de todo” (Crenshaw, 1991, p. 151). Uma abordagem que acreditamos poder contribuir com o movimento de dimensionamento da interseccionalidade, uma vez que subalternização e privilégios são oriundos do intercambiamento de sistemas de poder, logo, racismo, sexismo, branquitude, riqueza, pobreza são frutos dessas relações dinâmicas. Uma possibilidade de compreensão mais aprofundada e ampla dessas articulações, e de ressaltar a interseccionalidade como uma ferramenta para questionar produção de desigualdades, não apenas uma teoria política identitária. Para Raewyn Connel e Rebeca Pearse (2015, p. 176), “boas análises da interseccionalidade pensam em termos de jogos entre as estruturas, como a forma com que mudam umas às outras; e como situações reais são produzidas por meio de condicionamento mútuo”.

A interseccionalidade é teórica e metodologicamente importante para esta pesquisa, pois surge sob o propósito da justiça social. Assim, as análises realizadas “de baixo pra cima”, ou horizontalizadas, contrárias às universalizações hegemônicas verticais, podem tensionar estruturalmente o *status quo* e tornar mais possível uma abordagem que realmente foque na busca por equidade. A interseccionalidade é, portanto, vislumbrada como “um constructo da

---

24 Em 2020, ao ser questionada sobre o que seria a interseccionalidade na atualidade, Kimberlé Crenshaw responde: “Hoje em dia, começo com o que não é, porque houve distorção. Não é política de identidade com esteroides. Não é um mecanismo para transformar os homens brancos nos novos párias. É basicamente uma lente, um prisma, para ver a maneira como várias formas de desigualdade frequentemente operam juntas e se exacerbam” (tradução nossa). Entrevista: “She coined the term 'intersectionality' over 30 years ago. Here is what it means for her today”. Inequality. Us – Inequality. Time. 20 de fevereiro de 2020. <https://time.com/5786710/kimberle-crenshaw-intersectionality/>



justiça social, não como uma teoria da verdade desconectada das preocupações com a justiça” (Collins; Bilge, 2021, pp. 111-112).

Então, quando Kimberlé Crenshaw propõe que as análises ocorram das margens para o centro, ou de “baixo” para cima, ela não está criando a personificação da interseccionalidade – a mulher negra, mas mostrando que esse ponto de vista é mais produtivo quando o interesse é examinar a estrutura, os sistemas e como eles interagem na produção de desigualdades e privilégios, e como constroem identidades. Pensar desse modo, é fazer do “outro” - entendido como estrangeiro, diferente - a referência, o princípio, e, desse modo, atribuir raça também às pessoas brancas, assim como mostrar como alguns grupos se beneficiam das desigualdades econômicas, por exemplo. Abordar a branquitude tal como abordamos o racismo, e a riqueza como fala-se em pobreza. Fazer uma análise que observa os seres dentro de um contexto relacional que entende ser nas relações sociais que diferenças e igualdades são forjadas, uma vez que realizar “um trabalho interseccional que leve a sério as diferenças, significa trabalhar com pessoas realmente diferentes” (Collins; Bilge, 2021, p. 221). Para manter fidedignidade a essa perspectiva e à intersubjetividade da hermenêutica reconstrutiva, e realizar um estudo mais profundo, trabalhamos com todas(os) as(os) discentes das turmas selecionadas.

### **1.1.1 Sobre as origens estadunidenses do conceito**

Kimberlé Crenshaw teve muito sucesso na sistematização da interseccionalidade, tendo em vista que o conceito foi amplamente difundido nos movimentos sociais e ganhando cada vez mais espaço dentro da academia. Contudo, em que pese “a importância de um nome” (Collins; Bilge, 2021) muito antes dessa categorização, as demandas das mulheres “de cor” já eram representadas: no movimento de mulheres, mostrando como a raça, etnia traziam um abismo entre as pautas e reivindicações, e no movimento negro, sob a reivindicação de gênero, mostrando como a supremacia masculina e o sexismo as silenciavam. Então, as demandas das mulheres “de cor” sempre foram apresentadas sob uma perspectiva interseccional. Por isso, entendemos as motivações de Kimberlé Crenshaw partir das mulheres negras para justificar seu argumento, pois “todos os discursos provêm de um ponto de vista específico, mas os das mulheres de cor são frequentemente ocultados” (Collins; Bilge, 2021, p. 110). Assim, ainda que algumas discussões se preocupem em determinar uma categoria como mais importante que outra dentro do pensamento interseccional - na maioria das vezes, entre gênero ou raça, percebe-se que a inquietação genuína da autora vai contra essa disputa, contra essa hierarquia e na contramão da própria ideia de interseccionalidade. Ela preocupa-se em, de modo mais amplo,

compreender as estruturas e como estas agem e movimentam as categorias, algo evidente quando voltamos às origens do conceito.

Portanto, sabe-se que a interseccionalidade, muito embora nos seja acessível somente o que é registrado, é uma preocupação perene para as mulheres negras. Assim, os primeiros escritos de uma concepção interseccional data de 160 anos antes da conceituação de Kimberlè Crenshaw. Na década de 1830, Maria W. Stewart<sup>25</sup>, conforme detalhado na tese de doutoramento de Jennifer Anne Garcia (1998), torna-se a primeira mulher a emitir suas opiniões publicamente, tanto em reuniões femininas como mistas – de mulheres e homens, também de pessoas negras e brancas, a respeito da questão racial. A ativista é, portanto, reconhecida como a “primeira feminista negra da América”. E não só sua oratória é vanguardista, antes publicou um manuscrito com vários ensaios no jornal abolicionista *Liberator*, de Boston, em 1831<sup>26</sup>, em formato de um panfleto de 12 páginas. Nele, não só se posiciona pedindo uma organização negra contra a escravidão e as políticas racistas, como, junto ao progresso econômico para a comunidade negra, ressalta a importância de buscar direitos também para as mulheres. Posicionamento feminista que é mantido nos escritos seguintes, com destaque para a pauta da educação. Mesmo sob o véu da igreja e até usando de suas potentes pregações, convoca as mulheres à ação, a não sofrerem em silêncio, não aceitarem os limites da vida doméstica, provocando-lhes com questionamentos como: "Por quanto tempo as belas filhas da África serão obrigadas a enterrar suas mentes e talentos sob uma carga de panelas de ferro e chaleiras?" (Garcia, 1998, p. 65). Antes mesmo de Soujourner, como veremos a seguir, proclamou a marcante frase: “E não sou eu uma mulher e uma irmã?” utilizando-a “como logotipo pelo “Departamento de Senhoras” do jornal *Liberator* (Garcia, 1998, p. 51, tradução nossa), do qual era colaboradora (Anexo B). Em 1832, faz sua primeira palestra, de um total de quatro. Em 1833, faz seu terceiro discurso e, na ocasião, defende seu direito de se manifestar publicamente - o que estava sendo contestado, sobretudo, pelos homens negros, ocasião em que manda a seguinte mensagem:

Vocês são abundantemente capazes, senhores, de se tornarem homens de distinção; e essa negligência grosseira de sua parte faz meu sangue ferver dentro de mim. Se os homens entre nós, que tiveram a oportunidade, tivessem voltado sua atenção tão assiduamente para o aperfeiçoamento mental e moral

<sup>25</sup> Nasceu livre, em 1803 em Hartford, Connecticut, e faleceu em 1879. Foi ensaísta, conferencista, abolicionista e ativista dos direitos das mulheres. É conhecida por discursos poderosos que fez em Boston no início dos anos 1830 - uma época em que nenhuma mulher, negra ou branca, ousava fazê-lo. Reconhecida como a primeira mulher afro-americana a dar uma palestra sobre os direitos das mulheres e os direitos das mulheres negras; a primeira mulher americana a falar para um público misto de mulheres e homens, negras/os e brancas/os; e a primeira mulher afro-americana a fazer discursos públicos contra a escravidão. <https://ehistory.osu.edu/biographies/maria-stewart>

<sup>26</sup> Foi a primeira a primeira mulher afro-americana a ter os seus ensaios e discursos publicados, em 1831 e 1879 respectivamente (Garcia, 1998, p. 12, tradução nossa).

quanto para o jogo e a dança, eu poderia ter permanecido em silêncio em casa, e eles lutaram em meu lugar<sup>27</sup>.

Maria W. Stewart não tendo encontrado aceitação em sua comunidade, faz seu último discurso na cidade de Boston, ainda em 1833, mas muda-se para Nova York, onde continua, com seus escritos, palestras, dedicando-se principalmente à educação, como professora. Consideramos como marco o legado deixado em defesa de um olhar interseccional, pois articulando gênero, raça, classe, na perspectiva de sua crença religiosa, consegue mostrar a importância de as mulheres poderem falar por si e de terem suas especificidades consideradas, ressaltando os direitos das mulheres negras e o papel delas na sua comunidade. Porém, Jennifer Anne Garcia (1998) diz que Maria W. Stwert não tem seu mérito reconhecido por completo, muitas das discussões a seu respeito restringem-na ao ativismo racial, uma vez que, por ter antecedido o feminismo, é descartada dentro desse movimento, e limitada como contribuinte “unicamente para o movimento abolicionista”. Uma invisibilização da grandeza e pioneirismo de suas problematizações, considerando que “seus ensaios e discursos questionaram a ‘esfera própria’ para as mulheres, desafiando noções tanto de racismo quanto de sexismo, dando poder às mulheres negras” (Garcia, 1998, p.12, tradução nossa).

Diferentemente, Sojourner Truth<sup>28</sup>, mulher negra, ex-escravizada, militante abolicionista, também pioneira na luta pelos direitos civis da comunidade negra e das mulheres nos EUA, é bastante reconhecida como semeadora da interseccionalidade. Seu emblemático discurso “Não sou eu uma mulher?”, mesmo tendo sido proferido quase 20 anos depois de Maria W. Stwert, é reverenciado – com todo mérito, por movimentos sociais e pelas intelectuais, sobretudo negras. Trata-se de um manifesto que emoldura toda uma vida de luta. Um levante manifestado na Convenção das Mulheres de 1851. O potente questionamento, mais de 130 anos antes da conceituação da interseccionalidade, prega a perspectiva não de individualização e busca por privilégios por parte das mulheres negras no movimento de mulheres, mas de não mais silenciamento.

---

<sup>27</sup> “Discurso de Stewart, proferido no African Masonic Hall em 27 de fevereiro de 1833, intitulado ‘Direitos e liberdades africanos’”. Informações do Departamento de História da Ohio State University. <https://ehistory.osu.edu/biographies/maria-stewart>

<sup>28</sup> Nasceu em Nova York, no ano de 1797, onde foi algumas vezes comercializada como escravizada até 1826 quando junto da filha menor, foge da atual fazenda em busca de liberdade. Outra questão importante, pouco comentada, é que ela foi a primeira mulher negra a mover e ganhar um processo contra um homem branco, esse para recuperar seu filho de cinco anos que havia sido vendido ilegalmente – já após a promulgação da Lei Antiescravidão de Nova York, para um escravocrata. Informações de: <https://www.history.com/topics/black-history/sojourner-truth>

Ao levantar sua voz, Sojourner Truth (1851), não só reivindicou em nome da raça, mas do gênero, em resposta aos ataques masculinos hostis ouvidos na ocasião que se ancoravam na ideia da mulher como sexo frágil e biologicamente inferior, ela, a partir da experiência pessoal de escravização, desmonta as alegações de que “a fraqueza feminina” era incompatível com o sufrágio – pauta da convenção. Em seu discurso responde com astúcia a um provocador que afirmou ser ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça de lama ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem, dizendo que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças ou a subir em carruagens. Assim, proclama:

Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. Eu não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! Eu não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1.851, s/p.).

Sojourner levanta sua voz em uma época em que nem mesmo as mulheres brancas o faziam com frequência, e mostra as problemáticas do sexismo, e também que o movimento feminista branco e burguês precisava se reconstruir para se alinhar ao seu verdadeiro ideal, o de igualdade. Além disso, destacou a intersecção entre gênero, raça e classe, usando sua própria vivência, mulher que já fora escravizada, para falar em nome de todas, sobretudo as negras, libertas ou ainda sob o regime da escravidão<sup>29</sup>.

Ainda no século XIX, para além do pioneirismo dentro dos movimentos sociais, destacamos a intelectual negra Anna Julia Haywood Cooper<sup>30</sup> que, em 1892, lança o livro “Uma voz do Sul por uma mulher negra do Sul”<sup>31</sup>, em que faz uma problematização do lugar da mulher negra sob o contexto do Estado e da igreja. O seu livro inicia com uma analogia da história dos povos negros a um julgamento, para afirmar que a principal testemunha das mazelas da escravidão e dos preconceitos raciais, a mulher negra, sequer é convocada a falar. Mostra, desse modo, a necessidade de serem ouvidas. Pedindo direito à educação para as mulheres, defende a tese de que para a progresso/elevação da raça negra, como coletivo, era preciso que as mulheres negras também fossem educadas. Ela aponta para a necessidade de que todos os lados sejam ouvidos, caso o interesse seja mesmo equitativo, e contesta, com isso, a invisibilização da mulher negra. Para defender sua tese argumenta que as mulheres negras

---

29 Nos EUA o fim do regime escravocrata foi decretado em 1863 com a Lei de Emancipação das pessoas escravizadas. Em 1865, reafirma-se, com a promulgação da 13ª Emenda Constitucional.

<sup>30</sup> Nasceu em 1858 e faleceu em 1964. Filha de uma mulher escravizada e seu escravocrata. <https://www.blackpast.org/african-american-history/cooper-anna-julia-haywood-1858-1964/>

<sup>31</sup> No original “A voice from the South by a black woman from the South”

tinham um ponto de vista único que devia ser considerado na contribuição com a sociedade. Enfatizando a feminilidade, o que chamou de “questões de mulher”, dentro da questão racial, articula discussões acerca do pensamento dominante masculino posicionando-se, ao mesmo tempo, contra o racismo e o sexismo. Segundo Cooper (1892, p.134),

a mulher de cor de hoje ocupa, pode-se dizer, uma posição única neste país. Em um período de transição e instabilidade em si, seu status parece um dos menos verificáveis e definitivos de todas as forças que contribuem para a nossa civilização. Ela é confrontada tanto por uma questão feminina quanto por um problema racial, e ainda é um fator desconhecido ou não reconhecido em ambos.

Além das questões de gênero e raça, também aborda, com grande importância, a classe, o trabalho e defende a atuação feminina negra fora da esfera privada, doméstica (Cooper, 1892). É, desse modo, a primeira obra intelectual que discute como a intersecção entre gênero, raça e classe afeta as pessoas. Identificando como os sistemas de poder e dominação convergem em torno desses marcadores. Sua defesa, desse modo, é de um lugar central das mulheres negras na batalha pelos direitos civis e na busca de uma sociedade mais justa para todas e todos.

Essas são algumas heranças registradas que ladrilharam caminhos para que, no século XX, nos EUA, o feminismo negro seja reconhecido. Tendo despontado durante as décadas de 1960 e 1970, especialmente importantes para a elaboração das ideias centrais da interseccionalidade. Ao final da década de 1960, conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 90-91) “as mulheres de cor se engajaram em ideias e práticas dos direitos civis, no movimento Black Power, de liberação de chicanos, Red Power e movimentos asiático-americanos em bairros racial e etnicamente segregados”. Dentro desses movimentos, elas eram, “em geral, subordinadas aos homens [...] o que constituía um problema diferente daquele que vivenciavam com a segregação racial, étnica e de classe”. Desse modo, as mulheres feministas negras criaram suas próprias organizações coletivas, assim como as mexicano-americanas formularam também suas subjetividades políticas.

Um importante fruto desse momento foi o Coletivo do Rio Combahee<sup>32</sup> - CRC, um grupo de mulheres negras unido, inicialmente, conforme informado em manifesto publicado em 1977<sup>33</sup>, por um posicionamento antirracista e antissexista, posteriormente ampliado com abordagens heterossexista e anticapitalista, devido a uma aprendizagem mais politizada, por parte de suas integrantes (Combahee River, 1997). A concepção interseccional, estruturante

<sup>32</sup> No original *The Combahee River Collective Statement*. O coletivo esteve vigente até 1980.

<sup>33</sup> Integra o livro organizado por Gloria T. Hull; Patrícia Bell Scott e Bárbara Smith, *But Some of Us Are Brave*. Old Westbury, Feminist Press, 1982.

para o coletivo é, desse modo, já observada de um ponto de vista mais amadurecido, uma vez que não se prende ao par raça e gênero, envolvendo as questões de sexualidade e de classe, essa última com grande destaque uma vez que se tratava de um coletivo marxista. As mulheres eram em sua maioria lésbicas, e por ocuparem esse lugar específico organizavam-se a partir de uma ideia de autodefinição política, em que se colocavam “ativamente comprometidas com a luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual e de classe”. O que para elas era encarado como uma “tarefa particular o desenvolvimento de análise e práticas integradas baseadas no fato de que os principais sistemas de opressão estão interligados” e de que “a síntese dessas opressões cria as condições” de suas vidas (*Combahee River*, 1997, p. 197).

Assim, o *Combahee* apresenta, de modo vanguardista, uma concepção inicial de “política identitária”, ao afirmar, no manifesto publicado, que radicalmente centravam-se na condição social da mulher negra, dando ênfase a tal identidade, ou seja, nas opressões sofridas por elas e não buscando discutir opressões de outros grupos distintos ou compartilhadas. Para elas, tratava-se de “um conceito particularmente repugnante, perigoso, ameaçador e, portanto, revolucionário no caso das mulheres negras” (*Combahee River*, 1997, p. 200). Uma justa tentativa de chamar atenção para pautas que lhes eram realmente únicas, e que os movimentos políticos anteriores ou até mesmo os da época, não incluíam eficazmente em suas lutas. Damos destaque a tal questão, pois a interseccionalidade não é uma política identitária, uma vez que entende as identidades sendo construídas e afetadas por estruturas maiores que condicionam as vidas dos seres a partir de um espectro complexo e definitivamente mais amplo, imbrincado por diferentes variáveis de dominação. Contudo, dado o momento de criação do coletivo e das circunstâncias reais de vida das mulheres negras do Sul dos EUA, é compreensível tal posicionamento, tanto que, para a surpresa de suas representantes, “obteve um grande apoio das igrejas negras, assim como da comunidade feminista branca” (Falquet, 2006, p.128).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 207-208) analisando os posicionamentos do Coletivo pontuam ser certo que as identidades mobilizadas nas lutas políticas de grupos privados de direitos, como o caso das mulheres negras, não são fundamentalmente fixas e imutáveis, mas que essa ideia essencialista é estratégica. Um essencialismo estratégico que “se apoia na escolha de uma plataforma em torno da qual os seres e grupos possam se unir”, entendido pelas autoras como uma ferramenta preciosa para a interseccionalidade, pois permite que grupos subordinados usem a política identitária com fins políticos. No caso do “Combahee”, as mulheres negras lésbicas utilizaram-se de suas identidades interseccionais para fundamentar suas políticas.

A socióloga Jules Falquet (2006, p. 129) explica que o Coletivo foi um grupo variado em termos de classes, de origens, “algumas vinham da classe média baixa e média, outras de bairros pobres urbanos, outras ainda do Sul rural. A maioria, no entanto, estava numa mobilidade social ascendente da primeira geração pós-segregação, que teve um melhor acesso à educação”. Conta que embora o coletivo tenha durado pouco - de 1974 a 1980, a maior parte das integrantes<sup>34</sup>, após a dissolução, “manteve seu engajamento em outros grupos, principalmente na universidade e em editoria”. A autora destaca que em escritos posteriores muitas delas problematizaram as declarações da época do manifesto, sobretudo, em relação à posição identitária, pois tal questão foi amplamente criticada, entendida como separatista e reducionista do movimento feminista negro. Utilizando-se de informações de uma publicação de 1983<sup>35</sup> de Barbara Smith - idealizadora do coletivo, e também com entrevistas concedidas por ela, Jules Falquet (2006) apresenta considerações acerca dessa questão, nas quais é ressaltado que uma ideia restrita, comumente interpretada na leitura do manifesto, não é genuinamente o que o Coletivo queria declarar. Como argumento, rememora que o *Combahee* partiu das diversas identidades das participantes, não privilegiaram uma única, pois visavam fins políticos amplos, globais, não-identitários, o que era exatamente o contrário de um movimento estreito e excludente. Que o interesse político de um movimento não é a identidade de seus ativistas, mas seu projeto político, que não tem necessariamente que estar ligado a uma identidade, por exemplo de “raça”, afinal os movimentos, eles mesmos, possuem clivagens internas. Não seria a intenção levantar a bandeira de identidades separadas e concorrenciais<sup>36</sup>. Barbara Smith teria manifestado seu incômodo com o separatismo racial exercido por algumas mulheres negras, por exemplo, dizendo que “autonomia e o separatismo são fundamentalmente diferentes” e que devido justamente à simultaneidade das opressões é que a palavra de ordem das feministas negras deveria ser “coalizão”. Assim, devemos dar destaque não a tais interpretações, mas à grande contribuição teórica e política do *Combahee*, ao fato de ter pensado a simultaneidade da opressão não colocando a serviço da hierarquização das lutas.

Grandes autoras e intelectuais negras vêm dos movimentos sociais e mesmo antes de suas reconhecidas publicações estiveram ativas nas reivindicações de direitos. É o caso de

---

34 Uma delas, muito conhecida aqui no Brasil, é bell hooks, também Audre Lorde. As demais foram: Cheryl Clarke, Demita Frazier, Gloria Akasha Hull, Chirlane McCray, Margo Okazawa-Rey, Barbara Smith, Beverly Smith, Helen L. Stewart, Sharon Page Ritchie, entre outras. Conta-se que chegou a ter encontros com 20 a 30 mulheres, mas que é difícil estabelecer um quantitativo fixo, pois algumas participações eram esporádicas. Barbara Smith e Demita Frazier foram as idealizadoras (Falquet, 2006).

35 Smith, Barbara (org.). *Home girls: a black feminist anthology*. New York: Kitchen Table/Women of Color Press, 1983.

36 O nome escolhido para o coletivo ilustra esse posicionamento, segundo Jules Falquet (2006, p.125) “reflete a vontade de dar destaque não a uma pessoa, ainda que fosse Harriet Tubman, mas a um verdadeiro acontecimento histórico que fizesse sentido para as mulheres afro-estadunidenses.”

Ângela Yvone Davis<sup>37</sup>, que impulsiona a inserção da questão racial no feminismo, com destaque para os anos 1980, resultado de suas atuações desde a década de 1960, quando integra o Partido Comunista dos EUA, Panteras Negras. Aqui discutimos a obra dessa professora e filósofa estadunidense, seu livro “Mulher, Raça e Classe”, de 1981, que, desde o título, já anuncia uma perspectiva interseccional. Ângela Davis, com razão, inicia seu livro abordando a realidade escravocrata dos EUA para falar, desde então, sobre como a sociedade capitalista se relaciona com as exclusões sociais baseadas na raça e no gênero, e como o gênero, por exemplo, trouxe experiências únicas e ainda mais pesadas para as mulheres negras escravizadas.

Percebe-se que a ideia de movimentar a mulher negra das margens para o centro das discussões e das análises, base da interseccionalidade, não se condiciona ao identitarismo, simplesmente, mas a ideia de que ao se compreender as opressões da base, tem-se, de modo mais profundo, a compreensão das opressões de outros grupos (Davis, 2013). Partindo da concordância com esse posicionamento, destacamos a postura sábia e discernente/altruísta que estrutura a escrita da obra. Ao contrário de centrar-se numa análise individual, Ângela Davis retrata um histórico que envolve todas as pessoas que tiveram importância no movimento abolicionista e nas experiências das mulheres negras, positiva ou negativamente. Coadunando com nossa proposta de uma interseccionalidade na perspectiva relacional, e com a ideia de coalizão asseverado por Bárbara Smith. Assim, ela resgata a participação das mulheres brancas na abolição da escravatura. Relata o fato de que foram extremamente importantes para a criação e dimensionamento do movimento, pois, alcançavam espaços que as negras não conseguiam e que, como mulheres, sentiam-se particularmente indignadas com os abusos sexuais sofridos pelas mulheres negras, por exemplo, muito embora, como destaca Ângela Davis, quase nunca conseguissem compreender a complexidade da situação da mulher escravizada. Desse modo, enquanto se assemelhavam pelo gênero, as vivências das mulheres negras “durante a escravidão – trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupros – as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas” (Davis, 2013, p. 39). Ainda assim, a autora ressalta ser essa participação indispensável, informando que durante toda a década de 1830, elas, fossem donas de casa ou trabalhadoras, estiveram “ativamente atraídas para o movimento abolicionista. Enquanto as operárias contribuía com parte de seus minguados salários e

---

<sup>37</sup> Nasceu em 1944, no Alabama – EUA, durante o regime de segregação racial estadunidense. Lecionou por 17 anos no Departamento de História da Consciência na Universidade da Califórnia, instituição da qual recebeu o título de professora emérita e se aposentou em 2008. Continua realizando palestras e cursos em diversas universidades e centros culturais pelo mundo. Informações de: <https://www.cedem.unesp.br/#!/noticia/478/militancia-antirracista-de-angela-davis-para-alem-dos-eua>



organizavam bazares para arrecadar mais fundos, as de classe média se tornavam ativistas e organizadoras da campanha antiescravagista” (Davis, 2013, p. 50).

Ângela Davis (2013, p. 54) coloca relevo, desse modo, na possibilidade de construção de uma poderosa aliança<sup>38</sup> entre a já estabelecida luta pela libertação negra e a embrionária batalha pelos direitos das mulheres. Para as mulheres brancas, em contrapartida, fazer parte de um movimento abolicionista lhes permitiu tomarem conhecimento da natureza da opressão humana – e, nesse processo, também perceberem sua posição de sujeição em relação aos homens. Assim, “defendendo a causa de um povo também oprimido, aprenderam a protestar contra sua própria exclusão, descobrindo que o sexismo do casamento, até então entendido como inabalável, poderia ser questionado e combatido na arena da luta política”. Além disso,

o movimento antiescravagista oferecia às mulheres de classe média uma oportunidade de provar seu valor de acordo com parâmetros que não estavam ligados a seus papéis como esposas e mães. Nesse sentido, a campanha abolicionista era um espaço em que elas poderiam ser valorizadas por seu trabalho concreto. De fato, seu envolvimento político na luta contra a escravidão talvez tenha sido tão intenso, apaixonado e total porque podiam vivenciar uma estimulante alternativa à sua vida doméstica. E estavam resistindo a uma opressão que se assemelhava àquela que elas mesmas viviam. Sim, as mulheres brancas podiam ser instadas a defender intensamente seus direitos enquanto mulheres a fim de lutar pela emancipação do povo negro (Davis, 2013, p. 54).

Essas aprendizagens foram, mais tarde, mobilizadas para a organização de suas campanhas pelos direitos das mulheres. A partir de então, conhecemos as problemáticas do movimento feminista organizado, sabemos que os primeiros levantes feministas das mulheres brancas eram burgueses e não incluíam a pauta das mulheres negras. Que foi a inserção da pauta da mulher negra nesses espaços demandadas por elas mesmas, que expôs o viés classista que havia em seu interior, pois para Ângela Davis “como regra, pessoas brancas abolicionistas ou defendiam os capitalistas industriais ou não demonstravam nenhuma consciência de identidade de classe” (Davis, 2013, p. 76). Tratava-se de uma luta contra o racismo e o sexismo que aceitava, sem objeções, o sistema econômico capitalista. As mulheres brancas,

líderes do movimento pelos direitos das mulheres, não suspeitavam que a escravização da população negra no Sul, a exploração econômica da mão de obra no Norte e a opressão social das mulheres estivessem relacionadas de forma sistemática. No interior do movimento de mulheres, em seus primeiros anos, pouco se discutia sobre a população branca trabalhadora – nem mesmo sobre as mulheres brancas trabalhadoras. Embora muitas mulheres apoiassem

---

<sup>38</sup> “Em um fato de ampla repercussão naquele ano, uma jovem branca se tornou um exemplo dramático da coragem e da militância antirracista feminina. Prudence Crandall foi uma professora que desafiou a população branca de Canterbury, Connecticut, ao aceitar uma menina negra em sua escola” (Davis, 2013, p. 50). A autora cita tal acontecimento como símbolo dessa participação.

a campanha abolicionista, elas não conseguiam integrar sua consciência antiescravagista à análise que faziam da opressão das mulheres (Davis, 2013, p. 76).

Ângela Davis, com uma visão aglutinadora<sup>39</sup> da condição da mulher, aponta ainda a necessidade de uma observação de classe mesmo dentro do feminismo branco, não só em relação às mulheres negras, colocando ênfase às operárias brancas que, como trabalhadoras, “vivenciavam e desafiavam a supremacia masculina de um modo particular”, interseccionando sob a perspectiva da classe (Davis, 2013, p. 76). Assim, essa filósofa marxista apresenta, de modo categórico, a classe para a perspectiva interseccional ainda não nomeada.

A preocupação de Ângela Davis, visível em sua obra e em sua vida de militância, é ampla, centra-se nas assimetrias sociais e na luta por justiça social para todas e todos. Em sua obra, destaca outra questão importante para o pensamento interseccional, a não hierarquização das lutas, das opressões, mas da complexidade que os sistemas de poder em suas diferentes articulações determinam um modelo de sociedade. Posicionamento declarado, mais tarde, já fazendo uso da categoria interseccionalidade, para sistematizar esse seu genuíno posicionamento no qual desbanca a ideia marxista ortodoxa de que classe é o mais importante, afirma que gênero e raça também o são, equiparadamente e, afirma que, é preciso “refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras”<sup>40</sup> (Davis, 2011, s/p.).

Assim, temos sua perspectiva interseccional, demonstrando que a conjugação dos diferentes sistemas de poder condiciona a posição social e as possibilidades de inserção social de grupos específicos, como também a reafirmação da não hierarquização de opressões, das categorias. Essa colocação vai ao encontro do que Patrícia Hill Collins (2019) alerta acerca da parcela opressora que há em cada pessoa e como ela repercute a ideia de dominação, o que julga importante de ser considerado não só pelas mulheres negras, mas por todas as pessoas que visam a justiça social. Para exemplificar, faz uma relação entre a facilidade de nos reconhecermos como vitimadas, seja pela raça, gênero, sexualidade etc., e a dificuldade em percebermos como nossos pensamentos e atitudes sustentam a subordinação de outra pessoa. Segundo a autora,

as feministas brancas costumam chamar atenção para sua opressão como mulheres, mas resistem a perceber quanto a pele branca as privilegia. Afro-

<sup>39</sup> Ângela Davis (2013) dá destaque também a Frederick Douglass, “ex-escravizado”, reconhecido como o mais importante abolicionista negro dos Estados Unidos, que, tendo se aliado ativamente ao movimento de mulheres do século XIX, teve um dos maiores destaques na causa da emancipação feminina em sua época. Mesmo que isso o fizesse ter sua virilidade reiteradamente contestada.

<sup>40</sup> Trecho do discurso proferido em Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís - Maranhão, na 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza.

americanos que fazem análises eloquentes sobre racismo insistem em ver homens brancos pobres como símbolos do poder branco. A esquerda radical não se sai muito melhor. “Se as pessoas de cor e as mulheres se desse conta de seus verdadeiros interesses de classe” argumentam partidários, “a solidariedade de classe acabaria com o racismo e o sexismo”. Em suma, cada grupo aponta como fundamental a opressão com a qual se sente mais confortável e classifica todas as outras como de menor importância (Collins, 2019, p. 452).

A ideia de inclusão interseccional é defendida por outro grande nome do feminismo negro, Audre Lorde<sup>41</sup>, aqui referenciada para fomentar a discussão a partir da defesa da não hierarquização. A poeta, como ela mesma preferia se definir (Lorde, 2020), publica suas ideias em forma de ensaios e poemas. Escritos que se dão a partir de seu lugar de fala, mulher negra e lésbica, que entendia e buscava demonstrar que sua identidade, a levando a ser parte de diferentes grupos, a faz perceber que em todos eles a opressão e intolerância às diferenças seriam empecilhos ao alcance do objetivo de libertação, pois para ela, essa só seria possível em um contexto de não hierarquia de opressões. Essas experiências lhas trouxeram o entendimento de que “sexismo e heterossexismo surgem da mesma fonte do racismo” (Lorde, 2013, s/p)<sup>42</sup>.

A unicidade, integralidade vivenciada e defendida por Audre Lorde é uma das características mais importantes para um debate interseccional profundo, pois corrobora com a ideia de que interseccionalizar os sistemas de poder e marcadores sociais não é apenas propor uma somatória, uma adição, mas buscar a profundidade das composições que os cruzamentos geram. Esse posicionamento é perfeitamente ilustrado em uma de suas falas:

Dentro da comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negras/os, porque milhares de lésbicas e gays são negras/os. Não existe hierarquia de opressão (Lorde, 2013, s/p.).

Audre Geraldine Lorde foi uma poeta regularmente publicada desde 1960, a partir de 1970 passa a ter uma escrita mais politizada, mesma época em que fez parte do Coletivo Rio Combahee. A escrita, a partir de suas particularidades<sup>43</sup>, e de sua declarada indivisibilidade, é a grande contribuição não só para o pensamento, mas para a teoria feminista contemporânea,

<sup>41</sup> Nascida em Nova Iorque, em 1934, em uma família de imigrantes do Caribe. Faleceu em 1992 lutando contra o câncer.

<sup>42</sup> O texto original publicado em 1983 no dossiê Homophobia and Education. Vol. 14, N. 3-4. Nova York, NY: The Council on Interracial Books for Children, Inc. Disponível em:

<https://digioll.library.wisc.edu/cgi-bin/Literature/Literature-idx?type=article&did=Literature.CIBCBulletinv14n0304.i0006&id=Literature.CIBCBulletinv14n0304&isize=M&pview=hide>

<sup>43</sup> “Mulher negra, lésbica, feminista, filha de imigrantes de Granada, educadora, paciente de câncer, ativista, mãe”

(Lorde, 2020, p. 13).

marcada pela obra “Irmã Outsider”, de 1984. A partir da ideia expressa no título da obra, essa de se sentir “de fora” dos grupos dos quais participava, a “outra”. Ela deixou como legado a imperiosidade de reconhecer as diferenças, pois segundo ela, a negação dessas é o que separa, não a existência delas. Destacou ser necessário analisar as distorções para não as confundirmos e ou os efeitos que essas distorções de percepção possuem sobre “comportamentos e expectativas humanas” (Lorde, 2020, p. 142)<sup>44</sup>. Para ela, as diferenças deveriam ser encaradas como trampolim para impulsionar uma mudança criativa das vidas. A negação traria uma inversão de abordagens em que ao invés de centrarem-se nas diferenças humanas, taxam humanas e humanos como “desviantes” (Lorde, 2020). Uma confusão que é repercutida por todas as pessoas, sejam elas negras ou brancas.

Como percebe-se a década de 1980 é realmente ímpar para a efervescência teórica e intelectual negra. Outra grande obra instada como fundamento para o pensamento interseccional é o livro “E Eu Não Sou Uma Mulher?” – publicado originalmente em 1981, da professora, intelectual e ativista negra (uma das mais importantes remanescentes do CRC), bell hooks<sup>45</sup>. Ao escolher como título da obra a famosa frase de Sojourner Truth, a autora (hooks, 2014) já demonstra que seu objetivo é discutir a singularidade da mulher negra, sobretudo dentro da questão do feminismo.

Assim como Ângela Davis, na obra aqui referenciada, inicia discutindo a condição da mulher negra na escravidão, resvalando nuances específicas de gênero. Aborda na história, a perene e contínua desvalorização delas, e revela o lugar de subalternização construído no período escravocrata e no capitalista. Desenvolve, desse modo, um diálogo articulando racismo e sexismo, para mostrar a importância das mulheres negras no feminismo. Assim, reitera as diferenças entre as mulheres negras e brancas, destacando que durante os séculos XIX e XX, sobretudo, as semelhanças eram ínfimas ou inexistentes. Ressalta que a opressão sexista das mulheres negras, também vividas pelas brancas, diferencia-se pela junção da condição racista. Que o chamado “imperialismo racial branco” as permitia estarem na posição de também opressoras raciais. E, apresentando também distinções outras, ilustra a perspectiva relacional da interseccionalidade - por nós proposta, na qual parte de uma análise da mulher branca de classe média ou alta para dizer que, embora também vivam “discriminação sexista e abuso

---

<sup>44</sup> Texto originalmente publicado em 1980, no Copeland Colloquium, na Amherst College.

<sup>45</sup> Escrita em minúsculo por preferência da autora, que tem a intenção de dar maior enfoque ao que escreve do que em sua própria pessoa. Uma “feminagem” que ela presta a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Começa a escrever seus primeiros poemas aos 10 anos. É aclamada como teórica feminista, crítica cultural e escritora. Nascida em 1952 em uma cidade rural do estado de Kentucky – EUA. Professora desde 1976. Escreveu mais de 30 livros de diferentes gêneros. Faleceu em 15 de dezembro de 2021.

sexista, elas não são um grupo oprimido como as mulheres brancas pobres, ou negras, ou amarelas”. Diferenças que faz com que nem todas as mulheres sejam “igualmente oprimidas porque algumas mulheres podem usar a sua classe, raça e privilégios educacionais para efetivamente resistirem à opressão sexista” (hooks, 2014, p. 104).

bell hooks (2014) nos fala que a ausência de uma análise das diferenças entre as mulheres fez com que os movimentos feministas tratassem as questões de gênero e raça por um viés individualista, e que um pensamento mais holístico do *status* das mulheres na sociedade – considerações acerca das complexidades das diferentes experiências das mulheres, teria dado a esses movimentos uma perspectiva realmente igualitária e com sentido de justiça social. Porém, a invisibilização os levou a lutar apenas contra o determinismo biológico, negando outra existência fora do que era determinado pelo gênero, pela sexualidade.

Narrando suas experiências dentro dos movimentos de mulheres e antirracistas, a autora percebe características sectárias estruturando suas demandas e assim ressalta que, para ambos os grupos, manifestou sua “convicção, de que a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismo estão naturalmente entrelaçadas e fazê-las separar era negar uma verdade básica da existência, que a raça e o sexo são ambos faces imutáveis da identidade humana” (hooks, 2014, p. 12). Para ela,

o feminismo não é simplesmente a luta para acabar o chauvinismo masculino ou o movimento que assegura que as mulheres terão direitos iguais aos homens; é o compromisso em erradicar a ideologia da dominação que é permeável na cultura ocidental em vários níveis – sexo, raça e classe, para nomear alguns – e o compromisso em reorganizar a sociedade [...] (hooks, 2014, p. 138).

Falando da realidade estadunidense - muito semelhante à brasileira, bell hooks (2014) relembra que o par raça-gênero é a estrutura de dominação historicamente vivenciada, um modelo hierárquico estabelecido pelo capitalismo patriarcal branco e que o feminismo branco burguês apenas trouxe novas significações, mas que não abalou tal estrutura, pois a condição da mulher não pode ser pensada apenas sob o patriarcado, assim como não se pode pensar a mulher negra focando apenas na hierarquia racial. Desse modo, muito embora tendo como protagonistas as mulheres negras, a discussão interseccional desenvolvida por ela é relacional, pois o tempo todo pensa de forma ampla as relações de gênero, dentro de um espectro mais abrangente. Assim, destaca que ainda que o foco seja as mulheres negras, a luta pela libertação só possui significado “se tiver lugar com o movimento feminista que tem o seu fundamental objetivo na libertação de todo o povo” (hooks, 2014, p. 12).

Outras autoras, escritos e pensamentos importantes que já faziam uso de uma perspectiva interseccional certamente precederam a conceituação da interseccionalidade – como é o caso de Patrícia Hill Collins que será discutida em tópico próprio. Contudo, acreditamos que essa discussão amplia a percepção não só compreensiva do que vem a ser um pensamento e um posicionamento interseccional, mas, como frisam Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 90), resgatam um pouco das bases do conceito, sua estruturação no ativismo e na academia, afirmando que a interseccionalidade não começou a partir do momento de sua nomeação, mas bem antes, em um grande período precedente em que “houve uma forte sinergia entre investigação crítica da interseccionalidade e a práxis crítica”. Pensamento e ação também exercidos nas terras brasileiras, como veremos a seguir.

### **1.1.2 Interseccionalidade à brasileira**

Certamente que são as experiências e os escritos do feminismo negro estadunidense que estruturam a constituição da interseccionalidade como conceito. Contudo, interessa-nos mostrar que o pensamento articulado dos sistemas de poder também foram predecessores a essa conceituação no Brasil. Se não temos registros de pronunciamentos públicos questionando as múltiplas opressões ainda no século XIX<sup>46</sup>, como no caso dos EUA, pode ser devido a termos sido o último país do Ocidente a abolir oficialmente a escravidão – em 1888, e ao fato de que aqui a escravidão foi um sistema de amplitude nacional, abrangia todo o território brasileiro, ao contrário do sistema escravocrata estadunidense, concentrado no sul do país, região mais agrária do país. Desse modo, quando em 1830, Maria W. Stewart, torna-se a primeira mulher negra a emitir suas opiniões e ser ouvida publicamente, as negras brasileiras ainda viviam sob o regime da escravidão. Na sequência, temos um pós-abolição sem qualquer planejamento para integrar à sociedade a enorme população negra recém “liberta”, ao contrário, implanta-se uma política de embranquecimento no país estabelecida desde “meados do século XIX até 1930”,

---

<sup>46</sup> Fazemos um adendo importante para Esperança Garcia, uma jovem mulher negra – de 19 anos, mãe, esposa, escravizada, que em 6 de setembro de 1770 (mais de um século antes da falsa abolição) escreveu uma carta (Anexo 2) endereçada ao governador da capitania do Piauí, “seu senhor”, denunciando as opressões e violências desumanizantes que sofriam ela e suas crianças. Esperança foi retirada do local onde vivia com esposo e outras/os filhas/os para ser ama da família do governador. Assim, no escrito pede para ser levada de volta. O texto é curto e destaca as mazelas das pessoas escravizadas, em geral, mas o ato de a separarem de seu esposo e a fazerem ver o sofrimento das/os filhas/os, temendo constantemente por suas vidas, e de ter sido levada para prestar serviços domésticos - cozinheira, ressalta sua condição de mulher e a diferenciação que essas sofriam no regime escravocrata, conforme já falamos, embora a imbricação com o gênero não tenha sido exposta em suas palavras e por isso é importante aqui ser lembrada. Certamente que tal escrito não seria publicizado pelas mãos dos senhores de escravos/os, de modo que a carta foi encontrada somente em 1979 no arquivo público do Piauí. Com informações de Instituto Esperança Garcia. Veja em: <https://esperancagarcia.org/a-carta/>

estimulando “o processo de imigração europeia” (Gonzalez, [1979] 2020, p. 37). Em outro plano, o mito da democracia racial<sup>47</sup>, construído desde a escravidão, criou uma ideologia de fraternidade entre as raças, invisibilizando o racismo brasileiro.

Tais fatos são elementos a serem considerados quando se trata de uma reivindicação política em nome da raça no país. O Estado ao relegar as pessoas negras à própria sorte, desde então, tornou-as marginais, empobrecidas e desconsideradas como cidadãs. Os mais de 350<sup>48</sup> anos de escravidão e uma abolição apenas formal fez das mulheres negras, em um país patriarcal e patrimonialista, a base da pirâmide da estratificação social brasileira e, por outro lado, a personagem principal da luta por justiça social no país. É nesse sentido que, para iniciar esta seção, elegemos uma importante autora simbolizando a combinação de racismo, patriarcalismo e capitalismo. Ela, assim como os primeiros nomes do contexto estadunidense, também não vem da academia - e nem mesmo dos movimentos sociais, fala a partir da sua própria experiência. Trata-se de Carolina Maria de Jesus, mulher negra e “favelada”<sup>49</sup> que em 1960 publica *O Quarto do Despejo*, texto que ao ser interpretado criticamente nos permite uma análise interseccional da sociedade brasileira dos anos 1950 - principalmente, por meio do tratamento dispensado às mulheres negras. Para Lélia Gonzalez [1985] (2020, p. 111, grifos no original), histórias como a de Carolina Maria de Jesus são “testemunhas comoventes do que significa ser *mulher, negra e pobre*”. Desse modo, personificou a realidade da falsa abolição colocando em xeque o mito da democracia racial. Diz ela,

fui na fábrica, depois fui no senhor Rodolfo. Ganhei mais 20 cruzeiros. Depois fiquei cansada. Voltei pra casa. Estava tão cansada que não podia ficar de pé. Tinha a impressão que ia morrer. Eu pensava: se eu não morrer, nunca mais hei de trabalhar assim. Eu estava com falta de ar. Ganhei 100 cruzeiros (Jesus, 2014, p. 99, como está no original).

Assim como Soujourner, posicionando sua identidade marginalizada, construída nas articulações das avenidas do racismo, patriarcalismo e do capitalismo, Carolina mostra um Brasil desigual. Ao conclamar a miséria vivida por ela, mulher negra, catadora de papel, “mãe solo”, sem qualquer assistência governamental, mostra o abismo racial criado no país, assim como a problemática da condição subalternizada da mulher. Uma realidade vivenciada por ela

<sup>47</sup> “Baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade” (Munanga, 2004, p. 89).

<sup>48</sup> A chegada de africanas e africanos escravizados/os no Brasil, teve início em 1535, na Bahia.

<sup>49</sup> “Quarto do Despejo: Diário de Uma Favelada” foi traduzido em 13 idiomas. Carolina Maria de Jesus, nascida em 1914, tendo falecido em 1977. Moradora de Canindé, primeira grande favela de São Paulo, que hoje dá lugar à Marginal do Tietê.

e por muitas outras mulheres pobres, sobretudo negras. Uma “mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família”, que apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão”, é “portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada perder” (Gonzalez [1979a] 2020, p. 64, grifo no original).

São muitos os nomes de mulheres, sobretudo negras, que pensaram, escreveram, falaram sobre a condição da mulher na sociedade sob uma ótica interseccional<sup>50</sup>. Contudo, a maior ênfase se deu no contexto estadunidense, uma vez que a conceituação do referencial interpretativo desta pesquisa é construída por aquelas mulheres. Por isso, ainda que o pensamento de imbricação entre marcadores sociais e sistemas de poder no Brasil vá além, daremos destaque a duas intelectuais brasileiras contemporâneas<sup>51</sup>, e seus escritos anteriores à conceituação da interseccionalidade: Heleieth Saffioti e Lélia Gonzalez, cujas perspectivas feministas se assemelham por abordarem, com importância, a questão de classe em suas análises: a primeira com maior ênfase na articulação gênero e classe, a segunda raça e gênero.

Em 1969, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, publica seu livro *A Mulher na Sociedade de Classes*, fruto de um trabalho iniciado em 1963, quando realiza pesquisa com professoras “primárias” e com operárias da indústria têxtil. O trabalho ficou pronto em 1967 e foi apresentado como tese de doutorado e de livre-docência. A obra é ímpar para os estudos feministas no Brasil, pois amplia as discussões unidimensionais sobre a mulher até então centradas apenas no “sexo”<sup>52</sup>. O pioneirismo de Heleieth Saffioti para os estudos feministas no Brasil, e no mundo, é ponto pacífico, mas aqui destacamos o vanguardismo do seu pensamento a partir de uma perspectiva interseccional, uma vez que sua tese trata da imbricação de sexo e classe<sup>53</sup>, principalmente, e da questão étnica e racial. Desse modo, realiza um estudo profundo e refinado sobre a combinação de patriarcalismo, capitalismo e nacionalismo e como essa configuração condiciona as mulheres a um lugar de subalternização e desvantagem perene, tendo examinado, assim, como a desigualdade de gêneros opera na sociedade de classes de forma a “alijar” grandes contingentes femininos.

---

<sup>50</sup> Beatriz Nascimento, Neusa Santos Souza, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Jurema Werneck.

<sup>51</sup> Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, mulher branca, nascida em 1934, São Paulo. Conhecida como uma das mais importantes pesquisadoras feministas do Brasil. Foi professora, socióloga marxista, militante e pesquisadora de gênero e violência. Faleceu em 2010. Lélia de Almeida Gonzalez, mulher negra, nascida em 1935, Rio de Janeiro. Conhecida por introduzir os estudos sobre Cultura Negra no Brasil. Foi professora, militante, sindicalista, filósofa e antropóloga. Faleceu em 1994.

<sup>52</sup> A autora, em toda sua obra utiliza o termo sexo, porém não dizendo respeito às questões biológicas, mas também sociais. No Brasil o conceito de gênero passa a ser discutido a partir do fim da década de 1980, com uma discussão realmente mais abrangente a partir da década de 1990.

<sup>53</sup> Daniele Kergoát, socióloga francesa marxista, utiliza-se do conceito de “consustancialidade” das relações sociais, cunhado por ela no fim da década de 1970, para discutir a articulação dos marcadores sociais de gênero e classe, principalmente.



Sua forma de sistematizar o pensamento acerca da conjugação desses sistemas de poder nos remete à ideia de matriz de dominação (Collins, 2019), pois estuda as relações de poder tanto pelas intersecções dos marcadores sociais - “sexo” e classe, quanto dos domínios de poder - patriarcalismo, capitalismo e nacionalismo. Esse último, ela aborda fazendo uma análise comparativa entre o capitalismo em países desenvolvidos e “subdesenvolvidos”, e apreende o fator “sexo” como condicionante da situação desvalorizada da mulher. Assim, observa “certas invariâncias” na elaboração do “sexo”, “enquanto critério estratificatório que exprime e nega uma situação de classe, nos países de ‘capitalismo antigo’ e certas constantes nos países chamados subdesenvolvidos”. Portanto, nos dois subtipos do capitalismo essa condição é “fruto da combinação, de um lado, da tradição local e das determinações essenciais do sistema capitalista de produção e, de outro, dessas mesmas determinações com a condição de autonomia ou de heteronomia das forças internacionais” (Saffioti, 2013, p. 41).

Heleieth Saffioti elege para seu estudo o período capitalista, ou, a sociedade de classes, fazendo um recorte de análise - tratava-se de uma tese de doutoramento, mas isso não quer dizer que ela deixe de reconhecer e de buscar compreensões nas sociedades anteriores, destacando que a dominação das mulheres é uma questão estrutural. Assim, faz um estudo articulando as tradições do período escravocrata e patriarcal e as mudanças ocasionadas pelo capitalismo. No caso das sociedades pré-capitalistas, essa dominação seria referente à desvalorização das capacidades femininas, ou seja, à tradição de entender a mulher como inferior, física e mentalmente, como “segundo sexo”, valendo-se do mito da “diferença sexual” que vigorou, e vigora, na perpetuação da subordinação da mulher ao homem. A autora destaca que essa ideologia serviu como impulso para a reprodução da sociedade capitalista, momento em que “a elaboração social do fator natural sexo, enquanto comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social” (Saffioti, 2013, p. 66). Logo, tais fatores são condicionados de acordo com o desenvolvimento do tipo estrutural de sociedade, ou seja, sempre estão lá, mas são transformados pelos sistemas de poder e, ao mesmo tempo em que atuam na conservação das estruturas de classes, são alterados por ela. Desse modo, mostra a submissão da mulher como algo estrutural e, discutindo as sociedades pré-capitalistas, destaca sua marginalização – do ponto de vista do trabalho, também nesse período, pois embora estivesse mais inserida na produção de bens e serviços, contribuindo para a subsistência de sua família e para gerar riqueza social, era “considerada menor e incapaz, necessitando da tutela de um homem, marido ou não” (Saffioti, 2013, p. 62), mesmo para exercer as próprias funções laborais. É integrada nessas sociedades, porém seu papel é entendido como subsidiário.

Para a autora, o sistema reforça a concepção da mulher como “duplamente determinada”, ao ser “membro de uma classe” e “pertencente a uma categoria de sexo” (Saffioti, 2013, p. 77), dando ênfase ao “caráter problemático da situação da mulher na sociedade de classes” não como “um fenômeno transitório”, mas que “deriva de focos permanentes de tensão social gerados pela própria estrutura social” (Saffioti, 2013, p. 514). Nessa tese, seu objetivo volta-se à problematização da ideia de que a “mulher foi lançada no mundo econômico pelo capitalismo” (Saffioti, 2013, p. 39). O que ela contradiz, apontando que a inserção da mulher no mercado de trabalho, sua absorção pelo capitalismo, não trouxe um avanço fundamental para suas condições de vida - como prevalecia nas ideias feministas da época, mas sim, uma desvantagem social de dupla dimensão:

No nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (Saffioti, 2013, p. 66).

A mulher, embora assuma posições e atribuições diferentes nas diferentes épocas, mantém a condição de marginal devido a pertencer ao “sexo” feminino. Contudo, a autora destaca que mais do que as sociedades que o precederam historicamente, no capitalismo se atribui à mulher cada vez menos funções diretamente econômicas, uma marginalização fruto do desenvolvimento das forças produtivas no regime de iniciativa privada. Assim,

se a desigualdade de *status* jurídico dos membros das sociedades pré-capitalistas dissimula o fundamento econômico de sua divisão em castas ou em estamentos, a liberdade formal dos membros das sociedades capitalistas camufla o peso real dos fatores naturais que cada *socius* carrega no processo social da competição (Saffioti, 2013, p. 107-108).

São tais justificativas, presentes na superestrutura do capitalismo, para as desigualdades entre mulheres e homens as quais a socióloga questiona. O que, na vanguarda da construção do gênero, faz de forma relacional, incluindo o homem dentro da discussão e mostrando, para ambos os lados, os benefícios – sobretudo no caso dos homens, e prejuízos – nos dois casos, da não inserção, ou inserção desvalorizada, da mulher no sistema de produção. A mesma perspectiva relacional – muito cara para nós, também a faz problematizar as relações sociais considerando a questão racial, pois o fator raça, para ela, tem papel significativo para acumulação do capital e manutenção da posição de poder do homem branco. Assim, Heleieth Saffioti se debruça sobre a posição social da mulher na ordem escravocrata patriarcal, fazendo um paralelo entre as condições vivenciadas pelas mulheres brancas e negras nesse período, e

pelos homens brancos ou negros, assim como discute as transformações acontecidas nessas experiências no período pós-abolição. Para ela, raça e “sexo” são marcas sociais ou caracteres naturais “que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada” (Saffioti, 2013, p. 60), sendo, em virtude disso, marginalizados nas relações de produção.

Nesse sistema, Heleieth Saffioti (2013) explica que essa “mística” ao mesmo tempo em que mantém as contradições do sistema capitalista tornando-o flexível, o enfraquece no que diz respeito à produção, pois imputa a determinados grupos, como pessoas negras e mulheres, ausência de potencialidades, dificultando, e até mesmo impedindo, a realização plena da ordem social competitiva. Nesse sentido, a natureza desses grupos é a justificativa para criar discriminações que, segundo ela, a partir de uma visão globalizadora da sociedade de classes, são “mecanismos coadjuvantes da realização histórica do sistema capitalista de produção”. E, são essas desvantagens, frutos de discriminação de base ideológica, que permitiram à sociedade capitalista arrancar das mulheres o “máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos” ou seja, as mulheres foram aproveitadas como massas no trabalho industrial (Saffioti, 1969, p. 40).

A perspectiva interseccional dessa obra se dá uma vez que a convergência de classe, “sexo” e raça, dentro do capitalismo e do patriarcalismo, desvela a sustentação histórica e atemporal das desigualdades, não só entre mulheres e homens, mas também entre mulheres, intensificadas nas sociedades de classes. Com essa concepção, a autora se afasta do que reconhece como marxismo dogmático - tentativa de se “reduzir todos os fenômenos a lutas de classes”, posição adotada por adeptas que acreditam que todos os “problemas se resolverão automaticamente com a destruição da sociedade em classes sociais, ou seja, com a implementação do socialismo”, colocando patriarcado e racismo “como questões secundárias menores” (Saffioti, 1987, p. 114). O que ela afirma, ao contrário dessa postura comumente praticada no “pensamento social marxista mais frequentemente encontrado no cenário europeu”, é que a desigualdade econômica não pode ser explicada apenas pela classe. Ela agrega a categoria “sexo” e assim revela, conforme Zillah Eisenstein (1983, *s/p apud* Collins; Bilge, 2019, p. 35) que “o capital é interseccional”, pois “sempre intersecciona os corpos que produzem o trabalho. Logo, o acúmulo de riqueza está incorporado nas estruturas racializadas e engendradas que o aumentam”.

A visão da socióloga, muito além de unidimensional, é pioneira da interseccionalidade no Brasil, o que a faz ser criticada na perspectiva marxista, uma vez que coloca no mesmo

patamar da classe, o gênero e a raça<sup>54</sup>, mas é justamente com a coragem de superar o dogmatismo e radicalismo dessas perspectivas e propor articulações que a tornam a primeira mulher da América Latina a pensar a mulher de forma integral em um contexto amplo da sociedade. Esse pensamento interseccional fica ainda mais sofisticado e concretizado em seus escritos a partir da década de 1980, quando apresenta definições/conceituações se posicionando, inclusive, contrária à hierarquização de sistemas de poder e/ou marcadores sociais. Heleieth Saffioti escreveu, pensou e militou pelas causas femininas por toda sua vida, tendo inúmeros textos importantes que merecem atenção, porém, nesta discussão, destacamos outras duas publicações, o artigo “Força de Trabalho Feminina: No Interior das Cifras”, de 1984<sup>55</sup> e o livro “O Poder do Macho”, de 1987. Nessas obras, o pensar simbiótico – termo usado por ela, sistematiza as análises da sociedade como “patriarcado-capitalismo”, inicialmente, e “patriarcalismo-racismo-sexismo”, um “nó” – em 1987, imbricação essa entendida como base da estrutura da sociedade brasileira. Nomeando gênero, raça e classe como contradições, a socióloga enxerga uma operacionalidade conjunta dessa combinação, nunca isoladas, e que ao ser observada, torna o entendimento das relações de poder e sociais mais aprofundadas.

Heleieth Saffioti (1985, p. 95), ao iniciar a escrita do artigo de 1984, declara-o como feminista, e explica se tratar de um feminismo compreendido “enquanto uma nova perspectiva científico-política”, em que “rejeita-se a posição do denominado feminismo radical, segundo a qual as relações de gênero constituem o princípio fundamental estruturador das sociedades capitalistas”. Um feminismo que não apenas leva em consideração sexo e classe, “como também suas interrelações”. Posicionamento que também adota ao tratar do marxismo, refutando “a posição daqueles que reduzem a textura complexa das sociedades de classes a lutas de classe” (Saffioti, 1985, p. 95). Nesse texto, desenvolve a ideia da simbiose patriarcado-capitalismo<sup>56</sup>, o que consideramos um avanço conceitual na perspectiva interseccional desde “A Mulher na Sociedade de Classes”, ao afirmar que “patriarcado e capitalismo são duas faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida” e que “o antagonismo entre as categorias

---

<sup>54</sup> “Até atualmente (2008) eu sou criticada pelos marxistas porque eu não sou uma marxista ortodoxa, e sou criticada pelos não marxistas porque sou uma marxista ortodoxa. Veja bem! Numa conferência que eu fiz [...] um deles se manifestou e disse assim: não podia aceitar essa minha ideia de colocar no mesmo patamar o sexismo, o racismo e as classes sociais. Fala de Heleieth Saffioti em uma entrevista realizada em 2008, por Natalia Pietra Mendéz (2010, p. 293).

<sup>55</sup> Trabalho apresentado no Congresso da UNESCO, em 1984, na Iugoslávia - publicado no Brasil em 1985.

<sup>56</sup> Como a própria autora nos fala “a questão do cruzamento, por oposição a paralelismo, das relações entre os sexos e entre as classes sociais, assim como as desvantagens da priorização de uma das lutas - de sexo e de classes”, foram por ela abordadas em outros textos, além dos aqui já citados, a saber: No prefácio ao livro de Langley e Levy, “Mulheres Espancadas: Fenômeno Invisível”, São Paulo – 1980 e, no artigo em coautoria com Vera Lúcia S. Botta Ferrante, “Famílias Rurais no Estado de São Paulo: Algumas Dimensões da Vida Feminina”, do livro *Trabalhadoras do Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

de sexo não pode ser pensado exclusivamente enquanto fenômeno situado no interior de cada classe social. As contradições entre as classes sociais e entre os sexos não são paralelas, mas cruzadas” (Saffioti, 1985, p. 98-99). A partir dessa imbricação indissociável são exercidos todos os sistemas de dominação: social, cultural e político.

Para argumentar acerca de sua ideia fundamental no referido artigo, qual seja, a de não hierarquizar ou privilegiar qualquer sistema de dominação em detrimento de outro, critica a expressão “patriarcado capitalista” utilizada por Zillah Einsentein<sup>57</sup>. Para ela, embora se tratasse de tentar ressaltar a simbiose entre os dois, acaba por privilegiar o patriarcado, algo contestado por ela, pois acredita que nem mesmo o fato de o patriarcado ser muito anterior ao capitalismo justificaria hierarquizá-los, histórica ou politicamente. Porém, não é essa a questão que a incomoda, mas sim a ideia dualista subentendida na expressão que concebe o patriarcado “como sistema político, enquanto o capitalismo é captado apenas em sua dimensão econômica”, invisibilizando a realidade multifacetada das classes sociais, compostas por “os outros tipos de dominação: social, cultural e política, além da econômica” (Saffioti, 1985, p. 100), o que acontece também no patriarcado.

Da mesma forma, faz crítica à Danièle Combes e Monique Haicault<sup>58</sup> que em suas análises do patriarcado não o enxergam como um sistema de dominação-exploração, considerando apenas o primeiro fenômeno e atribuindo somente às sociedades de classes o fenômeno da exploração. Assim, entende esse pensamento como fragmentado o que torna a ideia de simbiose apresentada pelas autoras inválida, por não demonstrar uma compreensão integrada, para ela algo intrínseco à simbiose patriarcado-capitalismo. Segundo suas palavras,

visto que a dominação de classe, caracteristicamente uma relação vertical, é atravessada pela subordinação de um sexo ao outro, relação também vertical, mas permeando horizontalmente a estrutura de classes, ambas as relações de dominação subordinação potencializam-se pela simbiose, disto decorre que o capitalismo não pode ser pensado exclusivamente através da lógica do capital, ignorando-se sua outra face, ou seja, o patriarcado (Saffioti, 1985, p. 106).

Interessante notar que a autora utiliza o termo “cruzamento” – base na metáfora de Kimberlè Crenshaw, explicando que as relações sociais entre mulheres e homens e entre as classes sociais se cruzam na simbiose patriarcado-capitalismo. E, embora no artigo aqui em comento, a autora centre-se nessa simbiose, mantém sua característica na análise das questões raciais discutindo a força de trabalho feminina no Brasil no período 1872-1982. Assim, aborda

<sup>57</sup> Referente ao texto “Developing a theory of capitalism patriarchy and socialist feminism” (Desenvolvendo uma teoria do patriarcado capitalista e do feminismo socialista), de 1979.

<sup>58</sup> Referente ao texto “Production et reproduction rapports sociaux de sexes et de classes” (Produção e reprodução das relações sociais de sexo e classes), de 1984.

a escravização interpretando os séculos de escravidão negra no Brasil como constituintes do “marco inicial da formação de uma estrutura econômica que, em estágios posteriores, ganharia novas determinações capitalistas” (Saffioti, 1985, p. 110).

No livro de 1987, Heleieth Saffioti avança apresentando a simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, pois para ela “é impossível isolar a responsabilidade de cada um dos sistemas de dominação-exploração fundidos pelas discriminações diariamente praticadas contra as mulheres” (Saffioti, 1987, p. 62). Nessa discussão, defende a ideia de que a condição marginalizada da mulher e das negras e negros no Brasil é uma construção social que permite a manutenção e perpetuação de um grupo que controla o poder econômico e político, o “macho<sup>59</sup> branco”. Para isso, inicia seu livro demonstrando que mesmo as mulheres da classe média e acima – em sua maioria brancas, que podem pagar para que outras cumpram com sua obrigação de cuidadoras da casa – em sua maioria negras, e da prole, continuam a ter as obrigações de cuidados com a casa, mesmo que em um nível gerencial, ou seja, a supervisão do trabalho feminino terceirizado é dela. Com esse exemplo, destaca que “por maiores que sejam as diferenças de renda encontradas no seio do contingente feminino, permanece esta identidade básica entre todas as mulheres” (Saffioti, 1987, p. 9), uma naturalização, ou seja, uma verdade postulada da condição feminina perpetuada com muito investimento da sociedade. Essa “naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos” (Saffioti, 1987, p. 11).

E falando do poder, numa concepção foucaultiana, como algo intercambiável, não localizado ou predeterminado a apenas um grupo ou indivíduo, como algo presente nas mais diversas relações sociais e sendo ele também uma relação, que a autora demonstra a necessidade das análises mais amplas do que do binômio mulher-homem, considerando que a sociedade vai muito além da relação homens dominadores x mulheres subordinadas, que há forças divergentes e dominação intragênero, seja entre os homens ou entre as mulheres, ou até mesmo das mulheres para com os homens (Saffioti, 1985). Assim, reafirma sua ideia simbiótica e de não hierarquização, destacando a insuficiência do patriarcalismo, uma vez que esse “não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira” (1987, p. 16). Para ela, é a combinação desses “três princípios” que estrutura a sociedade brasileira. Nesse livro, Heleieth Saffioti

---

<sup>59</sup> “Ser *macho* não significa somente ter êxito econômico. Ao macho estão sempre associados valores tais como força, razão, coragem. Logo, os raquíticos, os afetivos, os tímidos são solicitados impositivamente a se comportarem de forma contrária as suas inclinações. São, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem estas consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel do *macho* o homem deve inibir sua sensibilidade” (Saffioti, 1987, p. 25).

(1987, p.59) faz uma análise, em separado, sobre mulher no sistema patriarcal, frente ao racismo e na sociedade de classes, para evidenciar “a complexidade da situação da mulher na sociedade brasileira” e, depois, traça um pensamento integrador, uma vez que operando juntos, precisam também ser entendidos em sua globalidade. É nesse ponto que demonstra, mais uma vez, o amadurecimento do seu pensamento interseccional. A socióloga sintetiza as discussões individuais, apresentadas na obra, acerca dos três princípios, explicando que

historicamente, o patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra. Em muitas destas conquistas, o sistema de dominação-exploração do homem sobre a mulher foi estendido aos povos vencidos. Com frequência, mulheres de povos vencidos eram transformadas em parceiras sexuais de guerreiros vitoriosos ou por estes violentadas [...] Desta sorte, não foi o capitalismo, sistema de dominação-exploração muitíssimo mais jovem que os outros dois, que "inventou" o patriarcado e o racismo (Saffioti, 1987, p.60).

No seu ponto de vista, o que acontece no capitalismo é a fusão dos três sistemas de dominação-exploração. Referindo-se a sua análise em separado, destaca que somente com para fins de análise os três podem ser individualizados, porque na “realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração”, por ela “denominado patriarcado-racismo-capitalismo” (Saffioti, 1987, p. 60). Com esse pensamento, critica novamente a ideia de hierarquização para ela presente em outras maneiras de se abordar os sistemas de dominação, como nas expressões “capitalismo patriarcal, patriarcado capitalista”, já discutido, mas também nas expressões “capitalismo racial, racismo capitalista”, um uso que combina termos substantivos e adjetivos atribuindo maior importância aos primeiros. Para ela, a priorização de qualquer dos três sistemas é uma postura que geram sérias consequências do ponto de vista das estratégias de luta dos contingentes humanos oprimidos, dominados, explorados. Assim, a indissociabilidade dos sistemas torna impraticável e contraproducente tal hierarquização, priorização ou privilegiamento, uma vez que, no mundo da vida, a experiência desses é simbiótica -uma simbiose que “consolida o poder do macho branco adulto” e das mulheres de classes privilegiadas (Saffioti, 1987, p. 60).

Esse ponto é importante para esta discussão e para entender, do ponto de vista dessa pesquisadora branca, as motivações das feministas negras para mostrar a importância de desmarginalizar a abordagem racial e movimentar as mulheres negras para o início da análise, não como algo privilegiado, mas como um entendimento profundo da desigualdade de gênero, raça e classe, tão presente e estruturante no país. Heleieth Saffioti (1987) afirma que apesar das

semelhanças e vivências comuns compartilhadas por todas as mulheres, há diferenças que amenizam ou intensificam determinados sofrimentos. Para demonstrar tal situação, explicita um quadro social em que a mulher rica – mesmo que ainda devendo obediência ao marido, encontra-se em uma situação muito melhor que a do homem trabalhador e, sem dúvida, da mulher negra pobre. Para ela, “na ‘ordem das bicadas’ neste país, a mulher negra ocupa a última posição”, uma vez que é “duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra” (Saffioti, 1987, p. 52). É a partir desse pensamento que a autora apresenta a teoria do “nó” entre patriarcado, racismo e capitalismo, pois considera uma fusão, osmose, algo inseparável, o nó górdio, das desigualdades sociais.

Ao fazer tal analogia, porém, ao contrário do que pode parecer, a socióloga não atribuiu fixidez, restrição ou limites aos sistemas de poder ou aos marcadores sociais, mas sim à inseparabilidade de gênero, raça e classe quando se trata do entendimento das desigualdades sociais e da busca por soluções. Anos mais tarde, Heleieth Saffioti (1998), chamando sua teoria do “nó” de noção-diretriz, afirma nossa interpretação dizendo que “não se trata de um nó apertado”, mas de uma figura que usou

para mostrar, simultaneamente, a simbiose entre o racismo, o sexismo e as classes sociais, assim como deixar aberta a possibilidade de se puxar uma ou outra ponta dos eixos que o formam, para se realizar um escrutínio mais acurado. Não se trata de separar estas contradições, que operam por meio desta nova realidade de caráter fusional, mas de examinar cada uma delas à luz do nó que formam. O nó não apresenta a frouxidão dos laços que se desfazem ao menor movimento. Tampouco é duro a ponto de tornar irreconhecíveis as contradições que o compõem. E, sobretudo, deixa as pontas dos eixos à vista, dispostas a revelar suas especificidades (Saffioti, 1998, p. 9).

A socióloga retoma sua noção-diretriz em 2004 para reafirmar que “gênero, raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade” e que analisadas em apartado “podem apresentar características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história” (Saffioti, 2015, p. 83). O “nó” seria a condensação, exacerbação, uma potenciação, pois nele atuam, de forma imbricada, cada um desses marcadores. Ressalta, portanto, a flexibilidade dessa imbricação, assim como na própria interseccionalidade, afirmando que em coerência com o entendimento da pessoa humana como ser histórico, integral e por isso de identidades múltiplas. Destaca também que, considerando o mundo da vida, a complexidade da própria vida em suas diferentes vivências e momentos, o gênero, a raça/etnia ou a classe social do indivíduo intercambiarão. Haverá momentos em que um desses marcadores estará mais proeminente que os outros, ainda que todos estejam vivos e, “em outras circunstâncias será uma outra faceta a tornar-se dominante”, mostrando a



“mobilidade do sujeito múltiplo” que “acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição” (Saffioti, 2015, p. 83). Logo, gênero, raça e classe devem ser analisados na “condição de fundidos ou enovelados ou enlaçados em um nó” que não é o górdio, mas frouxo, “deixando mobilidade para cada uma de suas componentes”. Não que atuem isoladamente, pois

no nó, elas passam a apresentar dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se a nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições do nó adquire relevos distintos. E esta mobilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada fixo, aí inclusa a organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – novo patriarcado-racismo-capitalismo – historicamente construída (Saffioti, 2015, p.133-134).

Heleieth Saffioti (2015, p.122) explicita ainda que sua teoria, a metáfora do “nó”, não diz respeito, contudo, à soma de “racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão”. Explicação interessante, pois a interseccionalidade sofre críticas por quem a interpreta, apressadamente, como uma teoria ou análise meramente somatória, cumulativa, quando na verdade trata-se, assim no “nó”, de voltar o olhar para as conjugações ocasionadas pela intersecção de sistemas de poder e de marcadores sociais.

Nesse sentido, observando e reconhecendo toda luta, pensamento e teorizações dos estudos da mulher, estudos de gênero, levantadas por Heleieth Saffioti na década de 1960 e 1970, quando publica seu livro germinal, há que se contextualizar que, naquele momento, a ditadura militar estava se instalando no Brasil, o que torna essas publicações ainda mais corajosas e necessárias. O movimento feminista no Brasil, desde seu início<sup>60</sup>, e também, naquele momento, como a própria Heleieth Saffioti destacou, reivindicava uma posição cidadã e participativa apenas sob o viés do “sexo”. De outro lado, o movimento negro, como constructo político surge após a “abolição”, por volta de 1890<sup>61</sup>, buscando efetivação da então recém concebida cidadania. De acordo com Lélia Gonzalez (1982), na década de 1930, a Frente Negra Brasileira concretiza a ideia de um movimento afro-brasileiro, “o primeiro grande movimento ideológico do pós-abolição” tendo até se tornado mais tarde, em 1936, em partido político, então dissolvido pelo Estado Novo (1931-1938). Desde então até 1944, o movimento enfraqueceu, quando ressurgiu por uma perspectiva cultural, a partir da criação do Teatro Experimental Negro – TEN, de Abdias do Nascimento. Nas duas décadas seguintes, há

---

<sup>60</sup> No Brasil uma agenda feminista é criada a partir de 1919, sob a liderança de Bertha Lutz, fortemente influenciada pelo movimento feminista inglês.

<sup>61</sup> Sem desconsiderarmos que durante todo o período da escravidão, pessoas negras se mobilizaram. “Já em 1559 se tem notícias da formação dos primeiros quilombos [...] nas plantações de cana do Nordeste” (Gonzalez, [1982]2020, p. 51).

movimentações, mas com a ditadura utilizando-se do mito da democracia racial, qualquer manifestação de cunho antirracista ficou impedida durante todo o período desse regime, ainda assim, o movimento ressurgiu em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado – MNU.

Contudo, nos dois movimentos há a universalização - com base ou no “sexo” ou na raça, promovendo assim o apagamento das especificidades das demandas das mulheres negras. Esse não-lugar em ambos cria a necessidade de construir espaços para falarem sobre elas mesmas e por si mesmas, uma posição política de autodefinição que tem como destaque Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do MNU, e que cria, internamente, no mesmo ano de 1978, uma célula feminista voltada a tratar das reivindicações das mulheres negras, o Centro de Lutas Luiza Mahin<sup>62</sup>. Conforme Sueli Carneiro (2014), o pensamento dela era de que no início as demandas do movimento negro construído numa perspectiva universal pareciam ser mais importantes do que as das mulheres, que a consciência racial era mais forte que a sexual, mas que teria sido a própria prática, um tanto quanto inferiorizada dentro do movimento que levaram essas mulheres a pensar sobre o sexismo.

Lélia González (1982,1988) explica que sua convivência com mulheres que já faziam parte do movimento negro, sobretudo no carioca, apresentando reivindicações em nome do “sexo”, dentro do movimento racial, é que a faz passar a se preocupar e trabalhar sobre a especificidade da mulher negra, sua especificidade. No livro *Lugar de Negro*, de 1982, escrito em parceria com Hasenbalg, explica esse despertar destacando o seguinte manifesto escrito por essas mulheres, ainda em 1975:

O destino da mulher negra no continente americano, assim como de todas as suas irmãs da mesma raça, tem sido, desde a sua chegada, ser uma coisa, um objeto de produção ou de reprodução sexual. Assim, a mulher negra brasileira recebeu uma herança cruel: ser não apenas o objeto de produção (assim como o homem negro também o era), mas, mais ainda, ser um objeto de prazer para os colonizadores. [...] o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso (Gonzalez, 1982, p. 35-36).

Tal compreensão ilustra o pensamento interseccional das mulheres negras brasileiras antes da conceituação contemporânea deste referencial interpretativo. Quanto a isso, Raquel Barreto (2018) explica que Lélia Gonzalez começa a publicar seus textos sobre a questão racial no final da década de 1970, indo até a década de 1990, e que em seus escritos iniciais adota uma perspectiva consideravelmente marxista das análises sociais, o que passa a ser menos

---

<sup>62</sup> Mulher africana, da etnia Mahi, nascida no início do século XIX. Sequestrada da África e trazida para ser escravizada no Brasil, foi articuladora de todas as revoltas e levantes de pessoas escravizadas na então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX - Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Sempre recusou o batismo e a doutrina cristã, e um de seus filhos naturais, Luís Gama tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas do Brasil. Informações acessadas em Fundação Palmares: Acesse: <http://www.palmares.gov.br/?p=26662>

recorrente a partir da década de 1980, quando adere a uma perspectiva mais afrocentrada e feminista. A partir de então, Lélia Gonzalez apresenta ideias interseccionais, agregando as questões de gênero, raça e classe, refletindo sobre a condição das mulheres negras, a partir do posicionamento de que por serem elas que carregam “a marca da exploração econômica e da subordinação racial e sexual”, são também elas que carregam “a marca da libertação de todos e todas” (Gonzalez, [1988] 2014, p. 270). Concepção que observamos também no pensamento negro estadunidense que direcionam a centralidade da mulher negra nas análises mais profundas da sociedade. Nas palavras de Sueli Carneiro (2014, p. 28), Lélia Gonzalez, entendia a posição peculiar da mulher negra, como sendo um lugar que

pode determinar uma ótica original capaz de apreender ângulos, nuances e especificidades da sociedade. Isso porque a mulher negra pertence a um determinado gênero, a uma racialidade identificada e a uma classe social específica, situação que lhe permite esse olhar diferenciado e privilegiado sobre seu lugar na sociedade.

Pensar acerca dos sistemas de poder, patriarcado e racismo, sobretudo, faz Lélia problematizar a condição da população negra também sob um ponto de vista geográfico, ou, como entendemos, nacionalista. O histórico de escravidão e a vivência entre pessoas negras e brancas no Brasil durante e depois a história da escravidão na América, a faz pensar em termos de uma conceituação inclusiva e também específica. Para ela, a América é africana, uma “América Africana”, devido às enormes influências, raízes, “marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano”, não só do Brasil, mas nas Américas. Assim, ao pensar por esses princípios destacava a importância do processo histórico intenso de profunda dinâmica cultural. Portanto, as pessoas negras e “de cor” das Américas eram “amefricanas”, uma “categoria político-cultural” que permite fazer um contraponto ao termo afro-americano, por exemplo, pois, segundo ela, é uma categoria que deixa implícita a supremacia dos EUA e sua postura imperialista de se definirem como a América. Assim, a raça dá uma unidade necessária às pessoas negras e “de cor” das Américas – em termos de amefricanas(os), designando “não só africanos trazidos pelo tráfico negreiro como aqueles que chegaram à América muito antes de Colombo” (Gonzalez, 1988, p.71).

Com observações assim é que Lélia Gonzalez se destaca no cenário do feminismo negro. Uma intelectual fortemente engajada com a questão das desigualdades sociais no Brasil que dá amplitude a um pensamento interseccional aqui já presente. Sua articulação entre gênero, raça e classe é fruto de sua vivência, formação acadêmica e militância. Assim como Ângela Davis, a prática, a práxis, exercida na participação ativa nos movimentos sociais, é destaque na história dessa também acadêmica e professora universitária, o que pode explicar o fato de a maior parte

de sua produção ser encontrada em artigos escritos para jornais, serem textos de palestras e de falas públicas. Grande parte dos publicados em periódicos foram frutos dessas trocas na militância e na academia. Era muito ativa em eventos acadêmicos, tendo participado de diversas conferências e seminários no Brasil e no exterior. Acreditamos que sua intenção era dar mais abrangência à causa por ela defendida, disseminar democraticamente seu pensamento, e chamar o maior número de pessoas, das diferentes frentes, a pensar sobre as desigualdades sociais sob a ótica de uma imbricação típica do Brasil.

É nesse sentido que destacamos sua crítica ao pensamento de hierarquização, nesse caso, da classe, posicionamento muito forte na época que invisibilizava, por exemplo, a questão do racismo brasileiro. Há época, a máxima de que eliminar o “problema de classes”, por meio de uma sociedade socialista, eliminaria também o racismo, segundo ela, é inválida, uma vez o racismo é “muito mais antigo que o próprio sistema capitalista e está de tal maneira arraigado na cuca<sup>63</sup> das pessoas, que não é uma mudança de um sistema para outro que vai determinar o desaparecimento da discriminação racial” (Gonzalez, 1982, p. 44). Vale dizer que uma de suas referências era Heleieth Saffioti, sobretudo, seu livro “Mulher na Sociedade de Classes”.

Outro diferencial que Lélia trouxe a seu tempo é que, ao contrário do posicionamento de membras e membros de ambos os movimentos, se posiciona como uma mediadora, uma professora e uma aprendente nas duas discussões. Orientando-se por um ideal de coalizão, levantou demandas das mulheres nos movimentos negros e da questão racial no movimento feminista, além de que também, nesse último, apresentava a ideia de incorporação da “sensibilização e parceria dos homens no processo de emancipação das mulheres, ao contrário do que era corrente na época, sobretudo para relações mais igualitárias na vida privada” (Carneiro, 2014, p. 33). Vemos aqui outra semelhança com Heleieth Saffioti, a perspectiva relacional de abordagem em suas discussões e ações, posicionando-se também contrária ao feminismo radical, ou seja, aquele tinha como princípio. Segundo ela (Gonzalez, [1988] 2014, p. 268), “a radicalização da luta entre mulheres e homens”, carregando uma tradição “extremamente dicotômica: a do macho opressor versus a fêmea oprimida”, deixando de lado a possibilidade dialética e invisibilizando a opressão racial e a exploração de classe.

---

<sup>63</sup> Lélia Gonzalez dizia escrever em *pretuguês*, adotando expressões populares – algumas de origem africana, pois segundo ela a cultura brasileira era negra, e o português falado aqui, era pretuguês, muito diferente, por exemplo, do português de Portugal. Nas palavras dela: “nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos” e de “crioulos”, os nascidos aqui no Brasil) é facilmente constatável, sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe) (Gonzalez, 1988, p. 70).

Não escreveu nenhum livro<sup>64</sup> tratando especificamente da condição da mulher negra, mas seus escritos orientavam-se por essa perspectiva, e, de tal modo, por uma abordagem articulada de racismo, sexismo, e desigualdade econômica, uma ideia interseccional que desenvolve, como dito, mais fortemente a partir da década de 1980. Assim, sua abordagem além de se dar interseccionando marcadores sociais, também problematiza sobre a imbricação dos sistemas de poder, além do que sua própria prática e vivência em ambos os movimentos era, por si só, uma articulação. O feminismo negro de Lélia Gonzalez não era pensando de forma sectária ou isolada, mas sendo nutrido e nutriente do feminismo e pela luta por igualdade racial.

Lélia Gonzalez pensava o racismo e o sexismo, principalmente, a partir das relações desiguais de um Brasil que pregava a ideia de que racismo não existia aqui, só nos EUA, afinal lá houve *apartheid* e aqui não. As pessoas negras foram “libertas” tendo os mesmos direitos que dispunha a sociedade. E lançando mão da meritocracia, jogava nelas/es a culpa pelo insucesso, assim como explicou Heleieth Saffioti, falando das contradições do capitalismo, permitindo apenas uma inserção periférica e desvalorizada na sociedade. Por exemplo, as mulheres negras amas, mucamas e mulatas no período escravocrata eram mantidas em empregos de servidão, seja ainda nas casas grandes de pessoas brancas ou no mercado de trabalho. Desse modo, ela interpreta, a partir do lugar que ocupa, que a articulação do “duplo fenômeno do racismo e do sexismo”, “produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”, uma vez que o “racismo se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*” (Gonzalez, 1984<sup>65</sup>, p. 76, grifos no original) - referindo-se ao mito da democracia racial, ou ao que ela chama de “racismo por denegação/omissão”.

Para tanto, guardadas as devidas diferenças entre a vida dessas duas grandes mulheres, bem como entre suas compreensões teóricas, destacamos grandes conexões que são contribuições importantes para esta tese, sobretudo a partir das ideias de Heleieth Saffioti que também foram importantes para as concepções teóricas e intelectuais de Lélia Gonzalez, assim como para os estudos interseccionais, acreditamos. Contudo, destacamos como principal o fato de que ao enxergarem o patriarcado, o racismo e o capitalismo, como constituídos por relações de dominação e exploração (principalmente Heleieth Saffioti), revelam a característica

---

<sup>64</sup> Publicou os seguintes livros: *Lugar de Negro*, em conjunto com Carlos Hasenbalg, no ano de 1982 – nele escreve a primeira parte, de 3, discutindo o movimento negro da última década, “registrando a trajetória de resistência negra em seu combate ao racismo e suas repercussões negativas sobre as condições de vida da população negra” (Carneiro, 2014, p. 63); e *Festas Populares do Brasil*, em 1987, registrando as festas populares do país e, destacando a pluralidade cultural, ‘mostra os laços indissociáveis entre Brasil e África. Com informações do Projeto Memória: <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/obras-em-pretugues/livros-publicados.jsp>

<sup>65</sup> Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980.

relacional dos sistemas de poder e dos marcadores sociais, o que reforça nossa proposta de uma interseccionalidade relacional. Nesta pesquisa, interessadas em entender de forma mais aprofundada os condicionamentos que levam estudantes ao curso de pedagogia e à educação superior pública ou privada, nos voltamos a interpretar o campo, os dados, não apenas do ponto de vista da (re)produção de opressões, mas também de privilégios, afinal, conforme Sirma Bilge (2021)<sup>66</sup>, a interseccionalidade “é uma ferramenta analítica, um enquadramento, para compreender como o poder opera na sociedade. É uma ferramenta para analisar o poder”.

## **1.2 Justiça social democrática: uma questão de Redistribuição, Reconhecimento e Representação**

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) afirmam que justiça social é um conceito de interpretação complexa e, a depender dos diferentes contextos, por vezes, ilusória. Em sociedades desiguais seria ilusória, uma vez que “as regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneira diferenciada por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil”. Também seria ilusória “onde aparentemente as regras são aplicadas de maneira igual a todos, mas ainda assim produzem resultados desiguais e injustos” (Collins; Bilge, 2021, pp. 48-49) – algo comum nas democracias vigentes. Podemos ter como exemplo o direito à educação, formalmente garantido a todas e todos, o direito de ingressar numa IES pública e “gratuita”, o direito de escolher sua formação etc. Contudo, sabe-se que é o conjunto de condições – de diferentes ordens, ou ausência dele, que vai permitir ou não a concretização desse direito. É pensando nessas complexidades, tanto mais quando se pretende o uso crítico da interseccionalidade e seu compromisso com a justiça social, que levamos em conta a conexão indissociável entre esses dois importantes conceitos, conforme defendem.

Portanto, primando pela coerência teórico e metodológica desta pesquisa, realizamos este estudo interseccional, a partir da compreensão de justiça social de Nancy Fraser por se basear na perspectiva bidimensional/tridimensional de justiça que, assim como o conceito de interseccionalidade, também é crítica às visões binárias/polarizadas. Entendimentos tradicionalistas de justiça social em que classe e identidade são enxergadas como duas formas distintas de luta, estruturadas sob a lógica do ou/ou: ou redistribuição ou reconhecimento, ou política de classe ou política de identidade, ou multiculturalismo ou igualdade social.

---

<sup>66</sup> Entrevista gravada, concebida à Rede TVT, da Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, em 14 de maio de 2021. “Interseccionalidade – Sirma Bilge no Brasil de Fato Entrevista”. Acesse em: <https://www.tvt.org.br/%f0%9f%94%b4-interseccionalidade-sirma-bilge-no-brasil-de-fato-entrevista/>  
<https://www.brasildefato.com.br/2021/05/16/sirma-bilge-e-o-desafio-de-encontrar-a-nos-mesmos-nas-opressoes-que-nos-dividem>

Compreensão também de cunho filosófico, ao tensionar moral e ética posicionando do lado da moralidade, a redistribuição e do lado da ética, o reconhecimento – por exigir julgamentos sobre o valor das práticas, das características e de identidades diversas. A grande problemática dessas compreensões, para a autora, é que defensoras e defensores dos dois lados das perspectivas unívocas concordam ser impossível um encontro dos dois polos, pois um paradigma excluiria o “outro” (Fraser, [2001] 2007, p. 105). Para negar essa “falsa antítese” é que Nancy Fraser (1996) elabora inicialmente a concepção bidimensional de justiça, na qual articula redistribuição e reconhecimento, integrando os aspectos emancipatórios das duas políticas (Fraser, 1996). Redistribuição se referindo à desigualdade material, ou à injustiça econômica, e reconhecimento, abarcando representação, identidades, diferenças e dominação cultural. A justiça configurada, desse modo, pela união dos dois campos.

A fim de melhor entendermos essa conceituação, voltamos às duas maneiras mais gerais de compreender a injustiça: a econômica – “informada por um compromisso com o igualitarismo”; e a cultural ou simbólica - voltada ao compromisso com as diferenças. A primeira, “radicada na estrutura econômico-política da sociedade”, sendo concretizada na exploração “(ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado)” (Fraser, [1995] 2006, p. 232) e a segunda

nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (Fraser, [1995] 2006, p. 232).

Embora ambas sejam entendidas como entrelaçadas, por serem de ordens distintas, demandam diferentes “remédios”: para a econômica é necessário algum tipo de reestruturação político-econômica - redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho etc.; para a injustiça cultural, alguma mudança cultural, ou o reconhecimento com valorização das culturas e identidades desconsideradas, e, de modo mais estrutural, a promoção de “uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do *eu* de todas as pessoas”, esses, nos dois casos, visando uma resolução mais estrutural e transformativa (Fraser, [1995] 2006, p. 232). Nessa feita, a luta por reconhecimento tende a se basear em especificidades de determinados grupos, focalizando-as,

e a luta por redistribuição age no sentido contrário, com uma perspectiva mais universal. O que faz com que a segunda desestabilize a estrutura política da primeira gerando uma complexa relação e trazendo dificuldades para o trato simultâneo com tais questões – para Nancy Fraser, uma combinação necessária quando se busca suprir demandas de “coletividades bivalentes”, ou seja, de grupos expostos aos dois tipos de injustiça, para os quais não é suficiente apenas um dos remédios. Dificuldade que em suas reflexões iniciais foi chamada de dilema “redistribuição-reconhecimento”.

Esse entendimento destaca as questões de gênero e raça, tornando-as fundamentais para a compreensão integrada de justiça social. Esses marcadores são característicos das coletividades bivalentes, uma vez que combinam nuances da classe explorada e da sexualidade subalternizada, cujos efeitos gerados pelas injustiças econômica e cultural são estruturais, e somente podem ser corrigidas com os dois remédios – redistribuição e reconhecimento.

Gênero tem dimensões econômico-políticas e de valoração cultural, estando mais associado à problemática do reconhecimento, pelos fortes traços de sexualidade que resultam em prejuízos econômicos e culturais às mulheres, por exemplo, devido ao machismo, sexismo, androcentrismo. “Os danos culturais, desse modo, não são reflexos superestruturais dos danos econômicos, os dois tipos de danos são entendidos como igualmente fundamentais e irredutíveis conceitualmente” (Fraser [1997] 2007, p. 280). Para tanto, a bivalência do gênero se dá porque suas duas faces, redistribuição e reconhecimento,

se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a “voz” das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Para compensar a injustiça de gênero, portanto, é preciso mudar a economia política e a cultura (Fraser, [1995] 2006, p. 234).

Da mesma forma, analisa-se a raça, cujo remédio para corrigir tais injustiças culturais seria reconhecer positivamente os grupos racialmente desvalorizados, mesmo entendendo que uma correção do racismo e seus danos exige mudança na economia política e na cultura. Ressalta-se que quando se trata tanto em reconhecer as particularidades de gênero quanto de raça falamos em remédios “afirmativos”. A proposta para o dilema na perspectiva racial seria então a integração dos remédios afirmativos e transformativos – os afirmativos voltados a corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais, porém, sem abalar a estrutura subjacente que os engendra, e os transformativos, buscando corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. Portanto, afirmar essa construção excludente não alteraria a estrutura hierárquica, mas, ao contrário, a manteria. A ideia seria, então, se opor,



desestabilizar e desconstruir a lógica dicotômica para descentralizar o poder. Já no que diz respeito à injustiça econômica, a política afirmativa observa a redistribuição como algo compensatório – como é o caso dos auxílios governamentais para famílias de baixa renda, contudo, sem o objetivo de desconstruir a divisão social desigual do trabalho, acabando por deixar “intactas as estruturas profundas que engendram a desvantagem de classe”. Para mudá-las seria necessário a implementação de políticas de perspectivas transformativas, que “reduzem a desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como beneficiárias de uma generosidade especial” (Fraser, [1995] 2006, p. 238).

Nesse ponto em que é possível entender a crítica acerca da focalização, importa dizer que Nancy Fraser [2001] (2007) trata de reconhecimento a partir de uma ideia de “*status* social” e não de identidade, o que faz no sentido de tornar mais aberta e plural a abordagem buscando superar as compreensões identitaristas e compreendendo reconhecimento para além de política de identidade. Segundo ela, o apoio na identidade faz com que todas as pessoas de um grupo se sintam compelidas a adotarem um modelo cultural por meio de pressão moral conformativa, ou seja, adotarem a “imposição de uma identidade de grupo singular e drasticamente simplificada que nega a complexidade das vidas dos seres, a multiplicidade de suas identificações e as interseções de suas várias afiliações”, pois para ela um “modelo” reifica a cultura [2001] (2007, p. 1007). Problemáticas geradas por questões dessa natureza foram observadas, por exemplo, nas dificuldades enfrentadas por parte das pensadoras do capítulo anterior para se incluírem nos coletivos, ao terem o sentimento de pertencimento incompleto, intruso, de rejeição, fruto do que a autora entende como “comunitarismo repressivo” (Fraser, 2002). Neste, existiria mais uma ideia separatista que o contrário, o que gera conflitos internos, assim como um isolamento que enfraquece as lutas. Por isso, a defesa de Nancy Fraser é de que se fale em *status* social e não em identidade, pois assim desvencilham-se tais pessoas individualmente ao passo que o reconhecimento se dá não à “identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (Fraser, [2001] 2007, p.107). Uma demanda da globalização, mesmo contexto que trouxe à tona a superação de um entendimento de justiça social apenas pelo viés econômico, desvelando essa nova forma de reivindicação política, em que “o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento”. Trata-se de uma virada que se configura como um positivo avanço às ideias reducionistas de justiça, englobando, então, “males cuja origem reside, não na economia política, mas nas hierarquias institucionalizadas de valor” (Fraser, 2002, p. 9). Nesse sentido, não se trata de levantar muros contra as políticas de identidade, mas de abordar o remédio do reconhecimento de modo mais equitativo, uma vez que

é indubitável que este modelo identitário contém algumas ideias verdadeiramente esclarecedoras a respeito dos efeitos psicológicos do racismo, sexismo, colonização e imperialismo cultural. Contudo, falha em pelo menos dois aspectos importantes. Primeiro, tende a reificar as identidades de grupo e a ocultar eixos *entrecruzados de subordinação*. Em consequência, recicla frequentemente estereótipos relativos a grupos, ao mesmo tempo que fomenta o separatismo e o comunitarismo repressivo. Segundo, o modelo identitário trata o falso reconhecimento como um mal cultural independente e, como consequência, oculta as suas ligações com a má distribuição, impedindo assim os esforços para combater simultaneamente ambos os aspectos da injustiça (Fraser, 2002, p. 15, grifos nossos).

As vantagens de tal abordagem para a política de reconhecimento, segundo a autora, seriam a não essencialização das identidades; não substituição da mudança social pela reengenharia da consciência; a valorização da interação entre os grupos, em oposição ao separatismo e ao enclausuramento; evita reificar a cultura – sem negar a sua importância política; busca desinstitucionalizar os padrões que impedem a paridade de participação e os substituem por padrões que a promovam e; entende o reconhecimento fora do campo da ética, enxergando-o como uma questão de igualdade, de paridade participativa, uma perspectiva deontológica do reconhecimento. Libera, de tal modo, “a força normativa das reivindicações por reconhecimento da dependência direta a um específico e substantivo horizonte de valor, alinhando-o à moralidade” (Fraser, [2001] 2007, p. 111). Para nós, trata-se de uma valorização da intersecção entre classe, raça e gênero, muito cara para esta pesquisa. A autora aponta que tal postura permite que se combine reconhecimento com redistribuição e, para tanto, a política do reconhecimento é entendida como aquela que não abrange apenas

os movimentos que visam a revalorização das identidades injustamente desvalorizadas, como o feminismo cultural, o nacionalismo cultural negro e as políticas de identidade gay, mas também tendências desconstrutivas, tais como as políticas *queer*, políticas críticas "raciais", e o feminismo desconstrutivo, que rejeita o "essencialismo" da tradicional política de identidade. Assim, é mais ampla do que a política de identidade no sentido convencional (Fraser, 1996, p. 5-6, tradução nossa).

Do mesmo modo, as políticas de redistribuição não devem centrar-se na classe, preocupando-se apenas com as ideias de democracia ou socialismo, e sim considerar também o feminismo e o antirracismo que visam a transformação socioeconômica ou a reforma socioeconômica como remédio transformativo para a injustiça étnico-racial e de gênero - mais amplo que a política de classe no sentido convencional. Assim, redistribuição e reconhecimento são dimensões da justiça que podem perpassar os diferentes movimentos sociais, assumindo diferentes concepções de injustiça contrária ao reducionismo de se pensar que as políticas de redistribuição são exclusivas para injustiças de classe, e a política de reconhecimento reduzida

à "política identitária" - exclusivamente preocupada com injustiças de gênero, sexualidade e raça. Segundo a autora, uma visão equivocada e enganosa (Fraser, 1996), em que se defende apenas um dos lados, negando o outro.

O pensamento bidimensional de justiça é de extrema importância para compreendermos a insuficiência dessas teorias unidimensionais<sup>67</sup>. Para nós, a defesa das coletividades bivalentes são o reconhecimento da perspectiva interseccional, mesmo que em um primeiro momento a autora tenha considerado apenas os marcadores de gênero e raça como bivalentes, analisando-os separadamente e os articulando com a questão de classe. Uma primeira reflexão (Fraser, [1995] 2006), em que redistribuição e reconhecimento são posicionados como dois extremos do espectro conceitual de justiça e em cada qual o "tipo ideal" de coletividades: por um lado, totalmente enraizadas na economia política – a classe trabalhadora explorada, por outro, totalmente enraizadas na ordem de *status* da sociedade – homossexuais. Do lado da injustiça econômica, a questão de classe demandando redistribuição e, do outro, a injustiça cultural demandando reconhecimento. Todas que se localizadas nesse meio foram entendidas como "formas híbridas que combinam características da classe explorada com características da sexualidade desprezada" (Fraser, 1996, p. 15, tradução nossa).

O pensamento sob o prisma de coletividades bivalentes de Nancy Fraser colocou em xeque a lógica ou/ou e mostrou que tais abordagens não são suficientes para uma verdadeira correção de injustiças. Sem dúvida, uma valorização das identidades interseccionais, contudo, demandantes de redistribuição são pessoas obviamente marcadas por questões raciais, de gênero e sexualidade que potencializam ou são potencializados pelo pertencimento a uma classe social mais subalternizada, mas, nem sempre apenas uma delas. Desse modo, a ideia de pensar a classe e a sexualidade como "tipos ideais", extremos, e gênero e raça como intermediárias, por isso bivalentes, analisadas por nós como incompleta, tornou-se também para ela, em suas palavras, enganosa. Observando essa incoerência, Nancy Fraser (1996) reconstrói o dilema "redistribuição-reconhecimento" por acreditar ser uma ideia muito singular, reducionista, pois na verdade a problemática da união dos dois remédios se dá por "uma multiplicidade de tensões práticas".

Nessa senda, repensa então a questão de classe e sexualidade como marcadores que também são mais bem compreendidos sob a ótica bivalente, pois não se encontram apenas no

---

<sup>67</sup> Nancy Fraser (1996, p. 10, tradução nossa) cita Todd Gitlin e Richard Rorty, como defensores da ideia de justiça sendo alcançada pela redistribuição somente, para eles a política identitária seria "um desvio contraproducente das questões econômicas reais, que balcaniza grupos e rejeita normas universalistas", e Charles Taylor, como defensor do reconhecimento, para quem uma política de redistribuição somente pode reforçar a injustiça universalizando falsamente as normas dominantes do grupo".

âmbito da política econômica, uma vez que as classes exploradas também são estigmatizadas e estereotipadas como “outro”, indesejadas, demandando políticas com características de reconhecimento. “Assim, mesmo uma categoria econômica aparentemente incomparável como a classe tem um componente de *status*”. Do mesmo modo, mudanças na ordem heterossexista podem demandar a busca por equidade econômica, logo, a sexualidade, “uma categoria de *status* aparentemente incomparável [...] tem um componente econômico” (Fraser, 1996, p. 20, tradução nossa). Portanto, segundo Nancy Fraser (1996, p. 8-9, tradução nossa), quando falamos de redistribuição, gênero e raça são classes economicamente definidas, e quando falamos de reconhecimento são *status* culturalmente definidos. Os agrupamentos complexamente definidos no primeiro, resultam “quando teorizamos a economia política em termos de intersecção de classe, ‘raça’ e gênero” e no segundo “quando teorizamos as relações de reconhecimento em termos de ‘raça’, gênero e sexualidade simultaneamente como códigos culturais interseccionados”.

Com essas reconstruções, Nancy Fraser (1996) reforça o que entendemos como perspectiva interseccional, ressaltando que praticamente todos os grupos oprimidos da sociedade são bivalentes, pois sofrem dessas injustiças, mesmo que de formas diferentes, em maior ou menor grau, que só podem ser determinados no mundo da vida. Diz ela,

não só gênero, mas praticamente todos os principais eixos de injustiça requerem tanto uma política de redistribuição quanto uma política de reconhecimento. A necessidade desse tipo de abordagem bidimensional torna-se mais urgente, além disso, assim que se começa a considerá-los como interseccionados. Afinal, gênero, “raça”, sexualidade e classe não são isolados um do outro. Em vez disso, todos se cruzam de maneiras que afetam interesses e identidades de todas e todos. Nenhuma pessoa é membra de apenas uma dessas coletividades. E as pessoas que estão subordinadas ao longo de um eixo de divisão social podem muito bem ser dominantes ao longo de outro (Fraser, 1998, p. 30, tradução nossa).

Avança-se no sentido de uma justiça que considera a interseccionalidade, em que a abordagem bivalente está mais para uma norma que para uma excepcionalidade, assim como também se observa a questão relacional que considera o intercambiamento das relações de poder. As coletividades interseccionais reforçam a necessidade de uma política bivalente, uma justiça integradora. Para isso, Nancy Fraser [1997] (2017, p. 279) ressalta que há que se pensar o reconhecimento como questão de justiça e não de autorrealização, pois o “falso reconhecimento é relação social institucionalizada, não um estado psicológico”, o que invoca o direito de seres e grupos a participarem em par com as outras na interação social, ou seja, deve haver paridade participativa, cujo *locus* são as relações sociais. Entende que para alcançar essa paridade é necessário agir tanto no sentido objetivo, formal, material, institucional, mais

voltado à redistribuição, ao econômico, quanto subjetivo, desinstitucionalizando padrões normativos, uma questão cultural, de reconhecimento. Segundo as suas palavras,

quando a condição objetiva não é cumprida, o remédio é a redistribuição. Quando a condição intersubjetiva não é atendida, o remédio é o reconhecimento. Assim, uma concepção bivalente de justiça orientada para a norma da paridade participativa abrange tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, sem reduzir nenhum ao outro (Fraser, 1996, p. 32).

O destaque também está na influência dos remédios entre si, uma vez que políticas para correção de injustiças econômicas afetam políticas culturais, o que ocorre seja no âmbito afirmativo ou transformativo. Desse modo, também a economia e a cultura devem ser pensadas de modo imbricado. Redistribuição demandando reconhecimento, reconhecimento demandando redistribuição. Nenhuma problemática ou política deve ser avaliada apenas sob um ponto de vista. Uma postura de ação que ela chama de “dualismo perspectivista”, contrário ao que seria um “dualismo substantivo/essencial” - ligado à natureza fundamental da economia e da cultura. Já o que defende é a análise que adota de forma interativa a perspectiva de redistribuição e a de reconhecimento da identidade (Fraser, 1998, p. 32). Ou seja, analisar mais profundamente os problemas que parecem, em primeira mão, ser de ordem econômica, assim como ser de ordem cultural. Para ela, essa postura

possibilita julgar a justiça e a equidade de qualquer prática social, independentemente de sua localização institucional, independentemente de proceder do ponto de vista normativo que seja analiticamente diferente. O mais importante é se a prática em questão cumpre ou não as condições objetivas e intersubjetivas para a participação conjunta (Fraser, 1998, p. 35).

A perspectiva bidimensional de Nancy Fraser, como pensamento primeiro, foi considerada por ela como correta até certo momento, pois as problematizações dos limites territoriais de povos e nações, geradas pela globalização, desvelaram uma terceira dimensão, que tornou tal leitura insuficiente. É desse modo que se avança para uma compreensão enriquecida por uma terceira dimensão, a política. A autora percebe, portanto, o fator político como intrínseco às relações do mundo globalizado, sobretudo, e reconstrói a justiça social como tridimensional: redistribuição, reconhecimento e representação, na qual redistribuição é ligada à questão econômica, reconhecimento à cultural e representação à questão política. A representação advinda com essa nova perspectiva, contudo, já era abordada, de modos diferentes, nas discussões de Nancy Fraser [2005] (2009). Em seu pensamento germinal, era entendida como um padrão social que fazia parte da injustiça cultural - como o ato de estereotipar representações culturais; e subjacente à ideia de participação - uma vez que algumas pessoas são desconsideradas como capazes de atuação, independente se fazem parte

das coletividades demandantes de redistribuição ou reconhecimento. A relação entre representação e política se dá uma vez que é nesse campo que se discutem as tomadas de decisões concernentes à dimensão econômica e à dimensão cultural. Como ela explica,

distinta analiticamente de redistribuição e reconhecimento, a representação serve em parte para explicar as ‘injustiças no plano da política ordinária’ que surgem internamente, dentro de sociedades políticas delimitadas, quando regras de decisão tendenciosa privam a voz política de pessoas que já contam como membros, prejudicando sua capacidade para participar como pares na interação social (Fraser, 2008, p. 22).

Ou seja, a dimensão política surge a partir da percepção dos obstáculos políticos à paridade de participação, algo para ela indispensável à justiça. Se refere à representação por estar ligada ao pertencimento, à subjetividade, que faz com que uma pessoa se sinta parte comum de determinado coletivo, grupo. Essa vinculação está tanto na ordem econômica – das classes sociais, por exemplo, quanto na ordem cultural – referente a ser de determinado gênero, raça etc. Pertencimento que faz com que a pessoa seja reconhecida como membra da sociedade. Assim, é na esfera política que tanto se definem as condições de pertencimento quanto o que cada grupo pode reivindicar. O político entendido em sentido mais específico e constitutivo, uma vez que é sabido também haver questões políticas nas demais dimensões, remetendo

à natureza da jurisdição do Estado e as regras de decisão com as quais estrutura o confronto. O político, neste sentido, fornece o cenário no qual se desenvolvem as lutas por distribuição e por reconhecimento. Ao estabelecer os critérios de pertencimento social, e ao determinar assim quem conta como parte integrante, a dimensão política da justiça especifica o alcance das duas outras dimensões: nos diz quem está incluído e quem está excluído do círculo dos que tem direito a uma justa distribuição e ao reconhecimento mútuo. Ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política estabelece também os procedimentos para apresentar e resolver os conflitos com as outras duas dimensões, a econômica e a social: nos diz não apenas quem pode reivindicar redistribuição e reconhecimento, mas também como devem ser abordados e arbitrados essas reivindicações (Fraser, 2008, p. 41-42).

Nessa senda, a representação, característica definidora da dimensão política, diz respeito à inclusão ou exclusão das pessoas nas comunidades que detém direito a levantar reciprocamente reivindicações de justiça. Também trata de entender os procedimentos que estruturam os processos públicos de confrontação, e questionar as condições que tais pessoas dispõem para levantar suas reivindicações e arbitrarem suas disputas. Para a autora, o termo representação “pode significar tanto enquadramento simbólico quanto participação política”, dois sentidos articulados pelos quais ela concebe a dimensão política da justiça (Fraser, 2008, p. 257), voltada a buscar correções para as sociedades capitalistas, ora estruturadas “por três

ordens inter-relacionadas de subordinação: (má) distribuição, (falta de) reconhecimento e (falta de) representação” (Fraser, 2009, p.18).

A questão da representatividade política nas discussões de Nancy Fraser acerca da justiça social, destacamos, esteve presente em todas as dimensões que abordou. E, o dimensionamento tridimensional de justiça vem para reafirmar e aprofundar a ideia de imbricação, tanto de desigualdades quanto de políticas de correção, logo, dos sistemas de poder como dos marcadores sociais. Com ele, passa-se a enxergar uma justiça democrática (Fraser, 2009), afinal o cerne de sua ideia de justiça, a paridade participativa, é, fortemente, condicionada por critérios políticos representacionais. São muitas as barreiras que se levantam nesse campo e geram sub-representações. A hierarquização social, própria de sociedades desiguais, é estabelecida em critérios segregacionistas e hegemônicos que

ao estabelecer critérios de pertencimento social e determinando quem conta como membro, a dimensão política da justiça especifica o alcance das demais dimensões: diz quem está incluído e quem está excluído do conjunto daqueles intitulados a uma justa distribuição e reconhecimento recíproco. Ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política estabelece os procedimentos para colocar e resolver as disputas nas dimensões econômica e cultural: diz não somente quem pode demandar por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais demandas devem ser introduzidas no debate e julgadas (Fraser, 2009, p.9).

É o que observamos quando maiorias “sexuais”, como as mulheres, raciais, como as pessoas negras, e de ordem econômica, como a classe trabalhadora, são transformadas em minorias políticas e sub-representadas, ou excluídas, no que diz respeito às tomadas de decisões sobre suas próprias vidas, inclusive. Desse modo, as três dimensões da justiça social: redistribuição, reconhecimento e representação afetam umas às outras de modo equitativo.

Finalizamos este capítulo almejando termos deixado explícito o motivo de tratar inicialmente e de forma mais detalhada e demorada das concepções teóricas da interseccionalidade e da justiça social. Quisemos enfatizar suas perspectivas práticas, pois, nesta tese, foram assim utilizadas. Afinal, foi essa lente multifocal que nos orientou nas análises do nosso objeto de pesquisa para o sobrepor aos anseios de uma justiça social democrática. De modo que, ambos conceitos devem ser entendidos como alicerces de todo o escrito e orientadores do estudo e da abordagem da hermenêutica reconstrutiva nas análises realizadas.

## **2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL**

Metodologia, para a socióloga Maria Cecília Minayo (2002, p. 16), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Dessa maneira, não se resume a instrumentos e técnicas. É, conforme a autora, uma articulação entre conteúdos, pensamentos e existência que inclui concepções teóricas de abordagem e um conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial investigativo. Logo, teoria e metodologia caminham juntas. A metodologia, para tanto, deve dispor de um conjunto de instrumentos coerentes com a teoria para que seja capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo, 2002).

Nesse sentido, buscando também respostas teóricas na literatura já existente para nosso problema de pesquisa, empreendemos uma maior discussão bibliográfica. Realizamos, portanto, uma sistemática revisão de literatura em textos teóricos, documentais e legislações para, não só, trazer a necessária conceituação da temática abordada, mas estabelecer uma análise interpretativa que possibilitou pôr em diálogo nossos conhecimentos, bagagem e problematizações frente a muitas questões que, por vezes, estão como dadas no campo das ideias. Assim, desde a seleção dos escritos e, sobretudo, nas leituras críticas neles realizadas, colocamos em prática uma abordagem hermenêutica reconstrutiva, no sentido de estarmos mantendo viva, enquanto pesquisadoras e intérpretes, uma discursividade com os textos estudados, buscando uma melhor significação para nossa problemática, levando em conta os contextos nos quais foram produzidos, e uma melhor compreensão, ainda que saibamos que essa seja sempre de natureza prévia. Estabelecemos, desse modo, uma linguagem comunicativa e ativa, carregada de intersubjetividade, pois, consideramos que para construirmos esta tese foi preciso romper com alguns entendimentos já pré-estabelecidos, fazendo uma abertura para outros olhares, sobretudo levando em conta a realidade prática do objeto estudado. Com esse pensamento e articulado à perspectiva hermenêutica é que realizamos um estudo interseccional.

Assim, neste capítulo, apresentamos a abordagem da hermenêutica reconstrutiva, a interseccionalidade como perspectiva de análise crítica, direcionada pela ideia de justiça social, com base no pensamento de Patrícia Hill Collins. Destacamos que, sendo a pedagogia, no Brasil, um curso de graduação com vistas à formação de professoras(es) e, assim, voltada, principalmente, ao exercício profissional em um período primordial da vida educativa, educação infantil e anos iniciais - base da escolarização, interessa-nos saber quem são essas



pessoas. Quais são as suas motivações para continuarem desejando ou sendo compelidas a tornarem-se pedagogas(os), apesar de um cenário em que é crescente a falta de reconhecimento.

Para tanto, na parte empírica desta tese, utilizamos como recursos de produção de dados os seguintes instrumentos: a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, das Instituições de Educação Superior – IES públicas e privadas selecionadas, para contextualizar o objeto desta pesquisa; e dois questionários com diferentes objetivos: 1º) dirigido a todas e todos estudantes dos cursos selecionados, com o intuito de realizar um mapeamento desse perfil, levando em conta questões socioeconômica, geográfica, trajetória na educação básica e aquelas relativas as suas identidades – gênero, raça e classe (Apêndice A); 2º) dirigido àquelas(es) estudantes que responderam ao primeiro questionário, no intuito de aprofundar a interpretação acerca não só dos sentidos produzidos, mas da realidade vivida (Apêndice B). O primeiro questionário com questões fechadas, majoritariamente e o segundo com questões mais dissertativas. As turmas selecionadas são as com ingresso mais recente<sup>68</sup> no curso de pedagogia presencial de duas IES públicas e duas privadas do DF: UnB (Faculdade de Educação), IFB, Unipriv<sup>69</sup> e FacPriv<sup>70</sup>. Tínhamos inicialmente o intuito de realizar um estudo selecionando IES privadas reconhecidas junto ao Ministério da Educação – MEC, sob o *status* de Universidade, pois as duas públicas pesquisadas são federais: uma Universidade e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, porém uma delas não aceitou a realização de qualquer pesquisa junto à instituição. Também tentamos realizar a pesquisa com um Centro Universitário, fizemos contatos com alguns que também atendiam outras características, como a localização geográfica, mas, ao final, também não foi possível. Inicialmente pensamos que assim teríamos uma maior semelhança, levando em conta que, às reconhecidas como universidades e aos centros universitários, são comuns os critérios exigidos para credenciamento dos cursos, o acompanhamento do funcionamento, avaliação da produção acadêmica, incentivo à pesquisa e qualificação do corpo docente. Contudo, a negativa nos forçou a olhar para a realidade dessa formação e considerar, conforme os números de IES privadas e seus *status*, que a maioria das pedagogas e pedagogos é formada em faculdades. O

---

<sup>68</sup> Devido à pandemia de Covid 19 as IES precisaram instituir o ensino remoto emergencial e com isso a modalidade presencial tornou-se remota ou híbrida, o que fez com que algumas IES privadas optassem por suspender a oferta do curso de pedagogia na modalidade presencial nesse período – entre 2020 e 2021. Então realizamos a pesquisa com as turmas presenciais cujos ingressos eram mais recentes na ocasião da realização da pesquisa de campo, ano de 2022.

<sup>69</sup> Quando em contato com a coordenadora do curso solicitando acesso às turmas de pedagogia modalidade presencial, tivemos a informação de que eram as últimas, e que não estavam mais trabalhando com essa modalidade. Hoje, agosto de 2024, de acordo com a secretaria da Unipriv e informações de seu *site* oficial, o curso de pedagogia está sendo ofertado apenas na modalidade EaD.

<sup>70</sup> Nomes fictícios criados para cumprimento do sigilo das informações, conforme Resolução N° 510 de 2016 que trata da Ética nas Pesquisas Sociais e Humanas, do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

contexto acadêmico díspar entre universidade, IFs e faculdades privadas foi assim usado para enfatizar o aspecto mais subjetivo do estudo, tornando-o mais legitimado. Os encaminhamentos e a apresentação da pesquisa são realizados no capítulo 4.

## **2.1 Hermenêutica reconstrutiva: aprendizagem comunicativa e intersubjetividade na pesquisa qualitativa**

Podemos entender a hermenêutica como uma teoria da compreensão na qual se propõe um olhar investigativo baseado no rompimento da ideia de verdade objetiva e na abertura para a linguagem (Gadamer, 1999). Recorrendo à Nadja Hermann (2002) temos que a hermenêutica provém de uma longa tradição humanística que se relaciona à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica, com o intuito de extrair sentidos explícitos ou ocultos. Segundo a autora, a hermenêutica ressurgiu no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade. Opõe-se, portanto, à ideia positivista de que somente com dados objetivos pode-se produzir conhecimento, ou seja, “ao mito do objetivismo”, à crença em uma verdade correspondente a uma realidade objetiva. A hermenêutica, traz, portanto, “a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado” (Hermann, 2002, p. 15-16), na qual o fenômeno da compreensão se sobrepõe à pretensão de verificação de fatos objetivos.

Para Nadja Hermann, tal perspectiva marca uma posição contra o modo exclusivo de acessar o conhecimento por meio da observação ao admitir outra perspectiva em que o fundamento da verdade não está em dados empíricos ou na verdade absoluta, mas nas condições humanas da linguagem. Trata-se de um processo de conhecer no qual o indivíduo não domina o conhecimento, presumindo, “a necessidade de abandonar a pretensão de controle do processo de conhecer e se entregar ao texto, ao diálogo, na busca de um sentido que é sempre plural e renovado”, sendo, para tanto, a busca de sentido e a interpretação, seu problema fundamental (Hermann, 2002, p. 25). Assim, “para a reflexão hermenêutica todas as estruturas de sentido são concebidas como textos que podem ser interpretados, desde a natureza, passando pela arte, até as motivações conscientes ou inconscientes da ação humana” (Hermann, 2002, p. 51).

Como dito pela autora, a hermenêutica possui um longo caminho histórico e foi discutida por muitas mentes importantes, como Dilthey, Heidegger, Hegel, Derrida, Ricoeur, Gadamer, Habermas etc. Segundo ela, Gadamer oferece como grande contribuição à hermenêutica clássica/tradicional, a sua perspectiva filosófica, o que faz por influência do entendimento de compreensão em Heidegger. O autor reelabora a hermenêutica, dando

amplitude e sentidos diversos à anterior “hermenêutica geral das ciências do espírito” e, também, a dialética hegeliana, em que se apresentam a abertura da linguagem e a possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo (Hermann, 2002). Para Gadamer, portanto, compreender significa um diálogo entre intérprete e o texto/acontecimento interpretado, um processo de “fusão de horizontes”, no qual a linguagem é o caminho e a meta da autocompreensão (Gadamer, 1999). Segundo as suas palavras,

só quando se mostram vãs todas essas idas e vindas, que perfazem a arte do diálogo, da argumentação, do perguntar e do responder, do objetar e do refutar, e que se realizam também face a um texto como diálogo interior da alma que busca a compreensão, far-se-á uma mudança no questionamento. Só então o esforço da compreensão vai perceber a individualidade do tu e considerar sua peculiaridade. O verdadeiro problema da compreensão aparece quando, no esforço de compreender um conteúdo, coloca-se a pergunta reflexiva de como o outro chegou à sua opinião (Gadamer, 1999, p. 283).

Em Gadamer (1999), compreender significa um diálogo entre intérprete e o texto/acontecimento interpretado. Um entender-se entre si, em que acordos vão sendo alcançados entre as pessoas até que se chegue a um entendimento no qual todas se reconheçam e que sejam estabelecidos novos horizontes interpretativos. O horizonte, desse modo, permanece em contínua formação a partir das interpelações do “outro”. Ou seja, compreender é sempre um processo de “fusão de horizontes”, no qual a linguagem é o caminho e a meta da autocompreensão, em que o “sobre o que” e o “em que” são essenciais. Mesmo em processos nos quais há maus entendidos ou em que há manifestações de opiniões contrárias, ainda procura-se chegar a dialogar com o “outro”. Assim, importa-nos ressaltar, conforme explica Nadja Hermann (2002, p. 45), a pré-compreensão e a historicidade como base da interpretação de Gadamer, advindas da ideia de estrutura circular da compreensão heideggeriana. Uma historicidade que implica diretamente na compreensão. De tal modo que

compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até que opiniões equivocadas sejam superadas. Portanto nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há a necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto. Essa receptividade é incompatível com uma auto-anulação do intérprete; ao contrário, uma consciência hermenêutica pressupõe a incorporação das opiniões prévias e preconceitos, por meio dos quais se modula a historicidade (Hermann, 2002, p. 45).

É nessa perspectiva, para Nadja Hermann (2016), que a hermenêutica filosófica de Gadamer possibilita reconhecer os limites do próprio olhar, uma vez que os questionamentos estão inseridos no horizonte da linguagem e da historicidade, ou seja, trata-se de reconhecer que para se chegar à “verdade” se faz preciso empreender processos sucessivos de aproximação.

Portanto, uma compreensão nunca é definitiva. É, antes de tudo, uma interpretação, uma busca para além do que é objetivado. É com esse pensamento que, segundo ela, a grande contribuição de convergir uma pesquisa no campo educacional com a perspectiva filosófica se dá na maior possibilidade de realizar um acompanhamento mais por dentro do processo “revelando as estruturas que orientam a pesquisa empírica” (Hermann, 2016, p. 6), ou seja, considerar o horizonte no qual se insere o problema. Agir dentro do princípio hermenêutico diz respeito a dar a devida importância ao contexto histórico, conceitual, científico, subjetivo etc., no qual não se vislumbra a problemática sem considerar o mundo da vida de todas(os) as(os) inseridas(os), incluindo-se aí também as pesquisadoras, os pesquisadores. Manter-se comprometida com tal princípio, conforme a autora, demanda uma “prestação de contas histórico-conceitual”, considerando que os conceitos carregam historicidade. É nesse sentido que o trabalho hermenêutico na “pesquisa educacional seria uma tentativa de colocar em cena aquilo que não foi explicitado, reconstruir o processo reconhecendo o que foi excluído” (Hermann, 2016, p. 6), uma vez que a sua tarefa é, para Gadamer (2000, p. 211), “saber do quanto fica, sempre de não-dito quando se diz algo”.

Desse modo, para Habermas (1987, p. 86), a hermenêutica filosófica forjada por Gadamer tem como objetivo investigar a competência interpretativa de seres capazes de linguagem e ação que podem compreender em lugares diferentes manifestações e proferimentos incompreensíveis. Utilizando-se do exemplo de interpretação textual em uma “comunicação perturbada”<sup>71</sup> ele demonstra a importância do ato interpretativo, no qual se faz necessário que a ou o intérprete “aprenda a diferenciar da compreensão do autor a sua própria compreensão de contexto” por meio da exploração ou dedução das situações transmitidas pelo texto a partir da vida da autora ou autor e do público a quem o texto é destinado. A significação do texto é compreendida quando se compreende o contexto que foi pressuposto pela autora ou autor, ou seja, os elementos cognitivos, morais e culturais, que embasaram a transmissão de determinadas ideias em seus escritos. Trata-se de uma compreensão dos propósitos de Gadamer em torno da “conversação hermenêutica” que sugere

elaborar uma linguagem comum, em condição de igualdade com a conversação real, e que esta elaboração de uma linguagem comum tampouco consistirá na preparação de um instrumento com vistas ao acordo, mas que, tal como na conversação, coincide com a realização mesma do compreender e do chegar a um acordo. Entre as partes dessa "conversação" tem lugar uma comunicação, como se dá entre duas pessoas, e que é mais que mera adaptação. O texto traz um tema à fala, mas quem o consegue é, em última

---

<sup>71</sup> “Quando (algumas) condições linguísticas para um entendimento direto entre (pelo menos) dois participantes da interação não são preenchidas” (Habermas, 1987, p. 87).

análise, o desempenho do intérprete. Nisso os dois tomam parte (Gadamer, 1999, 565).

É partindo dessas concepções que Habermas, ao elaborar sua própria perspectiva, incorpora, então, a historicidade da compreensão de Gadamer, estruturando-a com uma posição crítico-dialética, dando destaque ao entendimento de Gadamer quanto à interpretação, pois para ele essa tem a capacidade de tornar visível a compreensão do ser e, também, a estrutura do ser, ora invisível. Segundo Stein (1987), Habermas parte da crítica das ideologias ao ponderar que os saberes precisam ser expostos à diferentes análises, as quais possam se basear na busca de um conhecimento emancipatório intersubjetivo que leve em conta a historicidade. É aí que o pensador recorre à dialética. A partir de uma análise crítica ao pensamento de Marx, Habermas constrói sua teoria verificando na dialética uma possibilidade de pensar a hermenêutica numa perspectiva crítica. Stein (1987) destaca que a crítica de Habermas é realizada apontando, sobretudo, para a necessidade de se levar em conta a totalidade da vida social nas quais as relações são instituídas por meio de diálogos contextualizados que, por sua vez, são construídos sob relações de poder carregadas de movimentos e contradições refletidas nessas comunicações. É com essa interpretação que Habermas demonstra os limites da compreensão defendida por Gadamer, e se contrapõe à ideia de tradição que relaciona conhecimento à autoridade, não deixando, segundo ele, espaço para crítica. Desse modo, segundo Habermas (1987, p. 93), Gadamer dá à compreensão um rumo unilateral, e fica, assim,

preso na experiência do filólogo, que se ocupa com textos clássicos – e “clássico é o que resiste firmemente frente à crítica histórica”. O saber corporificado no texto é, na opinião dele, em princípio superior ao do intérprete. Com isto contrasta a experiência do antropólogo, que ensina que o intérprete frente a uma tradição de maneira nenhuma ocupa sempre a posição de um inferior.

Contudo, como vimos, Habermas considera fatores importantes apresentados por Gadamer em sua abordagem filosófica da hermenêutica, e por isso, Stein (1987) observa uma relação de complementariedade e de troca entre a hermenêutica na perspectiva gadameriana e a teoria crítico-dialética proposta por Habermas. É assim que seu conceito de “reflexão”

tem como prioridade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral e só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência” (Stein, 1987, p. 102).

Quanto à linguagem, na perspectiva Habermas (1989), é entendida como ação, uma vez que é empregada pelas e pelos participantes (falantes e ouvintes) com vistas à compreensão coletiva de algo. Nesse sentido, vem carregada de subjetividades que dizem respeito não apenas ao mundo objetivo, mas à bagagem de vida da ou do falante e suas diferentes relações no mundo social. Há, assim, uma tríplice conexão entre o proferimento e o mundo, na perspectiva de falante e ouvinte, em que se leva em conta o mundo da vida e suas suposições e práticas comuns. É desse modo que, para Habermas, a linguagem exerce três funções: reprodutora cultural ou da presentificação das tradições; integradora social ou coordenadora dos planos de diferentes agente na interação social e; socializadora da interpretação cultural das necessidades.

Com destaque à função acima destacada, Habermas desenvolve a Teoria do Agir Comunicativo, em 1981, abordagem de destaque em suas reflexões e que apresenta a racionalidade comunicativa tendo como objetivo o entendimento mútuo. Assim, compreender algo demanda ativa participação na relação entre falante e ouvinte. Quem fala, ao comunicar-se, deve expressar aquilo que compreende sobre algo no mundo objetivo, social e cultural, justificando a sua validade diante do “outro”. Uma racionalidade crítica e comunicativa construída a partir do agir instrumental e comunicativo, uma dialética entre “sistema e mundo da vida”, ou melhor, entre o Estado e as culturas e vivências individuais ou coletivas.

Nesse sentido, para Habermas (1989, p. 40-41), a hermenêutica “tem de se ocupar, ao mesmo tempo, da tríplice relação de um proferimento que serve: como expressão da intenção de um falante; como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e; como expressão sobre algo no mundo”. Aqui observamos a ênfase na característica dialética, um dos aspectos fundantes para a teoria habermasiana, pois para ele comunicação e interação social são codependentes. A perspectiva dialética auxilia Habermas a pensar a função crítica da hermenêutica. A sua proposta diz respeito à razão comunicativa em ação - com diálogo, questionamentos, ou seja, uma dialética social, na qual as pessoas agem, colaborativamente, em busca de objetivos comuns. Uma ação que busca, sobretudo, o entendimento comum tendo como referência o suposto mundo objetivo, social e subjetivo. Para tanto, a dialética para Habermas deve interpretar criticamente a história da humanidade levando em conta o diálogo entre as razões estratégicas e comunicativa.

Assim, nas interações comuns, cotidianas, o mundo da vida dos seres de linguagem, é construído nas relações coletivas, com o “outro” e consigo. A racionalidade comunicativa parte do discurso do conhecimento proposicional nos atos de falas, sendo contrária à racionalidade instrumental, em que não há uso comunicativo desse saber. A proposta aduz um conceito mais amplo de racionalidade com conotações que, em última análise,

remontam à experiência central da capacidade de unir, sem coações, e de gerar consenso, por um discurso argumentativo em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada, asseguram, ao mesmo tempo, a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (Habermas, 2003, p. 27).

Habermas (1989) destaca que a e o intérprete deve atuar como agente comunicativa(o) que precisa apresentar pretensões de validade a serem reconhecidas no discurso. E, nesse ponto, nos importa ressaltar que, dando destaque ao papel ativo de quem interpreta, vai além do entendimento gadameriano de superioridade do texto e seu saber corporificado em relação a quem interpreta. Enxerga na intérprete, no intérprete, a possibilidade de também ser um modelo com o qual se possa aprender e, da mesma forma, também para a autora ou autor, há possibilidade de aprendizagem nesse movimento de interpretação e intersubjetividade. Para ele, entendimento significa a obtenção de um acerto entre participantes de uma comunicação acerca da validade de um proferimento, dizendo respeito ao reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade da falante, do falante que apresenta argumentos racionais diante das e dos participantes da comunicação (Habermas, 2003a).

Observa-se que é reconhecido à e ao intérprete capacidade e autonomia de e para interpretar o texto a partir de seus conhecimentos, de sua história e de sua capacidade interpretativa. No entanto, essa pessoa necessita justificar as suas compreensões diante do “outro”, condição que se sobressai nas contribuições da hermenêutica filosófica à metodologia apresentadas por Habermas (1987, p. 93-94) e dentre as quais destacamos:

que o intérprete só pode esclarecer a significação de uma manifestação simbólica enquanto virtual participante do processo de entendimento dos partícipes imediatos; - que o posicionamento performativo sem dúvida o vincula à pré-compreensão hermenêutica inicial; - porque ele pode tornar útil para si a estrutura interna racional do agir orientado para o entendimento e reivindicar reflexivamente a competência avaliadora de um participante responsável da comunicação, para; - pôr em relação sistematicamente o mundo da vida do autor e de seus contemporâneos com o seu próprio mundo da vida e; - para **reconstruir a significação** do *interpretandum* com o conteúdo objetivo pelo menos implicitamente avaliado de uma maneira criticável (*grifos nossos*).

É partindo desse destaque interpretativo e intersubjetivo de Habermas, principalmente, e sua abordagem discursiva da hermenêutica, que, no contexto das pesquisas qualitativas, se forja a hermenêutica reconstrutiva discutida, com destaque, por Catia Devechi e Trevisan, e proposta a partir do ponto de vista da racionalidade comunicativa, com a finalidade de

contribuir para explicitar os limites e possibilidade dos elementos que dão base aos fundamentos epistemológicos e ontológicos de cada abordagem. A partir de um horizonte comum, como lugar de fala ou possibilidade de aproximação das diversas abordagens teóricas, é possível superar as

ambiguidades das discussões que acabam criando mais um clima de animosidade do que, convenientemente, de concertamento. Na medida em que compreendemos as abordagens qualitativas para além dos seus detalhamentos, portanto, a partir de enfoques fundamentadores, podemos fazer a sua associação com o mundo da vida, ultrapassando desse modo a compreensão negativa que poderia provocar a sua relação equivocada com o senso comum (Devechi; Trevisan, 2010, p. 150).

A abertura e o reconhecimento do “outro”, na visão de Habermas, é a base para o agir comunicativo. A interação, mediada pela linguagem, só é possível pressupondo-se essa inserção dialógica, na qual, como vimos, entre aceitação e rejeição das manifestações e suas pretensões de validade pode-se chegar a um acordo. Porém, mesmo não havendo aceitação, o processo de aprendizagem prossegue, pois a não aceitação significa a necessidade de apresentação de melhores argumentos.

A ideia de uma discursividade intersubjetiva, central na Hermenêutica Reconstitutiva, cumpre-nos destacar, é desenvolvida mais enfaticamente em sua obra “Verdade e Justificação”, de 1999. Porém, julgamos importante ressaltar dois momentos, dentre outros, anteriores em que, de modo mais ilustrativo, a questão da reconstrução é abordada no pensamento habermasiano. Assim, temos a obra “Conhecimento e Interesse”, de 1968, (Habermas, 1982), apresentando, em problematizações reconstitutivas iniciais, a psicanálise como exemplo de ciência que, por utilizar metodicamente a autorreflexão, traz, para ele, uma combinação entre hermenêutica e ciências da natureza, sendo, ela mesma, uma forma especial de interpretação. Destaca-se a valorização dada pelo autor ao trabalho crítico de interpretação psicanalista que, sendo oposto à tradição filológica, não elimina as lacunas/deficiências apresentadas no texto, mesmo que isso o torne uma manifestação parcial do sentido a ser compreendido. Ao contrário, as consideram importantes por serem influências internas, para além das influências externas que são típicas das estruturas dos textos comuns.

Em uma analogia à reconstrução do histórico de paciente desenvolvida por meio do proferimento fragmentado de eventos já esquecidos ou não conhecidos, mas significativos para entendimento de sua patologia, Habermas compara o movimento psicanalítico de interpretação ao desenvolvido na História e na Arqueologia. O destaque para essa questão, segundo ele, está no fato de que o trabalho intelectual é realizado por médica, médico e paciente. A médica, o médico, em resposta aos textos defeituosos ofertadas pela, pelo, paciente, vai incentivando sua memória por meio da apresentação de construções hipotéticas que visam a reconstrução de determinada história/memória. Habermas (1982, p. 248) ressalta que o método “o trabalho da construção, próprio ao analista, apresenta uma grande concordância com reconstruções que um arqueólogo, por exemplo, empreende em lugares de investigação arqueológica”.



O segundo momento que apresentamos diz respeito à obra “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico”, de 1976, na qual Habermas (1983) apresenta um conceito que, segundo ele, já provinha de diversas tentativas de encaminhar a elaboração de uma formulação teórica do que entendeu como reconstrução. Embora o foco do referido texto seja a teoria de Marx, nos interessa a fundamentação de tal pensamento. Portanto, nas palavras dele, reconstrução significa “que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal [...] de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar” (Habermas, 1983, p. 11).

Assim, vemos que em “Conhecimento e Interesse”, o destaque para a participação ativa e presente da analista, juntamente com a participação necessária da paciente torna-se considerável para o início efetivo da teoria reconstrutiva de Habermas. Uma obra de muita importância para o entendimento de suas reflexões iniciais, assim como o conceito apresentado na obra de 1976 em que propõe a racionalidade comunicativa, e apresenta o reconstruir como a busca por uma melhor versão do próprio objeto. Observa-se, desse modo, que ele promove constantes reflexões sobre suas teorias: avança de uma relação linguística de sujeito-objeto – como é o caso da análise da médica sobre o proferimento da paciente, para uma perspectiva em que a reconstrução acontece no discurso, fruto da relação sujeito-sujeito. Já em “Verdade e Justificação”, de 1999, a racionalidade comunicativa permanece, mas ele novamente aprimora suas concepções dando um maior tratamento à teoria do conhecimento. Nessa perspectiva, “o olhar vertical sobre o mundo objetivo justapõe-se à relação horizontal com os membros de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado. A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento mútuo remetem uma à outra” (Habermas, 2004, p. 24).

A concepção da reconstrução, conforme Repa (2008, p. 137-138), é uma das maiores inovações das ideias de Habermas, a partir de “Conhecimento e Interesse”, rediscutida nas demais obras com base no discurso. Uma conceituação da qual constituem a filosofia, as ciências humanas, e tem como objeto a produção de um saber hermenêutico e explicativo sobre a geração e a observância de sistemas de regras intersubjetivamente partilhadas. Portanto, a reconstrução, para Habermas, “trata de sistemas de regras universais que estão na base de ações, manifestações linguísticas e operações cognitivas e que são seguidas por qualquer sujeito competente” e tem como pretensão “transformar o saber implícito e intuitivo (saber pré-teórico), incorporado no uso daquelas regras, em um saber explícito (saber teórico)”. Desse

modo as ciências reconstrutivas<sup>72</sup> representariam, para Habermas, um saber especial no sistema de ciências e, sendo contrárias às ciências objetivantes, tem como base o caráter reflexivo, próprio dos discursos, sobre os pressupostos e regras seguidas implicitamente nas argumentações. Uma vez que, estando no *rol* das ciências empíricas, a reconstrução “requer sempre novas averiguações, recorrendo a sujeitos empíricos dada a enorme diferença entre as intuições de regras e as reconstruções conceituais dessas mesmas regras” (Repa, 2008, p. 148).

Analisando o percurso de desenvolvimento e uso desse conceito por Habermas, Repa (2008) observa que, para além dos sentidos acima descritos, quais sejam, o de um decompor e recompor com vistas a aperfeiçoar um objetivo já provisionado - como apresentado na obra “Conhecimento e Interesse” e, de uma reconstrução em que pontos de vista sistemáticos se cruzam com pontos de vista históricos – já de acordo com a Teoria da Ação Comunicativa, a ideia de reconstrução tem uma importância central no pensamento habermasiano, extrapolando tais interpretações.

Em texto recente, Repa e Nobre (2020) aprofundam a análise dessas significações e pontuam que reconstruir, em Habermas, não significa apenas um refazer conceitual de algo dado, um recontar da história ou uma simples reprodução factual. Mas diz respeito a uma reflexão sobre “as regras que tem de ser supostas como princípios para a compreensão do sentido e mesmo do não sentido do que é construído social e simbolicamente” (Repa; Nobre, 2020, p. 45). É nessa perspectiva que, no âmbito da pesquisa científica, destacamos a diferença fundamental da reconstrução: a atitude reconstrutiva pressupõe uma participação ativa no processo de comunicação, pois sem tal postura as e os pesquisadoras(es) reconstrutivas(os) não podem acessar o saber pré-teórico, aquele implícito e intuitivo que é supostamente dado nas interações sociais. A cientista e o cientista reconstrutivas necessitam, portanto, identificar e analisar regras apreendidas nos processos de socialização, segundo as quais determinados constructos simbólicos se efetivam na práxis social. Nesse sentido, observa-se que

no que diz respeito à teoria e o âmbito objetual, a linguagem teórica não representa uma metalinguagem em relação a uma linguagem-objeto; ambas estão necessariamente no mesmo nível linguístico, sendo impossível estabelecer uma hierarquia de linguagens conceituais; - sobre a relação entre a teoria e o saber cotidiano a ser reconstruído, resulta a impossibilidade de falsear o saber-objeto, somente a reconstrução propriamente dita pode ser falseada, ao passo que, para o outro tipo de ciência, o saber cotidiano é uma espécie concorrente a ser corrigido (Repa, 2008, 143).

---

<sup>72</sup> Ciências reconstrutivas, nesse contexto: a lógica, a linguística geral, filosofia da linguagem, a teoria do conhecimento, a ética, a teoria da ação, a estética, a teoria da argumentação etc. (Repa, 2008).

Essa capacidade e possibilidade interpretativa de práxis, de ação, abre espaço para que o texto possa, na verdade, ser reconstruído, ou seja, a partir de uma ideia alicerçada no “mundo da vida” da, e do, intérprete, seus valores, conhecimentos etc., cria-se um outro texto que não invalida o primeiro, mas o torna mais “contemporâneo”, mais contextualizado e adequado. Um processo realizado por meio das relações intersubjetivas, na conversação, não findo ou estanque, pois leva em conta todas(os) as(os) envolvidas(os) e os contextos temporais e históricos. É uma ideia de reconstrução aprofundada nas relações que buscam intersubjetivamente consensos não coercivos.

Desse modo, podemos afirmar que o objetivo da abordagem hermenêutica reconstrutiva é permitir a resolução de problemas de maneira comunicativa, sem depender da determinação e dos limites dos sentidos, como era o caso da hermenêutica filosófica, pois essa abordagem propõe que o “outro” contemporâneo participe da validação do que está sendo apresentado. Segundo Devechi e Trevisan (2010, p. 153),

de outra maneira, ela é fiel nesse ponto aos pressupostos da crítica por meios comunicativos, como consciência aguda de negação da alteridade, sejam minorias exploradas, movimentos sociais, povos que lutam pela sua independência e os diferentes. Sendo assim, enquanto a hermenêutica tradicional identifica a tradição com o conhecimento, limitando as possibilidades do compreender, ela propõe uma hermenêutica que se utiliza do processo de reflexão crítica. Compreende igualmente que a hermenêutica não deve ficar presa na substancialidade que o texto determina, e sim constatar e romper com as possíveis determinações por processos reflexivos.

A hermenêutica reconstrutiva tem como base o pensamento de Habermas, como destacamos aqui, mas também de Apel e Honneth, e surge nas pesquisas educacionais, conforme Catia Devechi e Trevisan (2010), para superar os problemas deixados por outras abordagens interpretativas. É, desse modo, alternativa às abordagens hermenêutico-fenomenológicas tradicionais, uma vez que estas agem atribuindo significados à(ao) intérprete, sem possibilidade de crítica ou validação; e às abordagens crítico-dialéticas, por se restringirem à leitura crítica da realidade social, “não oferecendo possibilidade de solução aos problemas práticos enfrentados pela educação, a não ser na configuração de uma nova visão de sociedade”, mas apreende “aspectos ‘críticos’ e ‘evolutivos’ das dialéticas e a preocupação com as categorias ‘contexto’, ‘mundo da vida’ e ‘compreensão’ das fenomenológico-hermenêuticas” (Devechi; Trevisan, 2010, p. 153).

O caráter crítico, nessa abordagem, encontra-se na comunicação interativa em busca de entendimento sobre algo problemático, pois esse só pode ser alcançado por meio de acertos construídos a partir de argumentações racionais, nas quais é intrínseco a competência de

aceitação ou não das pretensões de validade apresentadas. As justificações ocorrem, para tanto, sempre, de modo intersubjetivo alicerçadas nas demandas do mundo compartilhado.

A hermenêutica reconstrutiva vem, portanto, em consonância com a natureza do problema e objeto desta pesquisa e caracteriza-se por envolver a produção de dados pelo contato direto com a situação estudada, por enfatizar mais o processo do que o produto, se preocupar em retratar a perspectiva das e dos participantes (Lüdke; André, 1986) e oferecer a abertura para a validação das interpretações diante do “outro”. Tal escolha guarda fidedignidade à ideia de reconstrução habermasiana na qual, segundo Repa (2008, p. 143), quando se trata da produção de dados “é a consciência de regra de falantes competentes que os proporciona, mediante procedimentos maiêuticos operacionalizados pelo cientista, e não mediações de variáveis do comportamento linguístico, como na abordagem empírico-analítica”.

Essa abordagem permite-nos, assim, uma análise mais contextualizada das situações com as quais defrontamos, tanto mais quando propusemos compreender diferentes realidades e (inter)subjetividades por meio da intersecção de marcadores sociais analisados. Tais pesquisas baseando-se na “inclusão da subjetividade” não podem, portanto, ser pensadas sem a participação da intersubjetividade (Devechi; Trevisan, 2010, p. 150).

A hermenêutica reconstrutiva é, para além da questão metodológica, segundo Cátia Devechi e Trevisan (2011), uma perspectiva teórica importante nos estudos acerca da formação de professoras e professores por possibilitar a interação comunicativa da multiplicidade interpretativa, na qual, por meio, as múltiplas vozes contribuem na busca por solução de problemas. Desse modo, “a proposta é produzida na contingência como expediente para a produção de novos proferimentos, não para ser mecanicamente aplicados às diferentes realidades, mas sobretudo para ser reconstruídos diante das necessidades das práticas vividas” (Devechi; Trevisan, 2011, p. 414).

Nessa perspectiva, as diferentes realidades das e dos participantes da pesquisa, acerca do ingresso no curso de pedagogia, a partir dos marcadores de gênero, raça e classe, podem contribuir com a própria problematização acerca do que está sendo levado em conta quando o público discente está cada vez mais diversificado e a democratização da educação superior, sobretudo público, ainda não foi vivenciada em sua completude. É assim que o caráter intersubjetivo de um estudo que leva em conta as diferenças como parâmetro para uma abordagem mais igualitária de pesquisa cobra assumirmos uma postura comunicativa voltada ao entendimento, pautando-se nas diferentes realidades que coexistem no mundo, uma vez que a base da hermenêutica reconstrutiva é o reconhecimento do “outro”. Nessa premissa, Habermas (2003, p. 119) afirma ser “o mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado, que

constitui o contexto da ação comunicativa”. Assim, almejamos “ter como pressuposto a análise das crenças pela aceitação pública, como voz a ser levada em consideração em todas as decisões da vida pública”, uma vez que tais abordagens consideram não apenas o contexto “mas uma ideia de universalidade, ou seja, o conhecimento é acordado diante dos interesses gerais, porém sempre suscetível de falibilidade” (Devechi; Trevisan, 2010, p. 154).

É por isso que a produção de dados desta pesquisa, teóricos ou empíricos, leva em consideração o mundo da vida das pessoas que protagonizam a construção textual e esses também precisam estar em coerência com a perspectiva interativa dessas pessoas. Para tanto, as metodologias e técnicas devem buscar garantir uma posição de participação. Com essa orientação, utilizamos como recurso de produção de dados a revisão de literatura, a análise documental e o questionário. Além da revisão de literatura da qual falamos na introdução deste capítulo, a análise documental, foi escolhida por, conforme destacado por Menga Lüdke e Marli André (1986), ser uma técnica de caráter exploratório e com potencial de levantar questões que podem ser melhor exploradas por outras técnicas. Neste trabalho, foi empreendida para contextualizar os cursos pesquisados, suas IES, e realizada com base em leituras dos PPCs.

O questionário no formato digital, por sua vez, mostrou-se como importante instrumento sobretudo no contexto de pandemia da COVID 19, que trouxe a necessidade, por medidas de saúde pública, da inserção emergencial de um ensino remoto na educação brasileira. Durante a pandemia foi o instrumento mais viável e indicado para contato com participantes da pesquisa, e, após tal período, permanece sendo considerado para casos em que o encontro presencial é possível<sup>73</sup>. Assim construímos dois questionários digitais (Apêndice B e C), o primeiro (de 2022) foi encaminhado para todas e todos estudantes dos cursos investigados com a finalidade de construirmos um perfil do público protagonista desta pesquisa. Focamos em características pensadas a partir da questão de identidade de gênero, de pertencimento étnico-racial, geracional, questão geográfica (naturalidade e residência), aspectos socioeconômicos e dados de contatos que nos permitiram prosseguir com os convites para responderem ao segundo questionário (2023 e 2024) com perguntas mais abertas e voltadas à compreensão de questões mais complexas. As vantagens do uso dessa técnica, já apontadas por Marina Marconi e Eva

---

<sup>73</sup> Destacamos que nosso objetivo para a tese era realizar grupo focal ou entrevistas, que viriam depois do primeiro questionário e apenas para as pessoas mais representativas/os em relação aos marcadores sociais do elemento interpretativo de análise, considerando os dados obtidos com o questionário. Para isso, ao recolher os endereços de *e-mails* de quem o respondeu, enviamos apenas para essas pessoas mensagens convidando para participar de um grupo focal e não obtivemos nenhum aceite, o mesmo aconteceu com o convite para entrevista (mesmo sendo oferecidas diferentes formas: presencial - onde iríamos até onde a pessoa indicasse e quando pudesse, *on-line* e/ou por ligação telefônica ou de *WhatsApp*). Assim, elaboramos o segundo questionário e encaminhamos para todas as pessoas que responderam o primeiro.

Maria Lakatos (2008), são a de nos permitir atingir o maior número de pessoas ao mesmo tempo nas diferentes regiões geográficas em que residem, além de que é mais flexível, pois o momento de responder será de escolha própria; também possibilita maior liberdade e veracidade nas respostas, uma vez que as pessoas respondem sozinhas e com anonimato, não sofrendo influência da pesquisadora/pesquisador; e a natureza impessoal do instrumento permite uma análise mais uniforme.

As metodologias e técnicas utilizadas na hermenêutica reconstrutiva são as mesmas das outras abordagens, contudo, o diferencial é o tratamento dos dados, que deve buscar sempre “a validade diante do outro e do todo maior”. Assim sendo, a vantagem entre essas abordagens está na posição do sujeito e na compreensão do objeto, e como já aqui asseverado, para a hermenêutica reconstrutiva a centralização está nas relações interpessoais em que o objeto é referência comum do acordo, considerando que é por meio das considerações prévias de um mesmo mundo objetivo que os acordos se tornam possíveis. Ou seja, “a compreensão ocorre mediante a reflexão intersubjetiva dos problemas oriundos do mesmo mundo objetivo” (Devechi; Trevisan, 2010, p. 159), sendo este possível apenas como suposição, pois mesmo na abordagem reconstrutiva só podemos acessar a realidade por meio da linguagem.

A compreensão crítica nos permite observar a realidade social na qual estamos inseridas e todas suas patologias e desigualdades, colocando em relevo fenômenos ideológicos em todas as instâncias da vida. É desse modo que dialética e hermenêutica, em conjunto, são capazes de produzir racionalidades que se baseiam tanto em oposição quanto em mediação. Essa abertura crítica para o “outro”, a validação intersubjetiva, uma investigação que leva em conta as realidades do mundo, a possibilidade de reconstrução de saberes, sobretudo, também a possibilidade de uma aprendizagem que visa a compreensão mútua são contribuições da hermenêutica reconstrutiva a orientarem também a perspectiva interseccional.

## **2.2 A interseccionalidade como ferramenta de investigação e reconstrução crítica**

Como buscamos demonstrar no capítulo anterior, é de grande importância falar da interseccionalidade a partir do contexto estadunidense. Neste tópico, ainda reafirmando esse pensamento, trazemos, outra importante protagonista do feminismo negro daquele país, a socióloga e professora Patrícia Hill Collins, por, de forma ímpar, ter teorizado o pensamento feminista negro, tornando-o em teoria crítica social, o que se deu, mais precisamente, por meio do seu amplamente reconhecido livro *Pensamento Feminista Negro*, publicado originalmente

em 1990. Contudo, trata-se, também, de uma mulher que “veio antes” da conceituação da interseccionalidade.

Na referida obra, a autora apresenta (Collins, 2019, p. 11-12)<sup>74</sup>, assim como as demais já reverenciadas, que trata de experiências vividas por mulheres negras estadunidenses, tomando-as como protagonistas para contar as verdades das vidas dessas mulheres. Porém, destaca que a intenção, além da realização de um exame particular, é “abrir janelas para questões mais universais de justiça social”, uma vez que as mulheres negras não são as únicas que enfrentam problemas sociais produzidos pela interseccionalidade de “raça, gênero, classe, sexualidade, idade, capacidade, nacionalidade e sistemas semelhantes de opressão”. Assim, destaca que cada pessoa vive o racismo, a exploração de classe, o heterossexismo, o nacionalismo, o capacitismo, etarismo, suas etnias e religiões de formas diferentes, ao encontrarem-se em posições diferentes dentro dessas relações de poder. A partir da leitura dos artigos de 1986 e 1989, percebemos nitidamente que o olhar interseccional para as dimensões das opressões já estava presente em seus escritos, o que se amplia em seu pensamento atual.

Sua obra contribui para a consolidação do pensamento feminista negro, ressaltando sua ideia central de refletir a agência das mulheres negras. Faz isso por meio de um trabalho intelectualmente rigoroso, com fundamentação teórica diversa, em que articula filosofia afrocêntrica, teoria feminista – com destaque para as ideias de Ângela Davis, bell hooks, Alice Walker e Sandra Harding<sup>75</sup>, o pensamento social marxista, a sociologia do conhecimento, a teoria crítica e o pós-modernismo. Para ela (Collins, 2019), essa pluralidade é uma recusa a adoção de uma teoria única, dada a complexidade das interconexões entre raça, gênero e classe social na vida das mulheres negras – o que também, como já dito, aderimos nesta pesquisa.

Essa construção se dá com destaque para a teoria crítica social, na qual ela desvela a condição de exclusão e subjugamento imposta às mulheres negras. Em todo este texto, o pensamento feminista negro é estruturado nos levantes femininos de mulheres negras que lutavam contra tal condição, sobretudo enfatizando a militância, pois a maioria dessas mulheres, diferentemente dela, não faziam parte do meio acadêmico. A análise da autora (Collins, 2019, p. 25) busca por em relevo o entendimento dessas questões com a finalidade de fomentar o

---

<sup>74</sup> Versão atual do livro *Pensamento Feminista Negro*, revisitada por duas vezes pela autora. Destacamos que, anteriormente à publicação completa dessa obra, houve a publicação do que hoje é a parte 2 do referido livro, em formato de dois artigos: “Aprendendo com a Outsider Within”, em 1986, e “A Construção Social do Pensamento Feminista Negro”, em 1989<sup>74</sup>.

<sup>75</sup> 1 - Alice Malsenior Tallulah-Kate Walker: nascida em 1944, na Geórgia - EUA. É poeta, escritora e ativista feminista negra lésbica. Escreveu o romance “A Cor Púrpura”, com o qual ganhou alguns prêmios, dentro os quais o Pulitzer. 2 - Sandra Harding: Mulher branca, filósofa feminista, nascida em 1935 nos Estados Unidos. Trabalha com teoria feminista pós-colonial, epistemologia, metodologia de pesquisa e filosofia da ciência. É professora de educação e estudos da mulher.

empoderamento dessas mulheres, afirmando que a questão da mulher negra é indissociável da ideia de justiça social, assim como que “a luta por justiça social é maior que qualquer grupo, indivíduo ou movimento social” e que “a injustiça social é um problema coletivo que requer uma solução coletiva”.

Articulando teoria e o mundo da vida, objetividade e subjetividade, apresenta questões importantes para demonstrar a condição diferenciada dessas mulheres na sociedade. Fala de trabalho, família, do poder da identidade, de política sexual, das relações afetivas, da maternidade etc., sempre demonstrando que todas essas situações são vivenciadas de formas diferentes pelas mulheres negras, para assim destacar a transversalidade das questões de gênero, raça e classe nessas vivências. Experiências que se baseavam em algum tipo de paradigma interseccional, não redutíveis a um tipo fundamental, uma vez que as formas de opressão agem conjuntamente na produção de injustiça (Collins, 2019). Desse modo,

não só se demonstram úteis para explicar as experiências das mulheres negras estadunidenses como também sugerem que as opressões interseccionais moldam as experiências de outros grupos. Porto-riquenhos, homens brancos estadunidenses, *gays* e lésbicas asiático-americanos, mulheres brancas estadunidenses e outros grupos historicamente identificáveis, todos têm histórias distintas que refletem sua posição única no âmbito das opressões interseccionais (Collins, 2019, p. 368).

No texto de 1986, Patrícia Hill Collins (2016) discute a questão da mulher negra como a *outsider* interna, demonstrando que o pensamento feminista negro tem como princípio a perspectiva interseccional, mas, como fica bem transparente nas ideias de Kimberlè Crenshaw, isso não diz respeito a uma *persona*, ou seja, às identidades individualizadas, mas aos sistemas de poder que acabam por moldar tais identidades. Assim, destaca que a transparência na visão de Sojourner Truth, por exemplo, quanto às suas próprias subordinações comparadas às das mulheres brancas ou homens negros é que suas experiências ocorrem na intersecção entre múltiplas estruturas de dominação. Sojourner, mulher negra e pobre, ocupava uma posição que lhe dava especial percepção de sua condição de opressão, no que diz respeito aos outros grupos, em relação ao poder do homem branco – da base para o topo, assim como também defendeu Lélia Gonzalez. A autora diz que, as mulheres negras não acreditam que a brancura, ao contrário das brancas, pode anular o sexismo, e nem que a masculinidade, ao contrário dos homens negros, pode neutralizar o racismo. A partir dessa condição específica é que o pensamento feminista negro foca na natureza interligada das opressões, um ponto de vista que

muda todo o foco da investigação, partindo de uma abordagem que tinha como objetivo explicar os elementos de raça, gênero ou opressão de classe, para outra que pretende determinar quais são os elos entre esses sistemas. A primeira abordagem prioriza comumente um tipo de opressão como sendo



primária e, em seguida, trata das opressões restantes como variáveis que fazem parte do sistema que é visto como o mais importante[...] a abordagem mais holística implícita no pensamento feminista negro trata da interação entre múltiplos sistemas como o objeto de estudo (Collins, 2016, p. 108).

Para a autora, há um elo crucial entre sistemas interligados de poder, em que algumas ideias básicas perpassam múltiplos sistemas, dentre as quais a compreensão binária – ou/ou, como nos casos apresentados por Kimberlè Crenshaw, quando na verdade, quando se trata de opressão, fala-se em e/e. A autora enfatiza essa perspectiva discutindo como as relações interseccionais de poder sustentam as desigualdades baseadas em marcadores sociais, assim, gênero, raça, classe e sexualidade constituem sistemas de poder que se constroem mutuamente, e planta as primeiras sementes para sua conceituação de matriz de dominação, apresentada no livro *Pensamento Feminista Negro*. Um conceito que permite aprofundamento da interseccionalidade como ferramenta de investigação e práxis crítica. Matriz de dominação “caracteriza essa organização social geral dentro da qual as opressões interseccionais se originam, se desenvolvem e estão inseridas”. Trata-se das relações hierárquicas de poder, desse modo, qualquer matriz de dominação tem: “(1) um arranjo particular de sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, classe social, gênero, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal” (Collins, 2019, p. 460). Nesse sentido, destaca que as relações de poder dependem de práticas organizacionais duráveis, mesmo que variáveis, e a dominação se constitui a partir de quatro domínios de poder (Collins, 2019):

Domínio estrutural do poder – tratando das estruturas fundamentais das instituições sociais (mercado de trabalho, educação, moradia, saúde etc.). Diz respeito ao modo como as instituições sociais são organizadas a fim de produzir subordinação. Tem como característica a ênfase em instituições sociais de grandes dimensões e articuladas. Assim nelas há múltiplas formas de segregação – por gênero, raça, classe etc.; Domínio disciplinar do poder – trata da aplicação de regras e regulamentos, justas ou injustas, baseadas em marcadores sociais, como raça, classe, geração, sexualidade etc. Esse domínio administra as relações de poder como forma de governar baseada em hierarquias burocráticas e técnicas de vigilância, essa constitui um dos principais mecanismos de controle burocrático. A disciplina é assegurada com a manutenção das subordinações de determinados grupos e do policiamento entre esses próprios seres; Domínio interpessoal do poder – trata do modo como as pessoas vivem a convergência dos demais poderes. Esse molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero etc., que, por sua vez, organizam as interações sociais. Funciona por meio de práticas rotineiras e cotidianas que dizem respeito ao modo como as pessoas tratam umas às outras; e Domínio

hegemônico – ou cultural (Collins; Bilge, 2021) do poder: Diz respeito à ideologia, cultura e consciência. Trata de como as ideias e a cultura são importantes na organização das relações de poder. Visa justificar práticas exercidas nos demais domínios de poder estrutural e disciplinar, e, “ao manipular a ideologia e a cultura”, tal domínio “atua como um elo entre as instituições sociais (domínio estrutural), suas práticas organizacionais (o domínio disciplinar) e a interação social cotidiana (o domínio interpessoal)” (Collins, 2019, p. 448).

O que a ideia de matriz de dominação traz para a interseccionalidade é o detalhamento sistemático da metáfora dos cruzamentos de Kimberlé Crenshaw, pois neles a autora já evidenciava que suas inquietações não eram apenas em relação às identidades interseccionais, mas aos sistemas de poder que atingem os seres de formas diferentes. Patrícia Hill Collins com essa conceituação reforça teoricamente esse pensamento e nos ajuda a entender essa organização na qual as articulações interseccionais se originam e como elas moldam as diferentes identidades de formas mutáveis e flexíveis. Esse conceito mostra a abrangência das relações interseccionais, seja do ponto de vista da opressão ou do privilégio<sup>76</sup>, que dizem respeito e se organizam “em diversas realidades locais.” (Collins, 2019, p. 369). Então, é pensar tanto em sistemas quanto em identidades, o que a autora e Sirma Bilge (2021) nos dizem já ter sido abordado pelas mulheres do CRC, ao falarem de “sistemas de opressão interligados”, “simultâneos” e “múltiplos”.

Nesta pesquisa utilizamos a interseccionalidade como referencial interpretativo valendo-se da matriz de dominação de Patrícia Hill Collins para realizar as análises e buscar entendimentos e explicações para os questionamentos levantados. Levamos em conta que, ao tomarmos como campo de estudo cursos superiores de pedagogia estabelecidos a partir de diretrizes e ordenamentos de nível nacional (domínio estrutural), porém com naturezas distintas – pública e privada, e, do mesmo modo, com organizações internas diferentes (domínio disciplinar) - entre as quatro que trabalharemos, e ainda tomar como contexto o DF já com suas particularidades dentro de contexto nacional mais amplo, precisamos, além de instrumentalização teórica para além das que versam acerca das identidades, realizar um trabalho empírico de caráter intersubjetivo (domínio interpessoal) e buscar fazer um quadro histórico e analítico do racismo, patriarcalismo e capitalismo (domínio hegemônico/cultural) na construção do curso de pedagogia no Brasil. Afinal, conforme Patrícia Hill Collins (2019, p. 454), cada domínio cumpre um propósito específico. O estrutural organiza a opressão, assim

---

<sup>76</sup> De acordo com nossa perspectiva relacional da interseccionalidade, a movimentaremos para entender não apenas as subalternizações, mas todas as configurações ocorridas pelas articulações de sistemas de poder e marcadores sociais, abrangendo também os privilégios.

como o privilégio, o disciplinar administra, o hegemônico justifica as desigualdades e o interpessoal influencia as experiências e a consciência individual. Então, a forma de análise se dá em observar “como a matriz de dominação se estrutura em torno de eixos específicos – raça, gênero, classe, sexualidade e nação – e como ela opera em domínios de poder interconectados – estrutural, interpessoal, disciplinar e hegemônico”.

Patrícia Hill Collins destaca-se na interseccionalidade, pois como vemos, não é apenas uma referência anterior de tal pensamento – como as demais reverenciadas, uma vez que, após a conceituação do termo, a socióloga se ocupou em escrever e discutir teoricamente, assim como pensar criticamente, seu uso na prática em diferentes contextos. Para tanto, escreveu artigos e livros tratando especificamente dessa discussão, como é o caso do livro intitulado *Interseccionalidade* - publicado pela primeira vez em 2016, revisado recentemente e escrito em coautoria com a professora Sirma Bilge<sup>77</sup>. O livro é um trabalho, segundo elas, que ajuda a institucionalizar a interseccionalidade no meio acadêmico (Collins; Bilge, 2021). Trata-se de um trabalho teórico-crítico profundo que demonstra a riqueza analítica da interseccionalidade. Nele, de modo semelhante ao que Kimberlè Crenshaw faz no texto germinal, as autoras demonstram como a interseccionalidade pode auxiliar a desvelar as diferentes articulações dos sistemas de poder e como isso gera privilégios e segregações. O grande diferencial delas é que não se prendem às análises personificadas, mas abordam fatos e suas e seus diferentes protagonistas. Elas tomam alguns acontecimentos, como a Copa do Mundo, citando como a Fifa, usando de todo seu capital econômico e cultural, faz com que as desigualdades sociais sejam intensificadas naquele período, beneficiando empresas multinacionais em detrimento de trabalhadoras e trabalhadores brasileiras, dentre outras questões.

Também demonstram o uso da perspectiva interseccional para a análise da desigualdade econômica global, apontando que tal perspectiva pode explicitar as várias dimensões do crescimento dessa desigualdade e como isso é vivenciado de modo diferente quando consideramos os marcadores sociais e as dinâmicas das estruturas de opressão. Dizem que

a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. [...] Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de intersecção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (Collins; Bilge, 2021, p. 33).

---

<sup>77</sup> Nascida na Turquia. É professora catedrática da Universidade de Montreal – Canadá, país em que vive, e pesquisadora das questões de gênero, raça, gênero, sexualidade, nação, relações étnicas, com foco nas abordagens pós-coloniais e decoloniais.

Falando também de privilégios, abordam as disparidades de riquezas sob a ótica interseccional mostrando que são interconectadas às questões de raça, gênero, idade, cidadania, por exemplo, que se trata de sistemas de poder interligados. Colocando-se contrárias à explicação simplista de que a desigualdade econômica refere-se apenas a uma questão de classe – assim como as demais autoras, em que os outros marcadores seriam apenas complementos secundários, “formas de ver o sistema de classes com mais precisão”, demonstram a importância da interseccionalidade, pois para elas o capital global é mantido pela exploração não só de classe, mas de raça, gênero e outros sistemas de poder (Collins; Bilge, 2021, p. 35) que se relacionam de maneira complexa e emaranhada para produzir desigualdade econômica.

As autoras também analisam, sob a ótica da interseccionalidade, o movimento feminista negro brasileiro, destacando o fato de que esse surge da condição de *outsider* interna da mulher negra – como vimos anteriormente, uma vez que nem mesmo o movimento negro, de maioria masculina, nem o movimento feminista, de maioria branca, ou a luta sindical que defendia os direitos da classe trabalhadora, conseguiram incluir as demandas das mulheres negras. Citam, com destaque, o Festival Latinidades que teve sua sétima edição realizada no Brasil como importante momento em que não só essas mulheres puderam falar de suas especificidades, como o próprio evento teria sido um momento em si interseccional, devido ao seu aspecto inclusivo – aberto a mulheres e homens independentemente da cor, a ativistas, trabalhadoras, acadêmicas etc. Para elas, uma ilustração da compreensão da interseccionalidade, trazendo conexão entre ativismo e trabalho intelectual (Collins; Bilge, 2021). A interseccionalidade teria estruturado a conferência, sob uma abordagem não apenas de raça, gênero, e sexualidade, mas também de enfrentamento ao mito da democracia racial que, por muito tempo, legitimou a invisibilização das mulheres negras brasileiras.

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) valem-se das narrativas de tais acontecimentos para mostrar o uso diversificado da interseccionalidade como categoria analítica e como esses usos analíticos elucidam as ideias centrais da interseccionalidade “desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade”, por elas explicadas como: a) a ideia de desigualdade social na interseccionalidade diz respeito a entender que raramente essa é resultado de um único fator, ou seja, usar lentes exclusivas de raça ou classe, mas entender que se dá com a interação de várias categorias de poder; b) as relações de poder interseccionais trata-se de levar em conta intersecções de marcadores sociais, como gênero e raça, por exemplo, mas também as intersecções entre os domínios de poder, aqui já comentados: estrutural, disciplinar, hegemônico/cultural e interpessoal; c) sobre contexto social é levar em conta, seja em nível

global, nacional, local, as realidades nas quais tais estruturas e seres vivenciam; d) a relacionalidade diz respeito a não fazer análises com foco na oposição das categorias de poder, nas diferenças, mas em sua interconexões – conforme nossa proposta; e) a complexidade diz respeito à natureza multifacetada da interseccionalidade, as análises de algumas específicas categorias podem apontar a necessidade de incluir outras categorias, ou seja, a complexidade aprofunda a análise interseccional. Nesta pesquisa, lançamos mão dos marcadores de gênero, raça e classe, por ser o horizonte orientador de análise desta pesquisa, f) a justiça social, uma preocupação que orienta a maioria das pesquisas de base interseccional, a inclusão dessa perspectiva é o que faz com que a pesquisa seja crítica, por exemplo. A justiça social é entendida como uma dimensão essencial da interseccionalidade.

Nesta pesquisa a interseccionalidade é utilizada como referencial interpretativo, ou ferramenta analítica, devido a sua capacidade heurística e seu potencial de assumir várias formas, por ajudar na compreensão de uma grande gama de problemas. Ou, seja, está sempre “aberta ao elemento surpresa”. Focamos, desse modo, no seu potencial de realização, “no que ela faz, não no que ela é”, afinal não se trata de uma estrutura pronta a ser aplicada na pesquisa, mas que vai se desenhando a partir da realidade pesquisada. Assim, acrescentamos que a práxis crítica é uma importante característica a ser considerada nesta investigação, pois “desafia o *status quo* e visa transformar as relações de poder” (Collins; Bilge, 2021, p. 53), nos auxiliando a repensar, questões e instituições sociais importantes, como é o caso do acesso aos cursos de pedagogia públicos e privados e à educação superior, das IES.

### **2.2.1 Um estudo hermenêutico reconstrutivo e interseccional**

De acordo com o discutido antes, uma abordagem hermenêutica é pensada a partir das diferentes perspectivas teóricas, nas qual destacamos Habermas, e propõe “a análise não dos fatos em si, mas de seus sentidos históricos, debruçando-se sobre as comunidades discursivas entendidas como saberes particulares historicamente formados” (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 6). Perspectiva em que se apresenta a abordagem hermenêutica-reconstrutiva, proposta por Catia Devechi, Gionara Tauchen e Trevisan (2018), como proposta de retomada do debate acerca do lugar do “outro” nas pesquisas educacionais. No caso do nosso estudo, por exemplo, que se detém às diferenças de um mesmo grupo, faz importante com o entendimento de que um coletivo, nesse caso, estudantes de pedagogia, pode carregar especificidades ímpares, ainda que compartilhem de uma mesma totalidade. Uma pesquisa que destaca a necessidade de se abordar não apenas o particular, mas tratar de problemas comuns, principalmente em se tratando de um

estudo em educação. Nesse sentido, o que procuramos é enxergar o objeto de estudo em seu contexto, ou seja, com suas relações com outros objetos e/ou pessoas.

Levar em conta uma análise que considere o contexto de investigação é empreender, de acordo com Elma Júlia Carvalho (2014, p. 137), um estudo sobre as especificidades dos diferentes elementos, reconhecendo as particularidades, ao mesmo tempo em que se compreenda a impossibilidade de não desconsiderar o que há de universal neles. “Por isso, compreender a contradição significa descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no seio do mesmo fato”, ou seja, “não apenas as ideias, mas reconstruir o terreno social de disputas e lutas políticas, de correlação de forças contraditórias da sociedade”.

É nesse sentido que a interseccionalidade é a lente interpretativa de análise desta pesquisa, o referencial interpretativo, para buscarmos compreender como a articulação dos marcadores sociais de gênero, raça e classe determinam o ingresso aos cursos de pedagogia em instituições públicas ou privadas. Para tanto, uma vez que não presumimos, concordando com Liz Jackson (2015, p. 233), homogeneidade ou equivalência nas características de identidade e/ou sociais das(os) estudantes, nos atentamos ao exame das diferenças considerando especificidades, mesmo nesse grupo de grandes semelhanças, buscando “evitar simplificar as constatações excessivamente”. Para além da questão das individualidades, e levando em conta também a totalidade, optamos por um estudo em dois contextos distintos, o público e o privado.

Realizar a pesquisa em uma mesma região geográfica - o Distrito Federal, em suas diferentes realidades, propondo uma análise para além das diferenças e semelhanças do perfil de estudantes de pedagogia de IES públicas e privadas, com base em suas próprias trajetórias e realidades, torna-se necessário para que possamos conhecer melhor a educação superior e a formação em pedagogia na capital federal e as suas implicações para a formação das identidades sociais. Nesse sentido, temos respaldo no pensamento de Liz Jackson (2015, p. 233), para quem estudos entre dados educacionais desagregados por marcadores sociais realizadas “entre estados, províncias, cidades ou distritos escolares num mesmo país são muito mais comuns e capazes de esclarecer questões educacionais que as análises feitas em nível de país tendem a não perceber”. Nesta pesquisa buscamos, além da compreensão das diferenças e semelhanças nas motivações e condições de “escolha” por curso, IES ou sistema, das e dos protagonistas da pesquisa, permitir uma aprendizagem a partir de dados de diferentes contextos, tendo como base as experiências comuns das e dos estudantes. Uma aprendizagem discursiva construída não só por sentidos interpretativos alcançados de forma singular, mas pela força do argumento racional diante do “outro” e dos pares.

Adotamos, portanto, também referenciais teóricos da história cultural, da sociologia e dos debates pós-modernos<sup>78</sup>, como é o caso da interseccionalidade. Para Elma Júlia Carvalho (2014), as análises, nesses casos, se voltam para a vida cotidiana, para o estudo de caso, para a descrição da realidade na perspectiva de quem as vivem, para a diversidade de culturas, para as questões locais e regionais. Ainda segundo o seu entendimento, o resgate da “heterogeneidade [gênero, raça, etnia, grupo social] e a singularidade das experiências vividas e das visões de mundo, em oposição ao etnocentrismo cultural ou à hegemonia dos modelos únicos e universalizados” é o elemento principal da discursividade, por oferecer mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional, já que nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças nos processos sociais e históricos, pois estes é que lhes dão significado “especialmente quando as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais” (Carvalho, 2014, p. 136-137).

Lançando mão de análises que levem em conta as intersubjetividades e especificidades que trazem secções à identidade da pedagoga, pedagogo, no que diz respeito aos marcadores já citados, evitamos cair em armadilhas polarizadas e binárias demasiadamente presentes em pesquisas interseccionais. Tais estudos ao levarem em conta apenas a raça, por exemplo, acabam por abandonar a complexidade das relações sociais e suas articulações múltiplas, negando que tais marcadores são construções sociais históricas. Desse modo, a interseccionalidade se dá no sentido de que devemos “entender não somente as dinâmicas de raça, classe e gênero, mas também como suas intersecções no mundo das vivências reais geram tensões, contradições e descontinuidades nas vidas cotidianas” (Kincheloe; Steinberg, 2009, p. 6, *apud* Jackson, 2015, p. 245). Fazer uma pesquisa que generalize explicações para as diferenças na acessibilidade à educação superior é um dos riscos de abordar tais marcadores separadamente, pois “as significâncias de raça, classe e gênero são altamente dependentes do contexto social, como são as maneiras pelas quais cada uma gera impactos sobre as outras”. Intentamos, neste estudo, justamente “detalhar como os indivíduos vivenciam a educação de maneiras diferentes como consequência de gênero e, também, podem focalizar mais estreitamente suas experiências à luz de fatores como gênero, classe e etnicidade/raça” (Jackson, 2015, p. 244 - 245).

---

<sup>78</sup> Além de realizarmos uma interlocução entre perspectivas teóricas e diferentes referenciais que, acreditamos, permite aprofundamento, enriquecimento, não só à pesquisa, mas às próprias teorias e perspectivas, por isso, também realizamos um diálogo entre autoras/es modernos e pós-modernos, sempre com o cuidado de construir uma ideia epistemologicamente coerente.

Por esse motivo, é que via hermenêutica reconstrutiva, almejamos, com a problematização da fala/texto - concordâncias e discordâncias - de validades com pretensões de universalidade, explicitar no comum a todas e todos o que é benéfico a alguém ou a um grupo. Conforme Habermas, a ideia é buscar consensos universais construídos no discurso, o que é contrário à universalização hegemônica verticalizada (aqui entendida como generalização), para a qual nos chamou atenção Liz Jackson. Pretendemos, antes disso, trazer para a coletividade a reconstrução de saberes problemáticos entre as(os) diferentes, em que os dissensos pressupõem o direito à participação na conversação, à busca pela compreensão voltada ao bem comum, ao dever de quem fala, a apresentação de razões/argumentos e justificações. Ou seja, trata-se de diferentes pontos de vistas baseados no mundo da vida interagindo para um entendimento comum. A universalização, na perspectiva habermasiana, não busca apagar identidades, mas reconstruir compreensões problemáticas com base em vivências não questionadas e compartilhadas por todas e todos.

É nesse sentido, que a compreensão dos dados da pesquisa se dá na abertura para o discurso com “outro” e com os pares, estando a crítica no olhar do “outro” que avalia, que aceita ou não o que está sendo apresentado. Uma visão que não é aplicada apenas à construção dos dados, mas também em toda constituição teórica deste estudo, na abordagem dos contextos diversos que envolvem a educação superior no Brasil e, sobretudo, sobre o curso de pedagogia. Buscar uma compreensão que possa ser dialogada com as e os participante da pesquisa, com os pares, com colegas de profissão e pesquisadoras, pesquisadores. Ou seja, um processo de reconstrução que não almeja um fim em si mesmo, mas uma discursividade contínua.

A pretensão é, de acordo com a teoria discursiva de Habermas, empreender uma aprendizagem cíclica, uma vez que entendemos, “o discurso como possibilidade de uma aprendizagem sempre melhorada pelo embate crítico entre as múltiplas interpretações, fruto das diferentes experiências com o mundo” (Devechi; Tauchen, 2015, p. 10), por meio do qual conseguimos superar os equívocos interpretativos que surgem no cotidiano. O conhecimento é, assim, uma aprendizagem que acontece de maneira circular entre a experiência com o mundo e a experiência discursiva com o “outro”.

Nesse sentido, realizar um estudo que leve em conta a interseccionalidade para a observação dos sistemas de poder e das articulações dos marcadores sociais faz com que tenhamos maior fidedignidade em discutir semelhanças e diferenças a partir de olhares múltiplos sobre o assunto. O propósito é “compreender e reconstruir os sentidos num dado espaço-tempo, entendidos como sistemas discursivos de relações”, numa perspectiva “intracontextual”, em que se busca a compreensão da “natureza subjetiva e os sentidos que lhes



são atribuídos pelos diferentes agentes (individuais e coletivos) nos seus imaginários sociais e também compreender o universal e o particular não como dois processos distintos, mas derivados de um mesmo processo histórico” (Devechi; Tauchen, 2015, p. 6). Para nós, as relações sociais, o ambiente acadêmico, a bagagem individual, as trajetórias de vida, os anos da educação básica, as socializações vivenciadas nesses espaços, a representatividade social e o modo como o Estado, a mídia e os pares se enxergam e se interpretam historicamente, fazem parte da constituição das identidades da e do estudante da pedagogia, e devem ser consideradas em uma perspectiva de intersubjetividade. Levar em conta experiências e aprendizados do mundo da vida que reverberam, em certa medida, na atuação docente.

Entendemos que a renovação de saberes defendida por Catia Devechi, Gionara Tauchen e Trevisan (2018), fortalecida e viabilizada por meio do discurso, está presente nesta pesquisa a partir da compreensão de que as experiências de diferentes interlocutoras e interlocutores poderão nos oferecer insumos para a construção de uma formação mais acessível e equânime com capacidade para reverter a lógica do racismo estrutural e institucional nos sistemas de ensino, da segregação de classe e do patriarcado, problemas sociais presentes em todas as etapas e modalidades da educação. A nossa aposta na hermenêutica reconstrutiva, é no sentido de renovar e reconstruir verdades já naturalizadas no imaginário social acerca da formação da pedagoga, do pedagogo. O contexto de estudos na formação de professoras e professores tem potencial para auxiliar na desproblematização de saberes problemáticos e, ao mesmo tempo, permitir a permanência das certezas validadas da ação. Pode consentir, portanto, “pensar sua compreensão como forma comunicativa de alcançar argumentos válidos [...] constituídos com a finalidade de valorizar proferimentos que, partindo do empírico, pretendem alcançar saberes cada vez mais amplos ou universais” (Devechi; Trevisan, 2011, p. 412).

A educação aqui é entendida como um dos direitos sociais que se referem à participação na “riqueza coletiva” que, quando assegurados, permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo, garantindo um mínimo de bem-estar coletivo. O acesso democrático e para todas(os) a uma educação superior pública e de qualidade, e uma educação superior privada de qualidade, precisa fazer parte dessa perspectiva. Tendo como ideia central a justiça social, Nancy Fraser (2002, p.11) destaca que

usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social – a dimensão da *distribuição* e a dimensão do *reconhecimento* (*grifos no original*).

Depreende-se, desse modo, que, sob a perspectiva distributiva, a injustiça materializa-se na forma de desigualdades na estrutura econômica da sociedade, perpassando as desigualdades de classe, a exploração, a marginalização, o acesso a bens e serviços etc. Desse modo, a justiça requer uma política de redistribuição, não só de transferência de renda, mas também a reorganização do trabalho e a democratização do acesso a bens e serviços, dentre os quais destacamos o acesso à educação superior, entendido como “bem público”. Já do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça surge na forma de apagamento identitário, dominação cultural, hierarquização, o que ainda vemos bem, conforme o retrato elitista dos bancos universitários. Em contraponto, a justiça requer a valorização de identidades de grupos discriminados, da diversidade, de modo a mudar a identidade social de todas e todos.

Para Nancy Fraser (2002), as mudanças geradas pela globalização afetam a reivindicação política no que diz respeito às lutas pela redistribuição, gerando uma mudança na centralidade dessa disputa. Assim, o reconhecimento passa a ser o centro e isso acarreta um novo entendimento de justiça social que não mais se restringe ao eixo da classe. A contestação agora se dá sob outros eixos de subordinação - gênero, raça, sexualidade, geracionais etc., ampliando as perspectivas restritivas que a marginalizavam. Incluem-se, desse modo, além da distribuição, questões de representação, identidade e diferença. Justiça social entendida, portanto, como a combinação de redistribuição e reconhecimento, em modo de complementaridade.

Assim, do ponto de vista metodológico, para Elma Júlia Carvalho (2014), o estudo deve se propor a enxergar a educação em sua totalidade, em seu contexto, ou seja, levar em conta todas as implicações históricas, culturais e sociais. Não deixar de lado as compreensões sociais que atravessam e moldam a formação superior, como a questão da classe, da raça e do gênero. É preciso observar as múltiplas problemáticas expostas por esses marcadores, pois o conteúdo social é construído pelas pessoas, pelas relações estabelecidas entre si, resultado da multiplicidade de interesses/necessidades conflitantes, e, ao mesmo tempo, da reprodução do existente e da capacidade de criação do novo. Deve-se considerar as relações constituídas mutuamente, suas ambiguidades e consensos, o que pode permitir “conhecer os fundamentos das diferenças/particularidades, ao mesmo tempo em que revela que o movimento de contraposição/resistência está presente no desenvolvimento da realidade”. Numa perspectiva de classe, por exemplo, implica, “considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, mas também seus meandros, suas articulações e os processos mediadores entre o geral e específico” (Carvalho, 2014, p. 139).

Por esse motivo, só é possível compreender como a articulação dos marcadores sociais de gênero, raça e classe influenciam no ingresso das e dos estudantes aos cursos de pedagogia em IES públicas e privadas, sob a ótica da justiça social. Tal abordagem nos possibilita, ao ouvir as diferentes posições, pensar em mecanismos de acolhimento para grupos majoritários nesses cursos, como é o caso das mulheres, com suas especificidades e diferenças, bem como problematizar a ausência delas em outros cursos. Pensar, coletivamente, os preconceitos atuais e perenes pelos quais passam, como sexismo, machismo, racismo e preconceito de classe (comuns no entendimento de que o curso de pedagogia é de menor prestígio), assim como as motivações culturais, políticas e sociais que fizeram com que a pedagogia seja um curso historicamente desconsiderado pela maioria dos homens. Uma reflexão que toma como base os diferentes contextos nos quais acontecem a formação docente no Brasil.

### **2.3 Contextualizando a pedagogia no público e no privado do Distrito Federal**

O Distrito Federal, *locus* da nossa pesquisa, é uma das 27 Unidades da Federação, porém bastante diferenciada das demais. Foi mapeado de modo perspicaz quanto a sua topografia, clima, geologia, flora, fauna e recursos materiais, para poder abrigar a capital federal<sup>79</sup>. Sua particularidade está, também, na configuração de base administrativa, embora abrigando a capital, não é reconhecido como estado e, portanto, não possui municípios, mas condensa, por outro lado, todas essas funções. Equivalente aos municípios são suas 33 Regiões Administrativas – RAs, de acordo com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan (Distrito Federal, 2019).

Devido a sua configuração administrativa, apresenta o predomínio de atividades econômicas relacionadas à administração pública, pois a selecionada localização dificulta o desenvolvimento de outras atividades, como a indústria e agropecuária, por exemplo. Mas, ainda que não tenha uma capacidade produtiva como os outros estados, de acordo com a Codeplan e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um estudo de 2018, o DF tem o oitavo maior produto Interno Bruto – PIB<sup>80</sup> do país. E ocupa o primeiro lugar no *ranking*

---

<sup>79</sup> Instituída em 1891, na primeira Constituição da República Brasileira, a “Missão Cruls” - Comissão Exploradora do Planalto Central, teve como líder o astrônomo e diretor do Observatório Astronômico do Rio de Janeiro, Luis Cruls. Tal Comissão realizou um trabalho de demarcação de terrenos e, entre 1892 e 1894, delimitou uma área de 14.400 Km<sup>2</sup>, o quadrilátero que ficou conhecido como Quadrilátero Cruls. Brasília foi inaugurada em 1960 e é fruto de um projeto urbanístico de Lúcio Costa e arquitetura de Oscar Niemeyer.

<sup>80</sup> “Caracteriza-se como principal indicador para análise de desempenho econômico de uma região ou país. É a soma de bens e serviços finais produzidos durante determinado período de tempo, permitindo mensurar a renda

nacional quando se trata de PIB *per capita*<sup>81</sup>, quase três vezes mais que o PIB *per capita* do Brasil (Distrito Federal, 2020). Analisando os dados estatísticos, observa-se que a administração pública é responsável por 45% do PIB total do DF, o restante advém das demais atividades como comércio, hotelaria, serviços de alimentação, transportes e a comercialização e administração de imóveis etc. Atribui-se às grandes remunerações do alto escalão do funcionalismo público o índice elevado do PIB em relação às demais unidades da federação. Contudo, essa renda *per capita*, não é vivenciada em todo DF. Observa-se, de acordo com informações da PDAD de 2021<sup>82</sup>, que a maior renda domiciliar se encontra na RA Lago Sul, estimada em R\$ 31.322,90, com o equivalente, por pessoa da família, a R\$ 10.979,10, enquanto na RA SCIA/Estrutural, tem-se a menor renda domiciliar doméstica, estimada em R\$ 2.014,00, com aproximadamente R\$ 695,40 por pessoa (Distrito Federal, 2022). A questão econômica, sabemos, influencia na escolha por uma futura profissão, sendo considerável também no ingresso à educação superior, uma vez que boa parte das IES privadas possuem fins lucrativos<sup>83</sup>.

Sousa (2013), apresentando um “inventário sobre a Educação Superior no Distrito Federal”, a partir da construção de Brasília, analisa criticamente a história da educação superior no D.F., até aquele momento, sistematizando-a em três grandes fases:

- a) de 1962 a 1994, quando ocorre a instalação da primeira instituição pública (UnB) e daquelas de natureza privada; b) de 1995 a 2002, quando se verifica o processo de consolidação e de acentuada expansão, sobretudo via setor privado; c) de 2003 a 2010, quando ocorre um processo de intensificação concorrencial entre as instituições privadas, com sinais de exaustão desse mesmo setor, e ainda uma ampliação da atuação da UnB, mediante a instalação de novos campi em diferentes Regiões Administrativas do DF (Sousa, 2013, p. 19-20).

---

gerada na economia pelos diversos agentes produtores” (Distrito Federal, 2018, p. 7). Antes estão São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Bahia.

<sup>81</sup> Em valores correntes, chegou a R\$ 85.661, contando com uma população estimada em 2.974.703 habitantes. O PIB *per capita* do Brasil é de a R\$ 33.594 (Distrito Federal, 2018).

<sup>82</sup> A PDAD é uma pesquisa domiciliar amostral realizada a cada dois anos pela Codeplan. Os dados mais recentes disponíveis são de 2021, não tendo sido finalizada até o momento (abril de 2024) os dados de 2023.

<sup>83</sup> Uma das duas IES privadas da nossa pesquisa é comunitária e **sem fins lucrativos** e isso quer dizer que, de acordo com a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, se trata de uma organizações da sociedade civil que possui cumulativamente as seguintes características: “I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão.” (Brasil, 2013, art. 1º). Assim, “as instituições comunitárias compreendem as IES sem fins lucrativos e pertencem também a grupo classificada pelo MEC de especiais. A atuação desse grupo embora tenha uma lógica de mercado sempre esteve voltado para as questões de desenvolvimento local e qualidade de ensino. Já as **com fins lucrativos** compreende em sua maioria grandes grupos empresariais que tem como foco a remuneração dos seus ativos junto aos seus acionistas” (CONTEE). As IES privadas com fins lucrativos são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

O autor informa que a criação de IES privadas se dá na mesma época da inauguração da UnB. A primeira IES privada do DF é o UDF, à época de seu surgimento, em 1968, recebia o nome de Instituto de Ciências Sociais – ICS. De acordo com Sousa (2013), a IES é criada com intenção de ocupar uma brecha deixada pela UnB, a oferta de cursos no turno noturno que, de acordo com a própria instituição, era uma demanda de jovens residentes de Brasília que não podiam estudar no diurno. Assim, diferente das IES públicas, as privadas destacam-se pela ampla expansão. Esse crescimento progressivo e constante pode ser constatado pelos dados apresentados, e atestam uma enorme discrepância entre as ofertas nos dois sistemas: 36 IES são de natureza privada, contra duas públicas – referente ao curso de pedagogia presencial. Essa é outra especificidade do DF em relação às demais unidades da federação, a educação superior privada tem incomparável prevalência, ficando anterior a ele, apenas São Paulo. Detalhando o último período apresentado, destaca-se que mesmo tendo a UnB sido instituída apenas um ano depois da inauguração de Brasília, pela Lei nº 3.998 de 1961, e inaugurada em 21 de abril de 1962<sup>84</sup>, sua expansão demorou muito para acontecer, e de forma lenta e insuficiente: em 2006 inaugura-se a Faculdade UnB de Planaltina – FUP e, dois anos depois, a Faculdade Ceilândia – FCE e a do Gama – FGA. Até então, era centralizada apenas no campus Darcy Ribeiro, localizado no Plano Piloto. Ressaltamos que somente neste *campus* há o curso de pedagogia<sup>85</sup>.

Acrescentamos aos dados de Sousa (2013) o IFB, e sua oferta de educação superior. A primeira licenciatura<sup>86</sup> do Instituto foi iniciada já no final de 2010, no campus Brasília, embora tenha sido criado em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. Trata-se de um Instituto, como já dito, de natureza pública, que oferta, atualmente, dentre outros cursos, 12 licenciaturas<sup>87</sup>. Sua expansão tem grande diferença em relação à UnB, são 10 campus em 10 diferentes RAs do Distrito Federal<sup>88</sup>. Mas somente no campus de São Sebastião há o curso de pedagogia. A expansão do IFB é de muita importância, posto que o ingresso nas IES privadas também se dá

---

<sup>84</sup> Fruto do trabalho conjunto do antropólogo Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição. Do educador Anísio Teixeira, que planejou o modelo pedagógico. E do arquiteto Oscar Niemeyer, que transformou as ideias em prédios. Informações encontradas em Universidade de Brasília – História. <https://www.unb.br/a-unb/historia>

<sup>85</sup> O campus de Planaltina é especializado em ciências da natureza e agrárias. O do Gama é especializado em engenharias, e o de Ceilândia, em cursos de saúde. Informações encontradas em Universidade de Brasília – FUP. Apresentação. <http://fup.unb.br/apresentacao/>

<sup>86</sup> Licenciatura em Dança. As aulas começaram em agosto de 2010. Informações encontradas em Instituto Federal de Brasília – IFB. “Campus Brasília marca a história do Instituto com cursos pioneiros na capital”. <https://www.ifb.edu.br/reitori/6238-campus-brasilia-marca-a-historia-do-instituto-com-cursos-pioneiros-na-capital>. Acesso em 25.02.2021.

<sup>87</sup> Biologia, Computação, Dança, Educação Profissional, Física, Geografia, Letras - Língua Espanhola, Letras - Língua Portuguesa, Letras - Inglês, Matemática, Pedagogia e Química. Informações institucionais acessadas em <https://www.ifb.edu.br/institucional>, em 25.02.2021.

<sup>88</sup> Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga, conforme informações institucionais acessadas em <https://www.ifb.edu.br/institucional>.

por estarem presentes na maioria das RAs, tornando o curso presencial mais acessível para estudantes residentes fora de Brasília.

É, a partir dessas observações que para selecionarmos as IES levamos em conta o abismo existente entre a oferta da rede pública e privada quanto ao curso de pedagogia, modalidade presencial. Uma característica particular do DF que exemplificamos com um cálculo simples: por semestre, com base nas informações geradas pela busca no Sistema e-MEC, são oferecidas, em média, 72 novas turmas na rede privada, uma vez que a maioria das IES oferta o curso tanto no turno matutino quanto noturno. Enquanto na rede pública seriam apenas três turmas, considerando que na UnB as turmas funcionam no matutino e noturno, e no IFB apenas no matutino.

Esses dados mostram que o quadro docente do magistério voltado à educação infantil e anos iniciais no DF (rede privada e pública<sup>89</sup>), tende a ser ocupado por professoras e professores graduadas/os, em sua maioria, em IES privadas. Acrescentamos, a título de fortalecer nossa argumentação, a enorme gama de ofertas, do mesmo curso, na modalidade de Ensino a Distância – EaD. Consultando o Cadastro e-MEC, alterando apenas a modalidade de presencial para EaD, encontramos 67<sup>90</sup> instituições que ofertam pedagogia nessa modalidade no DF, contra somente uma pública, a UnB. Logo, é a rede privada quem mais forma docentes para atuar na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no DF.

Contudo, o Censo Escolar da Educação Superior 2019 (Inep, 2020, p. 26) mostra que, no Brasil, 90% das vagas ofertadas pela rede pública são preenchidas, enquanto na privada quase 20% das vagas não são preenchidas. Ainda assim, “a rede privada conta com mais de 6,5 milhões de alunos, o que garante uma participação de 75,8% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada”. No DF, isso se dá em 3 para 1, antes dele só a cidade de São Paulo. É de fácil constatação que, no DF, a rede pública não consegue suprir a demanda por essa formação, mesmo considerando que a UnB tenha uma grande gama de cursos superiores, e o IFB esteja presente em 10 RAs. Assim, essas questões específicas do DF, nos levam a tomá-lo como campo de pesquisa.

O número crescente da oferta EaD mostra o viés mercadológico que está sendo amplamente dado à educação superior (Sousa, 2013; Oliveira, 2013), não só no DF, embora

---

<sup>89</sup> Dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, de 2020, informam que a carreira do magistério (toda educação básica) aqui no DF conta com 25.979 professoras/es efetivas/os, sem contar as/os 9.817 que se encontram em regime de contratação temporária.

<sup>90</sup> Busca realizada no site Cadastro e-MEC, em 26 de outubro de 2020, utilizando-se da “Busca Avançada” e com os seguintes critérios de delimitação: “Busca por: Curso de Graduação”; “Curso: Pedagogia”; “UF: Distrito Federal”; “Gratuidade do Curso: Não”; “**Modalidade: EaD**”; “Grau: Licenciatura” e “Situação: Em Atividade”. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

tenhamos que reconhecer o fato de que essa modalidade foi a responsável pela democratização do acesso à educação superior no Brasil (Inep, 2020) por permitir o ingresso de muitas pessoas, que antes não podiam cursar uma graduação. Além de abrir espaço para um outro perfil, mais diversificado, e, sobretudo, mais ajustável à vida cotidiana da classe trabalhadora. Como vimos, na rede privada a oferta é grandiosa, mas a da rede federal também foi bastante ampliada devido à criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, via Decreto nº 5.800 de 2006. Dados do Censo de 2019 (Inep, 2020) mostram que o crescimento de matrículas no ensino presencial foi de 5.038.392 em 2014 para 6.029.702 em 2019, enquanto à distância os dados são de 3.042.977 para 10.395.600, respectivamente. A definição dessas unidades em público e privado e o pequeno número de IES públicas ofertantes do curso de pedagogia nos faz optar pelo presencial, pois o IFB não oferta na modalidade EaD. Como já explicitamos, a licenciatura em pedagogia é a que mais recebe estudantes na modalidade presencial, tanto nas IES públicas quanto privadas. De modo geral, é segunda graduação mais procurada nessa modalidade, ficando atrás apenas do curso de direito – IES públicas, nas privadas ocupada a sexta posição – direito está na primeira. Há uma prevalência de ingressantes aos cursos de bacharelado, em torno de 60% de matrículas, contra 20,1% de ingressos nas licenciaturas (Inep, 2020).

Partindo da escolha do curso de pedagogia, selecionamos as IES públicas e privadas, para analisá-las de modo interrelacional. Ressaltamos que a escolha por esse curso se deu por ser nossa área de formação e atuação, o que nos levou a primar pela realização de uma pesquisa que promovesse discussões críticas acerca dele e, também, pela sua relação com os marcadores sociais de gênero, raça e classe. As considerações quanto à seleção das IES selecionadas, do contexto da pesquisa empírica e do curso de pedagogia presencial, relacionadas à perspectiva interseccional, conforme apresentadas acima, demonstraram elementos importantes para a delimitação de um horizonte para as discussões que compõem globalmente o problema de pesquisa. Nos ajudaram, portanto, a promover um necessário desmembramento que potencializou o alcance dos objetivos e fomentaram compreensões sob a ótica da justiça social. Assim, levantamos e respondemos os seguintes questionamentos: quem são as e os estudantes que estão no sistema público e no sistema privado de educação superior. Por que motivos estão em um sistema e não no outro? Cursar pedagogia foi uma opção? Quais seriam as outras? Quais são os anseios e expectativas dessas(es) estudantes? Suas trajetórias possuem semelhanças? Em que ponto diferem? O que esperam alcançar com essa formação? O que faz com que optem pelo curso presencial? Que vantagens esperam ter? Como a pedagogia se tornou historicamente um curso tido como “feminino”? Quem são as mulheres que buscam por esse curso? Do mesmo modo, quem são os homens que querem ser pedagogos? Como as questões de gênero e

sexualidade fomentam a configuração desse perfil? Como o racismo estrutural afastou a população negra, por muito tempo, dos bancos escolares, sobretudo, da educação superior? Se hoje a educação superior está mais democrática devido às políticas afirmativas de inclusão social e racial, perguntamos, quem são as pessoas negras que acessam esses espaços? As (Os) estudantes do sistema privado pensaram em cursar uma educação superior pública “gratuita”? Quais são as políticas de ingresso implementadas no sistema público e no privado? Que mobilidade proporcionam às(aos) estudantes? Como elas(es) enxergam essas políticas quanto à capacidade real de inclusão? Como as condições socioeconômicas das(os) estudantes influenciaram o ingresso via educação superior pública ou privada? Quais são as vantagens observadas pelas(os) estudantes ao cursarem a educação superior pública e, da mesma forma, a privada? Como avaliam as ofertas nos dois sistemas? Enfim, como as diferentes articulações dos sistemas de poder, patriarcalismo, racismo e capitalismo determinam quem pode ser estudante de pedagogia nos sistemas públicos e quem vai para o privado? E ainda, como tais diferentes articulações determinam quem cursa pedagogia? Sendo esse o problema desta pesquisa, intentamos compreender, sob a ótica da justiça social, as diferentes razões apresentadas, a fim de construirmos, discursivamente, um trabalho que pudesse servir para reflexões a todas as instituições e aquelas(es) nelas envolvidas(os), e promover novas e constantes interpretações para um desenvolvimento crítico acerca da formação em pedagogia. Assim, trabalhamos com cursos de pedagogia presenciais e as turmas de ingresso mais recentes, das quatro IES: UnB, IFB, Unipriv e Facpriv, como está demonstrado no capítulo 4.



### **3 UMA RECONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NO CONTEXTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO**

Podemos afirmar que a educação superior brasileira foi um projeto idealizado para poucas pessoas. Quadro vigente ainda na atualidade, se considerarmos que a criação das primeiras IES datam do período colonial. Cursos então pensados para a elite<sup>91</sup> masculina da época, cujo perfil configurou não só tais formações, mas o público para esse nível educacional, tornando-o distante do restante da maioria da população até os dias atuais. A ideia de uma universidade como “aparelho da hegemonia” (Cunha, 2007) permanece viva, mesmo quase um século depois de sua institucionalização, evento que teria como papel tornar o coletivo discente mais heterogêneo e fazer da educação pública mecanismo de democratização do ensino. A relação conflituosa entre o público – entendido como um projeto maior de educação para todas(os), e o privado – o Estado negligenciando tal direito e o delegando às empresas, também está também instado em sua origem, asseverando esse ideal excludente.

Formalmente, a educação superior no Brasil se institucionaliza a partir de 1931, com o Estatuto das Universidades. É nesse sentido que, para falarmos de um maior acesso à educação superior, enfocamos as mudanças ocorridas a partir de então, considerando que é quando passa a ser um tema mais presente nas discussões políticas, uma vez que se estabelece como demanda social e como um instrumento político. Mudanças mais concretas e menos hegemônicas foram vivenciadas de forma mais substancial a partir das ações governamentais dos governos federais do início dos anos 2000. Assim, há muitas questões que devem ser consideradas nesses anos até os dias atuais para pensarmos o processo de inserção daquelas pessoas que não foram genuinamente as destinatárias do projeto de uma educação superior brasileira, a exemplo das mulheres e pessoas negras. Levando em conta o processo, sobretudo, histórico e político, de constituição da educação superior brasileira, estudado por uma abordagem hermenêutica reconstrutiva, nos referimos brevemente e de forma bem demarcada, à gênese dessa etapa educacional, considerando que muito do que motivou sua criação ainda está entremeado no direcionamento de seus objetivos tendo sido ressignificado à atualidade. Além disso, tratamos com mais atenção as políticas para a educação superior até o final dos dois primeiros governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Vana Roussef, período em que tivemos uma nova reforma educacional.

---

<sup>91</sup> Usamos o termo elite, elitismo ou elitista, em relação à educação superior, com os seguintes significados “a) como pertencimento a uma população, que não chega a 1/5 do total da faixa etária adequada, que tem acesso à educação superior; e como qualidade superior de formação, que somente é possível em raros casos na graduação e na pós-graduação, esta, acessível a menos de 5% dos concluintes da graduação” (Sguissardi, 2015, p. 870).

Importa destacarmos que optamos por falar em democratização do acesso e não da educação, o que fazemos por assumirmos um posicionamento crítico baseado na ideia de justiça social democrática de Nancy Fraser. Pensamento coerente com Sguissardi (2015, p. 881; 2014, p. 81) por entender que a existência de uma expansão democrática da educação apartada do fantasma da massificação deve ter como base, dentre outras, questões, a “igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação”. Assim, por mais que reconheçamos que foram articuladas políticas universais (aumento real do salário mínimo) e focais - como as que são aqui abordadas, que contribuíram, em certa medida, para que a população mais vulnerável da sociedade ingressasse na universidade, tanto pública quanto privada, relação que será abordada inicialmente.

### **3.1 A educação superior pública e privada no Brasil e no Distrito Federal**

O histórico da expansão do acesso à educação superior vislumbrado desde o percurso político governamental do país traz, indubitavelmente, ilustrações do grau de importância dada a esses dois setores. De posse dos estudos realizados por Sguissardi (2020) - em um primeiro momento, e pelos dados trazidos nas pesquisas do Inep, é possível fazer um resumo, da década de 1960 até os anos de 2022, destacando essas duas faces e a relação estabelecida entre elas, conforme observa-se abaixo:

- De 1964 a 1974: Nessa década em que o país estava sob a ditadura militar houve grande expansão da educação superior e com isso um movimento explícito de privatização.

- De 1974 a 1998: Nessas duas décadas a expansão apenas se manteve, sem novos avanços, e não apresentou disparidades nas duas esferas. Dentro desse período merece destaque os 4 anos compreendidos entre 1994 e 1998 (Primeiro mandato de FHC), no qual houve relativa expansão, porém concentrada na rede privada.

- De 1999 a 2002: Considerado por Sguissardi (2020, p. 139) o mais importante período de expansão de instituições e matrículas, predominando as IES privadas particulares e com fins lucrativos (como dito em seção anterior, pós abertura trazida na LDB de 1996). Enorme disparidade nas matrículas “aumento de 113,8% nas IES privadas particulares contra ínfimos 1,5% nas IES públicas”.

- De 2002 a 2006: Primeiro mandato do governo Lula, onde se manteve a expansão de IES e matrículas, com ritmo menor. Na rede privada permanece sendo maior o aumento de IES, mas há “um aumento importante das IES públicas, especialmente das IES federais (43,8%)” (Sguissardi, 2020, p. 173).

- De 2006 a 2010: Segundo mandato do governo Lula, têm-se redução da expansão das instituições, “com apenas 4,7% de aumento no quadriênio, mas ainda com quase quatro vezes maior aumento das IES privadas particulares (16,8%) e de aumento de apenas 12,0% das IES públicas, em que se destacaram as IES estaduais (30%)” (Sguissardi, 2020, p. 173).

- De 2010 a 2012: Houve aumento importante do número de IES públicas (9,4%), sobressaindo as municipais (19,7%) e estabilização do número de privadas (aumento de somente 0,6%). Destaca-se ainda aumento significativo das “matrículas públicas (17,4%), em que as municipais igualmente se sobressaem (65%), e no qual as IES privadas têm aumento muito pouco expressivo (5,5%)” (Sguissardi, 2020, p. 173).

Outras questões importantes nessa discussão dizem respeito ao turno e a modalidade das ofertas. Em 2012, as matrículas no turno diurno eram equitativas na rede pública e privada (48% e 52% respectivamente), mas observando as realizadas para o turno noturno a disparidade era abismal, 18% na pública e 82% na privada. “Das mais de 4 milhões e 200 mil matrículas da ES privada, 73,2% frequentam o turno noturno e 26,8% o turno diurno. Das pouco mais de 1 milhão e 700 mil matrículas da ES pública, 61,6% frequentam o turno diurno e 38,4% o noturno” (Sguissardi, 2020, p. 174). Em relação à EaD, em 2003 equivaliam a apenas 1,3% do total de matrículas. Em 2012 esse quantitativo sobe para 15,8% do total de matrículas, dos quais nas IES privadas chegaram a 83,7% contra 16,3% das públicas. Desse modo, na relação público e privado da expansão da educação superior torna-se evidente “a preferência das IES privadas, especialmente das megaempresas do mercado, pela EaD” (Sguissardi, 2020, p. 174).

- De 2013 a 2016: Entre 2003 e 2014, a matrícula na educação superior aumentou 96,5%. Em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, o maior índice desde 2008. Em 2014, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil, e 87,4% das instituições de educação superior no país eram privadas, e 12,6% públicas. Nesse ano, as 195 Universidades equivaliam a 8,2% do total de IES, mas 53,2% de todas matrículas em cursos de graduação estavam nelas concentradas; e, mesmo sendo 83,9% de faculdades, nessas, estavam matriculadas(os) apenas 28,6% de estudantes (Inep, 2015). Tais dados modificaram pouco em 2015, conforme o Censo da Educação Superior (Inep, 2016), assim, houve um aumento de 623 cursos de graduação, e as IES caíram para 2.364 – a redução se deu nas privadas. O quantitativo de universidades e faculdades continuaram o mesmo, assim como as matrículas nessas IES. Mas, em 2015, mais de um milhão e cem mil estudantes concluíram a educação superior. Desses, se referindo a cursos de graduação presencial, houve um aumento de 9,4% em relação a 2014. A modalidade a distância também aumentou, 23,1% no mesmo período. Em 2016 ocorre a interrupção do segundo mandato do governo Dilma. Nesse ano, o

país contava com um total de 2.407 IES, sendo 2.111 instituições privadas (totalizando 75,3% de matrículas) e 296 públicas (com 24,7% de matrículas). No período compreendido entre 2006 e 2016, a rede pública, sobretudo federal, teve um aumento de 105,8% no número de matrículas (INEP, 2017a) e era composta por 63 universidades e 40 IFs/Cefets e 4 faculdades.

- De 2017 a 2018: Durante esses dois anos é possível observar que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (Inep, 2019), em comparação a 2016, temos um aumento de 130 IES no país (totalizando 2.537 em 2018), sendo que, desse total, 127 foram privadas (totalizando 2.238) e, somente 3 públicas<sup>92</sup> (totalizando 299). Assim, a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação nesse ano. Em 2018, o número de ingressantes teve um crescimento de 6,8% em relação a 2017, mas, entre 2017 e 2018, o aumento foi ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de -3,7%. Desse modo, “pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (Inep, 2019, p. 25). O período é assim marcado pelo avanço da iniciativa privada e a inversão das modalidades, com a superação da EaD à presencial.

- 2019 a 2022: O Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2022) mostrou que entre 2020 e 2021, a modalidade a distância teve um aumento de 23,3% entre esses anos, enquanto o ingresso em graduações presenciais reduziu 16,5%. No quadriênio em questão, a permanência da modalidade EaD é concretizada, e acelerada, também, com a pandemia de Covid 19. Quanto ao número de IES no país que em 2018 eram 2537, aumentou, em 2022, para 2.595, dentre as quais, 2.283 eram privadas (um aumento de 6,6% em relação ao ano anterior) e 312 públicas, refletindo um mero aumento de 0,1% que, ainda assim, é fruto de ação já citada tomada no governo Dilma. Contudo, o dado mais importante e preocupante desse período, é o de que em 2021 somente cerca de 2,2 milhões de pessoas fizeram o ENEM, uma queda crescente quando se olha para os anos anteriores: em 2020, foram 2,6 milhões; em 2019, 3,7 milhões; e em 2018, 3,9 milhões. Já no ano de 2016, esse número era de 5,8 milhões.

Com essa periodização, intentamos apresentar um quadro nacional em relação à rede pública e privada, e, para melhor contextualização, voltamos nossas observações também para o local. Desse modo, no DF, tem-se que a primeira IES pública criada foi a UnB, no ano de 1962, e a primeiras privadas datam do mesmo ano de 1968, sendo a Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF) - a estreante, e o Centro de Ensino Unificado de

---

<sup>92</sup> Ainda em 2016, a presidenta Dilma assinou um PL que propôs a criação de cinco novas universidades federais e, três dessas, foram instituídas em 2018.

Brasília (CEUB). Um estudo realizado por Martins em 1997, compreendendo o período inicial dessa etapa de ensino e o início da primeira metade da década de 1990 – 1968 até 1995, mostra que ao final desse período o DF contava com 14 IES, sendo 13 privadas. Assim, já observando a discrepância o pesquisador apresenta três fatores que impulsionaram o crescimento da rede privada, essa agora tomando como sua função principal atender a então crescente demanda pelos cursos de graduação: a) as altas taxas de crescimento populacional - em 1968 no DF haviam pouco mais de 537 mil habitantes, e em 1994 chegou a mais de 1 milhão e meio), b) a concentração em Brasília dos três poderes e, c) a ausência da oferta de ensino noturno na rede pública - a UnB só começa a ofertar nesse turno em 1989 (Martins, 1997). Há que se ressaltar, contudo, que o número de cursos ofertados pela UnB ainda era equivalente aquele ofertado pelo conjunto das IES privadas, o mesmo se apresentava no número de vagas e matrículas.

Já um estudo realizado por Sousa (2003), dando continuidade ao trabalho único e inaugural de Martins (1997), destaca que de 1995 a 2002 as IES privadas no DF passaram de 12 para 65, crescimento de mais de 400%, um índice superior ao nacional no mesmo período. Esse avanço desregulou o número de matrículas antes equiparado entre públicas e privadas. Para Sousa (2003), os fatores para a crescente expansão da rede privada nesse período foram: a) demanda não atendida pela UnB e nem pelas IES até 1994, sobretudo por essas últimas terem se mantido instaladas na região de Brasília, b) o estímulo apresentado pelo mandato FHC para essa rede de ensino, c) a alta rentabilidade alcançada na rede, d) escolas de educação básica aproveitando suas estruturas para tal oferta, e) o nível de renda da população do DF, já elevado à época em relação ao do país.

De 2003, até hoje houve a ampliação da UnB com a construção de três novos *campi*, nas cidades de Planaltina, em 2006, e em 2007, já por adesão ao Reuni, são instalados os outros dois, no Gama e em Ceilândia. Em 2008, é criado o IFB com a política de ampliação da rede federal e tecnológica, com sede em Brasília, e contando atualmente com mais nove *campi* nas seguintes cidades: Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. Também muito recentemente, em 2021, foi criada a UnDF com o *campus* principal localizado Brasília, no Lago Norte, mas utilizando-se também de outros espaços localizados na Asa Norte, Riacho Fundo II e Samambaia.

Contudo, muito embora tenha havido aumento da rede pública, sobretudo a partir dos anos 2000, a demanda pela educação superior no Brasil ainda não é por ela suprida. Na atualidade, há uma discrepância ainda maior entre a rede pública e privada.

**Tabela 1 - Instituições de educação superior,  
por organização acadêmica e categoria administrativa – 2022**

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2022	2.595	115	90	10	371	146	1.822	41	N.A.

Fonte: Brasil, Inep, 2023.

Em linhas gerais, como já falamos, há 2.595 IES no país, sendo 312 públicas e 2.283 privadas. Assim, de 2017 a 2022 houve um aumento de 188 no total, sendo 16 públicas e 172 privadas. A prevalência das universidades é da rede pública (56,1%), enquanto nas privadas, predominam as faculdades (79,8%). O Distrito Federal, conforme dito, conta com três das IES públicas, sendo uma universidade federal, um IF e a UnDF, que é distrital e equivalente às estaduais. No DF, funcionam 75 privadas, sendo 62 administrativamente reconhecidas como faculdades, 12 como centros universitários e duas como universidades<sup>93</sup>.

Com esse panorama, para Sguissardi (2020), embora seja inequívoco reconhecer que a ampliação do acesso à educação superior por meio das políticas públicas aqui já apresentadas, sobretudo na rede privada, e a mudança positiva na vida de muitas pessoas a partir da conclusão de um curso superior, há que se questionar a qualidade desses cursos e a formação ofertada por eles. A problematização do autor se dá pontuando que a “educação superior de elite e de alta ‘qualidade’” ainda está voltada para a minoria privilegiada e a educação “de massa e de baixa ‘qualidade’” para as (os) outras(os) muitas(os) restantes. Qualidade na educação superior, destacamos, dentro da discussão do público e privado, considera-se a partir dos aspectos a ser seguidos pelas orientações e determinações legais para o funcionamento das IES e seus cursos e como se aproximam ou se distanciam do ideal universitário pensado para a formação na educação superior: baseado no ensino, pesquisa e extensão, profissionais com alta formação acadêmica, a relação quantitativa de professoras(es) x estudantes por turma, currículos e grades horárias compatíveis com o período mínimo de horas determinado para os cursos e seus conteúdos, foco na formação integral, não só profissional, etc. A questão da qualidade vem, portanto, atrelada à gratuidade, o que nos leva a pensar acerca da educação sob esse prisma e como seu reconhecimento como direito subjetivo e social é bem delimitado, pois ao mesmo tempo em que é definida como um direito de todas(os), universal, gratuita, democrática e com qualidade (Brasil, 1998), se conclui que não o é para todos os níveis educacionais e sociais.

Desde a primeira Constituição Brasileira (1824) até a atual o direito à educação e sua inseparabilidade da gratuita tem sido tema inconstante. Ora assim era apresentado e assegurado

<sup>93</sup> Em consulta ao e-MEC, em 03 de março de 2023. Acesso em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

ora não, mas sendo sempre objeto de lutas sociais que assim a garantissem. Na primeira Carta Magna do país se faz menção da gratuidade da educação primária “a todos os cidadãos” (Brasil, 1824, art. 179, § 32), o que, como já dissemos, exclui as pessoas escravizadas. Já na Constituição republicana de 1891 não se fala do assunto, o que irá acontecer substantivamente apenas na de 1934, na qual a gratuidade é estabelecida no ensino primário integral, apontando a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (Brasil, 1934, art. 150). É nessa Constituição que se cria o Conselho Nacional de Educação e que também determina o percentual mínimo de investimento estatal (união, estados, municípios e DF). Sguissardi (2020, p. 21) analisa a referida Carta Magna entendendo que nela a educação teria sido consagrada, pela primeira vez, “como um direito fundamental e como direito subjetivo público na medida em que estabelece como dever do Estado a garantia de sua aplicabilidade”. Na Constituição de 1937, há um retrocesso do avanço anterior, nela a educação é apresentada apenas como dever da família e não mais devendo ser pública e gratuita. O Estado entraria como um apoiador em vias de garantir educação em casos excepcionais, apenas “colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937, art. 125). A Constituição de 1946, retoma em grande medida os princípios e preceitos estabelecidos na de 1934, “mas não compromete o Estado com o dever de garanti-lo da mesma forma, como direito subjetivo, daquela” (Sguissardi, 2020, p. 21). A Constituição de 1967, reflete o momento de ditadura militar – iniciado em 1964, e trata a gratuidade da educação no ensino primário, nos estabelecimentos oficiais, e, no médio e superior, apenas para quem demonstrasse efetivo aproveitamento e pudessem comprovar impossibilidade de custeio, mas, nesses níveis, seria substituído progressivamente para regime de bolsas, que deveriam ser restituídas ao Estado (Brasil, 1967, art. 176, § 3º I, II e III). Nesse período, merece destaque o ano seguinte à promulgação da Constituição, em que se estabelece a Reforma Universitária, via Lei nº. 5.540 de 1968, na qual, determina-se, pela primeira vez, o princípio da associação ensino e pesquisa e que a educação superior deveria organizar-se preferencialmente com base em instituições organizadas como universidades. Enfim, na Constituição de 1988, a educação volta a ser definida como gratuita, universal e de qualidade, como um direito de todas(os).

Não há que se contestar que na Constituição Federal vigente a educação é um direito social e público subjetivo, mas se referindo apenas à educação básica de 4 a 17 anos. Vale

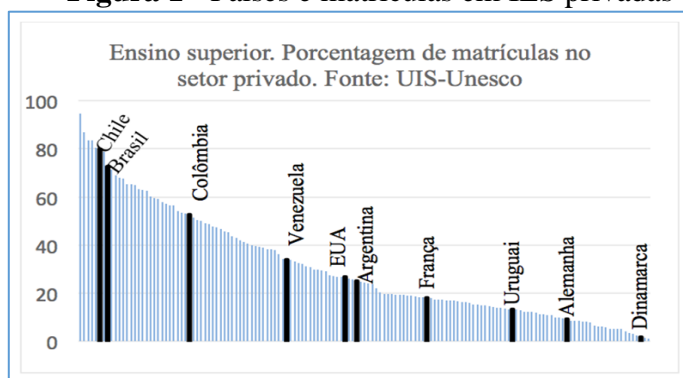
destacar que até o ano de 2009<sup>94</sup> essa prerrogativa era voltada somente ao ensino fundamental (Brasil, 1988, art. 208) e, ao médio, não havia a mesma determinação, o dever do Estado, nesse caso, seria efetivado mediante a garantia da progressiva universalização da gratuidade dessa etapa. Já a educação superior, mesmo com o decorrer histórico e dos avanços legais, nunca adquiriu tal caráter. No art. 208 da referida norma o dever do Estado com essa etapa se dá mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1998). Observa-se uma excludente relação estabelecida entre capacidade e meritocracia. O acesso à educação superior pública e gratuita, de acordo com a Constituição, será alcançado pelas pessoas mais capacitadas intelectualmente, e aquelas que não conseguirem suplantar os critérios estabelecidos de aferição desse conhecimento apenas não estão preparadas para tal. O êxito é então determinado pelo “merecimento e esforço individual” desconsiderando que é preciso que se tenham diferentes condições para se chegar a essa capacitação, originando uma seleção elitista que ainda é maioria nos bancos universitários e nos cursos mais valorizados.

Olhando para o contexto global de entendimento da educação superior como um bem ou direito público, apenas para situarmos o Brasil, ainda que não acessando as constituições ou cartas magnas dos demais países, podemos interpretar esse caráter, ao observarmos as questões gratuidade e financiamento. Nesse sentido, Helene (2019) diz que é possível ter uma ampla visão de como é organizado o ensino superior nos demais países, examinando exemplos de países europeus, entre os quais há excelentes sistemas educacionais e ótimos padrões de democracia em relação às demais nações. O pesquisador diz que, na maioria desses países, “como regra, o ensino em geral e o ensino superior em particular são predominantemente públicos. Excluindo-se pouquíssimos países cuja população é muito pequena – o que até mesmo inviabiliza a criação de instituições nacionais de ensino superior”. Assim, ressalta que, em relação à privatização, o Brasil ocupa o nono lugar, em um conjunto de 150 países e que as maiores taxas de matrículas em IES privadas são encontradas América Latina, destacando-se também o Chile. Helene ainda alerta para o fato de que, diferentemente do que erroneamente se propaga, os EUA têm pequenas taxas de privatização da educação superior. Comparado ao Brasil, por exemplo, encontramos um quadro inverso: enquanto aqui se tem 3 de cada quatro estudantes em IES privadas, naquele país 3 de cada 4 estão nas públicas.

---

<sup>94</sup> Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acesse em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192).



**Figura 1 - Países e matrículas em IES privadas**

Fonte: Helene (Jornal da USP, 2019, s.p.).

Além disso, em muitos países, as IES privadas são de cunho religioso, estrangeiras ou ofertam cursos específicos do setor empresarial privado, ou seja, possuem segmentos bem particulares. Já no Brasil, a privatização parece ser regra. Paralelamente a isso, na maioria dos países, o financiamento se dá integralmente pelos governos, sobretudo, na Europa. “Entre os poucos países europeus em que há realmente cobrança de anuidades estão a Inglaterra e a Rússia” (Helene, 2019, s.p.), além de Portugal e Alemanha.

Mediante essa problemática não é precipitado afirmar que no Brasil a educação superior é um direito fundamental fragilizado (Sguissardi, 2020). Trata-se de um nível educacional não obrigatório, não garantido a todas(os), de gratuidade limitada pelas ainda insuficientes IES públicas e de acesso democratizado via políticas públicas – algumas de caráter temporário, e não constitucionalmente. Disso depreende-se o fato de que alguns governos não se sentem obrigados a ampliar a rede pública da educação superior, sua oferta, a permanência de todas(os) independentemente de suas origens, uma vez que o que já se tem bem serviu para formar a minoria privilegiada. Assim, é comum que os governos criem condições e facilidades para que a rede privada cubra sua ausência. Como vimos antes, em alguns não se construiu sequer uma única IES pública, enquanto se apoiou fortemente a ampliação da rede privada. Também vimos que em outros momentos houve maior atenção à rede pública e busca de regulação da rede privada, como a criação do Sinaes, sobretudo, no sentido de melhor observar os parâmetros de qualidade dos cursos oferecidos.

Para nós, a solidez de uma nação democrática se dará com o devido reconhecimento da educação enquanto bem público. Se há um tipo de importação estrangeira que defendemos é essa, afinal, como nos lembra Helene (2019, s.p.),

foi com base em um sistema educacional público e gratuito, tratando a todos os estudantes de forma igualitária no que diz respeito às atividades dentro das escolas e universidades, que os países europeus formaram seus quadros profissionais e construíram suas democracias e seus sólidos sistemas culturais

e científicos. Talvez tenhamos muito a aprender com esses países, em lugar de mimetizar alguns poucos países por interesses financeiros.

De todo modo, cumpre destacarmos, que não se trata aqui de negar a importância da rede privada, uma vez que é preciso reconhecer que, em todo país, a rede pública ainda é insuficiente e que, como sua ampliação depende politicamente do interesse governamental, é sempre inconstante e descontínua. Trata-se, portanto, de defender a universalidade horizontalizada da gratuidade e da qualidade educacional tornando as formações mais equitativas e isso se dá com a reversão paulatina da rede privada em pública. Quando falamos de massificação da educação superior, de fato, destaca-se a rede privada, porém a rede pública também tem problemáticas, sobretudo, relacionada à qualidade em sua ampliação via EaD, além do abandono progressivo ao ensino presencial (Inep, 2023). Nesse sentido, a democratização do acesso à educação superior, sempre mais extensa nas IES privadas com fins lucrativos, remete à massificação do ensino, ou ao ensino sem qualidade voltado às massas. Sguissardi (2020, p. 130) lembra que no Brasil ainda prevalece a educação superior pública para as elites e que se as metas estabelecidas pelo PNE tivessem sido alcançadas a “classe média ou média baixa que tende a frequentar, via de regra, as IES particulares” poderiam hoje também estar na rede pública.

Nesse contexto, enfocamos os cursos de licenciatura que, como já afirmado, concentra pessoas advindas, em sua maioria, da classe trabalhadora, mulheres - 73,3% das matrículas (Inep, 2022), e pessoas negras, com destaque para o curso de pedagogia, fonte do nosso estudo. Desse modo, temos que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2022, p. 23), “das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2022, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas”. Uma preocupante realidade que leva à outra problemática, desse total de matrículas, 35,8% foram efetivadas na modalidade presencial, enquanto, a distância somou 64,2%. Sabemos que a rede privada é a maior adepta e impulsionadora de tal modalidade, e que é essa junção de fatores que cria, hoje, talvez, a maior preocupação em relação à formação de professoras(es) no país.

Assim, por mais que tenhamos tido governos federais mais inclusivos, com olhar para as camadas mais pobres da sociedade e para grupos histórica e politicamente excluídos – como demonstramos aqui e anteriormente, todo o percurso secular de elitização da educação superior ainda tem grande peso na realidade brasileira. Uma característica que perfilou alguns cursos de forma exclusivista, como as engenharias e a medicina, e outros de forma excludente, como a pedagogia, e as licenciaturas em geral. Portanto, com este tópico, ressaltamos a discrepância

entre o público x privado que continua sendo um dos grandes problemas da educação superior no país e no qual o curso de pedagogia encontra-se imbrincado.

### **3.2 A educação superior no Brasil em três momentos políticos**

Tendo trazido a realidade mais atual da educação superior no Brasil, consideramos importante para o entendimento mais aprofundado da problemática do acesso por nós abordada, voltar um pouco o olhar para o passado. Nesse sentido, lançamos mão da nossa lente hermenêutica reconstrutiva e interseccional para observar algumas questões concernentes à institucionalização dessa etapa educacional no país considerando que a relação entre o público e o privado se estabelece junto com tal processo. Nesse sentido, organizamos uma abordagem periódica hermenêutica, utilizando-nos de termos que remetem à interseccionalidade, para, brevemente, nos situarmos desde a colonização até os momentos políticos mais recentes, em três grandes momentos que chamaremos de políticos, uma vez que tratam do como os governos utilizaram da educação superior em seus projetos de nação.

#### **3.2.1 “Delimitando centro e margens”**

O primeiro momento diz respeito ao processo, desde a colonização até o século XX, no qual a educação superior foi instituída no país em uma abordagem hermenêutica que busca apontar para o modo excludente e elitista que orientou todo processo. Portanto, tem-se que é no período colonial (1572 a 1808) que a ideia de uma educação superior brasileira é estruturada. Momento no qual os cursos superiores de filosofia e teologia estavam a serviço da exploração da colônia pela metrópole, o que durou do século XVI ao final de XVIII, levando em conta que a colonização consistia, “basicamente, na organização de uma economia complementar à da Metrópole”, e que a exploração se dava “guiada pela doutrina mercantilista, segundo a qual a riqueza de um país resultava da acumulação, nele, de metais transformáveis em moeda (ouro e prata), obtidos de vantagens sobre os parceiros em operações comerciais” (Cunha, 2007, p. 22-23). A colonização das Américas, sabe-se, se deu para cumprir o objetivo da Europa de expandir seu capitalismo econômico para outros espaços de comercialização.

Havia um monopólio mantido com base no aparelho repressivo constituído por exército e marinha e fortalecido pelo aparelho ideológico, a igreja católica, que atuava, por meio da educação ofertada à época, um agente colonizador de difusão de ideias que legitimavam a exploração, tanto para exploradores quanto exploradas(os). Tais acontecimentos moldaram os rumos desse nível educacional no Brasil e contribuíram para o fortalecimento dos sistemas de

poder, assim criando classes sociais privilegiadas, majoritariamente brancas, e subalternizadas, majoritariamente negras, conforme entende-se pela interseccionalidade relacional. A educação, como instrumento para tal feito, também contava com os colégios, nos quais, assim como na educação superior, os currículos eram estruturados nos “princípios da cultura geral das classes dominantes”, para perpetuação dessa e também promovendo a conversão e o aculturamento de nativas(os) brasileiras(os), escravizadas(os) africanas(os) e colonizadas(os) em geral. Algo que durou muito tempo, pois ainda em 1750, foram inaugurados os últimos cursos superiores de filosofia e teologia, criados pelos jesuítas - nove anos antes de serem expulsos do reino de Portugal. Para tanto, como aponta Maria de Lourdes Fávero (2006, p. 20), o fato é que

Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Nesse período, vemos que se estabelece a estrutura de injustiça social vivenciada em diferentes ressignificações até hoje, então fundada na ideia de domínio racial – de indígenas, negras(os), sobretudo, mas também patriarcal, o que fomentou o ideal universitário. Na sequência, tem-se o período imperial, em que na esteira da uma recém independência, é quando acontecem as primeiras problematizações mais focadas em uma educação superior, por parte de políticos que desejavam organizar o país nessa nova ordem. De modo que, segundo Orso (2007), criaram-se em Olinda e São Paulo as faculdades de direito, buscando uma estrutura jurídica, e as de medicina, no Rio de Janeiro, em decorrência dos problemas de saúde.

As ideias sobre uma educação superior se fortalecem depois da independência, tendo como base os modelos de Coimbra e o napoleônico, mesmo que amplamente criticados pelos liberais que os consideravam contrários aos ideias de liberdade, sobretudo, pelo perfil centralizador que visava extinguir as faculdades provinciais já existentes. Assim, diante de muitas tentativas sem sucesso, e muito debate sem consenso entre liberais, católicos e positivistas, em 1879, ao invés de haver a criação de universidades, acontece uma “desoficialização do ensino”<sup>95</sup>. Um ensino livre foi instituído, o Estado transferiu suas responsabilidades para a iniciativa privada, e a ideia de uma universidade pública permaneceu

---

<sup>95</sup> Foi instituída pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, de 5 de abril de 1911, e adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de educação superior. Nela, o governo central dispensava também a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.

à sombra. Assim, até hoje estabelecido culturalmente a filiação Estado e rede privada e o abandono do público como forma de manter o povo longe da elite e das tomadas de decisões.

Para Orso (2007), entre 1870 até a primeira guerra mundial - 1914, durante a República oligárquica, compreendido entre o governo provisório de Deodoro da Fonseca até a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930 -, se instala no Brasil um contexto mais intelectual protagonizado por liberais, de base mais cientificista e humanitária, que fundamentado em um paradigma europeu de igualdade, de universalização, enxergava no nacionalismo o meio de elevar o Brasil ao nível dos países mais avançados. Para isso, de acordo com o autor, a universidade exerceria papel central, não só com vistas à realização da “revolução espiritual” para alcançar os destinos desenvolvimentistas do país, mas para consolidar a democracia brasileira, por meio de uma “ocidentalização” que a livraria do comunismo e garantiria uma unidade nacional que possibilitaria a integração do país à humanidade, postura esta entendida como burguesa e discriminatória (Orso, 2007). Para esses intelectuais liberais, “a educação era o principal problema da sociedade brasileira e a ausência da universidade a principal causa. Eles concebiam-na como um autêntico centro intelectual e ético, que irradiaria de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país” (Orso, 2007, p. 54).

Nesse sentido, destaca-se que a Constituição de 1891 determina que é competência privativa do Congresso, do poder central, legislar sobre a educação superior, porém a criação de instituições com essa oferta não, podendo os estados também fazê-lo (Brasil, 1891). A Lei Rivadávia Corrêa (Brasil, 1911) traz ênfase a essa questão e acrescenta o “ensino livre” ou “desoficializado”. Nela se prevê que os institutos criados pela União não terão nenhum privilégio em comparação às demais instituições, e os que antes eram a ela subordinados, tornam-se autônomos tanto didática quanto administrativamente. Ainda assim, esse “movimento reformista acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados” (Fávero, 2006, p. 21). A primeira instituição oficial de educação superior, criada legalmente pelo Governo Federal, com caráter de universidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída poucos anos mais tarde por meio do Decreto nº 14.343 de 1920, e que se deu na junção de três escolas de educação superior profissionalizantes<sup>96</sup>. Ainda assim, é apenas na

---

<sup>96</sup> Impulsionada pelo art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 - previa a reorganização do ensino secundário e o superior na República -, onde afirmava-se que “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (Brasil, 1915).

Era Vargas (1930-1945), que se cria um sistema universitário brasileiro no qual as universidades se tornam instituições formalmente idealizadas para a promoção da educação superior, e isso se dá com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, e pela promulgação do Estatuto das Universidades de 1931, Decreto nº 19.851.

Segundo Trindade (2005), o Estatuto foi símbolo do que pode ser conhecida como a primeira reforma universitária brasileira, acontecida durante um tempo marcado pelo fascismo e autoritarismo típicos de uma ditadura, o Estado Novo, ou Terceira República, instituído com o golpe de 1937. Com foco nos ideais desenvolvimentistas, Vargas buscava a industrialização do país, em substituição à política agrária então vigente. A educação, nesse ponto, seria um instrumento para se chegar a tal objetivo e as camadas mais pobres e vulneráveis da população passaram a fazer parte do projeto nacionalista, pois compunham a mão de obra carente de instrução, trabalhadoras e trabalhadores rurais que, em sua maioria, precisariam ser inseridas(os) nesse novo modelo. Tal necessidade atrelada ao perfil populista do governo explicam o surgimento de ações mais focalizadas e a criação de políticas que envolvessem demandas sociais.

O ideal de controle desse momento é atestado na Lei nº 452 de 1937 que instituiu a Universidade do Brasil<sup>97</sup>. Nela não havia mais menção à autonomia, e os cargos da reitoria seriam então indicados pelo presidente. Passava a ser proibido também manifestações políticas discentes ou docentes. Na sequência dessas ações, a educação superior fora institucionalizada, durante a década de 1950, o país segue com um ritmo acelerado de industrialização e crescimento econômico, momento em que, segundo Maria de Lourdes Fávero (2006), uma mudança de conscientização também ocorre chamando atenção à situação precária em que se encontravam as universidades do país. Destacamos a influência da União Nacional dos Estudantes – UNE<sup>98</sup>, como importante movimento de difusão de tais condições. Nesse contexto, a Reforma Universitária de Córdoba (1918)<sup>99</sup>, e suas bandeiras, e a Revolução Cubana (1953-

---

<sup>97</sup> Universidade do Brasil foi um novo nome dado à Universidade do Rio de Janeiro – URJ, pela reorganização governamental realizada em 1937. Permanece sob esta alcunha até 1965, quando passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

<sup>98</sup> Criada em 1938, tornando-se a “entidade máxima de representação estudantil, com caráter amplo, nacional e permanente” (Braggio, 2019, p. 3).

<sup>99</sup> Em 1918, na cidade de Córdoba, Argentina, estudantes lançam *Manifiesto de La Federación Universitaria de Córdoba*, documento que representava a inclusão estudantil nas discussões da universidade e reivindicava um novo perfil institucional que fosse “cúmplice do pensamento latino-americano, anti-imperialista e livre do antigo sistema de educação, transplantado dos países europeus que, após dezenas de anos da independência argentina, ainda estava sob dominação monárquica e monástica” (Braggio, 2019, p. 6, grifo no original). As ideias do manifesto se expandiram causando reformas universitárias, para além da Argentina, nas décadas posteriores, entre 1920 e 1940, em outros países como Chile, Peru, México, Uruguai, Bolívia, Paraguai, Colômbia, Cuba, entre outros. No Brasil, o contato do movimento estudantil com o manifesto acontece ainda na década de 1920, mas o aprofundamento em suas ideias se dá mais tardiamente, apenas na década de 1960.

1959) foram essenciais para a politização dos ideais do coletivo incentivando a luta por participação nas decisões da universidade. Uma luta que “começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>100</sup>, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada” (Fávero, 2006, p. 29).

Apesar da postura mercadológica, podemos afirmar que algumas demandas levantadas pelo movimento estudantil, devido à grande pressão popular, foram acolhidas, construindo, na forma da lei, um caminho mais democrático para a educação superior brasileira. Para nossa discussão, interessa, por exemplo, a importante mudança trazida pela LDBEN de 1961, que diz respeito à acessibilidade. Antes somente determinados cursos do ensino secundário (ensino médio atual) eram aceitos para o ingresso na educação superior. Após a lei, não se fazia distinção entre curso acadêmico ou profissionalizante. Um movimento de mudança que trouxe ampliação de possibilidades a grupos ainda não alcançados, mas ainda prevaletentes das camadas médias da sociedade. Sousa (2013, p. 22) explica que tal ação fez com que a demanda crescesse mais que a oferta ocasionando novas mobilizações estudantis, principalmente, “por mais vagas e mais verbas para a universidade”. A nova lei também alterou o perfil controlador da Era Vargas ao descentralizar a educação, deixando que os estados organizassem e legislassem sobre seus sistemas de ensino. Cabe destacar que o planejamento e elaboração de diretrizes da educação nacional foram previstas desde Constituição de 1934, como competência da União, mas que os trabalhos para sua construção começam apenas em 1947, no pós-governo autoritário de Vargas, resguardados pela Constituição de 1946, que restituiu ao Estado brasileiro sua assunção democrática. Mas ressalta-se que mesmo que a LDB de 1961 tenha trazido importantes determinações quanto às mudanças para a educação superior, não configurou uma reforma educacional, pois ainda havia muitos resquícios das políticas implantadas na Era Vargas. O que pode explicar, por exemplo, o fato de que mesmo no período do regime militar ela não foi revogada, apenas modificada, com destaque para alterações na organização do ensino, trazidas pela Lei nº 5.692 de 1971.

De fato, com a ascensão do regime militar no Brasil, os intensos movimentos estudantis reformistas das décadas de 1950 e 1960 perdem o fôlego na década de 1970 e início de 1980

---

<sup>100</sup> Uma vez que, segundo Cunha (2007b, p. 812), tal projeto de lei que dá origem à LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024, de dezembro de 1961), é de base privatista, cuja estruturação dos sistemas de ensino favorecia os interesses comerciais e mercadológicos ao delegar aos Conselhos Federais e Estaduais de Educação importantes competências que antes estavam a cargo do executivo. A composição desses conselhos, destaca-se, eram “nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados” e a escolha se dava “mediante pressão e articulação privadas”.

por conta do sufocamento repressivo da ditadura (1964-1985). Mas, segundo Sousa (2021, p. 124), é justamente a vigilância ideológica da qual padeceu toda sociedade, prevaemente nos espaços estudantis e intelectuais, e a “política altamente repressiva da ditadura contra os estudantes e as entidades que os representavam”, que constroem um “clima de insatisfação até então não visto no contexto da Educação Superior do país”. As lutas são então retomadas e o governo tenta acalmar os ânimos com algumas medidas que desembocam na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, concretizando uma reforma universitária que fixou novas normas de organização e funcionamento para a educação superior.

Interessante observar que as duas grandes e mais duradouras legislações educacionais brasileiras responsáveis por reformas na educação superior no século XX foram criadas em governos autoritários: o Estatuto das Universidades, no Estado Novo, e a Reforma Universitária de 1968, na ditadura militar. Essa teve como uma de suas principais características a ampliação da privatização do ensino por meio de previsões legais regimentadas na própria Constituição Federal de 1967. A educação, nos governos militares, foi vislumbrada como um instrumento de desenvolvimento econômico. O Estado opta, nesse sentido, por transferir recursos públicos para o ensino privado, ficando isento do dever de financiar uma educação pública e gratuita. Até então, a previsão de vinculação de impostos para financiamento se dava não só para a educação superior, mas também para os atuais ensinos fundamental e médio.

Certamente que a promulgação da lei foi fruto da forte pressão dos movimentos sociais que demandavam, dentre outros, maior acesso da camada popular à educação superior, dando atenção, por exemplo, ao problema gerado pelo que ficou conhecido como “excedentes”<sup>101</sup>. Portanto, embora tenha acontecido durante um regime autoritário, em certa medida, a reforma “moderniza” esse nível educacional, mesmo que não embasada nos ideais da Reforma de Córdoba – como aspirado pela UNE. As políticas educacionais norte-americanas<sup>102</sup> foram o espelho brasileiro que, obviamente, estavam distantes da realidade do país, pois, a resolução dada à problemática de excedentes por meio da reformulação dos vestibulares apenas maquiou a seletividade discriminatória que afastou aspirantes das camadas mais pobres aos cursos de “alto prestígio”. Ainda assim, o perfil desenvolvimentista típico dos governos militares – como acontece na Era Vargas, potencializou a construção, por exemplo, de uma estrutura de pesquisa

---

<sup>101</sup> Estudantes que eram aprovadas(os) nos exames, alcançavam a nota estipulada, mas que não podiam se matricular por não haver vagas.

<sup>102</sup> A partir de 1964 o Ministério da Educação fez diversos acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – USAID*), para implementar reformas no ensino brasileiro de acordo com os padrões norte-americanos, por meio da oferta de assistência financeira e técnica dos EUA.



visando auxiliar no processo de industrialização nacional. Assim, ainda que contraditoriamente, houve expansão da educação superior pública e a criação da pós-graduação, com a característica de uma universidade em que o ensino fosse indissociável da pesquisa. Por outro lado, outra mudança importante acontecida, nesse período, foi o fim da liberdade de cátedra - resguardada desde a Constituição Federal de 1946, e que passou a ser “liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério”. Portanto, a reforma universitária de 1968 apresentada como resposta às demandas sociais, estudantis, trouxe a ampliação de vagas etc., com destaque para as privadas, mas não solucionou a desigualdade educacional que ainda afetava as camadas mais pobres. Os governos militares foram elitistas, racistas, machistas, voltados para grupos mais abastados e com preocupações muito mais econômicas que sociais. A reforma, um tanto contrária ao que era desejado, esteve centrada em uma modernização excludente e uma universidade mais produtiva e liberal – conforme os ideais norte-americanos. Ainda assim, as próprias universidades, então com postura investigativa, compuseram o ambiente para a renovação de um espírito crítico perante às mazelas sociais (Cunha, 2003).

Mesmo com inúmeras ações de repressão a sociedade civil e suas constantes movimentações conseguem pôr fim ao regime militar em 1985, já enfraquecido pela crise econômica - devido a intencional abertura política e maior participação do Estado -, consagrado com a campanha “Diretas Já”. Três anos depois, em 1988, promulga-se a Constituição conhecida como cidadã e nela a educação se reafirma como dever do Estado e um direito de todas(os), ao menos formalmente, visando corrigir a característica excludente.

O destaque do período da redemocratização para educação superior será dado neste escrito às atuações concernentes ao governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>103</sup>. O que se observa nessa transição é que a base desenvolvimentista característica dos governos militares ganha nova roupagem, mas ainda permanece como pano de fundo, pois a questão econômica continuará sendo o maior objetivo, e com isso o modelo privatista ganha força e incentivo federal. O governo acreditava que o progresso a ser trazido pelas universidades e expandido aos demais níveis educacionais, só poderia ser alcançado com o estabelecimento de “uma ‘verdadeira parceria’ entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (Cunha, 2003, p. 39). Aliás, como pontua Cunha (2003), em verdade, há uma continuidade não só no que diz respeito aos governos militares, mas também aos posteriores a

---

<sup>103</sup> O segundo governo civil eleito diretamente após 20 anos de ditadura militar governando por oito anos, de 1995 a 2002. Antes dele, Fernando Collor de Mello, foi eleito em 1989, tendo governado de 1990 até outubro de 1992, quando foi afastado por meio de um *impeachment*.

eles - José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco -, nos quais, permaneceu essa postura de enfrentamento parcial dos problemas educacionais, contexto no qual é criada a nova LDB.

As Diretrizes e Bases da Educação de 1996, instituídas pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro, retoma o poder do Estado na educação superior a partir da avaliação, por exemplo. Desse modo, o processo de análise para reconhecimento/credenciamento que as IES seriam submetidas passou a prever até mesmo a interdição dessas, em casos negativos; também foi exigida qualificação e dedicação ao corpo docente das universidades; e a universalidade do campo foi abolida, abrindo espaço para a criação de universidades especializadas por campo de saber. Já em relação à autonomia universitária, diferente da anterior, a LDB de 1996, determinou detalhadamente o que as universidades poderiam fazer:

Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado. As universidades públicas estariam sujeitas a um regime jurídico especial, o qual, ao contrário das demais autarquias, permitir-lhes-ia grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, tanto quanto no emprego de recursos financeiros (Cunha, 2003, p. 41).

Quanto ao ingresso, a LDB rompe com o modelo de exames (vestibulares) eliminatórios - modelo único adotado até então, para classificatórios, e também passa a implementar avaliações semestrais acontecidas ainda durante o ensino médio<sup>104</sup>. Na esfera federal, o então Ministério da Educação e Cultura – MEC, instituiu, assim, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que se constitui em uma avaliação nacional, facultativa, a ser realizada por concluintes de tal etapa de ensino. O resultado alcançado pela(o) /estudante poderia ser aproveitado por qualquer IES, mas as públicas apresentaram bastante resistência, inicialmente, ao contrário das privadas que apresentaram enorme aceitação, passando logo a incorporar “o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos” (Cunha, 2003, p. 45).

No octênio do governo de FHC, de fato, a educação superior foi alvo de mudanças que deram mais abertura a esse nível educacional, como a previsão da obrigatoriedade de criação de cursos noturnos nas IES, por exemplo, o que deu oportunidades àquelas pessoas que durante o dia estavam impedidas de estudar, por diferentes motivos; a educação a distância é instituída

---

<sup>104</sup> “Algumas instituições, como a Universidade de Brasília, já vinham fazendo exames desse tipo há alguns anos, com alunos da rede pública do Distrito Federal, que disputaram metade das vagas oferecidas. Em 1998, essa universidade veio a ter o primeiro contingente de calouros ingressantes por essa via, sem, contudo, abolir os exames vestibulares. Estes foram feitos pelos alunos não beneficiados pela nova modalidade, isto é, pelos egressos das escolas privadas e pelos oriundos de outras unidades da Federação, que disputaram a outra metade das vagas”.

e regulamentada pela mesma lei, que havia tramitado por oito anos até ser promulgada. Em verdade, a LDB de 1961, e sua reformulação de 1971, não tratavam da educação superior, essa foi uma pauta apenas presente em leis específicas (Cunha, 2003). Já na LDB de 1996 é dedicado todo um capítulo para versar sobre sua organização e estruturação.

Com essa breve historicização hermenêutica, tentamos demonstrar que educação superior no país foi objeto de disputa nos campos das esferas pública e privada. Embora os governos vissem nela o instrumento de força para a implementação de suas ações, não a vislumbraram dentro do ideal de bem público, pois a perspectiva lucrativa e de terceirização estiveram na base de sua institucionalização. A perspectiva liberal trazida ao Brasil desde a colonização e os pensamentos absorvidos nas interlocuções com portugueses, sobretudo advindos da universidade de Coimbra, auxiliaram na independência do país e nos enfrentamentos com o conservadorismo, na formal abolição da escravatura, mas também carregaram consigo, além da ideia de igualdade universal, liberdades e direitos, um viés econômico capitalista que tem como base o livre mercado, a propriedade privada e a meritocracia, bases do neoliberalismo. Pensamento que esteve muito forte na direção do país, fazendo parte de governos militares ou até mesmo democráticos, o que levou a educação superior a ter sido muito pouco pensada como dever do Estado e direito de todas(os), algo que devesse ser subvencionado pelo Estado. Por isso, a expansão se deu na iniciativa privada como incentivo estatal objetivando um meio de não absorver toda essa responsabilidade, podendo ser demonstrado em legislações como a Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação; a Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), possibilitando, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, assegurando o preenchimento de parte das vagas desse setor.

Para Trindade (2005, p. 68), o principal impasse durante os dois mandatos do governo FHC foi “não ter enfrentado o trinômio avaliação-autonomia-financiamento”, pois sua gestão transformou a autonomia em estratégia para reduzir o financiamento público, um fracassado projeto que buscava descomprometer progressivamente o Estado do seu dever de financiamento. Portanto, o que vimos foi que a expansão da educação superior nesse governo, como veremos em tópico próprio, na iniciativa privada. Conforme Sguissardi (2021), durante os oito anos de mandato não foi construída nenhuma IES pelo governo federal. Isso se explica, ainda segundo o autor, o fato de que prevaleceu, sendo fortalecidos e institucionalizados, nessa gestão os ideais neoliberais, fincados no Brasil desde o breve governo Collor (1990-1992) que

implementa a política econômica defendida pelo Consenso de Washington (1989)<sup>105</sup>. Houve cortes nos recursos para IES públicas que perderam 40% de seu valor, por exemplo. A privatização alcançou seu nível extremo, e a reforma gerencial então realizada fez com que a ciência e educação fossem entendidas como serviços competitivos e não exclusivos do Estado (Sguissardi, 2021). A LDB de 1996 atesta o estado privatista e mercantil da educação superior, a exemplo do surgimento das IES com fins lucrativos, conforme pode-se averiguar em seu Artigo 20, inciso I: “particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo” (Brasil, 1996). Os demais incisos dizem respeito às comunitárias sem fins lucrativos, confessionais e as filantrópicas.

Por fim, Sguissardi (2008, p. 1.000) diz que a LDB teve um papel de “guarda-chuva jurídico” que permitiu a criação de leis posteriores que garantiriam a formalização da educação como mercadoria nesse governo. Assim destaca-se o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 (substituto do Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997)<sup>106</sup> “que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação”. Desse modo, ao final do século XX, uma educação superior como bem público e para todas(os) ainda era utopia, os conflitos entre o público e privado estavam em seu grau mais alto e o acesso democrático permanecem como alguns dos grandes problemas a se resolver.

### 3.2.2 “Das margens para o centro”

Pode-se concluir que o governo FHC, durante dois mandatos, concentrou esforços a favor da terceirização da educação superior e foi também o momento em que o neoliberalismo se institucionaliza no país. Assim, a expansão então acontecida se deu via sistema privado de ensino. Somente ao seu fim, nos primeiros 15 anos do século XXI, passamos a vivenciar uma expansão e intensificação da educação superior percorrendo também a esfera pública. Neste

---

<sup>105</sup> Conjunto de recomendações econômicas elaboradas em 1989 pelo FMI, pelo Banco Mundial e pelo Tesouro dos Estados Unidos direcionado a países emergentes, visando o controle da inflação, redirecionamento dos gastos do Estado, privatização das empresas estatais e maior abertura econômica. Além do Brasil, países como Argentina, Chile e México, dentre outros, adotaram suas medidas. No Brasil, essa adesão foi marcada pelo Plano Real.

<sup>106</sup> O art.3º t do Decreto de abril trazia o seguinte texto: “As entidades mantenedoras **com fins lucrativos** submetem-se à legislação que rege as **sociedades mercantis**, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas”, o que fora intensificado a partir do decreto de agosto, em que lia-se, de acordo com seu 7º art.: “**As instituições privadas de ensino classificadas como particulares**, em sentido estrito, com **finalidade lucrativa**, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, **como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual**” (grifos nossos).

segundo momento político, portanto, damos destaque às políticas afirmativas de expansão da educação superior na primeira década do século XXI, pois são aquelas que dialogam com nossa pesquisa e que ainda estão vigentes e estavam no momento de construção desta pesquisa. Durante os governos do presidente Lula, em seus dois mandatos (2003-2006/2007-2010), e da presidenta Dilma (2011- 2014/2015-2016), foram tomadas diversas iniciativas que constituíram uma reforma educacional que intentou, primordialmente, tornar o universo acadêmico, a educação superior, mais próxima do universal. Diferentemente da Reforma de 1968, que teve como espelho o modelo norte americano, o Ministério da Educação desses governos afirmou que a principal referência para o projeto de universidade que se almejava alcançar era a Reforma de Córdoba, destacando os princípios de autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade da educação superior e compromisso social, e que

a construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida com um projeto de nação, guarda sua inspiração básica nessas conquistas históricas, embora tenhamos assistido posteriormente a uma diversificação institucional da educação superior. Tal dinâmica, porém, incluindo a expansão da educação superior privada, não nos deve afastar da missão fundadora da universidade latino-americana (Brasil, 2005, p. 03).

Muito embora o contexto neoliberal, consolidado durante quase uma década, advindo da perspectiva privatista e liberal, ter estado acintosamente presente em todas as gestões anteriores, o então governo pôs em curso um grande movimento para tentar contornar o acesso elitista das classes médias e altas da sociedade nos espaços acadêmicos. Tal encaminhamento pode ser entendido como a ampliação de um social liberalismo ou “neoliberalismo progressista”, que, na definição pensada por Nancy Fraser (2018), diz respeito a fazer várias concessões no campo dos costumes, da cultura, dos direitos, discussões de classe, raça, gênero, sexualidade etc., mas se manter a economia política e sua modelagem capitalista, ou seja, todo paradigma de economia política neoliberal é tido como dado. Nesse sentido, ao refletir sobre os desafios que o novo governo teria de enfrentar com essa busca por distanciamento do sistema, em sua gestão, ao dar primazia à reforma universitária, Trindade (2005) destaca que o quadro de hegemonia do setor privado e de bloqueio da expansão da universidade pública deixado no país, tornava a nova reforma, agora de proposta republicana, uma ação

de um lado, um ato de ousadia política diante da complexidade de sua elaboração participativa num contexto democrático, já que as leis universitárias anteriores foram elaboradas em situações autoritárias; e de outro, um desafio de alto risco político diante das tendências restritivas da economia brasileira para ampliar os níveis de financiamento público, as resistências tradicionais às mudanças das instituições públicas e a capacidade de pressão sobre o Congresso do setor privado (Trindade, 2005, p. 64).

Eunice Durham (2005, p. 1) fala que foi corajoso o governo ter aceitado tal desafio, uma oportunidade, segundo ela, que o anterior teve condições extremamente favoráveis para fazê-lo, mas não fez, dentre as quais o fato histórico de um único ministro da educação ter ocupado tal cargo durante os oito anos dos mandatos, e que, além disso, a aprovação da LDB de 1996 havia desatado “amarras que dificultavam o processo e podia ter sido utilizada através de legislação complementar”. O que não aconteceu. A reforma desse novo momento político, mais progressista e democrático, apresentou, então, como problemática central a ser enfrentada a situação privatista na qual se encontrava a educação superior. O pensamento do governo ao propor mudanças nesse sentido é discorrido na exposição de motivos para a construção do anteprojeto de lei, com as seguintes palavras:

Hoje, o sistema de educação superior brasileiro está fragmentado: banalizou-se o conceito de universidade e expandiram-se as instituições privadas com critérios frouxos de regulação e supervisão. Essa combinação entre uma forte expansão do setor privado sem qualquer planejamento e um sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos é uma das questões centrais enfrentadas pela presente proposta de Reforma da Educação Superior (Brasil, 2005, p.6).

Assim, ainda em 2003, por meio de um decreto presidencial, cria-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)<sup>107</sup> encarregado de fazer um levantamento da situação da educação superior e apresentar propostas emergenciais de ação para a mudança de tal quadro. Sousa (2013, p. 39) diz que o relatório produzido pelo Grupo apontava para uma reforma universitária com a finalidade de reverter a crise que atingia esse nível educacional, tanto em relação às IES federais quanto às privadas – essas devido a expansão desenfreada do governo FHC. Prevendo ações para a autonomia universitária e financiamento da educação superior, o documento falava de uma “reforma universitária mais profunda” iniciando com um “programa emergencial de apoio à educação superior, especialmente às universidades federais” (Brasil, 2003, p.1). A isso, Cristina Helena Almeida de Carvalho (2014, p. 215) acrescenta que a política do governo direcionada à expansão, também se baseou no fato de que “a taxa de escolaridade líquida da educação superior brasileira era muito baixa e distante da meta de 30% proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)”.

O Plano ao qual a autora se refere, cabe assinalarmos, data do início deste século, criado no governo FHC, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, com determinações a serem cumpridas na década – até 2010. O ordenamento, como disserta Sousa (2013), estava previsto desde a

---

<sup>107</sup> Formavam esse grupo representantes do Ministério da Educação e Cultura, Casa Civil, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Fazenda.

LDB 9.394/1996, também já sinalizado na Constituição de 1934, que apontava para a necessidade de se elaborar um plano nacional de educação, o que aconteceu, então, apenas 67 anos mais tarde. Cabe destacar ainda, como nos alerta o autor, que a elaboração de tal documento, em sua primeira versão, foi uma iniciativa da sociedade civil organizada, não obtendo muita atenção do então presidente que não previu orçamento para pô-lo em prática. No que diz respeito à educação superior, o descaso do governo FHC foi ilustrado pelo fato de que nas diretrizes apresentadas no Plano, referentes a esse nível educacional, foram “onde se concentrou a maioria dos vetos presidenciais diretos”, quatro, dentre o total de nove realizados em todo texto do documento, aos artigos 2, 24, 26 e 29. O artigo 2, da parte de objetivos e metas, tratava da ampliação da oferta pública de ensino, devendo nunca ser inferior a 40% da oferta total de vagas; os artigos 24, 26 e 29, da seção de financiamento e gestão da educação superior, em síntese, determinavam: criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior, com pelo menos 75% de recursos advindos da União; ampliação do sistema de crédito educativo para alcançar 30% do total de estudantes da rede particular e ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

Cristina Helena Almeida de Carvalho (2014) refere-se ao primeiro objetivo/meta do referido Plano para educação superior, a saber, “prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (Brasil, 2001, art. 1º). Diferentemente do governo anterior, nesse em comento, parece que tais determinações foram mesmo levadas em consideração na construção de suas políticas. Assim, com muitas questões à frente, já no primeiro ano de governo, são realizadas articulações políticas e civis para viabilizar legal e socialmente tal reforma que, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2005, p. 01), seguia uma diretriz presidencial que optou por um processo democrático e plural que renovava, a cada momento de discussão, a complexidade do tema e a legitimidade em favor dos debates. Esses, afirmou o MEC, aconteceram “com a colaboração de cerca de duas centenas de instituições, das comunidades acadêmicas e científicas, de entidades empresariais e de trabalhadores, e de movimentos sociais urbanos e do campo”. À época, Trindade (2005, p. 68) nos deu um panorama real de como essa ampla consulta aconteceu:

A educação superior está vivendo, em 2004, uma das conjunturas mais ricas das últimas décadas, especialmente para os que vêm participando do debate em torno da educação superior brasileira. Estamos superando a etapa da mera denúncia ou da resistência e sendo convocados e desafiados a construir alternativas transformadoras para a educação superior. O governo atual aceitou o desafio e colocou a reforma universitária como prioridade. Esse está sendo um debate público permanente e o tom crítico e pessimista do debate espalhava-se pelo Brasil e América Latina com as metáforas que mostravam a situação de crise permanente da educação superior na região: universidade

em ruínas, universidade na penumbra, universidade na encruzilhada, o naufrágio da universidade.

A inserção e de escuta de diferentes de agentes no debate da nova reforma pode ser exemplificada pelo longo período de construção e reconstrução da proposta - de 2003 a 2006, no qual foram editados três anteprojetos de lei para tratar do objeto. Um verdadeiro exercício hermenêutico reconstrutivo. Nesse sentido, Deise Mancebo (2007) reafirma a existência do amplo debate acontecido desde o início do governo, e até o ano de 2007, período em que o MEC apresentou as três versões:

a primeira versão foi apresentada em dezembro de 2004, depois de um processo de discussão que envolveu diversas entidades e gerou muita polêmica; para a segunda versão, de maio de 2005, o Ministério recebeu 121 emendas e ajustou o Anteprojeto de 100 para 72 artigos; por fim, em 29 de julho de 2005, foi divulgado o terceiro Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, com 69 artigos (Mancebo, 2007, p. 103).

Como já dito, o GTI inicia logo em 2004 estudos para o que pretendiam que se concretizassem como uma "Lei Orgânica da Educação Superior", ou "Lei da Reforma da Educação Superior". A primeira versão foi disponibilizada em dezembro do mesmo ano para debate, recebendo diferentes retornos das comunidades docentes e discentes e também de mantenedoras da rede privada. Para tais discussões foram realizados diversos encontros por todo país. Conforme o MEC (Brasil, 2005, p. 22), para o governo tão importante quanto os resultados finais era o processo amplo e democrático de discussão da proposta de reforma exemplificado pelo fato de que o referido Ministério no período de construção da proposta havia participado "de cerca de quatrocentos eventos (seminários, colóquios, mesas redondas, painéis e outros) debatendo o tema da Reforma da Educação Superior", algo que consideraram "inédito, um anteprojeto de lei resultar de tão amplo debate, respeitoso da pluralidade de opiniões, que se traduziu no aperfeiçoamento do conteúdo de suas diferentes versões". Momento em que surge, por exemplo, o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação<sup>108</sup>.

Com todas as muitas sugestões recebidas, o MEC elabora a segunda versão, mais reduzida, e a disponibiliza novamente para amplo debate. A conclusão é de que houve melhorias da primeira para a segunda versão e, também essa, recebendo muitas propostas de mudanças, culmina na terceira e última versão, de julho de 2005, sendo novamente estudada para ser remetida ao Legislativo<sup>109</sup>. O Ministério da Educação (Brasil, 2005, p. 22) sintetizou os três documentos da seguinte maneira: "o primeiro define diretrizes e princípios; o segundo afirma

---

<sup>108</sup> Constituído por mais de 20 entidades associativas que representam o ensino superior privado brasileiro.

<sup>109</sup> O referido andamento pode ser conferido em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>



e consolida as diretrizes e princípios; o terceiro constitui-se na versão preliminar do anteprojeto de lei e estabelece as normas gerais e a regulação do sistema federal de educação superior”. O texto final da proposta é enfim apresentado em abril de 2006 e em formato definitivo no Projeto de Lei nº 7.200, e junho do mesmo ano, data em que é enviado ao Congresso Nacional.

O Projeto estabelecia normas gerais da educação superior, regulava o nível de ensino no sistema federal, alteraria as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e, dentre as outras providências nele previstas estava, conforme o 68º e último artigo do documento, a de “revogar a Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968”, Lei da Reforma Universitária. O texto do Projeto de Lei apontava como principais eixos normativos:

- (i) constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País;
- (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil (Brasil, 2006, p. 22).

Obviamente que no contexto ainda vigente de uma educação superior de cunho privatista no qual as entidades empresariais ainda tinham muita atuação nas decisões políticas, como já alertado, haveria muita polêmica. Se a intenção era fazer diferente do que já havia política e culturalmente sido instalado no país, críticas e barreiras eram esperadas. Deise Mancebo (2007, p. 104) registra que a iniciativa de promover tal reforma, “praticamente impensável em governos anteriores”, foi, acima de tudo, muito positiva, e que o anteprojeto de lei apresentado, um documento que buscava regular as então 1.859 IES públicas e privadas, era entendido como “um dos documentos mais importantes das últimas décadas nesta área”.

Ainda assim, e por conta de muita burocracia política e de disputas por poder travadas em torno da educação superior, o Projeto de Lei não foi regulamentado mesmo durante todo o governo de Lula e Dilma, conforme constatado em uma análise do andamento do referido documento na Câmara dos Deputados<sup>110</sup>. Ao final do mesmo mês em que fora submetido ao Congresso havia recebido 368 propostas de emendas<sup>111</sup>, cumpre-se destacar que a maioria de cunho mercadológico e privatista. No mês seguinte, em julho de 2006, a presidência constituiu Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7.200, de 2006. Durante os

<sup>110</sup> Com informações do *site* da Câmara dos Deputados sobre Projetos de Lei e outras proposições no qual está apresentada a tramitação dos projetos. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/327390>.

<sup>111</sup> Para conferi-las em seu inteiro teor: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_emendas?idProposicao=327390&subst=0..](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=327390&subst=0..)

meses seguintes foram pensados diferentes PLs, no ano de 2007 houve alguma movimentação nessa tramitação, e em 2011 observamos que a então Comissão Especial é encerrada em razão do término da legislatura do governo Lula. A última movimentação aconteceu no ano de 2019. Hoje, embora mesmo que formalmente a Lei nº 5.540 de 1968 tenha sido revogada pela LDB de 1996<sup>112</sup>, simbolicamente ainda é o último ordenamento que tratou especificamente das normas de organização e funcionamento dessa etapa educacional no país.

Contudo, ainda que o PL não tenha sido aprovado, a reforma foi colocada em prática. As ações do governo foram iniciadas, a fim de não se estagnar apenas como ideia, mesmo na fase em que decorreram as articulações e análises do Projeto, como poderemos ver a seguir. O governo paulatinamente implementou a reforma por meio de políticas públicas direcionadas a oportunizar mais equidade nas condições de acesso a estudantes até então excluídas(os) considerando suas diferentes realidades advindas de todo um histórico de desigualdade social, étnico-racial e de classe. A reforma tomou corpo, nesse sentido, por meio de muitas ações executadas no decorrer dos dois mandatos da então gestão, dentre as quais destacamos<sup>113</sup>:

**Quadro 1 - Ações de democratização de acesso à educação superior - 2003 a 2010**

<b>2004</b>	<b>Projeto de Lei nº 3.627 de 20 de maio de 2004</b>
	Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.
	<b>Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004</b>
	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
<b>2005</b>	<b>Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005</b>
	Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni. Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005 - Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – Prouni e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
	<b>Medida Provisória nº 251, de 14 de junho de 2005</b>
	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências.
	<b>Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005</b>
	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Instituinto a Educação a Distância. (Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).
<b>2006</b>	<b>Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006</b>
	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
<b>2007</b>	<b>Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007</b>
	Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
<b>2008</b>	<b>Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008</b>

<sup>112</sup> Toda a lei foi revogada, com exceção do art. 16, esse anteriormente já alterado pela Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 que modificou esse artigo e regulamentou o processo de escolha de dirigentes universitários(os).

<sup>113</sup> As políticas aqui referenciadas estão em relevo, não a despeito de muitas outras também existentes e importantes, mas porque dialogam mais aproximadamente com as questões “suleadoras” desta tese, e por terem sido instrumentos centrais para delinear a democratização então promovida.

	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2010	<b>Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010</b>
	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências.
	<b>Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010</b>
	Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatas(os) a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

Fonte: Legislação Federal. Elaboração própria.

Acima listamos as principais políticas implementadas pelo governo que dialogam mais diretamente e de modo interseccional com nosso objeto de pesquisa, o acesso à educação superior, mas outras ações importantes que respaldaram ou complementaram tais ordenamentos também foram construídas, como é o caso da criação, pelo poder executivo, via Lei nº 10.678 de 2003, logo nos primeiros meses de governo, da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Órgão instituído para funcionar, de acordo com seu Artigo 1º, “como órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República”, no sentido de ser um apoio para, de acordo com o Artigo 2º, “formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial”. A Secretaria surge pela luta constante do movimento negro com o objetivo de “enfrentar o racismo ainda tão latente no seu território e com o compromisso de executar as políticas de igualdade racial destinadas a população negra - mais de 53% - buscando sempre dialogar com os povos e comunidades tradicionais” (Brasil, 2018, p. 01). Sua criação vem em atendimento ao determinado no Plano de Ação, do qual o Brasil passou a ser signatário, resultante da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Conferência de Durban), ocorrida na África do Sul em 2001.

É pela ação da referida Secretaria que se institui um grupo de trabalho interministerial para a edição do Projeto de Lei nº. 3.627, de 25 de maio de 2004. Na exposição de motivos encaminhada com o PL ao Congresso o MEC (Brasil, 2004) relembra que, desde 1967, o Brasil era signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas<sup>114</sup> e que ali havia se comprometido com o desenvolvimento de políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial por meio da inclusão de grupos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social. O texto

<sup>114</sup> Este tratado foi adotado pela ONU em dezembro de 1965 e entrou em vigor em janeiro de 1969. Por meio do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, o Brasil promulgou no país a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, assinada pelo Brasil em 07 de março de 1966. Veja o decreto em inteiro teor: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html). Acesso em setembro de 2022.

da proposta trazia as determinações:

Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2004).

Este PL, contudo, não foi regulamentado, foi bastante movimentado no ano de sua edição, até 2005 ainda estava sendo debatido, mesmo que escassamente, porém foi arquivado no ano de 2009. Ao Projeto foi apensado, ainda em 2004, o PL nº 73 de 1999<sup>115</sup>, que tratava do ingresso nas universidades federais e estaduais, mas sem menção à questão étnico-racial. Dirigia-se apenas se a egressas(os) de escolas públicas, contudo como era um documento considerado de “mesma matéria” o apensamento fez com que o Projeto aqui em comento ficasse prejudicado. Reconhecemos, desse modo, que a intencionalidade desse governo para construir políticas afirmativas já desde o início da gestão demonstra sensibilidade política por considerar em suas ações a questão da desigualdade racial atrelada à desigualdade econômica, demonstrando compreender que no contexto brasileiro a intersecção entre raça e classe faz da população negra e pobre, historicamente, a maioria da nação, sendo as mulheres negras o maior número entre miseráveis. Desse modo, o PL de 1999, adaptado pelas propostas do PL de 2004 irá, muito mais tarde, em 2012, se transformar na Lei de Cotas, como veremos mais à frente.

Também já no início da então gestão e, conforme Ristoff e Giolo (2006, p. 194), constando desde o Plano de Governo, foi demonstrando preocupação e compromisso com a questão da avaliação da educação superior. Houve, portanto, um empenho em “rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão – e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)<sup>116</sup>”. Além de políticas

---

<sup>115</sup> “Art. I - Ar, universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto. Parágrafo único - É facultada às universidades particulares, o mesmo disposto para as universidades públicas.” Disponível em teor completo em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/15013>.

<sup>116</sup> Ristoff e Giolo (2006, p. 194) indicam como antecedentes do Sinaes: “principalmente, o processo de avaliação criado e consolidado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de 1976; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), criado em 1983; o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), instituído em 1985; o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996”.

implementadas nos governos anteriores, legislações importantes do país tratavam da avaliação da educação superior e da premissa avaliadora do Estado, como o apregoado na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 209<sup>117</sup>, no qual detém o aval de entrada e permanência de IES no sistema. A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1995 – governo FHC, trouxe em seu bojo a implementação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995<sup>118</sup>, reiterando o caráter periódico da avaliação, também presente na LDB 9394 de 1996<sup>119</sup>. Dentre o arcabouço legal o destaque está para o PNE de 2001-2010 que determinou, especificamente à União, instituir o Sistema Nacional de Avaliação para estabelecer “os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE” (Brasil, 2001, art. 4º).

Assim, o Sinaes analisa as instituições, os cursos de graduação e o desempenho das e dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Como uma das primeiras ações concretamente realizada pelo então governo, o Sinaes, foi criado visando

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004, § 1º).

Para isso, lança mão dos dados coletados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)<sup>120</sup>, e das avaliações *in loco* realizadas nas IES e em seus cursos. Ristoff (2015) explica que a avaliação se dá na somatória da nota do Enade com a obtida pelo curso na avaliação *in loco* – essa realizada periodicamente por comissões especializadas. Os dados gerados servem para que as IES se orientem institucional e pedagogicamente. Para o governo

<sup>117</sup> Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

<sup>118</sup> “[...] o Ministério da Educação e Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Inteiro teor em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acessado em setembro de 2022.

<sup>119</sup> De acordo com seu art. 46: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (Brasil, 1996)

<sup>120</sup>Ristoff (Barreyro; Ristoff, 2015, p. 318) explica que o exame é “aplicado simultaneamente a ingressantes e concluintes, permitindo identificar o nível de ingresso e de saída dos alunos, ajudando a orientar as instituições sobre a necessidade ou não de fazer ajustes ou revisões curriculares. O Enade tem, ainda, questões comuns a todas as áreas do conhecimento, questões de formação geral e questões de ética e de cidadania consideradas por especialistas como importantes a todos os universitários, independentemente de suas áreas de especialização. O Exame inclui, pois, questões instrumentais que têm a ver tanto com a formação do profissional quanto com a formação do cidadão”.

serve como fonte para criação de políticas públicas e também atinge o público mais interessado, estudantes, para melhor conhecerem os cursos e as IES.

O Sinaes sofre críticas quanto a sua eficácia referente às avaliações em suas três dimensões: *in loco*, a dos cursos e de discentes. Contudo, damos destaque às direcionadas a essa última, tomando como base os elementos interpretativos desta tese, interseccionalidade e justiça social. Nesse sentido, concordamos que há que se observar algumas questões elementares quando se trata de avaliar desempenho discente, pois “nem tudo que é avaliável em educação superior é mensurável, e, portanto, indicadores qualitativos são necessários para aspectos importantes do processo educacional” (Bertolin, 2019, p. 188). Assim, é preciso desfocar o olhar para o simplesmente quantificável, pois o desempenho das(os) estudantes durante o curso não diz respeito apenas à formação em si nele oferecida. Para nós um reforço à proposta desta tese em desvelar esses condicionantes, como as questões de gênero, raça e classe.

Ainda assim, é notório, que o início das políticas trata da busca de melhor regulação e funcionamento de um sistema de educação superior já existente e de maioria privada – como é o caso do Sinaes, se aproximando do pensamento de Trindade (2005, p. 64) para quem o alcance à “velha bandeira da reforma universitária da democratização pela ampliação do acesso ao ensino superior” se daria na expansão do “sistema de todas as formas sob o impulso e supervisão do poder público”. Nesse mesmo sentido, o Prouni é criado também com essa função, pois buscou regulamentar a concessão de bolsas e financiamento do sistema privado.

Além da Lei de Cotas, e dentre outras políticas do governo, o Prouni também se destaca por entrelaçar condições de renda e étnicas-raciais. Assim, conforme Nancy Fraser (2006) visando redistribuição e reconhecimento como fatores a serem observados nas desvantagens enfrentadas por esse público no acesso à educação superior, pode-se construir caminhos para representação. Tal Programa, alvo de críticas e, ao mesmo tempo, de aprovação, também foi objeto de um processo longo até tornar-se lei. Como ideia presente desde o início do primeiro mandato do governo Lula, o MEC apresenta já em outubro de 2003, o PL 2853/2003<sup>121</sup> que criaria o Programa de Apoio ao Estudante do Ensino Superior – PAE, esse com olhar para a questão econômica, concedendo bolsas de estudos e de manutenção para custeio parcial dos encargos educacionais em IES com fins lucrativos. Em contrapartida de ampliar o acesso de estudantes de baixa renda, visava também “estimular a formação de mão-de-obra especializada nos segmentos em que sua oferta, nacional ou regional, não atender à demanda e incentivar o serviço voluntário” (Brasil, 2003b). O PL não vingou, tendo tramitado durante o ano de 2004,

---

<sup>121</sup> Criado pelo então Ministro da Educação Cristóvam Buarque. Acesse o andamento e o inteiro teor da proposta em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=150377>

sem adesões e participações, e sofrendo fortes críticas, com destaque para o fato de exigir prestação de serviço “voluntário”, algo entendido como discriminatório, uma vez que nas IES públicas não havia essa determinação, e de acordo com o texto da proposta somente poderiam participar estudantes que dessem tal retorno.

Desse modo, ainda enquanto o PL que criaria o PAE estava tramitando, foi apresentado pelo novo Ministro da Educação, Tarso Genro, em maio de 2004, um segundo PL com mesma matéria: PL 3582/2004<sup>122</sup>, prevendo a oferta de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda. Este sendo mais aprofundando e detalhista e já sob o nome de Prouni. Sua tramitação se deu de forma mais participativa – foram apresentadas 292 emendas, contra uma recebida pelo PL do PAE. Nesse, tratava-se somente de concessão de bolsas integrais para cursos de graduação apenas em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, para egressas(os) de escola pública ou docentes de educação básica da rede pública sem graduação. Já trazia a seleção via Enem.

Como, mais uma vez, houve grande dificuldade de aprovação do PL do Prouni nº 3582/2004, o presidente da república edita, quatro meses após a apresentação do Projeto, a Medida Provisória - MP 213, de 10 setembro de 2004, para dar vigência imediata ao Programa. O novo texto trazia a previsão de cotas étnicas-raciais, dentre outras mudanças, além de que deu atenção às emendas apresentadas ao PL 3582/2004. Tramitando durante todo ano de 2004<sup>123</sup> foi transformada, já no início do ano seguinte, na Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, instituindo o Programa Universidade para Todos - Prouni, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação e, dentre outras providências, alterando a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004.

Portanto, o Prouni, na esteira de um ideal de democratização do acesso à educação superior se dá pela via da rede privada, uma vez que, como herança da expansão desenfreada da década de 1990, essas IES representavam a maioria no país, mas, mesmo as excessivas vagas, não eram acessíveis economicamente para a maioria da população. A legitimidade do Programa, desse modo, “encontra ressonância na pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (Carvalho, 2006, p. 986). Cabe lembrar que, a essa altura, o Fies, tendo sido criado no governo FHC – ano de 1999<sup>124</sup>, já era um programa vigente, mas que, como considerou Cristóvam Buarque (Brasil,

<sup>122</sup> Acesse o andamento e o inteiro teor da proposta em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=253965>

<sup>123</sup> Acesse o andamento e o inteiro teor da proposta em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=264231>

<sup>124</sup> Criado em 27 de maio de 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827, posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. O Fies substituiu o Programa de Crédito Educativo – PCE, uma série de mudanças.

2003b, p. 04) na proposição do PL do PAE, embora tivesse até aquele momento realizado muitos financiamentos estudantis, apresentava “uma contradição intrínseca à sua concepção: o fato de ser um programa de financiamento destinado a estudantes que não possuem condições financeiras para arcar com os custos das mensalidades do ensino superior privado”. No mesmo sentido, Cristina Helena Almeida de Carvalho (2006, p. 993) destaca que o Fies não se tratava de uma “alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior”, além de ter como exigência de fiador e financiar apenas 50% das mensalidades dos cursos.

O Prouni, então, volta-se para a rede privada de educação superior na tentativa de regular aquele setor que antes já havia sido focalizado com a criação do Sinaes que tinha o objetivo de cuidar da qualidade por meio da avaliação das instituições, sobretudo, privadas. O Programa tem como cerne a preocupação social com estudantes de menor poder aquisitivo e, para tanto, oferta bolsas em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica de 100% (integrais) e de 50% (parciais). A política sofreu críticas por ser entendida, por vezes, como ação de amparo à rede privada pelo seus índices enormes de inadimplência, agindo no sentido de intensificar sua expansão – sobretudo das IES com fins lucrativos, e comprometendo a qualidade do ensino ofertado pelas suas muitas instituições (Mancebo, 2007; Sguissardi, 2015).

Há que se ressaltar, contudo, que na história da construção da nossa sociedade, não é incomum observar que políticas de redistribuição de renda ou de inclusão de camadas alheias à elite diretiva do país no orçamento público, sofrem fortes críticas quase sempre enquadradas no imaginário de uma ameaça maior à estabilidade financeira e econômica do país. Esse é o caso do Prouni, uma vez que argumentações contrárias ao Programa não levam em consideração fatos como o de que, desde 1960, a renúncia fiscal foi fator central de financiamento para o setor privado<sup>125</sup> da educação superior e, em geral, também se furtam à compreensão de que

mecanismos de renúncia fiscal têm sido utilizados pelo Estado brasileiro desde muitas décadas, em diferentes contextos. A partir de 2008, por exemplo, foi largamente utilizado como instrumento da política econômica anticrise. A renúncia ao IPI dos automóveis, um exemplo comum, beneficia tanto a indústria automobilística e toda a sua cadeia produtiva quanto os consumidores das classes média e alta, que podem adquirir um carro (Aguiar, 2016, p. 123).

---

<sup>125</sup> “A Lei n. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a CF/67, determinava a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Em outras palavras, as organizações privadas de ensino superior gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida” (Carvalho, 2006, p. 982).



Em nosso entendimento, ao estatizar vagas nas IES privadas em troca de renúncia fiscal<sup>126</sup>, o Prouni pode se converter em uma política voltada à correção de injustiças de base econômica e racial, uma vez que as pessoas negras são a maioria do grupo de baixa renda. Porém, o que defendemos é que todo investimento do setor público deva ser primordialmente direcionado à rede pública e não privada, pois é a forma possível de se alcançar um resultado, a longo prazo, mais permanente e transformativo em relação às desigualdades estruturantes. Contudo, conforme o MEC, o propósito da proposta de criação do Prouni, em sua formulação, era tirar o Brasil da lista de países da América Latina que tinham as taxas mais baixas da educação superior, pois como mostraram à época da proposição do Programa, momento em que havia um aumento da oferta de cursos superiores, “apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos de idade estavam na faculdade, comparado a 27% no Chile, 39% na Argentina, 62% no Canadá e 80% nos EUA” (Brasil, 2004, p. 9).

Cristina Helena Almeida de Carvalho (2006) lembra que tais dados, oriundos da malograda expansão do governo FHC, são agravados quando se observa de forma desagregada com foco na questão de classe, pois o maior percentual de estudantes cursando educação superior era composto por jovens da elite: “Nas faixas acima de três salários mínimos, a proporção de estudantes é superior a 35%, ao passo que, com a renda de até um salário mínimo, apenas 1,5% frequenta a graduação”. E complementa que “86% da população na faixa etária em questão, estavam na faixa de menos de três salários mínimos” (Carvalho, 2006, p. 992).

Esses índices enfraquecem a crítica ao Prouni de que os recursos não arrecadados pelo Programa poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Quanto a isso, Corbucci (2004, p. 698) comentou que “caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”. Para o autor, trata-se de uma política de redistribuição de renda. Assim, se por um lado há quem seja contrária(o), por outro, há reconhecimento e grande incentivo por parte de grupos objetivamente mais interessados, como o movimento estudantil, sindicatos de trabalhadoras/es e parte considerável da sociedade civil, além de um grupo bem focalizado, o de egressas/os do ensino médio público, uma vez que essas(es) estudantes não se consideravam “uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares” (Carvalho, 2006, p.985). Portanto,

---

<sup>126</sup> A IES que adere ao Programa deverá conceder uma bolsa de estudo para cada nove estudantes regularmente matriculadas/os, “assim fica isenta do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior. Já as IES beneficentes, assim poderão se manter, caso conceda uma bolsa de estudo para cada quatro estudantes. “Dessa forma, a isenção de impostos prevista pela Lei n. 9.532/95 assim como o credenciamento da IES no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) ficarão condicionados à adesão ao PROUNI” (Corbucci, 2004, p. 694).

embora haja uma preocupação genuína com a qualidade do ensino, muitas pessoas mudaram suas realidades sociais a partir da formação cursada com o auxílio do programa, de modo que o Prouni permitiu que essas pessoas obtivesse uma profissão, tornando-se, em suas famílias, as primeiras a ter diploma de educação superior, quebrando um padrão excluyente e histórico que há muito se mantinha inalterado (Carvalho, 2006, p. 985).

Assim, para se obter o benefício do Programa, a pessoa interessada precisava cumprir alguns critérios obrigatórios pré-estabelecidos para ser selecionada para recebimento da bolsa: comprovar documentalmente que a renda bruta mensal *per capita*, sua ou de sua família, era de até 1,5 salário mínimo, para receber isenção total da mensalidade (bolsa integral) ou de 3 salários mínimos *per capita*, para bolsas de 50% (bolsa parcial). Agrega-se a essa perspectiva inclusiva a destinação das bolsas às pessoas com deficiência e docentes da rede pública de ensino, exclusivamente para os cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, nesses casos, independentemente dos critérios de renda, uma vez que se intencionava também “a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica” (Carvalho, 2006, p. 985). O destaque dessa lei de 2005, era o critério de que o programa se voltava, primordialmente, a estudantes que tivessem concluído o ensino médio integralmente em escola da rede pública ou em instituição privada, desde que na condição de bolsista integral<sup>127</sup>. A entrada na seleção se dá por meio do Enem, não podendo a(o) candidata(o), nesse exame, ter menos de 450 pontos do total e nem zerar a redação.

Como o público do Programa era composto de pessoas com menos condições econômicas, o governo observou a necessidade de, além de acessibilizar o ingresso, também buscar trazer maiores condições de permanência para que realmente houvesse um número satisfatório de concluintes. Desse modo, na sequência da criação do Prouni, é editada a Medida Provisória Nº 251, de 14 de junho de 2005<sup>128</sup>, que instituiu o Projeto Escola de Fábrica, autorizando a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiárias(os) do Prouni, à época, no valor de até R\$ 300,00 mensais, exclusivamente para custeio das despesas educacionais, a estudante com bolsa integral.

Uma outra forma de acesso à educação superior se deu por meio da criação da EaD, esta já prevista na LDB de 1996, trazendo-a como modalidade para complementação de aprendizagem ou aparato para situações emergenciais, sobretudo voltando o olhar para “prover cursos presenciais ou a distância para atender os jovens e adultos com pouca escolarização”

---

<sup>127</sup> Modificações foram feitas nesta lei em 2021 e 2022 como apresentado no Capítulo 3.

<sup>128</sup> Veja em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=315401](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=315401)

(Brasil, 1996, art. 7). A regulamentação dessa modalidade se deu ainda no ano de 1998, no governo FHC, Decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, normatizando, para tanto, o Artigo 80 da LDB<sup>129</sup>, e conceituando a EaD como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Brasil, 1998, art. 1º).

No entendimento de Giolo (2008, 1217-1218) a LDB previa que a EaD deveria se desenvolver, “por meio de iniciativas do poder público ou iniciativas muito próximas dele”, conforme pode-se observar no texto do Artigo 80 da LDB. Assim, constata-se que a pretensão nessas diretrizes não era “perder o controle”, a ponto de a iniciativa privada ter uma adesão tão grande como vemos hoje, já que não traz uma abertura demarcada a esse setor. Porém, a enorme frente que a iniciativa privada fez à educação superior pela modalidade EaD, se deu, “porque o Decreto n. 4.494/1998 abriu explicitamente o campo da EaD para a iniciativa privada (abertura que estava, quando muito, apenas implícita na LDB), mas não lhe conferiu direção ou, ao menos, limites precisos”. A “apropriação” da rede privada de ensino à modalidade, acontece, portanto, a partir do momento em que há sinais de estagnação, na década de 1990, na procura por cursos de graduação – até então mais procurados, devido aos valores de mensalidades mais caros. O autor afirma que tal fenômeno promove uma alteração no sentido original da EaD, o de chegar onde a modalidade presencial não chegava, e, ao invés de ser complementar, auxiliar, passou a ser concorrência, com facilidades não experimentadas no ensino presencial.

No então governo em questão, há uma continuidade da política de expansão por meio dessa modalidade já existente, mas com o cuidado de trazer algumas mudanças por meio da edição de novos ordenamentos, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, novamente tratando da regulamentação do Artigo 80 da referida LDB de 1996, agora caracterizando a EaD “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005, art. 1º). Para Giolo (2008, p. 1212), foi somente a partir de então que o poder público realmente “iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor” e que os novos decretos trouxeram uma regulamentação. “Destá vez, de forma muito mais concreta e

---

<sup>129</sup> “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

detalhada<sup>130</sup>. Os documentos estabelecem normas para a educação a distância e tratam, principalmente, do credenciamento de instituições para sua oferta e da autorização e reconhecimento de cursos criados sob essa modalidade. Junto a esses decretos foram criadas também portarias normativas “com novos instrumentos de avaliação para credenciamento de IES e pólos e de autorização de cursos de graduação a distância”, todas procurando “organizar o setor e impedir, com uma série de novas exigências, que a livre concorrência acabe por desvirtuar sobremaneira o sentido da educação a distância” (Giolo, 2008, p.1224).

A política de educação a distância para a educação superior, no então governo Lula, era algo indispensável para a proposta de democratização do acesso com o objetivo principal de aumentar as vagas desta modalidade em universidades públicas (Carvalho, 2014, p. 217). Assim, após a tentativa de regulação na iniciativa privada, o governo volta-se para tal finalidade e dá início a um processo de institucionalização da EaD na esfera pública criando, em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (Decreto nº 5.800), baseado na LDB. De acordo com o Ministério da Educação, é um fomento para tal modalidade de ensino via sistema público, apoiando iniciativas baseadas em tecnologia de informação e comunicação e incentivando a colaboração entre a União e entes federados. Os polos de educação são criados nas universidades e em localidades estratégicas, distantes e isoladas.

Para o MEC (Brasil, 2006) é uma forma de universalização desse nível de ensino e tem como meta contribuir para a Política Nacional de Formação de Professoras(es) do então governo, por isso, a priorização da oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, além de reduzir as disparidades de oferta entre as diferentes regiões do país. Aqui alertamos para a necessidade de se olhar com mais atenção a formação de professoras(es) no país. Reconhecemos que a enorme demanda por tais cursos pode levar à oferta via EaD, porém as licenciaturas exigem políticas menos fragilizadas, como alertado pela crescente de desvalorização da profissão docente (Gatti, 2009). Seria o caso de

---

<sup>130</sup> Principais aspectos da nova regulamentação, segundo Giolo (2008, p. 1213-1215): Momentos presenciais obrigatórios ampliados, incluindo, além das avaliações, os estágios obrigatórios, a defesa dos trabalhos de conclusão de cursos e atividades de laboratório [...] realizados na sede da instituição ou nos pólos; A duração dos cursos será a mesma dos cursos presenciais; Os exames presenciais serão elaborados pela própria instituição credenciada e prevalecerão sobre as outras formas de avaliação; Todos os acordos de cooperação serão submetidos ao órgão regulador do respectivo sistema de ensino; Instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência, poderão ser credenciadas para ofertarem cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e de tecnologia; O sistema federal credenciará também as instituições dos outros sistemas que desejarem ofertar cursos de educação a distância de nível superior. As autorizações, reconhecimentos e renovação de reconhecimento dos cursos tramitarão apenas no âmbito dos respectivos sistemas de educação; A Lei do Sinaes aplica-se integralmente à EaD; Prerrogativas de autonomia das universidades e centros universitários asseguradas também para a EaD; Será dada publicidade, tanto pelos sistemas de ensino quanto pelas instituições, dos atos regulatórios referentes às IES e seus cursos.

prezar pela ampliação da oferta no ensino presencial público, sobretudo do curso de pedagogia, e, pensando conjuntamente na qualidade da educação básica, ofertar vagas nessas mesmas IES para profissionais que já atuam nessa etapa, a exemplo do realizado no Prouni. Além disso, elaborar políticas de formação continuada nas universidades públicas.

Contudo, percebe-se, nesse sentido, que o grande diferencial no então governo, um contraponto ao anterior, é que se faz tentativas de atender tanto a esfera pública quanto privada, ou expandir a esfera pública em um contexto já tão consolidado da rede privada. Ao passo que houve o Prouni para a rede particular, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, via Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, volta-se para atender a pública. O Reuni teve como a meta de expansão da oferta de educação superior determinada no Plano Nacional de Educação 2001-2010. O objetivo era “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O propósito era elevar, globalmente, a “taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007, art. 1º, inciso 1º). De acordo com o MEC, a ampliação da oferta se deu, nesse Programa, pelos seguintes mecanismos: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação de vagas ociosas.

Na ocasião, ainda em 2007, todas as 57 Instituições Federais de Educação Superior - Ifes aderiram ao Programa, para tal necessitavam apresentar ao MEC, a qualquer momento, um plano de reestruturação de acordo com as orientações recebidas pelo governo com estimativas de custos. O investimento recebido pode ser utilizado para contratação de servidoras(es), sobretudo docentes, pequenas reformas das instalações, aquisição de equipamentos etc. Nesse sentido, além de acesso, tinha-se em mente a permanência e a qualidade da educação pública, trazendo inclusão e redução de desigualdades regionais com o investimento público. Para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, os avanços alcançados pelas Ifes por meio do Reuni concretizaram “uma política de recuperação do Sistema Federal” e que se passou a ter nas universidades “melhores condições, mais alunos, mais cursos noturnos, acompanhados de aumentos no quadro de docentes e técnicos administrativos, além das melhorias de infraestrutura” (Andifes, 2012, p. 5). Contudo, o aumento de professoras(es) não acontece proporcionalmente e nem no mesmo ritmo do aumento de graduandas(os), o que acaba por gerar não só a intensificação e a precarização do

trabalho docente, mas indica também uma premissa mercadológica de certificação de larga escala não compatível com o ideal apresentado teoricamente na criação do programa.

Assim, de acordo com o então governo federal, é na mesma intencionalidade, que promulga-se a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na própria redação da lei já se previu a criação de 38 Institutos Federais – IFs<sup>131</sup>, além da inclusão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como parte da Rede<sup>132</sup>, de 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e do Colégio Pedro II - criado em 1837. Vinculadas a essas, haviam unidades descentralizadas de ensino, garantindo a presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao longo de todo o território nacional. Assim, os IFs são estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Assim, a criação dos IFs se dá baseada nas antigas instituições federais de Ensino Profissional e Tecnológico – EPT, por intermédio de adesão destes ao modelo proposto na referida lei (MEC, S.A)<sup>133</sup>.

Os IFs ofertam educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada a trabalhadoras(es) nas áreas de educação profissional e tecnológica, realiza pesquisas aplicadas, desenvolve atividades de extensão, e em nível de educação superior ministram cursos superiores de tecnologia e de licenciatura - bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professoras(es) para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, de bacharelado e engenharia, e de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento, especialização, e stricto sensu de mestrado e doutorado (Brasil, 2008, art. 7º).

No ano de 2010, foi criado o Sistema de Seleção Unificada – SISU, que é um sistema eletrônico do MEC que compila todas as vagas ofertadas por IES públicas de ensino superior de todo o Brasil, cursos presenciais. Assim, faz a seleção de candidatas(os) com base na média do Enem “até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo

---

<sup>131</sup> Além de 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), de 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Vinculadas a essas, em 2019, haviam 661 unidades descentralizadas de ensino, garantindo a presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao longo de todo o território nacional.

<sup>132</sup> Criada pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Veja mais em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm)

<sup>133</sup> Com informações retiradas de: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

com as escolhas dos candidatos inscritos e perfil socioeconômico para Lei de Cotas” e outras políticas e ações afirmativas que podem ser adotadas pelas IES. A adesão à plataforma é de iniciativa das IES, sejam federais, estaduais ou municipais. Com isso, o MEC dá mais subsídios para que as(os) estudantes possam analisar as vagas para as quais pretendem concorrer.

Aqui vale retomar a importância da mudança feita em relação ao Enem. Como dito, foi criado no governo FHC, em 1998, com o objetivo de ser um mecanismo de avaliação do desempenho escolar das(os) estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o então governo amplia e aperfeiçoa a metodologia e o objetivo do exame e o transforma no principal meio de acesso à educação superior, sendo hoje a principal porta de entrada às IES, sejam públicas ou privadas. As notas do Enem podem ser usadas para acesso Sisu, Prouni, Fies e outros programas de financiamento estudantil, além de serem aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sem deixar de cumprir com a premissa de subsidiar o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

Já no ano de 2011, início do primeiro mandato da presidenta Dilma, é criado o programa Ciência Sem Fronteiras, para estimular a integração da formação de estudantes brasileiras(os) e a produção acadêmica com o exterior, em especial nas áreas tecnológicas. Nessa gestão uma política, em especial, se destaca como símbolo da característica inclusiva do período, também de suma importância para nossa pesquisa, a Lei nº 12.711 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas. Além disso, em 2015, o Fies sofre novas mudanças que limitavam o reajuste das mensalidades nas IES privadas e atrelava a aprendizagem do ensino médio ao determinar que as(os) candidatas(os) alcançassem o mínimo de 450 pontos no Enem, não podendo zerar a redação. Nesse ponto, temos que se retoma o fato de que a discussão da expansão da educação superior via rede privada, a grande questão é mesmo o financiamento para aqueles grupos que não detém condições econômicas de custear sua formação. Foi tal problemática que impulsionou, como se sabe, a criação do Fies, em 2001 - via Lei nº 10.260, de 7 de dezembro, uma forma indireta de alocar verbas públicas ao setor privado com foco no preenchimento das vagas da rede. Iniciativa do governo FHC, que nos anos de 2010 e 2015, sofreu mudanças na tentativa de retomar o controle das mãos das IES privadas, e também determinar a redução das taxas de juros, a ampliação do prazo de carência para o início do pagamento após a conclusão do curso e a extensão do prazo para quitação das mensalidades. Além disso o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o “agente operador” do Programa para contratos formalizados a partir de 2010, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo que à(ao) estudante solicitar

o financiamento em qualquer período do ano. Em 2016, foi assinado Projeto de Lei, de autoria da então presidenta, propondo a criação de mais cinco<sup>134</sup> universidades federais (MEC, 2016). Mais tarde o projeto transformou-se em leis e as cinco IES foram instituídas entre 2018 e 2019.

Portanto, embora haja quem veja que a problemática do crescimento da educação superior não tenha sido essencialmente resolvida nos governos em questão, é preciso reconhecer que uma grande reforma na educação superior pública e gratuita foi realizada. Se nos oito anos anteriores de governo FHC não se criou nenhuma IES pública, entre os anos de 2003 e 2014 foram criadas 18 universidades federais, 173 campus universitários, e 360 Institutos Federais foram abertos por todo o país<sup>135</sup>, muitos presentes nos interiores do Brasil. Outras quatro foram planejadas para a integração regional e internacional, as da Fronteira Sul, do Oeste do Pará, da Integração Latinoamericana e da Integração Lusoafrobrasileira.

Ao final da gestão Lula/Dilma – mais precisamente de 2003 a 2014, o número de estudantes nessas IES passou quase dobrou. Se um dos grandes problemas deixados pelos governos anteriores foi a relação público x privado, como vimos, nesse governo a expansão da educação superior pública subvencionada pelo Estado nunca foi tão grande, porém o dilema da expansão pela via privada ainda persista, embora a distância entre os sistemas tenha diminuído, com a ampliação da rede pública. Ristoff (2016), ao abordar a criação dessas políticas, sobretudo, voltando o olhar para Fies e Prouni que estatizam vagas nas IES privadas por meio de financiamento governamental diz que ao somar o total de matrículas ativas no Prouni em 2014, às do Fies totalizariam 39% das matrículas em IES aprovadas totalmente financiadas pelo poder público federal. Daí somando essas às matrículas da rede pública, ter-se-ia um total de 64% das matrículas de toda educação superior do país. Sob esta ótica, o autor diz que mesmo sendo evidente o maior número de matrículas no setor privado,

apenas caracterizá-las como privadas passa a ser uma simplificação. Revela-se, portanto, que, certo ou errado, nos últimos anos o país fez a dupla opção de, por um lado, expandir a rede federal pública e gratuita e, por outro, de financiar e subsidiar, numa agressiva parceria público--privada, as matrículas no setor privado, especialmente para estudantes de baixa renda (Ristoff, 2016, p. 16).

---

<sup>134</sup> Universidade Federal de Catalão, em Catalão, Goiás - UFCat; Universidade Federal de Jataí, em Jataí, Goiás - UFJ; Universidade Federal do Delta do Parnaíba, em Parnaíba, Piauí - UFDPAr; Universidade Federal do Norte de Tocantins, em Araguaína, Tocantins - UFNT; e Universidade Federal de Rondonópolis, em Rondonópolis, Mato Grosso - UFR (MEC, 2016). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/36031-pais-ganha-cinco-novas-universidades-federais-e-41-campi-da-rede-de-educacao-profissional>. A UFCat, UFJ, UFDPAr e UFR acabaram sendo criadas em 2018 e a UFNT em 2019.

<sup>135</sup> Em 2008 foram criados os Institutos Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a carreira de professoras/es do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.



Portanto, apesar das duras críticas quanto a essa questão com a criação de políticas reconhecidas pelo seu caráter inclusivo e democrático, porém, não deixa de configurar como maior acessibilidade às pessoas de diferentes extratos sociais e de distâncias regionais, ainda não resolvida mesmo com a perspectiva de interiorização da educação superior que orientou a implantação dos campi e dos IFs.

Desse modo, conforme nos fala Vilma Aguiar (2016, p. 110), o saldo da década de 1990 era de uma educação superior “(i) bastante elitista em termos de possibilidade de acesso; (ii) dual, no sentido de que os setores público e privado desempenham papéis complementares; (iii) constituído por uma larga predominância do setor privado; (iv) concentrado em poucas carreiras; e (v) pouco interiorizado e enraizado”. Portanto, a interpretação das políticas públicas educacionais adotadas pelo governo Lula precisa se dar de forma mais aberta e tolerante, pois não se trataram apenas de buscar a equidade de oportunidades e inclusão social – como o Prouni e Fies, mas também foi buscado o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação - como o Sinaes. Afinal, com o projeto de reforma universitária, debruçou-se ainda “sobre questões como a qualidade e a necessidade da diversidade e diferenciação do sistema. Além dos problemas de fundo, ou seja, a necessidade de regular a expansão e o peso do setor privado no conjunto do sistema” (Aguiar, 2016, p. 114).

### **3.2.3 “De volta às margens”**

O terceiro momento sistematizado por nós tem como pano de fundo a ascensão de um neoliberalismo radical e o ataque às políticas afirmativas e à educação superior pública. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016), nos ensinam que o neoliberalismo é a razão do capitalismo em sua forma contemporânea, em que o Estado é um instrumento para a criação de normativas concorrenciais em todos os aspectos da vida em sociedade. Desse modo, não se fala mais da ausência estatal, mas de mudanças na atuação do Estado frente à economia e à sociedade, cujo foco passa a ser moldar politicamente essas relações. Nessa perspectiva, neoliberais admitem a necessidade de intervenção estatal, mas “opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados” e, não buscam “limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado”, produzindo ótimas condições “para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo” (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

Na esteira desse pensamento, como demonstrado anteriormente, no período compreendido entre 2003 e 2016 houve uma maior tentativa de se contornar o sistema, agindo

na tomada de diversas iniciativas que constituíram uma reforma mais democrática por meio de políticas públicas, o que intensificou a ideia de um neoliberalismo progressista (Fraser, 2018) que o Brasil vinha vivenciando, mesmo que em menor grau, desde os governos pós ditadura militar, período da redemocratização do país. Contudo, no referenciado período, não se conseguiu, certamente, por um fim ou mesmo se romper concretamente com o sistema, mas se atuou de forma bem mais democrática que todas gestões que vieram antes e após tais mandatos. O atual Ministro da Fazenda, Fernando Haddad (2021, s.p.), ao falar da atuação de Lula em seus primeiros governos, nos ajuda a entender melhor a questão do neoliberalismo progressista tal qual pensado por Nancy Fraser, pois diz que a postura estatal do referido presidente foi diferenciada dos demais frente ao capitalismo. Em suas palavras, Lula não foi um governante anticapital, ou anticomércio, como neoliberais costumam apontar, e sim um grande impulsionador do capital, que, contudo, agiu no sentido de tentar “civilizar minimamente o capitalismo”, ao fazer com que se mantivessem os ganhos do mercado, mas, passando a incluir também na divisão do crescimento econômico, pessoas até então esquecidas, por meio das muitas políticas públicas que visaram redistribuição de renda, reconhecimento das desigualdades sociais e das categorias políticas minorizadas, assim como a representação e participação política. Ressalta-se que, como dito anteriormente, algumas dessas, começaram a ser pensadas e implementadas nos governos anteriores, principalmente com FHC.

Assim, de modo geral, podemos entender políticas públicas como respostas ativas dos governos às demandas sociais, que podem oferecer resultados práticos positivos ou mesmo análises de ações já vigentes. Dentre as quais, temos, as universalistas, que são as que tomam como base o ideal de igualdade, porém em uma perspectiva liberal, que desconsidera a injustiça estruturante da sociedade e com isso exclui grupos minorizados que não dispõem das mesmas condições de acessá-las. E as afirmativas, que possuem recortes que se direcionam a atender de modo focal específicas demandas de determinados grupos sociais, sobretudo, dos marginalizados historicamente. No Brasil, a constatação da necessidade de se pensar políticas afirmativas é provocada, no Estado, pelos movimentos sociais pressionando para que os governos gerissem melhor as desigualdades e as exclusões, por meio de políticas que dessem conta “tanto do reconhecimento quanto dos aspectos redistributivos, na medida em que historicamente foi com base nas condições de pertença racial e étnica, de gênero, orientação sexual, política ou religiosa” que essas se assentaram (Heilborn, 2010, p. 95-96). Portanto, as políticas afirmativas são definidas, como “mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva

igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 41). Foram assim criadas, principalmente, pela ineficiência de políticas universais, objetivando reparação e correção de injustiças e desigualdades historicamente enraizadas e invisibilizadas.

Se vivenciamos um período de um neoliberalismo progressista (Fraser, 2018) no qual buscou-se trazer, a despeito de todas as limitações e críticas, as margens para o centro, no que diz respeito à educação superior, esse foi um momento limitado, demonstrando a relação cíclica que há no país quando nos referimos à democracia e uma ideia de justiça social, tendo fim em 2016 com a ascensão do governo do presidente Michel Temer por meio de um, judicial e politicamente reconhecido, golpe parlamentar, no qual as margens foram levadas de volta. A partir de então e até o final de 2022 passamos por um momento de desestabilização da parca democracia brasileira, um despertar potencializado de ideias neoliberais, radicalmente conservadoras que tomaram, mais uma vez, a educação como palco de disputa e instrumento de unificação hegemônica política e religiosa, tal qual na era da colonização.

O governo Temer teve início, interinamente, em maio de 2016 – era vice da então presidenta Dilma, e em agosto do mesmo ano assumiu de forma definitiva até o final do mandato, em 01 de janeiro de 2018. Nesse sentido, destacamos o fato de que uma de suas primeiras decisões como presidente foi propor o congelamento de investimentos em políticas sociais por 20 anos, via Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016<sup>136</sup>, o que impõe uma ideia de privatização e impossibilita a continuidade de políticas inclusivas como o Fies, o Prouni, a expansão das universidades federais etc. Em relação a esses dois programas, Temer voltou-se para o Fies apoiado nas críticas a ele direcionadas quanto à inadimplência e prejuízo trazido para os cofres públicos<sup>137</sup>, e o reformula por meio da Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017<sup>138</sup>. A necessária preocupação com a dívida trazida pela financeirização da esfera privada concordamos, é de extrema importância, porém é preocupante que as áreas lembradas para se estabelecer essa “normalização” econômica no país, conforme Frigotto (2018, s.p.), seja sempre a educação, ou a saúde, quando há muitas outras alternativas, como, por exemplo, “ser criado um imposto das grandes fortunas, uma auditoria da dívida pública” etc. Há que se considerar também que “o crédito do Fies representa menos de 3% do total de crédito público

---

<sup>136</sup> Acesse na íntegra: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

<sup>137</sup> Quanto isso é interessante trazer a seguinte observação: “Um ponto que quase nunca é colocado no debate diz respeito ao fato de que o crédito do Fies representa menos de 3% do total de crédito público subsidiado e ofertado para atividades empresariais, imobiliárias, agrícolas ou infraestrutura, que já supera R\$ 1,7 trilhão. Além disso, deixam de mencionar que a inadimplência está alta para todas as modalidades de crédito, resultado da recessão e desemprego, não só para o Fies. Outro ponto a ser considerado é que uma parcela significativa dos contratos do programa é resguardada por um fiador pessoal”.

<sup>138</sup> Acesse na íntegra: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm)

subsidiado e ofertado para atividades empresariais, imobiliárias, agrícolas ou infraestrutura, que já supera 1,7 trilhão” (Molina, 2018, s.p.) e que a inadimplência esteve alta para todas as modalidades de crédito, não só para o Fies. Além de que uma parcela significativa dos contratos do programa é resguardada por uma fiadora ou um fiador pessoal.

Nesse sentido, “o novo Fies” que passou a ser composto por três faixas – Fies 1, Fies 2 e Fies 3<sup>139</sup>, na medida em que traz uma problemática importante, também retoma com a ideia de exclusão das camadas mais pobres da educação superior. A partir de então o governo seria responsável pelo subsídio apenas do Fies 1, de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos, com limite de vagas nessa faixa a 100 mil estudantes por ano. Antes, o número de vagas para essa faixa era de 300 e 350 mil por ano. Para além da redução de oportunidade às classes menos abastadas, nas duas demais modalidades – Fies 2 e 3, é que se tem a novidade, pois se dão na transferência do governo para instituições financeiras a concessão do crédito e a análise de risco. Assim, alertam Flávia Oshima e Gabriela Varela (2017, s.p.), “oficialmente, todos os estudantes, mais ricos ou mais pobres, terão chance de disputar todas as vagas”, o que significa que “levarão vantagem os primeiros que têm notas mais altas e perfil socioeconômico mais alinhado com o tipo de cliente a quem um banco normalmente concede crédito”. Por outro lado, traz ganhos às empresas, pois essas “recebem um valor de matrícula exorbitante, o curso é de baixa qualidade, os estudantes ficam endividados, e a sociedade brasileira não recebe um profissional qualificado” (Cara, 2017, s.p.).

Esse governo não fez modificações nas diretrizes do Prouni, mas, ainda em 2016, cortou 80 mil bolsas integrais sob a alegação de endividamento. Para Ristoff (2016, p. 22) é um argumento que não se sustenta, pois, segundo ele, “uma análise atenta dos dados indica que a renúncia fiscal, se comparada com o número de vagas ofertadas, é, efetivamente, pequena” e, mesmo que o custo fique um pouco mais alto se tomando como base bolsas integrais e parciais juntas, “o custo ainda fica em torno de 100 reais/mês por estudante, ou 1.200 reais/ano”, e acrescenta, valendo-se do valor da renúncia fiscal do ano de 2012 com esse Programa, que

de todo modo, ficam evidentes, a partir da análise dos dados, duas questões:  
(1) os 500 milhões de reais de renúncia fiscal, se aplicados nas universidades

---

<sup>139</sup> De acordo com o MEC (2017, s.p), a primeira modalidade corresponde ao financiamento ofertado diretamente pelo governo para a/o estudante com renda familiar per capita mensal de até três salários mínimos, representando a parcela de vagas a juro zero. Terá o Fundo Garantidor composto de recursos da União e aportes das instituições de ensino. Já as modalidades 2 e 3 estão destinadas às/aos estudantes com renda per capita mensal de até cinco salários mínimos. O Fies 2 vai ofertar 150 mil vagas e visa atender estudantes do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo como fonte de financiamento recursos de fundos constitucionais dessas regiões, e, no Fies 3, serão oferecidas, 60 mil vagas para todo o Brasil, sendo os recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES. Em ambos os casos, a taxa de juros vai variar de acordo com a instituição financeira onde foi fechado o financiamento. Informações de: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/58231-novo-fies-e-sancionado-e-cria-mais-100-mil-vagas-a-juros-zero>

federais, teriam impacto irrisório, considerando que o orçamento destas, como vimos antes, é de outra ordem (33,5 bilhões de reais/ano) e (2) levando-se em conta o número de estudantes carentes atendidos, não é correto afirmar que o custo do Prouni para o governo federal seja demasiado alto. Na verdade, o custo é baixo se comparado ao custo do estudante pagante e ao financiado pelo Fies. Em síntese, salvo melhor juízo, é possível afirmar que o Prouni reúne três dos ingredientes básicos da boa política pública: inclusão, qualidade e baixo custo (Ristoff, 2016, p. 22).

Nesse mesmo sentido, também em 2017, foi decretado o fim do Programa Ciências Sem Fronteiras, que, de acordo com a Capes (2017) havia concedido entre 2011 e 2016 quase 104 mil bolsas. Assim, o que se tem é que infelizmente a ideia do governo não era cortar esses gastos para fortalecer as universidades federais. Tais medidas não trouxeram como contrapartida investimento na rede pública, mas ao contrário. Em 2014, de acordo com um estudo do Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados (Brasília, 2018) os recursos destinados à educação, no geral, eram de R\$ 117,3 bilhões, ao final de 2018 haviam sido reduzidos para R\$ 103,5 bilhões. Desses, a destinação à educação superior, foram de R\$ 39,2 bilhões para R\$ 33,4 bilhões, respectivamente. Então podemos perceber que o projeto tinha um viés excludente e não de fortalecer a esfera pública, mas sim de retomar a educação superior como aparelho da hegemonia. De acordo com o Censo da Educação de 2018 (Inep, 2019, p. 12) “a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação em 2018”, houve queda no número de matrículas em cursos de graduação presencial e aumento modalidade a distância, o mesmo aconteceu nos anos de 2016 e 2017. Tem-se que no início de 2017, Temer cria um ordenamento que fortalece ainda mais a EaD acenando para iniciativa privada, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual no que tange à educação superior, permite-se a abertura de polos pelas próprias IES, sem necessidade de análise prévia do MEC e, ainda, desvincula a oferta a distância da presencial. Ou seja, as IES podem ofertar somente cursos a distância, sem a obrigatoriedade de ofertar vagas presenciais, uma mudança significativa para um contexto de desequilíbrio público x privado tão perene, mas que é bastante coerente com o ideal neoliberal do governo e as alianças com os grandes grupos empresariais que controlam esse último.

Desse modo, ao final de quase três anos desse governo, conforme Maria Caraméz Carlotto (2020, p. 5), conclui-se que três processos trouxeram mudanças importantes para a educação superior brasileira: “i) a redução do número de matrículas presenciais, sobretudo no setor privado; ii) a substituição dessas matrículas presenciais por matrículas na modalidade EaD e; iii) a redução do número de docentes contratados, também no setor privado”. Para ela, a partir de 2016, tem-se a reversão da política anterior, com o fortalecimento do ensino privado de tipo

EaD, decorrente dos ajustes fiscais, bloqueios de verbas e todas outras ações que configuraram um início de desmonte (redução do Fies e do Prouni).

Em síntese, a partir de 2016 até o final de 2018, a tendência neoliberal privatista e segregadora é retomada com afinco no país incidindo diretamente na educação superior. A rede federal então construída nos governos anteriores sofre um desmonte, por meio de corte de verbas, de concursos para contratação de pessoal, falta de financiamento para a continuidade da expansão das IES, etc. Por outro lado, e seguindo os ditames estrangeiros e a ordem capitalista econômica mundial, focou na oferta de cursos via EaD e de cursos aligeirados. Às universidades públicas foi dado início a uma campanha de desvalorização, com uma série de ofensas e ofensivas de deslegitimação<sup>140</sup>, questionamentos acerca de sua necessidade, sua função social e educativa, assim como tratando o financiamento para tal rede como gasto mal aplicado. Uma desqualificação infundada e criada para justificar as reformas neoliberais e a desestatização da educação que, contudo, é apenas o início, pois o asseveramento desse quadro se dá nos quatro anos seguintes, na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Sobre esse período, devemos iniciar falando do contexto capitalista, uma vez que há um aprofundamento de todas as iniciativas mercadológicas e excludentes retomadas no governo anterior, com o grande diferencial de acrescentar a elas a questão ideológica. Aspecto intrínseco à atual concepção de neoliberalismo vigente mundialmente, e de suma importância ao capitalismo contemporâneo. Dardot e Laval (2016) explicam que se trata de reconhecer que há uma “luta ideológica”, um campo em que o neoliberalismo trabalha no sentido de formar opiniões que legitimem, por exemplo, o discurso de que todos e quaisquer demais sistemas têm como único objetivo a redução da liberdade do mercado e também a individual, bem como o “inchaço” de um Estado que é taxado como ineficiente, incompetente e corrupto, a fim de criar um cenário em que a “salvação” para as crises se dá pela privatização. Diz respeito, portanto, a um capitalismo econômico que está em “permanente revolução”, ao qual o neoliberalismo

---

<sup>140</sup> Algumas aconteceram de forma bastante ostensiva, como foram os casos das operações policiais deflagradas pela polícia federal: 1) “Operação PhD”, dezembro de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por supostos desvios de recursos em um determinado programa de incentivo à pesquisa; 2) “Operação Research”, fevereiro de 2017, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apreensão de documentos, mandatos de prisão e conduções coercitivas, por suposta fraude em bolsas; 3) “Operação Ouvida Mocos”, setembro de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com mandatos de prisão, conduções coercitivas e prisão do reitor, acusado de obstruir as investigações, o qual no mês seguinte cometeu suicídio; 4) “Operação Estirpe”, novembro de 2017, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), suposto superfaturamento e fraudes; 5) “Operação Acrônimo”, também em novembro de 2017, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), acusando um ex-reitor de receber propina de uma gráfica numa licitação para impressão e distribuição de provas de concursos e vestibulares; 6) “Operação Equilibrista”, dezembro de 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais, cumpriu na instituição com mandatos de condução coercitiva, reitor e vice-reitor além de dirigentes de gestões anteriores. Fonte: El país. [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/politica/1513178766\\_195360.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/politica/1513178766_195360.html)

incentiva, como sendo uma necessidade, a sociedade a adaptar-se continuamente. Essa política neoliberal visa, nesse sentido, transformar não só a vida das pessoas, mas as próprias pessoas, impondo, para isso, uma relação na qual até mesmo a ideia de democracia liberal é desconsiderada. Uma perspectiva que para ser implementada carece da construção de um contexto de autoritarismo e totalitarismo (Dardot; Laval, 2016, p. 90), o que no Brasil pode ser visto, com destaque, no governo Bolsonaro.

Aprofundando a ideia de que o governo precisava tomar as rédeas das universidades públicas, por exemplo, que, como tentaram disseminar, estavam cheias de professoras(es) doutrinadoras(es) e que se tratava de um ambiente em que “tudo se fazia menos estudar”, o presidente passou a escolher por si mesmo as(os) reitoras(es), indo contra o princípio legal de autonomia dessas IES que sempre havia sido respeitado. Assim, escolhia por afiliação ideológica (a reitora nomeada para Sergipe era da mesma igreja que o então ministro Milton Ribeiro), e não democraticamente, de acordo com a lista tríplice, por terem sido as(os) mais votadas(os) pela comunidade acadêmica. Há casos, inclusive, de nomeadas(os) que sequer participaram da consulta pública<sup>141</sup>. Houve, portanto, a continuidade das ações de vigilância e amedrontamento instalados desde o governo Temer.

O desinteresse na educação como direito de todas(os) e como bem público, a vontade política neoliberal de deixar de subvencionar a educação superior foi declarada mais formalmente logo no primeiro ano de governo, 2019, por meio da apresentação do projeto chamado “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se”, transformado no Projeto de Lei em 2020<sup>142</sup>, que, almejava reestruturar o financiamento para esse setor, ampliando o acesso a recursos privados como forma de financiar as atividades das

<sup>141</sup> Sob a gestão Bolsonaro, o MEC nomeou, entre 2019 e novembro de 2020, sete reitores *pro tempore* que não constavam na lista, para as seguintes IES: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Também foram nomeados três que ficaram em 2º lugar na lista tríplice: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E nove que ficaram em 3º lugar na consulta pública: na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN (Ufersa), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG (UFVJM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Itajubá (Unifei), além da UFCG, com Fernandes Filho. Informações de Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/23/bolsonaro-nomeia-pela-21-vez-reitor-que-nao-foi-em-primeiro-na-consulta-publica#:~:text=Sob%20a%20gest%C3%A3o%20Bolsonaro%2C%20o,Instituto%20Federal%20do%20Rio%20Grande>.

<sup>142</sup> Projeto de Lei n.º 3076, de 2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Acesse na íntegra: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2259183&filename=Avulso%20PL%203076/2020#:~:text=Os%20objetivos%20do%20projeto%20s%C3%A3o,fomentar%20a%20cultura%20empreendedora%20em](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2259183&filename=Avulso%20PL%203076/2020#:~:text=Os%20objetivos%20do%20projeto%20s%C3%A3o,fomentar%20a%20cultura%20empreendedora%20em)

universidades. Delegava a essas IES e aos IFs a criação de estímulos para captação, por si próprias, recursos (que poderia ser, por exemplo, por meio de cobrança de mensalidades), com a abertura para contratação de organizações sociais ou de fundações de apoio para a execução de atividades, fomentando a possibilidade de fecharem parcerias como a iniciativa privada. Uma proposta de adesão voluntária, de acordo com o texto do projeto, mas, que poderia, conforme Rosana Heringer (2021) legitimar a desobrigação do Estado na alocação de recursos orçamentários para as IES públicas, deixando-as à própria sorte. Também, ao contrário do que alegava, não estava dando mais autonomia, mas sim aprofundando o processo de não reconhecimento dessas instituições como importantes para o aparato cultural e político da nação, alinhando-as a uma razão meramente instrumental e mercadológica. Não é de se estranhar que o projeto foi apresentado em um momento em que as universidades públicas estavam passando por um grande contingenciamento.

Em consonância com esse pensamento, Marilena Chauí (2020, p. 321) classifica o neoliberalismo como um totalitarismo, pois entende que invalida as particularidades das diferentes instituições/organizações sociais e políticas, perpetuando o ideal hegemônico de sociedade. A filósofa diz, também, que a grande novidade desse que chama de totalitarismo neoliberal é “definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização” que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima a baixo: a empresa”. Assim: “a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa”, e, as pessoas, “desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho”, são treinadas para serem um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição”, o que desencadeia ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra as minorias políticas e destroça, portanto, “a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio” (Chauí, 2020, p. 321).

Para tanto, as políticas afirmativas, sociais e o serviço público foram alvos da gestão do então presidente em seu populismo reacionário. Em seus discursos, falou diretamente contra a população negra, declarou repulsa à homossexuais, foi machista, misógino e sexista com mulheres inúmeras vezes. No palanque determinou que em seu governo as minorias, pessoas empobrecidas e a classe trabalhadora, deveriam se “curvar” à maioria que, no caso, seria seu governo, além de que tomou como principais inimigas(os) defensoras(es) dos direitos humanos, servidoras(es) públicas(os), enquadrando também partidos políticos mais progressistas e, desvirtuando as ideias de comunismo e democracia, demonizando-as, conforme *modus operandi* neoliberal já descrito por Dardot e Laval (2016), afirmando que tais sistemas seriam



implantados no Brasil para criar caos e crise. Patrícia Hill Collins (2021, p. 183) fazendo uma análise interseccional acerca do populismo de extrema direita reitera esse pensamento, apontando que, em geral, o populismo de extrema direita “acusa intelectuais, servidores públicos, partidos políticos e jornalistas de serem cúmplices da deterioração do Estado”. Para ela, essa filosofia afirma representar os interesses de um grupo que se sente excluído das políticas sociais, composto por pessoas “mais desejáveis, legítimas e patriotas”, dignas da cidadania plena, culpabilizando os “outros”, inferiores, (“grupos raciais/étnicos, minorias sexuais, migrantes sem documentos, pobres, mulheres e crianças”), de se aproveitarem indevidamente do Estado.

Assim, o forte engajamento de Jair Bolsonaro com a guerra ideológica neoliberal, construiu um contexto propício para a instalação de um “neoliberalismo hiper-reacionário”, conforme definido por Nancy Fraser (2018), ou totalitário, de acordo com Marilena Chauí (2020). De modo que, Bolsonaro iniciou seu mandato determinado a desmontar a estrutura política progressista ainda existente, pós *impeachment* da presidenta Dilma, e que havia resistido ao governo Temer. Nessa questão, Michele Sá e Silva (2023, p.482) rememora que quando assumiu a presidência, em 2019, Bolsonaro herdou “uma máquina federal robusta, profissional e bem estabelecida”, composta por uma gama de instituições e programas governamentais consideráveis, nas quais muitas foram bem-sucedidas, a ponto de atraírem atenção internacional e servirem como referência para o compartilhamento de experiências com outros países no Sul, resultantes de décadas de busca por fortalecimento institucional, destacadamente após o fim da Ditadura Militar. Desse modo, “durante os seus primeiros cem dias como presidente [...] assinou um decreto que ficou popularmente conhecido como ‘revogação’, o qual cancelava 250 decretos<sup>143</sup> presidenciais de seus antecessores desde 1901”, o que pode ser determinado como a institucionalização do “desmonte de políticas públicas”, por meio de corte, redução, e até mesmo a total substituição/eliminação de políticas públicas existentes, mas também a criação de políticas de cunho ideológico doutrinador, visando vigilância e exclusão, como foi o caso da expansão das escolas cívico-militares (ou militarizadas)<sup>144</sup>, que representa uma das poucas políticas construídas pelo governo Bolsonaro em meio a inúmeros casos de desmonte.

---

<sup>143</sup> O Decreto presidencial com tal revogação pode ser acessado, na íntegra, em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9757.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9757.htm)

<sup>144</sup> O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi instituído pelo governo federal em 2019, via Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, e configurou como uma das principais propostas da Educação durante a gestão do ex-presidente. (Acesse o inteiro teor do decreto: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm)). O MEC definiu 54 instituições de ensino para implementarem, a partir do ano seguinte, o projeto-piloto das escolas cívico-militares

De acordo com um estudo do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc, 2021), houve um processo de "desfinanciamento de políticas públicas" que fez o Brasil retroceder no combate às desigualdades e na preservação dos direitos humanos. A pesquisa mostra que houve negligência para com a saúde, educação, meio ambiente, moradia, mulheres e combate ao racismo. Conforme o estudo "a execução financeira da promoção da igualdade racial, diminuiu mais de 8 vezes, além disso, os recursos gastos com ações voltadas para as mulheres na pasta caíram 46%" (Inesc, 2021, p. 108). Em se tratando da educação superior, como já apontamento na introdução desta tese, as ofensas não eram feitas de forma camuflada ou velada, dizia-se de forma bem transparente que essa não deveria ser para todas(os), mas apenas para quem acreditavam ser as(os) merecedoras(es), a elite, o que foi concretizado na prática. Durante os quatro anos de gestão, de acordo com um levantamento feito pelo Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência – Sou Ciência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2022) as verbas para as universidades públicas foram cortadas quase pela metade, uma queda de 45% nas chamadas "despesas correntes", que englobam desde gastos básicos como pagamento de água, energia, prestação de serviços, até bolsas de estudo e assistência estudantil. Já os investimentos sim, caíram 50% entre 2019 e 2022. De modo que, lembrado que no ano de 2014, "o volume de investimento foi o mais elevado dos últimos 22 anos (R\$ 1,5 bilhão)", temos que, ao final de 2022, observou-se "uma redução de 94%" (Unifesp, 2022).

Quanto aos programas Fies e Prouni, para esse último foram realizadas alterações nos anos de 2021 e 2022. A principal foi sobre o foco socioeconômico do programa, destinando-o também a estudantes que fizeram todo o ensino médio na rede privada, pagantes de mensalidade integral. Além disso, a reserva de cotas destinadas a pessoas negras, indígenas e com deficiência foi alterada. Até então para cálculo considerava-se o conjunto da população total do país, com a mudança deveria ser feito a partir do quantitativo de autodeclaradas(os) de cada estado e de forma individualizada por "categoria", o que, ao nosso ver, abriria brechas para fraudes e interesses próprios de diferentes decisoras(es). Da mesma forma, a(o) candidata(o) que escolhesse essa forma de ingresso, só concorreria nela, independentemente da nota, e não mais também pela ampla, conforme a Lei nº 14.350, de 2022, sancionada pelo então presidente. Para o Fies teve-se uma boa e inesperada iniciativa, a concessão de anistia a estudantes inadimplentes, via Medida Provisória 1090 de 2021<sup>145</sup>, com perdão de juros escalonados a

---

(constando em 22 estados e no Distrito Federal). Em 2023, foi revogado pelo presidente Lula, via Decreto nº 11.611, de 19 de julho 2023, mas alguns estados mantêm a iniciativa.

<sup>145</sup> Ressalta-se que se tratou de uma ação eleitoreira, uma vez que na disputa com o candidato Lula, Bolsonaro teria se apossado de uma ideia do concorrente explanada em entrevista amplamente divulgada, em que dizia que era preciso "anistiar os meninos" do Fies. Promessa de campanha que teria trazido alterações positivas a favor de

dependem de cada perfil de bolsa, possibilitando parcelamento de dívidas em até 150 meses, redução de 100% dos encargos moratórios e concessão de 12% de desconto sobre o saldo devedor para a quitação integral da dívida”. Por sorte, não houve tempo hábil para interferência mais negativa na Lei de Cotas, por exemplo, mas, por muitas vezes, o presidente a taxou como “equivocada” e frutos do “coitadismo”, fazendo uso, inclusive, de forma desvirtuada, da ideia de que “somos todos iguais” e que “privilegiar um único grupo divide a sociedade”.

Em relação às matrículas na educação superior, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023, p. 22), houve um crescimento na modalidade a distância “tendo atingido mais de 4 milhões em 2022, o que já representa uma participação de 45,9% do total de matrículas de graduação” – ressalta-se que a pandemia também impulsionou tal avanço. No que diz respeito às matrículas registradas nas licenciaturas em 2022, 34,2% foram em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas – dessas 35,8% na modalidade presencial enquanto a distância 64,2% do total. Um dado interessante desse estudo bem condizente com o ideal neoliberal de educação praticado no período, é o de que ao final do ano em questão os cursos tecnológicos registraram o maior crescimento visto até então (12,0%) entre os graus acadêmicos” (Inep, 2023, p.23). O estudo mostra ainda que houve uma queda no número de estudantes cotistas. Em 2022, teve-se 16 mil ingressos a menos que 2021, uma queda de 13%, a maior registrada em uma década desde a promulgação da Lei, mas a tendência de redução começou a ser percebida desde 2019.

Precisamos contextualizar o fato de que no ano de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia do Covid 19, um período em que se instalou no país uma crise sanitária que teve seu ápice em 2021. Fato que poderia ter sido motivador para, por exemplo, os cortes de verbas a fim de se investir na saúde, porém, desde o início até o último dia do então governo não foi isso que aconteceu, afinal, também esse setor teve cortes<sup>146</sup> e, em verdade, foi o que mais sofreu com o descaso governamental. Toda ausência de gerenciamento e de vontade política, e a irresponsabilidade no enfrentamento ao Covid potencializou o alcance e a gravidade da doença,

---

Lula nas posteriores pesquisas de intenções de voto, fazendo com que Bolsonaro, menos de uma semana depois, em *live* oficial de 9 de dezembro, afirmasse estar trabalhando em uma proposta no mesmo sentido. Aqui pode ser vista a entrevista com o então candidato Lula: <https://www.youtube.com/watch?v=r4JJh0lbYHU>

<sup>146</sup> A única movimentação do governo para ampliar o orçamento da área ocorreu em 2020, quando foi decretado estado de calamidade pública, o que abriu a possibilidade de ultrapassar o teto de gastos. Ainda assim houve morosidade na aplicação dos recursos. Até a primeira semana de junho de 2020 a maior parte dos valores sequer tinha sido executada. Nesses quatro meses, permaneceu em um platô de mais de seis mil óbitos por semana. Meses depois, a CPI da Covid revelaria um relatório do Ministério Público de Contas que apontava o direcionamento de recursos do SUS para bancar despesas militares. Em 2021, ainda com o planeta enfrentando a covid-19, manteve-se o mesmo orçamento, momento em que se chegou a registrar mais de 20 mil casos fatais a cada sete dias. Em 2022 se reduziu em 20% o orçamento e em 2023 o orçamento caiu em 40%. Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/29/em-quatro-anos-de-bolsonaro-area-da-saude-perdeu-verba-qualidade-e-capilaridade>

de modo que as mazelas sociais, físicas, econômicas etc. então decorrentes são sentidas até os dias atuais. A queda no acesso à educação superior via Lei de Cotas Raciais nas universidades federais foi uma delas, e a entendemos como uma seqüela social, pois veio atrelado a toda guerra contra as maiorias minorizadas e contra a universidade pública. Conforme análise do Mec realizada em 2023, as(os) estudantes cotistas fizeram parte no grupo de pessoas mais atingido pela pandemia (O Globo, 2023)<sup>147</sup>. Porém, ao mesmo tempo que o Inep (2023) demonstrou a queda de ingresso de cotistas, também verificou o aumento de ingresso via ampla concorrência (estudantes brancas/os) – 9% entre os anos de 2020 a 2021. Um fato a ser observado pela perspectiva da interseccionalidade relacional, em que a articulação dos sistemas de poder da mesma forma que cria ou aprofunda desvantagens também o faz com os privilégios.

Enfim, muitas outras ações de descontinuidade e negligenciamento ocorreram durante o período de governo Temer e Bolsonaro, na área da educação como um todo, mas também na saúde, como falado brevemente, e em políticas sociais, como habitação, a exemplo, quanto ao direito à moradia, “o governo federal não alocou nem um centavo para a habitação de interesse social em 2020 e 2021” (Inesc, 2021, p. 104). Em verdade, em 2021, o “Programa Minha Casa, Minha Vida” (criado em 2009) foi extinto, assim como o “Mais Médicos” (criado em 2013), etc. Aqui o que interessa ressaltarmos é que tais programas sociais, como também é o caso do “Bolsa Família”<sup>148</sup>(criado em 2004) e o reajuste real e constante do salário mínimo complementavam as políticas afirmativas educacionais nesta tese abordadas e traziam mais concretamente a possibilidade de se pensar em remédios transformativos (Fraser, [1995] 2006)), uma vez que esses são alcançadas na articulação das políticas de redistribuição e de reconhecimento. Nesse sentido, nesses oito anos teve-se uma enorme pausa, o que mais uma vez torna as mudanças muito estanques e paliativas.

Para Michele Sá e Silva (2023, p. 476) esse desmonte foi marcado por dinâmicas autoritárias que focaram em desorganizar a burocracia federal, que, para além do próprio desmonte, agem na erosão da capacidade estatal em nível individual e institucional interno. Pudemos observar e vivenciar durante todo seu mandato, muitas ações que embasam a afirmação de que Bolsonaro, conforme Nancy Fraser, referindo-se a Trump (2018), instituiu em seu governo, um neoliberalismo hiper-reacionário, que, além de agradar ao mercado, adotou ainda uma agenda ideológica para colidir com aquele então arcabouço de políticas públicas que

---

<sup>147</sup> Veja na íntegra: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/10/23/numero-de-novos-cotistas-nas-universidades-federais-tem-a-maior-queda-em-dez-anos-aponta-inep.ghtml>

<sup>148</sup> Funcionando como política de redistribuição, onde a transferência de renda é condicionada e visa reduzir a pobreza extrema e interromper o ciclo intergeracional da pobreza, exigindo que as(os) filhas(os) de famílias pobres beneficiadas frequentem regularmente os serviços de educação e saúde.

versavam sobre conservação do meio ambiente, inclusão social, igualdade de raça e gênero, saúde pública embasada na ciência, e expansão da educação superior e da ciência e tecnologia, e que eram uma parte importante da estrutura democrática do país.

Fato é que, desde o período da redemocratização, vivenciamos no país essa governança cíclica que alterna, dentro do sistema capitalista, perspectivas mais ou menos neoliberais, e outras mais ou menos progressistas e, nas quais, as políticas públicas são centrais. Hoje, em abril de 2024, estamos em um novo momento do nosso ciclo democrático, com o retorno do presidente Lula ao governo (2023 – 2026), trazendo de volta uma perspectiva mais progressista e um olhar interseccional para os problemas sociais. Temos que, após um ano de gestão, é possível perceber, nos detendo às temáticas aqui abordadas, que têm atuado na reconstrução e reconfiguração das políticas e na retomada da ampliação da rede federal da educação superior pública, por meio da revogação das medidas nos governos anteriores, recriação de políticas extintas, mas também com novas ações e aperfeiçoamento e ajuste das já existentes. Contudo, o cenário encontrado e também a complexa relação política do governo com as demais instâncias de poder, sobretudo com o Congresso, podem fazer com que haja pontos problemáticos na atual gestão, sobretudo na economia, com destaque para o “arcabouço fiscal” – substituto do anterior “teto de gastos”, que, na prática, trouxe poucas mudanças positivas. Ainda assim, para nós, é o momento para que se demonstre, de fato, tal valorização e reconhecimento da imprescindibilidade e importância das(os) docentes, de modo geral, para um projeto de nação mais equânime, e tome a educação como alicerce para fortalecer a democracia e construir caminhos para uma justiça social e democrática.

### **3.3 Intersecções de gênero, raça e classe na desvalorização e feminização da pedagogia**

É sabido que durante mais de dois séculos foram os jesuítas que estiveram comandando a educação no país (1549 a 1759) e, o que pode-se resumir de todo esse tempo é que tiveram uma atuação muito profícua, pois agiam delimitando e executando de forma eficaz seus objetivos. Conforme Maria Luisa Santos Ribeiro (1998), logo após chegarem ao Brasil fundaram em Salvador uma escola de “ler e escrever” e, daí em diante, promoveram, por um lado, a maciça catequização de indígenas e, por outro, a educação de filhos de colonas(os) e a formação de sacerdotes e da aristocracia intelectual brasileira. No primeiro caso, buscavam cristianizar e pacificar tornando-as(os) dóceis para o trabalho nas aldeias, já com as crianças filhos de colonas(os), a educação ia além do ensino elementar, alcançando o secundário, a partir

de 1573, composto por três cursos<sup>149</sup>, que seriam a base da formação da elite do país. Em todo esse período em que os jesuítas organizaram a educação, as mulheres e as pessoas negras estiveram excluídas. Às crianças negras, por exemplo, diferentemente das indígenas, sobravam, quando muito, a aprendizagem de ofícios. E, se o ensino jesuítico, de acordo com Heleieth Saffioti (2013, p. 267), se torna a força social constitutiva dos meninos e homens, para a mulher foi o inverso, pois não havia escolarização, ou oferta de instrumentos emancipadores, apenas as ensinavam a submeterem-se à igreja e aos maridos, ou aos homens em geral. “A tradição cultural de que eram portadores os europeus, aliada à escassez de mulheres brancas e à licenciosidade dos costumes explicam a reclusão a que homens obrigavam suas filhas e esposas durante o período colonial”, sendo instalado aqui o princípio da segregação sexual de origem ibérica e cristã. Não havia na civilidade portuguesa lugar para instrução feminina, pois era entendida como “heresia social”, de modo que os poucos ensinamentos básicos, de leitura e escrita, dispostos às meninas brancas se dava nos conventos, sobretudo, nos instalados em Portugal. No Brasil, data de 1678 a criação do primeiro convento, na Bahia, e chega a um total de seis<sup>150</sup>, porém, era muito reduzido o número de mulheres que buscavam essas instituições, pois circundavam entre ensinar ofícios domésticos e preparar órfãs para o casamento e, por conta do fundamento religioso, a maioria delas acabavam sendo levadas à vida de reclusão, como freiras (Saffioti, 2013).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759 – no período pombalino, institui-se oficialmente o ensino “leigo”, e, na sequência, em 1772<sup>151</sup>, o ensino público, como responsabilidade total do Estado. A educação passa a ser organizada em “Estudos Menores” - ensino fundamental (primeiras letras) e médio (ensino de humanidades), e “Estudos Maiores” - com a reestruturação da Universidade de Coimbra. Momento em que a coroa “nomeia professores, estabelece planos de estudo e inspeção e modifica o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole”. Em geral, a educação ainda não terá uma organização concreta, circundando entre a doméstica - famílias abastadas pagando preceptores para ensinar em casa seus filhos e senhoras para suas filhas, a ofertada nas igrejas, em salas de prefeituras ou de lojas maçônicas, e/ou na casa de professores que podiam ser nomeados pelos governos. Além disso, permanecia a supremacia da aristocracia

---

<sup>149</sup> 1. Letras humanas, 2. Filosofia e ciência (ou artes) e, 3. Teologia e ciências sagradas.

<sup>150</sup> No Brasil, data de 1678 a criação do primeiro convento, na Bahia. O segundo foi em 1685, em São Paulo, seguidos de mais dois no Rio de Janeiro (1750 e 1780) e dois em São Paulo (1774 e 1811). Chega a um total de seis, porém, eram poucas as mulheres que os buscavam, pois circundavam entre ensinar ofícios domésticos e a preparação de órfãs para o casamento (Saffioti, p. 270).

<sup>151</sup> Portugal foi pioneiro nessa estatização do ensino, em 1773. Antes havia acontecido apenas na Prússia, em 1763.

escravista, a economia agrária e exportadora dependente e um país submetido à política colonial de opressão. O panorama do analfabetismo se fazia latente - mulheres, pessoas negras e pobres, e o ensino era precário, ainda restrito a poucos, resultante do fato de os jesuítas terem “educado” apenas a burguesia e formado as classes dirigentes – meninos e homens brancos. Para Maria Luisa Santos Ribeiro (1997) sendo esse um período do modelo “agrário- exportador dependente”, o país focava em um ensino bacharelesco, para a burocracia e as profissões liberais que valorizava o clássico, a literatura e a retórica e desprezava as ciências e a atividade manual, essa ficando a cargo das pessoas escravizadas, mestiças e indígenas. O Brasil colonial criou um abismo entre letrados e a grande população analfabeta.

O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a ideia de que o mundo civilizado estava “lá fora” e servia de modelo. Os “letrados” acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, e exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação (Ribeiro, 1997, p. 28).

Desse modo, temos que no período colonial e também boa parte do imperial, uma limitação do ensino popular ao nível elementar. O secundário era apenas para os jovens abastados a fim de que pudessem seguir para a educação superior. Essa, se dava em alguns institutos e escolas específicas que eram suficientes para formar tais garotos, pois, quando necessário, cursavam na metrópole. Uma mudança nesse contexto vai acontecer com a vinda da família real, período joanino, pela então necessidade de se formar o quadro profissional da corte no próprio país para atendimento à coroa: medicina, engenharias, preparo militar etc. e, o que veio a chamar atenção para a urgência de se sistematizar, organizar e institucionalizar o ensino, em geral, e essas formações, em específico. Alguns anos depois, na primeira Constituição do país, de 1824, se previu “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e a existência de “colégios e universidades” para o ensino de ciências, letras e artes (Brasil, 1824, art. 179, §§ 32 e 33). Interseccionalmente, verifica-se que, dentre os cidadãos, estão excluídas as mulheres e as pessoas negras. Quanto a essas últimas, segregava-se os africanos e os escravizados, dando alguma acessibilidade aos libertos e mestiços. Já em relação às mulheres, Heleieth Saffioti (2013) diz, com base em Anais da Assembleia Constituinte de 1823, que naquele momento até já havia alguma ideia de proporcionar-lhes instrução, baseadas nas tendências liberais, mas que foram suplantadas nessa Constituição. Ou seja, alguns homens negros alcançaram certo *status* de cidadania antes mesmo das mulheres brancas.

Contudo, é a partir do determinado pela recente Carta Magna, que a ideia de uma organização educacional é apresentada ao Parlamento, em 1826, pelo então deputado Januário da Cunha Barbosa. Tratava-se de um Projeto de Lei, propondo a sistematização da educação geral, em diferentes níveis<sup>152</sup>. É no texto desse documento que, pela primeira vez no país, o termo “pedagogias”<sup>153</sup> é utilizado para se referir ao nível elementar de ensino. Conforme Sofia Lerche Vieira (2008), o documento será a base para a criação da Escolas de Primeiras Letras, Lei de 15 de outubro de 1827<sup>154</sup>, que não fará, contudo, uso da palavra pedagogia, passando a nomear o ensino elementar de ensino primário ou instrução primária. A partir de tal ordenamento imperial, é que o magistério começa a ser organizado formalmente, passando, por exemplo, a exigir preparo didático para o exercício da profissão (Saviani, 2012). As referidas escolas de formação deveriam, assim, existir, o quanto se fizesse necessário, “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (Brasil, 1827, art. 1º).

Com uma breve análise interseccional de alguns pontos da legislação comentada, destacamos, a perspectiva das mulheres de duas formas: a) partindo do princípio de que, nesse momento, as escolas não eram mistas, tem-se que aquelas destinadas às meninas não se faziam obrigatórias, conforme vemos no Artigo 11 em que se diz: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, **judgarem necessário** este estabelecimento”; b) levando em conta a formação oferecida e seus objetivos e o exercício feminino do magistério, tinha-se que, às meninas e mulheres, além do ensino geral básico, caberiam alguns específicos, conforme Artigo 12 “As Mestras, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827, arts. 11 e 12). A introdução da diferenciação nos currículos das escolas primárias femininas e masculinas “representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para a qual de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento que se tinha do grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais” (Saffioti, 2013, p. 274), pois, em suma, determinava-se:

o currículo das escolas masculinas seria: leitura e escrita, as quatro operações matemáticas, prática de quebrados decimais, proporções, geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina da Igreja Católica. Nas escolas femininas, por sua vez, seriam ensinadas as quatro operações e as prendas auxiliares à economia doméstica (Vieira, 2008, p. 9).

---

<sup>152</sup> Seriam eles: escolas de 1º grau ou pedagogias, de 2º grau ou liceus, de 3º grau ou ginásios e, de 4º grau ou academias (Casagrande, 2006, p. 76).

<sup>153</sup> De acordo com Saviani (2012), quando da Reabertura do Parlamento em 1826, foi apresentado um PL do ensino, de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia instituir um sistema completo de educação em com quatro graus, sendo que o primeiro seria o ensino elementar, chamado no documento de “pedagogias”.

<sup>154</sup> Também resultou na Lei de 11 de agosto de 1827 que criou dois cursos de ciências jurídicas e sociais, em São Paulo e Olinda (Vieira, 2008).



Pelo aspecto relacional de gênero, observamos um fator positivo, conforme o apresentado no Artigo 13, que abordava o tratamento igualitário entre mulheres e homens, determinando que, “as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827). “Todavia, como o ensino da geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as com pior remuneração” (Saffioti, 2013, pp. 274-275). O modelo de ensino das Escolas de Primeiras Letras, contudo, tem pequena duração, mas, é com ele que a educação e o magistério começam a ser modificados. Analisando hermeneuticamente os fatos expostos, tem-se que, paradoxalmente, é a organização patriarcal do ensino, a segregação dos gêneros, que vai demandar a entrada nas mulheres no exercício do magistério. A educação pública das meninas, no contexto moral e cristão português, precisará, a partir de então, ser regida por mulheres.

Em uma conjuntura organizacional e administrativa, essa necessidade fora, segundo Heleieth Saffioti (2013), a maior dificuldade de implementação dessas escolas e o que corroborou para seu fim. As poucas mulheres que se apresentavam para a função, não tinham o mínimo domínio daquilo que deveriam ensinar, afinal, foram afastadas do saber. Além disso, a lei previa uma remuneração muito baixa e pouco atraente. Desse modo, a primeira tentativa de educação feminina é frustrada pela realidade de discriminação sexual estruturada no país e pela desvalorização do magistério primário<sup>155</sup>. Muito embora seja preciso reconhecer sua importância, não se pode negar que essa lei também reproduzia e institucionalizava desigualdades, pois “só se admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina” (Saffioti, 2013, p. 276).

Em 1834, é promulgado o Ato Adicional – Lei 16 de agosto de 1834, determinando que seria responsabilidade das províncias a instrução primária, ficando reservada à União, a capacidade de legislar sobre a educação secundária e superior. Tal decisão, mostra que mesmo em uma sociedade analfabeta, o governo dava “maior importância aos estudos mais avançados do que aqueles sobre os quais se assentaria o desenvolvimento social e econômico da nação”, estabelecendo um processo educacional, baseado em injustiças sociais, que se deu de cima pra baixo, onde o interesse de integração do Brasil não se daria pelo nível da cultura indígena e ou africana, mas, necessariamente, euro-americana (Saffioti, 2013, p. 278). Essa especial atenção dada à educação superior, reforça, portanto, o caráter elitista e aristocrático da educação

---

<sup>155</sup> Embora saibamos que o termo magistério primário ou educação primária não seja mais utilizado, utilizamo-nos dele em toda tese para nos referir, na atualidade, às etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a fim de mantermos uma escrita mais coesa e fluída.

brasileira que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos, não à toa, na segunda metade do século XIX, os cursos jurídicos eram os mais procurados pelos jovens da elite (Ribeiro, 1997). Com essa emenda constitucional, portanto, as Escolas de Primeiras Letras são transformadas, em algumas províncias, em Escolas Normais, cujo modelo seguiria a via de formação já praticada na Europa, criado a partir dos ideais liberais da Revolução Francesa, de institucionalizar a instrução pública ocidental, estendendo universalizando a educação primária.

A educação primária no Município da Corte, desse modo, passará por nova regulamentação em 1854, Decreto 1.331-A, a qual ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, dessa, brevemente destacamos algumas questões: 1) As professoras primárias deveriam seguir regras morais muito bem determinadas, se casadas ter comprovação legal, se viúvas certidão de óbito do marido, se separadas o documento legal para que se avaliasse o motivo da separação, solteiras somente acima de 25 anos, “salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade”. Além de que era requisito primordial que demonstrassem habilidades no trabalho com as agulhas (Brasil, 1854, arts. 16 a 19), afinal era conteúdo essencial nas escolas femininas “bordados e trabalhos de agulha” (art. 50); 2) O ensino primário era proibido às crianças escravizadas, assim como as que não tivessem sido vacinadas ou padecessem de alguma moléstia (art. 69), o que englobaria, de certo modo, as negras libertas e as pobres. Tais questões voltadas às escolas da rede pública; 3) Na rede privada previam-se normas determinando que nos colégios femininos seriam regidos por senhoras e que nas casas de educação não poderiam “morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da diretora” (arts. 108 e 109).

Aqui nos interessa analisar que os princípios liberais de educação universal e igualitária foram importados pelo país, apenas superficialmente, pois as escolas primárias públicas estiveram alheias a tais ideais, conforme podemos verificar abaixo:

**Tabela 2** - O público e privado nas escolas primárias do Município da Corte (1855 a 1866)

Ano	Públicas				Privadas			
	Femininas	Masculinas	Alunas	Alunos	Femininas	Masculinas	Alunas	Alunos
1855	09	17	553	909	46	51	2864	4490
1857	11	18	1473	743				
1861			1892	1091				
1865			1860	1530			2056	2111
1866							2080	2863

Fonte: Com dados de Heleieth Saffioti (2013, p. 281). Elaborado nesta pesquisa.

Analisando a relação da atenção dada à educação das meninas, com base no quantitativo de escolas criadas para elas na Corte, em comparação às masculinas, percebe-se que não são uma prioridade para o governo, porém, também se observa a adesão crescente que elas foram tendo às escolas, mesmo que em menor quantidade. O que, contudo, não significaria que estavam acessando mais cultura, conhecimentos, pois, em seus currículos prevalecia a educação doméstica. “Muitos eram os pais que retiravam suas filhas das escolas assim que dominassem os trabalhos de agulhas, impedindo-as de se iniciarem com segurança nas primeiras letras” (Saffioti, 2013, p. 276). Um aspecto importante para nossa pesquisa pode ser observado nos dados acima, a relação público e privado, demonstrando que o Estado se ausenta, desde o início da história da educação formal no país, de sua responsabilidade com o povo, e para tanto, abre portas e incentiva a rede privada. Essa, no referido momento, soube aproveitar, lucrativamente, das aspirações liberais e urbanas das camadas mais abastadas que não confiavam suas filhas às escolas públicas – muito precárias em todos os sentidos, criando, sobretudo, para esse público, suas escolas. Destaca-se, ainda, que, em sua grandiosa maioria, eram de base confessional, sobretudo católicas. Uma tendência privatista e religiosa era oposta ao resto do mundo, uma vez que estavam na perspectiva de uma crescente laicização.

A lastimável situação do ensino ofertado no império, é também devida, principalmente, à “incompetência dos mestres das escolas públicas e particulares” (Saffioti, 2013, p. 282), situação que impulsiona o Ato de 1834, frente à necessidade de haver escolas para formação da(o) profissional docente. Desse modo, já no ano seguinte à referida normativa, o modelo normalista passa a ser adotado<sup>156</sup>, porém não de forma constante, pois fechavam poucos anos depois de abertas e, posteriormente, abriam novamente. Heleieth Saffioti (2013, p. 282) explica que não passavam de ensaios de escolas normais que não iam adiante, e frustravam a tentativa de pôr fim ao improvisado de formação de professoras(es). Ainda não havia no país quadro docente para conseguir tornar efetiva a educação das primeiras letras, sendo um dos principais complicadores, porém, não só, pois “como as escolas normais visavam, precipuamente, à qualificação profissional de quadros para o ensino primário, destinavam-se, de preferência, às camadas pouco privilegiadas pela fortuna” que, no contexto de analfabetismo vigente, não viam na instrução possibilidade de ascensão social.

---

<sup>156</sup> A primeira Escola Normal do país foi instituída em Niterói – Rio de Janeiro, em 1835. Seguida de: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro – DF e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890) (Saviani, 2012). Embora as datas mostrem uma ampliação constante, muitas abriram e fecharam algumas vezes até se estabelecerem concretamente.

Para tanto, o modelo Escola Normal somente adquire estabilidade, em 1879, mais de quatro décadas depois da referida emenda constitucional, por meio da criação formal das escolas normais no âmbito da corte, via Decreto nº 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho). A normativa irá regulamentar a organização e funcionamento do “ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império”. Daí em diante, diferentemente do anterior, o modelo de organização da formação para o exercício no ensino primário adotado nas escolas normais é longo, e vai prevalecer no país até o século XX. Nesse regulamento, na oferta do ensino primário às crianças (1º grau – 7 a 10 anos e 2º grau até 14), se mantém o objetivo de preparar as meninas para o espaço doméstico, por meio de disciplinas específicas: “Costura simples (para as meninas), Noções de economia doméstica (para as meninas), Trabalhos de agulha (para as meninas)”. O mesmo acontecia para os meninos, mas direcionando para o mundo público, como a exemplo da disciplina de “Noções de economia social (para os meninos)” (Brasil, 1879, art. 4º). Tais currículos diferenciados e bem delimitados eram comuns, a partir dessa Reforma, tanto nas escolas específicas quanto nas mistas - meninas e meninos. Essas, com tal lei, passaram a ser formalmente asseguradas no ensino primário. Até então, prevaleciam, as escolas separadas por gênero, que passaram a ser criadas devido à permissão às meninas de acesso à educação pública, mas, em nome da moral e dos bons costumes portugueses, não podia se dar conjuntamente com os meninos.

A mudança para escolas mistas se dará apenas com a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>157</sup>. Fontes históricas mostram que a defesa por esse modelo “ganhou força, na medida em que as escolas femininas foram sendo criadas nas vilas e cidades de forma mais constante a partir de 1850” (Cardoso, 2015, p.200), pois, aproveitá-las de forma conjunta seria mais econômico – reduzindo o número de estabelecimentos e professoras(es), sobretudo, o que já era adotado, com sucesso, nos EUA e na Europa, principalmente pela rede privada. A intenção no país, passa a ser, então, a de implementar o modelo na rede pública. Para isso, levava-se em conta as muitas dificuldades, de ordens não só logística e estrutural, para se manter as escolas separadas por gênero, o que inclui, por exemplo, o fato de haver poucas mulheres aptas a serem professoras. Assim, o modo inicial de fazer tal transição para o misto foi permitir o acesso de meninos às escolas femininas, porém, apenas enquanto crianças, conforme observa-se: “Nas escolas do 1º

---

<sup>157</sup> De acordo com Cardoso (2015, pp. 204 -206), em um trabalho que analisou documentos históricos acerca da coeducação, antes da Lei de 1879, nas províncias, já eram encontrados documentos regimentais que traziam essa possibilidade: a primeira referência legal encontrada foi a do Regulamento de 1846, da Província de São Paulo (Província de São Paulo. Lei n. 34, de 1846); depois, em 1857, na Província do Paraná; em 1859, 1862 e 1876, na Província do Rio de Janeiro; em 1874, na província do Paraná; em 1878 e 1880, na Província de Mato Grosso.

gráo existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alumnos até a idade de 10 annos” (Brasil, 1879, art. 4º, § 3º), o que já vinha sendo observado legalmente.

Desse modo, na Reforma de 1879, a formação para atuar no ensino primário, deveria acontecer nas Escolas Normais – a serem criadas ou as já existentes nas províncias, não se fazendo distinção, ao menos formalmente, do público destinatário, podendo ser cursada por mulheres e homens. A mesma abertura já constava na Lei das Primeiras Letras, se mantendo nessa e nas específicas para o ensino primário que veremos a seguir. Porém, com a devida atenção a alguns direcionamentos, encontramos que, esse preparo, desde sua origem, delimita o perfil de egressas(os), como o previsto no Artigo 5º, em que diz: “Serão fundados, em cada districto do municipio da Côrte, e **confiados á direcção de Professoras, jardins da infância** para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade”<sup>158</sup> (Brasil, 1879, art. 5º, grifos nossos). Até esse momento as escolas normais eram separadas por gênero, mudando, legalmente, a partir de então, porém as mistas, tomavam algumas precauções ainda separatistas, como revezar os dias de frequência para cada gênero (Cardoso, 2015), o que acabaria por reforçar a necessidade da mulher como professora. Se faz imprescindível que falemos também que é com a Reforma Leôncio de Carvalho que, na letra na lei, a educação das pessoas negras é permitida. Até então, havia distinção entre negras(os) africanas(os), livres (nascidas/os no Brasil), libertas(os), escravizadas(os), quando se apontava para alguma acessibilidade, como na Constituição de 1824, e a total proibição, como na Reforma Couto Ferraz, do Município da Corte, mas também em algumas províncias, a exemplo da Lei nº 1, de 1837, da Província do Rio de Janeiro, em que constava como sendo “prohibidos de frequentar as Escolas Públicas: [...] Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Província do Rio de Janeiro, 1837, art. 3º)<sup>159</sup>.

<sup>158</sup> Uma importante observação: os textos dessa e demais normativas devem ser lidos desconsiderando o uso da linguagem do masculino universal, pois em vários momentos na escrita dessas leis é utilizada a linguagem gendrada. Entendemos que a intenção é não deixar dúvidas sobre a demarcação dos espaços de ocupação e atuação das meninas e mulheres e dos meninos e homens, conforme pode ser observado nas citações literais apresentadas.

<sup>159</sup> No Brasil, a abolição é imposta, e não uma decisão crítica ou racional. A Inglaterra, que proibiu o comércio escravista em 1807, dá início a uma campanha abolicionista, que vai incidir sobre os tratados com os governos, e também com o português. Esse, quando da transferência da corte para o Brasil, assina, então, alguns acordos nesse sentido, mas nenhum foi colocado em prática. Mas, em 1822, a Inglaterra comunica ao Brasil que só reconhecerá sua independência caso efetive a proibição do tráfico negreiro. Desse modo, entre 1831 e 1832, foi promulgada no país a repressão à entrada de africanas(os) e declarou livre todas as pessoas escravizadas que entrassem no território brasileiro. Porém, o tráfico não cessou. O que só será mais concreto a partir de 1850, com a promulgação da Lei nº 581, de 4 de setembro, que estabeleceu “medidas para a repressão do tráfico de africanos no império” - Lei Eusébio de Queirós (Acesse em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM581.html](https://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM581.html)). Interessa também dizer que antes da referida Reforma, outro ordenamento, a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 - Lei do Ventre Livre, é promulgado, declarando “de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annua de escravos”, o que vai indicar a necessidade de educar tais crianças. (Acesse em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm)).

No ano de 1881, as Escolas Normais adquirem sua primeira regulamentação própria, momento considerado como oficialização, com a promulgação do Decreto nº 8.025, de 16 de março. Em tal documento, afirma-se que o objetivo da Escola Normal é “preparar professores primários do 1º e do 2º gráo” e que “o ensino nella distribuído será destinado a ambos os sexos, e compreenderá dous cursos - o de sciencias e lettras, e o de artes” (Brasil, 1881, art. 1º). O documento reitera orientações já previstas no decreto geral de 1879, mas apresenta determinações específicas: modifica o regime de internato para externato, determina a gratuidade do ensino, institui as formas de acesso à instituição, bem como os direitos e deveres de estudantes e funcionárias(os). Em se tratando do público do curso, como trazido no artigo acima, ratifica-se que é uma formação destinada a mulheres e homens, porém, também reitera o perfil esperado para as normalistas, repetindo as matérias acima já citadas, a elas como específicas e obrigatórias. Além disso, o exercício do magistério nessas instituições, fora a regência das disciplinas de “trabalho com agulhas” e a de ginástica para as meninas, todas são exercidas por professores. Porém, “nascida como uma instituição de ensino marcadamente profissional, constituía-se, por outro lado, numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos pela mulher” (Saffioti, 2013, p. 286), e possibilitava elevar o grau de sua educação escolarizada, pois a participação feminina ou profissionalização em outras ocupações era bloqueada. As meninas eram excluídas do ensino secundário, que era destinado a quem pretendia seguir para os estudos superiores e, desse modo, também estavam condicionadas a não frequentar a educação superior.

Sete anos depois, em 1888, o novo Decreto nº 10.060, de 13 de outubro, atualiza tal regulamento, voltando-se, mais diretamente, à formação em si, com a determinação de criação e ampliação de espaços para o exercício da prática, por exemplo. Para isso, institui-se ginásios esportivos e criam-se escolas de aplicação. Em geral, nessas práticas, as mulheres teriam aulas de trabalhos de agulhas, de economia doméstica e jardinagem, e os homens trabalhos manuais, exercícios militares e escrituração mercantil, agricultura e horticultura. Assim, mais uma vez, retoma-se que os jardins de infância são os locais para que “as alumnas-professoras se habilitem na pratica de respectivo ensino” (Brasil, 1888, art. 7º). Desse modo, a educação da criança pequena, antes mesmo de formalizada, é determinada como uma função exclusiva das mulheres. O exercício feminino do magistério vai sendo restringido ao avançar dos graus educacionais. As mulheres trabalhavam até o primeiro grau (lecionando para estudantes de até 14 anos, sendo os meninos apenas até a idade máxima de 10) e os homens nesse e nos demais. Nesse regulamento, o exercício das funções nas escolas normais é bem mais demarcado, homens ocupariam os cargos de direção, docência catedrática ou adjunta, do ensino de belas

artes, de escrita e desenho ou música vocal, de mestres, de secretariado, de encarregado da biblioteca, museu ou gabinetes etc. Às mulheres sobravam o exercício de “mestra de trabalhos de agulha” ou “mestra de gymnastica para o sexo feminino”, além de inspetoria (Brasil, 1888, art. 9º). Funções que, de acordo com a tabela de remunerações apresentada na normativa, eram as com menores salários. Inspetoras(es), por exemplo, só ganhavam mais que do que o “Contínuo-correio” e do que o professor de religião – sendo o menor vencimento desse, devido a menor carga horária (Brasil, 1888, Tabella N. 1 - Dos vencimentos dos empregados da Escola Normal). A tabela a seguir nos dá uma amostra da quantidade de mestras nas escolas normais, desde praticamente o início dessas instituições até próximo da promulgação da lei em comento.

**Tabela 3** - Meninas e mulheres na escola normal (1839 a 1889)

Escola Normal do Município da Corte				Escola Normal da Província do Rio de Janeiro			
Ano	Total de estudantes	Qt. de meninas	Qt. de professoras	Ano	Total de estudantes	Qt. de meninas	Qt. de professoras
1839	1316	340	6	1837	664	65	2
1854	1464	555	9	1852	5136	1345	58
1870	4383	1903	21	1872	9690	2921	155
1888	9021	4122	48	1887	19123	6895	166
Escola Normal do Província do Mato Grosso				Escola Normal do Província do Paraná			
Ano	Total de estudantes	Qt. de meninas	Qt. de professoras	Ano	Total de estudantes	Qt. de meninas	Qt. de professoras
1854	417	18	2	1856	1324	453	11
1874	1248	300	6	1872	1951	609	31
1889	1479	516	12	1887	4506	1659	39

Fonte: Com dados de Cardoso (2015, p. 208). Elaborado nesta pesquisa.

Embora não se tenha os dados do quantitativo de mestres, infere-se que, inicialmente, eram majoritários, uma vez que lecionavam a maioria das disciplinas conteudistas. Também vemos na tabela que, aos poucos, eles foram deixando essas instituições e as mulheres, devido a todos os fatos já discutidos, fazendo o caminho inverso. Por um lado, o homem podia ocupar muitas funções não só nas escolas normais, mas em todas as demais instituições educacionais existentes – liceus, ginásios, institutos etc., além de exercerem as diferentes profissões e ofícios, de forma geral e, por outro, a educação das crianças era exclusiva das mulheres. Portanto, a organização educacional por gênero está estruturada. Em relação ao trabalho docente, sobra às mulheres o ensino infantil e primário, e quanto à formação, o preparo via escolas normais. Para elas, essas atuações eram, não só, legitimadas, legalizadas e formalizadas, como também, aceitas social, política e culturalmente. A docência primária era uma das únicas funções, além lar, que as mulheres brancas – as demais faziam todo tipo de trabalho -, podiam ocupar com apoio da família, da sociedade e do Estado, afinal, era “o mais poderoso auxiliar do evangelho” (Município da Corte, 2003, p. 206 *apud* Cardoso, 2015, p. 202). Heleieth Saffioti (2013, p. 284) conta que quando do aparecimento das primeiras escolas normais, fundadas especificamente

para formar profissionais para o ensino secundário – como será falado no capítulo 4, a “sociedade reagiria negativamente ao recrutamento de mulheres, sendo as primeiras dessas normalistas tidas como pessoas sem moral”, assim, as mulheres eram levadas a profissionalizarem-se, sempre, como professoras primárias. O patriarcado condiciona, desde a origem, as mulheres ao exercício do ensino infantil e primário e à formação a nível elementar limitado à escola normal, por ser uma instituição que “não surge com as características dos liceus ou colégios de nível secundário”, e que se trata tão somente de “um ramo de ensino que se sobrepõe ao primário e, às vezes, ao complementar, variando sua regulação segundo a província” (p. 286). Logo, era uma formação que não chamava atenção de quem pretendia cursar a educação superior, pois “não davam acesso direto aos cursos de nível superior, constituindo-se, por isso, praticamente no ponto final de uma carreira de estudos” (p. 315) ou seja, os homens, sobretudo, das classes mais abastadas, era seu público, assim a questão de classe no magistério primário também está consolidada.

Deste modo, enquanto o ensino secundário apresentaria um caráter nitidamente “aristocrata”, a escola normal servia aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se quanto aos daquelas cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida do lar. Em face das resistências que a sociedade ainda opunha quer à profissionalização da mulher, quer à sua mera instrução, a escola normal estava destinada aos elementos do sexo feminino na medida em que aliava às suas funções de formação profissional a de formar boas donas de casa e mães. Grande parte, pois, da clientela das escolas normais visava preparar-se convenientemente para o desempenho dos papéis tradicionalmente femininos, constituindo a formação um “capital” a ser utilizado, no futuro, se necessário (Saffioti, 2013, p. 286).

Cardoso (2015), de posse de dados levantados em pesquisa a documentos oficiais da época do império apresenta uma sistematização que demonstra, por meio de registros da frequência escolar, a participação feminina e masculina nas escolas normais do Município da Corte e da Província do Rio de Janeiro, como demonstrado abaixo:

**Tabela 4** - Frequência de estudantes nas Escolas Normais entre 1870 e 1888

Ano	Município da Corte		Província do Rio de Janeiro	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
1870	--	--	15	19
1880	177	105	34	18
1886	255	76	79	41
1888	268	64	116	61

Fonte: Dados de Cardoso (2015, p. 208). Elaborado nesta pesquisa.

Os dados demonstram que o curso normal e, com isso, a profissão do magistério primário, com toda sua conformação moral, foi, desde o início, como vemos no caso da Corte, mais procurado por mulheres, o que, no caso da Província, acontece de forma mais paulatina. Importante destacar que, na Corte, os homens, além de serem em menor número que nas



províncias, de acordo com o 1º Censo do Brasil, de 1872 (Westin, 2022)<sup>160</sup>, tinham outras e mais possibilidades de ocupação, o que explica o movimento contrário de procura masculina apresentado pelos números das duas escolas. Portanto, o exercício do magistério primário foi configurado para que as mulheres se detivessem nos primeiros níveis, afinal, trabalhar com a leitura e a escrita de crianças era algo que algumas mulheres já faziam em seus lares. Desse modo, se tornava cada vez menos atrativa tal função para os homens, pelo fato de também ser compreendida como maternagem. A eles a função era até mesmo proibida legalmente, tendo para si reservados os graus mais elevados, não só na organização do ensino, mas na possibilidade de ser ensinados, assim colocariam melhor em prática o aprendizado diversificado que obtiveram. Heleieth Saffioti (2013, p. 277) ressalta que, o professor e diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, Afrânio Ferreira França, fala, já nos anos de 1930, em relação aos homens naquela escola normal, que,

o magistério elementar masculino de fato é uma anomalia. A não ser o caso vocacional, que é sempre tardio no homem, não vejo por que, senão por incapacidade de competir com outros homens nas carreiras masculinas, virão eles para aqui. São, para mim, falidos na vida... Na idade em que se ousa e se tem ambição de chegar, eles dão fundo, numa profissão sem glória e remuneração. É um teste psicológico e econômico, de inferioridade viril. Num país que remunera tão bem todas as atividades masculinas, abrigar-se parcimoniosamente no magistério elementar é capitular diante da vida. [...] tenho pena deles, dos meus alunos homens.

Temos, portanto, as bases do preconceito de gênero para com os homens que desejassem ocupar tal função. Ou seriam taxados de afeminados, caso tivessem “vocação”, ou, de incapazes, frente ao mundo masculino. Uma estrutura desigual que destina o ensino primário ao feminino, e mantém a mulher na base do magistério, desde o início e até os dias atuais: mulheres sendo a maioria na educação infantil e os homens na educação superior. Logo, a “feminização do magistério”, como se convém nomear o enorme número de mulheres na educação, se explica, em primeiro lugar, pela desvalorização da educação do povo e, em segundo, pela história de subordinação social, política, cultural e religiosa, não só da mulher, mas do feminino.

De acordo com Cynthia Greive Veiga (p. 284-285), os “estudos do século XIX colocam a escola pública como, também, um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identidade ‘aluno pobre’”, pobreza que se dava “tanto pela falta

---

<sup>160</sup> Ricardo Westin. 1º Censo do Brasil. Arquivo S. Edição 92 – Sociedade. Agência Senado. Publicado em 5 de agosto de 2022. Veja mais em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados>

de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil”. Não havia exigência de comprovação formal de se ter cursado o ensino primário para se poder acessar os níveis posteriores, desse modo a elite e a camada intermediária podia educar seus filhos em casa, com preceptores, ou professores contratados. Às escolas primárias públicas eram, desde então, frequentadas pela classe menos abastada, e se restringindo ao ensino elementar. É, portanto, criada para atender essa população, incluindo, em dado momento, também as crianças negras. Contudo, esse era apenas mais um fator que contribuía para afastar os homens e a elite do magistério primário. Por isso também, embora fosse uma das únicas oportunidades para as mulheres privilegiadas, elas apenas faziam parte do curso normal e continuavam na vida doméstica.

Em outro ponto, tem-se que, de forma articulada à ocupação feminina nas escolas normais, o fato de haver poucas mulheres que poderiam exercer a função do magistério e também para suprir toda demanda, força a abertura às mulheres negras, porém, apenas às libertas, mestiças – filhas de africanas e europeus, e com boa convivência/relação com as famílias dos senhores. Afinal, todas as candidatas a exercerem o magistério primário deveriam passar pelos crivos social e moral do patriarcado, quer fosse sendo nomeadas, desde que, “brasileiras e de reconhecida honestidade” (Brasil, 1827, art. 12), e/ou, a partir dos anos de 1870, passando por concurso público – o que demandava preparo. De uma forma ou de outra, só era possível às mulheres negras “apadrinhadas”.

Nessa questão, importa destacar que, mesmo com uma proibição legal expressa, como as demonstradas acima, as pessoas negras criavam mecanismos para acessar a comunicação, a leitura e a escrita, quer fosse compartilhando os conhecimentos advindos do convívio com as pessoas brancas – o mais recorrente, quer fosse de forma mais autônoma (Fonseca; Barros, 2016). Portanto, havia pessoas negras alfabetizadas e letradas nas províncias. Um enorme feito, uma vez que a população, em geral, independentemente da cor, padecia no contingente de analfabetismo. Um fato que deve ser ressaltado sempre, pois demonstra que não havia passividade, mas sim agência negra, e que a educação era uma preocupação frequente dessas pessoas. Contudo, dentro de uma sociedade não só escravista, mas de base patriarcal, essa apropriação de saberes também era mais possível apenas aos homens negros<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Quanto ao acesso autônomo a conhecimentos, devemos lembrar que as pessoas sequestradas da África eram de diferentes origens econômicas, educativas e etc. Quanto ao acesso mais alcançado pelos homens negros, acrescenta-se que alguns chegaram até mesmo a fundar algumas escolas, sobretudo, a partir da abolição formal da escravidão (Domingues, 2007).

Porém, como era indesejado que as pessoas negras escravizadas tomassem posse de conhecimentos, pois fomentariam revoltas e busca por justiça -, o que realmente aconteceu, houve por séculos, inicialmente, a proibição legal do acesso ao ensino e, depois da abolição formal, são estabelecidos entraves políticos, sociais e culturais para manter tal afastamento, os mesmos prevaletentes até os dias atuais, ainda que ressignificados. Não houve, ao contrário, ações para que as(os) libertas(os) fossem realmente parte da sociedade. O enorme contingente africano trazido à revelia, após perderem formalmente a utilidade com a proibição legal da escravidão e não podendo mais gerar lucro para a coroa, passa a ser motivo de preocupação e negligência. O que fazer com tantas pessoas negras “soltas” em meio à sociedade? Por um lado, algumas legislações de cunho criminalizante e segregante foram criadas para buscar repressão e incapacitação de tais pessoas<sup>162</sup>, por outro, tem-se a tentativa de aumentar o contingente populacional branco, e assim tentar manter a pureza dessa raça, e/ou, branquear por meio da miscigenação. Para tanto, logo após a Lei Áurea, abandona-se a obrigação e responsabilidade de se criar políticas para integração dessa população negra recém liberta, e, em outro sentido, instituem-se ações governamentais eugenistas de incentivo à imigração europeia no país. Dois anos depois, início da República, a imigração europeia, já praticada pelas províncias desde ao menos 1820 (IBGE, 2000) é oficializada e regulamentada no país, instituída como política do Estado, via Decreto nº 528 de 28 de junho de 1890, determinando que, a partir de então, seria “inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho[...] exceptuados os indígenas da Asia, ou da África [...] (Brasil, 1890, art. 1º). Em 1892 inseriam-se também como aceitas no país, as pessoas advindas da China e do Japão<sup>163</sup>, como uma alternativa às europeias, tidas como ideais, mas cuja imigração ainda se dava em número considerando insuficiente.

**Figura 2 - Imigração por nacionalidade (1884/1933)**

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22778	6698	33859	29339	61723
Espanhóis	113116	102142	224672	94779	52405
Italianos	510533	537784	196521	86320	70177
Japoneses	-	-	11868	20398	110191
Portugueses	170621	155542	384672	201252	233650
Sírios e Turcos	96	7124	45803	20400	24491
Outros	66524	42820	109222	51493	164586
Total	883668	852110	1006617	503981	717223

Fonte: IBGE, 2000, p. 226.

<sup>162</sup> Como exemplo temos Código Criminal criado dois anos após a abolição formal, em 1890, no qual se criminalizavam os “vadios” e “mendigos” e a capoeira. Veja outras em <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/legislacao-brasileira-controle-e-embranqueamento-do-mercado-de-trabalho-livre>

<sup>163</sup> Lei nº 97 de 05 de outubro de 1892. Inteiro teor em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=97&ano=1892&ato=8670TPB10MVRkTd25>

Vemos que houve um total de quase 4 milhões (mais precisamente 3.963.599) de imigrantes não-negras(os) que vieram para o Brasil apenas entre os anos de 1884 e 1933<sup>164</sup>, as quais receberam, sem ônus, passagens de vinda, por exemplo. No geral, convidava-se e também se criavam condições laborais e econômicas, e outras, para que aqui se estabelecessem. A política de branqueamento foi, desse modo, uma aposta orgânica na miscigenação como forma de eliminar a presença negra no país<sup>165</sup>.

Portanto, como uma ideia tão estruturada de apagamento das pessoas negras, sua inserção na educação pública era muito escassa, não só não havia incentivo governamental, como não foi dado qualquer condição para que o fizessem. Aquelas que conseguiam ir adiante com a escolarização faziam por si e com apoio de seu coletivo. Uma vez que, naquele momento, mesmo não havendo “existência do impedimento legal de inclusão das crianças pobres, negras e mestiças nas escolas”, estabeleciam-se “mecanismos internos e cotidianos de exclusão” (Veiga, 2016, p. 300), pois embora não se tenham “dados quantitativos sobre a frequência de crianças negras na escola das primeiras décadas republicanas”, pelas fotografias escolares da época, a maioria era de crianças brancas (Veiga, 2016, p. 273). Na história, conforme Maria Lúcia Rodrigues Müller (2006, p. 203), observam-se muitos fatores que comprometeram o acesso aos estudos regulares pela comunidade negra, tais como

a concorrência que negros sofriam dos brancos, dado que existiam poucas escolas; a anomia em que se encontravam as famílias negras logo após a Abolição e a discriminação que as crianças negras tinham que enfrentar na escola, e também a própria atitude da família negra, que evitava incentivar as expectativas escolares de seus filhos para impedir que eles tivessem contato com situações discriminatórias.

Ressalta-se, assim, que, quando o acesso das pessoas negras acontecia, continha-se ao ensino primário, uma vez que o secundário e o superior eram elitizados e brancos. A formação profissional “acadêmica”, portanto, tal qual acontecia para com as mulheres, se limitava às escolas normais. As demais, medicina, odontologia, direito etc. eram destinadas aos jovens da elite, de modo que muitos garotos negros mestiços e libertos, se desejassem profissionalização

---

<sup>164</sup> Porém, as imigrações europeias começaram antes, desde a proibição do tráfico negreiro, e continuaram, nesse modelo, até por volta de 1970 (IBGE, 2000).

<sup>165</sup> O principal representante desse pensamento no Brasil foi João Baptista de Lacerda. O médico cientista participou do Congresso Universal das Raças, acontecido em 1911 em Londres, a fim de se debater a relação racial frente ao progresso civilizatório. Para ele, pelo fato de a raça branca ser superior às demais, na miscigenação prevaleceriam as características europeias. Assim, defendeu que “a população mista do Brasil deverá ter, pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro”. Informações em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento.htm>

educacional, também são levados ao magistério. A prevalência, contudo, era de os homens negros estarem no trabalho manual, braçal e técnico. No geral, eram poucas as pessoas negras, mesmo mulheres, que conseguiam trabalhar como professoras nessas escolas (Veiga, 2016), pois, ainda que “a procedência racial e social parece não sido um impedimento absoluto”, lançavam-se mão do estabelecimento de condutas “moralmente aceitáveis”. Desse modo, na história da institucionalização do magistério primário e sua predeterminação feminina,

ao final do processo, já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e racial precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável”. Em nenhum momento as regras referem-se às moças negras. No entanto, depois desta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. De resto, esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil. A discriminação racial não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e raciais (Veiga, 2016, p. 210).

Assim, com o exposto, entendemos que para podermos falar da desvalorização da educação no país é preciso fazer um resgate histórico-hermenêutico para entender os contextos nos quais as questões estruturantes foram fincadas. Quando a feminização do magistério é discutida pela via da desvalorização, sobretudo, financeira, por exemplo, é comum ser atrelada à industrialização, à ascensão do capitalismo, mas, por uma via hermenêutica de reconstrução, entendemos que aconteceu muito antes da concretização econômica desse sistema, mesmo que ainda sendo posterior à desvalorização social, econômica, política e cultural da educação em si. As mulheres, também desvalorizadas em todos esses âmbitos pela ideia eurocêntrica e cristã portuguesa, foram incorporadas na função por serem consideradas próprias para tal.

A história nos mostra que, no país, o exercício da docência primária é desvalorizado desde suas origens, por ter sido de base missionária, catequizadora e leiga, exercida, por séculos, sem qualquer necessidade de preparo e ou recompensa financeira, e até mesmo bancada pelos próprios professores. Mesmo quando institucionalizada, com as Escolas de Primeiras Letras e também nas Normais, a formação para tal função se dava a nível elementar, nem mesmo como secundário, o que prevaleceu até recentemente, sendo de exercício voluntário e/ou muito mal remunerado (Tanuri, 2000). Cabendo lembrar, desse modo, que em todo esse tempo foi majoritariamente masculina.

A entrada feminina, e a visão que se tinha da mulher, apenas consolida esse quadro, pois como já eram naturalmente encarregadas de crianças, ensino e cuidado, tratava-se apenas de uma extensão de sua função orgânica de mulher. Portanto, não sendo a causa, foi a justificativa de manutenção da desvalorização. A carga horária de trabalho permitia que ela continuasse com

suas tarefas domésticas. O abandono pelos homens foi natural. Havia muitas outras funções que só eles podiam exercer, enquanto para as mulheres, o magistério primário era a única. Alia-se a isso a ideologia patriarcal portuguesa, que dizia ser os homens os provedores, logo, os salários pagos às mulheres professoras podiam continuar sendo baixos, afinal, serviriam apenas como complemento de renda, obviamente desconsiderando as famílias em que as mulheres eram as únicas ou a principal provedora, sobretudo as das mulheres negras. Logo, os homens abandonaram a profissão por terem muitas opções, e a industrialização, apenas as ampliou.

Em síntese, a questão da valorização do magistério, do exercício docente como um todo, mas, sobretudo nas primeiras etapas de ensino, está imbrincada na desvalorização em diferentes aspectos, mas com destaque para o econômico. Por isso, é um curso procurado pela classe trabalhadora, sobretudo, que acredita poder com ele encontrar uma colocação profissional mais facilmente, embora historicamente com os menores salários. Nesse sentido, não há que se atrelar a desvalorização salarial ao fato de ser uma profissão entendida como essencialmente feminina, pois nunca fora valorizada. Como vimos e como pode ser melhor entendido a partir das fontes históricas, desde a educação jesuítica, essa função já era vista como algo sacerdotal, ou seja, muitas vezes realizado sem qualquer retribuição e, também, sem exigência de preparo. Ainda com as mudanças do período do império, prevalecia tal ideia, e muitos professores não só não recebiam para tal, como custeavam os gastos para o exercício. Quando institucionalizada, os salários sempre foram baixos, mesmo quando ainda fosse executado, em sua maioria, por homens. A entrada das mulheres não trouxe a desvalorização econômica, mas, em nosso entendimento, pode ter corroborado para que a desvalorização se mantivesse. Assim, tanto a questão de gênero como a de raça e classe estão presentes na pedagogia desde a base, o que vemos, então, historicamente, é a manutenção desse quadro.

Mesmo com as mudanças na legislação a partir da república e, principalmente a trazida pela LDB 9394/1996, elevando a formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais para na educação superior, o que acabou com o modelo normal, o quadro se manteve. São avanços, cumpre destacar, quase sempre, voltados a estabelecer benefícios funcionais ou a buscar uma maior racionalidade na administração do sistema de ensino, mantendo o mesmo corpo de valores, na expectativa de que na mentalidade docente permaneçam os mesmos preceitos e os mesmos deveres, ainda que esteja o Estado no controle do sistema de ensino, de modo a garantir a perpetuação de um *ethos* profissional de base eurocêntrica. Um exemplo é a manutenção da disciplina de “economia doméstica” nos currículos da “Escola de Professores” de Anísio Teixeira, 1932, e na Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946, como veremos no próximo tópico. Assim, de acordo com Nóvoa (1991, pp. 119-120),

na origem os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão as motivações originais não desaparecem e apenas são substituídas por valores e crenças alternativas.

Desse modo, ainda que mais bem formadas academicamente, como demonstramos na introdução desta tese, a atuação da mulher docente é condicionada à educação básica, e, tal qual o início do exercício do magistério no país, na educação superior, são em menor número. Em um quadro global, somam 95% do quadro docente da educação infantil, no ensino médio 59% e na educação superior caem para 46% (OECD, 2019). Em todo o país, são maioria no magistério, porém, concentradas na educação infantil, sobretudo, e no ensino fundamental. Reduzem quando se trata do ensino médio, e, na docência na educação superior, o quadro inverte, os homens são a maioria. A docência na educação superior é predominantemente branca e masculina, e do quantitativo de mulheres, as negras somam apenas 10,6% (IBGE, 2022). A representação da população negra na docência, por sua vez, cresceu nos últimos anos: em 2010, correspondiam por 11,5%, em 2017, eram 16% do total, hoje são 24,1% - a apresentação e discussão desses dados serão realizadas no Capítulo 4. Um avanço que pode ser atribuído à resposta política aos movimentos sociais negros que apresentaram tal demanda, por meio de instituição de políticas públicas afirmativas, como veremos mais adiante. Assim, esse *ethos* profissional, constituído de valores, atitudes, disposições intelectuais e afetivas, e a noção de deveres cunhado no contexto da colonização continua presente nas diferentes legislações educacionais. Um conjunto moral do qual ocupam importante lugar a “diferenciação sexual” e a negação da diversidade racial, e que procura manter um modelo ideal de docente.

### **3.4 Marcos legais da instituição do curso de pedagogia no Brasil**

Sintetizando o anteriormente exposto, temos que a educação prevalecente no país foi a elementar, sendo, durante o período colonial, ministrada sem qualquer base teórica, metodológica e/ou formativa. No período imperial, começa-se a refletir sobre a necessidade de qualificar a formação das(os) profissionais para o exercício da função, e assim surgem as Escolas de Primeiras Letras e, na sequência, as Escolas Normais. Um momento do pós-independência em que a formação de professoras(es) não passava de ensaios (Saviani, 2009). No período seguinte e atual, o republicano, do qual trata este tópico, observa-se que há uma expansão e estabelecimento do modelo normalista no país, a ponto de ainda permanecer vigente aceitável como formação para atuação na educação infantil e anos iniciais.

Desse modo, tem-se que as mudanças das primeiras décadas republicanas não alteraram a formação para o magistério infantil e primário, mantendo-a nível secundário, mesmo após a criação do Estatuto das Universidades, em 1931, pois as ações realizadas governamentalmente a partir de 1932 quanto a essa formação, se deram na ordem burocrática e funcional. A criação de novos modelos preparatórios, a partir da transformação da Escola Normal do Rio de Janeiro, antiga Escola da Côrte, em Instituto de Educação, realizada por Anísio Teixeira (1932, s.p), então Diretor Geral de Instrução Pública do Brasil, é um exemplo, uma vez que foram destinados “a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários”, essa última a ser realizada no novo modelo organizacional chamado de “Escola de Professores”. No projeto de criação dessas instituições, Anísio Teixeira (1932) fez críticas expressas à formação de professoras(es) via modelo normalista, defendendo que essa deveria acontecer a nível superior. Assim, o curso por ele pensado passou a exigir como requisito de ingresso a conclusão do curso secundário e determinou métodos específicos e diferenciados para o ensino, de acordo com as etapas e as idades das(os) estudantes. Em sua proposta apresenta também a ideia de formações especializadas para se atuar ministrando aulas de “música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde”. Para Anísio Teixeira (1932, s.p.), dentro do próprio quadro do ensino primário, seria imprescindível

diferenciar os programas para o preparo do professor dos três primeiros graus e dos dois últimos. Não representa apenas o ensino dos três primeiros anos da escola primária um ensino que tem características específicas de método e de objetivos, como também aí se limita um estágio da idade infantil já apreciavelmente diverso do que se segue, de 10 a 12 anos. A formação diferenciada do mestre para os graus chamados primários do ensino (1º, 2º e 3º anos) e do mestre para os graus chamados intermediários (4º e 5º anos) se impõe, não apenas como uma necessidade da organização escolar, diversa em um e outro período, como ainda pela transição psicológica e de desenvolvimento físico dos ex-alunos.

Corroborando com a afirmação de ser um curso profissionalizante, tem-se que o tempo de duração do curso para professoras(es) primárias(os) era de dois anos e para as(os) professoras(es) secundárias(os) de três. Porém, agregavam-se, a partir de então, à formação do magistério primário, outras disciplinas pouco presentes ou inexistentes na formação normalista, como Psicologia e Fundamentos da Educação, Didática, História, Sociologia e Filosofia. Segundo Saviani (2009, p. 146), tratava-se, portanto, de um modelo “pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”, ao menos formalmente. De fato, uma mudança importante, que trouxe um olhar mais humanizado e cuidadoso para essa etapa educacional, mas que, porém, não elevaria substancialmente o preparo, já que mantinha o viés profissionalizante que se distanciava da



ideia defendida para uma educação superior. Importante lembrar que se tratava de um momento histórico complexo, a Era Vargas, no qual, por um lado, a instrução seria mola propulsora para o projeto nacionalista de industrialização e urbanização do país, fazendo-se preciso investir na qualificação de uma mão-de-obra ainda muito carente de atualização e forjada no ideal católico. Por outro, foi um momento de fortes influências democráticas e liberais que incidiam na educação, com destaque o movimento da Escola Nova<sup>166</sup> e sua defesa pela educação laica e pública. Assim, é em meio à efervescência do momento, quase em concomitância à iniciativa de Anísio Teixeira, que surgem no país os primeiros cursos de Licenciatura, com a criação da “Faculdade de Educação, Ciências e Letras”, instituída pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Nessa, haveria um curso de Educação, com duração de três anos, cuja conclusão conferia o título de “licenciado em educação”, e preparava a(o) egressa(o) para “lecionar as ciências da Educação nos estabelecimentos de ensino secundário” (Brasil, 1931, arts. 199, 206 e 210 respectivamente).

Em 1937, por meio da Lei n. 452, de 5 de julho, a referida Universidade é, então, reorganizada a fim de se tornar “uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo” (art. 1º). Nela, os cursos de Educação, Ciências e Letras, antes estabelecidos sob a mesma Faculdade, foram desagregados da seguinte maneira: “a) Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; b) Faculdade Nacional de Educação” (art. 4º), mais uma mudança meramente organizacional e burocrática que manteve as características anteriores para o curso de educação. Ou seja, a formação para atuação nas primeiras etapas da educação, ainda seria responsabilidade das Escolas Normais e Institutos de Educação, e realizadas a nível técnico. Repetem-se as políticas educacionais da colonização e do império nas quais a educação primária e, portanto, o magistério primário, eram desvalorizados em detrimento do ensino secundário e superior<sup>167</sup>. Somente dois anos depois, via Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, com a criação da “Faculdade Nacional de Filosofia”, em substituição a até então denominada, “Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras”, é que se trará, junto aos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, o curso de Pedagogia, e, além disso, um curso “especial de didática”. Por isso, essa normativa é considerada o primeiro marco legal do curso de

---

<sup>166</sup> Em 1933 é criado o Instituto de Educação de São Paulo sob a gestão de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, pensadores do movimento da Escola Nova.

<sup>167</sup> Nesse momento, o país está saindo de uma Constituição que reconhecia a gratuidade da educação primária, a ser subvencionada pelo Estado, a de 1934, e outra que a coloca como obrigação apenas da família, a então recente, de 1937. Falamos um pouquinho mais sobre isso no tópico final deste Capítulo.

pedagogia<sup>168</sup>, pois é quando é instituído oficialmente e a nível de graduação. O curso teria duração de três anos<sup>169</sup>, divididos para os estudos das seguintes disciplinas:

Primeira série: 1. Complementos de matemática, 2. História da filosofia, 3. Sociologia, 4. Fundamentos biológicos da educação, 5. Psicologia educacional; Segunda série: 1. Estatística educacional, 2. História da educação, 3. Fundamentos sociológicos da educação, 4. Psicologia educacional, 5. Administração escolar; e; Terceira série: 1. História da educação, 2. Psicologia educacional, 3. Administração escolar, 4. Educação comparada, 5. Filosofia da educação (Brasil, 1939, art. 19).

À conclusão desses três anos se concedia o diploma de “bacharel em pedagogia” e, para se obter o título de licenciatura, seria preciso concluir também, tanto na pedagogia como nas demais formações, o curso de Didática, esse com duração de mais um ano. Assim, se estabelecia no país o “modelo 3+1” de formação. Embora tenha sido um grande avanço essa elevação a nível superior, permanecia inalterada a prerrogativa já presente nos cursos de educação das legislações anteriores, de preparar não para o exercício do magistério primário, mas ainda para “o magistério do ensino normal” (Brasil, 1939, arts. 48 e 1, respectivamente). Falando de outra forma, o curso formava bacharéis (técnicas/os de educação) e licenciadas(os) em pedagogia. “Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos Institutos de Educação, enquanto os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Libâneo; Pimenta, 2002, p. 16). Nessa mesma lei, para tanto, determinava-se ainda que, a partir de 1 de janeiro do ano de 1943 passaria a ser exigido, “para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada” (Brasil, 1939, art. 51).

Para Saviani (2009), a base dos estudos superiores de educação foi o modelo adotado nos Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, que foram elevados a nível superior, em 1934 e 1935, quando foram incorporados às respectivas universidades. Também teria orientado a organização dos cursos de formação de professoras(os) secundárias(os) que foi difundido no país com o referido Decreto de 1939, normatizando o modelo 3+1 de formação, em todos os cursos de licenciatura e da pedagogia. “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (Saviani,

<sup>168</sup> A identificação dos marcos legais do curso de pedagogia apresentada nesta tese foi apresentada em livro de Giseli Barreto Cruz, de 2011, já referenciado no texto.

<sup>169</sup> De acordo com o art. 55 dessa Lei, eram cobradas pela Faculdade Nacional de Filosofia, em todos seus cursos, taxas de inscrição, matrícula e frequência, ou seja, era um curso mantido pelo Estado, mas não por ele subvencionado.

2009, p. 146). Até esse momento, o curso de pedagogia continuava não formando para regência da educação primária, deixando esse preparo ainda a cargo das escolas normais, em sua maioria, e também com os Institutos de Educação e suas Escolas de Professores. O que observamos até então, é que as mudanças realizadas desde as Escolas das Primeiras Letras se davam de forma incipiente quanto à qualidade formativa ao hierarquizar as etapas de ensino, avaliando que para a educação das crianças um preparo mínimo seria suficiente. Não se objetivava diretamente a melhoria do ensino-aprendizagem das crianças pequenas e assim mantinha, em grande medida, a baixa qualidade da base formativa da sociedade, tal qual se fez até então. O modelo de cima pra baixo se repetindo secularmente.

Assim, a decisão política e cultural de manter a formação a nível secundário para o exercício do magistério primário é reiterada, e, com o advento da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, é mais uma vez fortalecida corroborando com sua perpetuada desvalorização. Nesse ordenamento, o curso normal é definido como “ramo de ensino do segundo grau secundário” (ensino médio), e tem as seguintes finalidades: “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (Brasil, 1946, art. 1º). A preparação se dava tanto para professoras(es) primárias(os) quanto para formadoras(es) dessas(es) profissionais, por meio de cursos com durações de quatro e três anos, respectivamente. O curso de regente de ensino primário, de quatro anos, conferia “certificado de regente de ensino primário” e o curso de formadoras(es), “o diploma de professor primário” (art. 26º), esse preparando para atuação nas Escolas Normais. Ambas formações ainda de nível médio técnico. Seria também ofertado às(aos) professoras(es) primárias(os) cursos de especialização para as(os) regentes e de “habilitação para administradores escolares do grau primário” (arts. 2º e 3º), inaugurando a ideia ampliada de formação, incorporada e presente nos cursos de pedagogia atuais. Além disso, trouxe maior aproximação do curso normal à educação superior, pois nessa Lei fora assegurado de forma mais efetiva que na normativa de 1939 - na qual tal previsão existia<sup>170</sup>, mas de forma condicionada -, o direito de ingresso de concluintes do normal em cursos da Faculdade Nacional de Filosofia (art. 6º). Como falamos no capítulo 1, era algo que até o final da década de 1930, só acontecia com cursos secundários elitizados. Cabe destacar

---

<sup>170</sup> No Decreto-lei de 1939, já se diz assegurado às pessoas concluintes do Curso Normal o direito de ingresso à Faculdade Nacional de Filosofia, mas se dá de forma muito restrita, conforme observa-se em seu art. 31 que diz serem aceitas(os) “os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e exercício magisterial da disciplina escolhida, para os de Pedagogia, Letras neolatinas, Letras anglo-germânicas, Letras clássicas, Geografia e História” (Brasil, 1939).

nesse ponto, apenas reforçando o que também já discutimos, que o condicionamento patriarcal histórico e ideológico sobre a mulher, tendo sido legitimado e perpetuado também via modelo normalista de formação, é tão estruturante e profundo que, conforme afirmou Heleieth Saffioti (2013, p. 323), mesmo quando as mulheres passaram a ter essas outras possibilidades de formação a nível superior, a partir das aberturas trazidas pelas referidas leis, continuaram ingressando naqueles cursos que as encaminhavam ao magistério primário, ou seja, na pedagogia, ainda que como formadoras. Ou seja, "a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina" (Saffioti, 2013, p. 323).

O modelo normalista seguiu forte e bem estabelecido formalmente, e esse foi um momento em aconteceu sua expansão no país, sobretudo, devido à iniciativa privada. Leonor Maria Tanuri (2000, p. 77) aponta, por exemplo, "que das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais", movimento percebido na instalação dessas instituições desde a época do império. A promulgação da LDB de 1961, acontecida em seguida, deu ainda mais sustentação ao modelo, pois com seu texto foi conservado que a preparação para atuar na educação primária e infantil permaneceria a cargo das Escolas Normais. Em consonância com a Lei Orgânica de 1946, se reitera que as(os) normalistas poderiam atuar também como "orientadores, supervisores e administradores escolares" (Brasil, 1961, art. 52), o previsto desde os Institutos de Educação. Quanto a isso, é importante salientar que mesmo com essa possibilidade, a maioria das(os) egressas(os) acabava atuando como professoras(es) – o que acontece ainda hoje. Assim, para a regulamentação das determinações da nova lei, foi elaborado, um ano depois, o Parecer nº 251 de 1962, em que constava o ordenamento da formação em pedagogia. Tal documento é assim compreendido como o segundo marco legal e, ao mesmo tempo, a primeira regulamentação do curso no país, pois passava a fixar um currículo próprio e estabelecia um novo modelo de formação, agora generalista, integrando teoria e prática, e não mais em 3+1. Também apontava para a necessidade de que o ensino primário deveria ser exercido por profissional formada(o) a nível superior.

Pouco tempo depois, com a Reforma Universitária de 1968, novas normas de organização e funcionamento são determinadas para a educação superior, impondo mudanças também no curso de pedagogia. Para tanto, no ano seguinte, por meio do Parecer 252 de 1969 – o terceiro marco legal, são introduzidas as habilitações e se estabelece a duração de no mínimo três anos de curso, sob a ideia de polivalência, nos quais haveria uma "parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas que também poderiam ser melhor trabalhadas na especialização" (Cury, 2003, p.

11). Assim fica estabelecida a ideia de uma base nacional comum. Em resumo, no que diz respeito à elevação do grau de formação para o exercício do magistério primário, temos que no

primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que "nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário", prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário (Tanuri, 2000, p. 79).

Assim, as dúvidas já existentes quanto à identidade do curso de pedagogia, estrutura, organização e objetivos, são fortalecidas. Cury (2003, p. 11) explica que, ainda em 1969, são elaborados outros pareceres nos quais se reconheceu a dificuldade técnica de uma(um) pedagoga(o) sem complementação pedagógica ou prática ser docente de ensino primário, assim os currículos deveriam conter “a respectiva capacitação metodológica e prática de ensino” para “habilitar para o ensino nos primeiros anos da escolarização”. Porém, a despeito de toda crítica à inconsistência na formação, o modelo normalista permaneceu se expandindo em todo país, como podemos ver pelos dados de matrículas entre os anos de 1945 e 1970, no qual se passou de 27.148 para 347.873. Ainda assim, não supriam a demanda por essa formação.

O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (Tanuri, 2000, p. 77).

Com todas essas problematizações durante mais uma década, a LDB é então revisada e ganha nova edição em 1971. Nessa, é prevista a elevação gradual da formação de professoras(es) para atuar no 1º grau<sup>171</sup> (7 a 14 anos), cuja preparação mínima seria a “habilitação específica de 2º grau”, ou, as novas licenciaturas curta e plena (Brasil, 1971, art. 30). Ou seja, a preparação docente deveria passar, progressivamente, do nível de 2º grau para o superior. O mesmo aconteceria com a formação de “especialistas de educação” (art. 33). Assim, se substituiu oficialmente as Escolas Normais pela Habilitação Específica de 2º Grau, ou “Habilitação Específica do Magistério – HEM”, a ser “organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série;

<sup>171</sup> Muda-se as nomenclaturas de ensinos primário e médio para 1º grau e 2º grau. Na verdade, volta-se a elas, pois, como vimos, eram assim chamadas nos estatutos da Escola de Primeiras Letras e Normais.

e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”. Já “para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau” a formação seria a nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos)” (Saviani, 2009, p. 147). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professoras(es) para habilitação específica de magistério, conferiu-se a atribuição de formar especialistas em educação: direção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção de ensino. Havia um currículo mínimo, com núcleo comum e obrigatório, tanto para o magistério de 1º quanto de 2º grau, acrescida de uma parte diversificada, visando à formação especial. Saviani (2009, p. 17) diz que nessa estrutura, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Uma fragmentação acompanhada de grande diversificação de disciplinas que refletia a tendência tecnicista do momento. Para Leonor Tanuri (2000, p. 80), a Lei

contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de "escola" e, mesmo, de "curso", diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia

Entre as décadas de 1970 e 1980, segundo Leonor Tanuri e Cury (2000; 2003), as tensões acerca da organização, função e objetivos do curso de pedagogia e sua concepção tecnicista, da queda de matrículas na HEM, da desvalorização da profissão, se arrefeceram, o que gerou muitos debates e discussões em congressos, encontros, muitas pesquisas foram realizadas e publicadas, assim como aconteceram algumas iniciativas governamentais – agora com um olhar mais democrático, como a da criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, no nível de 2º grau, voltados à chamada habilitação de magistério. Tais Centros, uma ação do MEC de 1982, nascem como resposta às críticas feitas ao curso de habilitação para o magistério trazidas pela LDB de 1971 (Cury, 2000), e na tentativa de superar tal fracasso. Leonor Tanuri (2000) diz que esses esforços para se melhorar a formação docente para as etapas iniciais fez com que o curso de pedagogia começasse a ser repensado novamente, no sentido de também oferecer tal preparação, “tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado”.

Antes centrados sobretudo nas ciências básicas da educação, tais cursos vieram a incorporar, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário,

na Habilitação Magistério para o ensino de 2o grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais – conforme aliás possibilitava o próprio Parecer CFE 252/69 – e, em alguns casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de instrumentação, diversificando-as de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade (metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes) (Tanuri, 2000, p. 84).

Ainda assim, o quadro da formação, que se tem até a década de 1990 para as etapas iniciais da escolarização, é de diversidade de instituições nas quais essas se dão, com predominância da formação, em nível médio. No ano de 1996, havia “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais” e dados de 1994 mostram que quanto aos cursos de Pedagogia, “indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais” (Tanuri, 2000, p. 85). É nesse contexto privatista que a LDB de 1996 é promulgada. Em relação direta à discussão aqui realizada, destacamos o fato de que, a partir de então, costuma-se entender que a elevação da formação que estamos tratando deu-se por resolvida, ao determinar que a formação docente para atuação na educação básica, em geral, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, mas o mesmo artigo abre exceção quando complementa dizendo que será admitida, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996, art. 62). Em nossa interpretação, a problemática da qualificação comum à formação para as demais etapas da educação, não foi resolvida concretamente. O texto do referido artigo permanece atual, mesmo após a Década da Educação, instituída nessa LDB, na qual estipulava que ao fim dos 10 anos seguintes – até 2007, somente seriam “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, art. 87). Contudo, ainda hoje, o texto do artigo em comento possui a mesma essência, tendo sofrido apenas uma pequena alteração de nomenclatura no ano de 2017, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, que alterou a LDB, modificando o trecho “nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” para “nos cinco primeiros anos do ensino fundamental”<sup>172</sup>. Assim, embora muitos estados tenham optado pela extinção do curso normal a nível médio, ainda existem diversos cursos no país. A escolha de qual formação deve ser exigida para o exercício fica a cargo dos estados, municípios e até

---

<sup>172</sup> Veja na íntegra a referida norma: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7)

mesmo das instituições escolares. Elvira Lobato (2023) demonstra tal fato com os dados do Censo escolar de 2022, no qual se observa que ainda há 44.830 estudantes matriculadas(os) no curso em todo o país. No Rio de Janeiro, o curso segue forte, por exemplo, contando com 19.355 desse número, e sendo quase o total de toda região Sudeste - 19.802<sup>173</sup>. O curso também ainda é muito presente na região Sul, na qual contabilizam 19.680 estudantes, além de existir, de forma residual, em mais oito estados.

Portanto, a LDB, ao contrário de evoluir e determinar que a formação seria expressamente na licenciatura em pedagogia, sistematizando e formalizando a tentativa trazida desde o Parecer nº 252/69, e, preferencialmente, nas universidades, recria os antigos Institutos Superiores como Institutos Superiores de Educação, direcionados a formar para a educação básica, incluindo um curso normal superior, “destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1999). Tais instituições são regulamentadas em 1999, via Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro, no qual se estabelece que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **exclusivamente**, em cursos normais superiores”. Aqui importa destacar, conforme Giseli Barreto da Cruz (2011), que tal exclusividade representou um golpe nos cursos de pedagogia, pois muitos deles já ofereciam tal formação. Contudo, apesar de todas as rejeições, a normativa vigorou com essa delimitação por quatro anos e, somente nos anos 2000, via Decreto nº 3.554, resultado de grande movimentação das universidades e entidades, o artigo da LDB foi alterado, de “exclusivamente” para “preferencialmente”<sup>174</sup>. Portanto, embora o curso normal superior seja considerado uma graduação, na modalidade de licenciatura, o que percebemos é o interesse político de se manter para essa formação um caráter técnico e profissionalizante, ao deixá-la apartada de estudos mais aprofundados das ciências da educação. “Uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, uma vez que “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2009, p. 148). Até aqui tem-se que, efetivamente, a pedagogia e a formação de professoras(es) primárias(os) seguem caminhos distintos separados pelo modelo normalista. Assim, embora

---

<sup>173</sup> “O governo do estado oferece o curso em 96 escolas espalhadas pela capital, Baixada Fluminense e interior”. “Restam 2 escolas públicas municipais, com poucos alunos, no estado de São Paulo: Derville Allegretti, na capital, e a José Jabur, no município de Américo de Campos” (Lobato, 2023, s.p.).

<sup>174</sup> Decreto nº 3.554, de 2000, “dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”. Veja na íntegra o Decreto: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1)



alguns cursos de pedagogia já formassem para atuação na educação infantil e séries iniciais, ancorados em diferentes legislações como as que vimos acima, os Institutos Superiores de Educação se tornaram uma alternativa mais facilitada a eles, o que os tornaria, mais uma vez, enfraquecidos como formação pedagógica e fortalecidos como bacharelados. Pois,

não pertencendo à educação básica e não integrando o espaço universitário, assumem um status de ensino superior voltado especificamente para diferentes formações de professor. Portanto, além de não caminharem na direção de um programa único e integrado de formação docente e de não contemplarem a perspectiva da universitarização dessa formação, fragilizam-se e fragilizam o campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade (Cruz, 2011, p. 54).

A promulgação da LDB, nesse sentido, apontou para a necessidade de se elaborar diretrizes curriculares nacionais para orientação e organização das diversas etapas e níveis educacionais e, para nossa tese, interessa tratarmos das que se referiram às licenciaturas. Nesse caso, em 2002, a Resolução nº 1 que veio instituir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Essas, de acordo com o então cenário privatista e neoliberal, focavam no ensino por competências, conceito à época escolhido como nuclear na organização curricular, mais tecnicista e pragmatista (Andrade, Macedo; Devechi, 2023). Nessas Diretrizes não se faz referências a nenhum curso especificamente, e o que dela retiramos para nossa discussão é o fato de prever, em conformidade com a LDB, que

a organização institucional da formação de professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: [...] VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (Brasil, 2002, art.7º)

Assim, temos que ainda não se tem a pedagogia como um espaço primordial para a formação aqui em comento. A mudança conceitual para o que almejamos vem em 2006, com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, nas quais se determina que a formação no curso se destina ao exercício das “funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, art. 4º), nesse momento, formalmente, chega ao fim as formações por habilitação. Essa

legislação é tida como o último marco do curso de pedagogia, e, além de assumir o preparo para o ensino primário, traz a integração de: a) na concepção de formação - a teoria e prática, a partir da consolidação da já apresentada pedagogia ampliada; b) na concepção de profissionalização - da educação infantil e anos iniciais às especializações e ao magistério normalista. Portanto, muito embora hoje saibamos que a maioria das(os) professoras(es) de educação infantil e anos iniciais esteja sendo formada nos cursos de pedagogia, sobretudo nos grandes centros urbanos, essa não uma determinação totalmente atendida, pois muitas(os) ainda estão sendo formado em curso normal de nível médio. Ou seja, para que essa formação seja formalizada como objeto do curso de pedagogia, a perspectiva apresentada nas referidas diretrizes precisaria modificar a LDB, a fim de universalizar essa formação como, obrigatoriamente, a nível superior, excluindo as possibilidades de formações alternativas.

Nosso olhar para tais legislações neste tópico, se volta para entender o caminho de institucionalização da pedagogia como formação para a educação infantil e anos iniciais, portanto, não fazemos a discussão acerca de todas as modalidades de atuação que contemplam a formação da(o) pedagoga(o) no Brasil. Nos interessa compreender as complexidades que envolvem a desvalorização do magistério primário e da educação primária em si. A questão que problematizamos, portanto, é o fato de que não é um dado concreto e universalizado formalmente que a toda a formação para atuação na regência da educação infantil e dos anos iniciais aconteça em nível superior no país. No capítulo 1, criticamos esse dado em relação aos períodos colonial e imperial. Assim, o difícil é observar que até hoje essa questão ainda não foi resolvida, já que ainda existem professoras(es) dessas etapas de ensino sendo formadas(os) em cursos de nível médio. Dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024) mostram que 80,7% das(os) professoras(es) da educação infantil possuem nível superior completo (79,5% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado); 11% têm curso de ensino médio normal/magistério e ainda há 8,4% com nível médio ou inferior. Já em relação às(aos) docentes dos anos iniciais, 87,3% têm nível superior completo (85,8% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5%, bacharelado); 7,8% têm ensino médio normal/magistério e 4,9% com nível médio ou inferior. Se compararmos com as(os) do ensino médio, vemos que essas(es) são 96,0% com nível superior completo (91,7% em grau acadêmico de licenciatura e 4,3%, bacharelado) e 4,0% possuem formação de nível médio ou inferior. Nesse último caso, pode-se interpretar que o fato de não haver outras formações a nível médio como acontece com as demais, faz com que o nível superior seja preponderante. Contudo, tais dados observados por um ponto de vista mais otimista mostram um crescimento dessa formação, apesar de toda inconsistência e indecisão política, cultural e educacional que as circundam. Desse modo, não deixamos de reconhecer a

necessidade de algumas pessoas recorrerem a cursos de nível médio para se tornarem docentes, mas enfatizamos que se a grande questão é a dificuldade em expandir a educação superior pública, essa deveria ser vista como prioridade, e não encorpar a justificativa para um nivelamento por baixo, como dito por Saviani (2009). Destacamos que esse também é o argumento que respalda a expansão indiscriminada da EaD, que, como falado anteriormente, deveria ser exceção, mas já está para além da regra. Assim, temos que a maioria das formações para o exercício do magistério nos anos iniciais e na educação infantil, mesmo as do curso de pedagogia, se dá na modalidade EaD – sendo o curso mais realizado dessa forma, em qualquer tipo de instituição e na iniciativa privada, como já falamos desde a introdução desta tese. Questões que corroboram e tornam perene a desvalorização do magistério primário, pois, conforme Selma Garrido Pimenta, Pinto e Severo (2022, p.9) apontam, de modo geral, as IES privadas oferecem péssimas condições para docentes e discentes, pois são comuns uma desproporção na relação professoras(es) e alunas(os), também há muito despreparo no corpo docente, predomínio de práticas a distância mesmo em cursos presenciais. Portanto, há que se observar, no caso da pedagogia, que um grupo discente majoritariamente feminino e com baixo capital cultural e econômico, demanda uma formação bem mais qualificada. “Assim, a combinação de estudantes em condições mais desfavoráveis ingressarem em instituições de ensino pouco comprometidas com a qualidade dos cursos evidencia um dos maiores desafios na área de formação das/os professoras/es”.

Portanto, a problemática de se concretizar um currículo para a formação no curso de pedagogia, além de seus objetivos, é histórica e ainda não resolvida. Ora se tem uma formação bacharelista e alheia ao pedagógico, ora a perspectiva mais didático-prática é apenas um apêndice. Como vimos na reconstrução histórica que fizemos essa dualidade é perene e, quanto a isso, Libâneo (2022) diz que se intensifica a partir da década de 1980, pois, conforme já falamos, foi um momento de muito debate acerca do destino dessa formação, e culmina com a construção da Resolução de 2006. Tal Resolução foi antecedida por intensas discussões que demarcavam dois posicionamentos: de um lado, um grupo que defendia que a docência deveria ser apenas uma modalidade de trabalho pedagógico, em que o foco seria o bacharelado, e do outro, um grupo que defendia que a identidade do curso de pedagogia deveria ser a docência. Ou seja, no primeiro caso, o curso deveria formar especialistas ou “pedagogas(os) em sentido estrito”, e, no segundo, formar professoras(es) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma indefinição que parece ter sido típica dessa licenciatura, uma vez que as demais: história, geografia, letras etc., desde o início estiveram bem demarcadas, quer fosse a nível secundário ou a superior. Não só isso, mas toda volatilidade das ações

governamentais para com a regulamentação dessa formação, conforme aqui procuramos demonstrar, só contribui para que as(os) profissionais da educação, principalmente do ensino primário, sejam as(os) mais desvalorizados social, cultural e economicamente. Defendemos uma educação pública gratuita e de qualidade para todas(os), e nesse bojo está inserida a necessidade de que essa formação seja realizada integralmente nas licenciaturas e de forma específica. As mudanças superficiais nas legislações que não determinam o nível de formação, desobriga os governos locais a elevar a formação em seus estados e facilita que a iniciativa privada continue imperando no campo da formação como negócio, tendo em vista que a própria LDB carrega todo esse passado de inconsistência. As questões apresentadas são assim reiteradas, pois mesmo que estejamos aquém de ser um país que valorize a educação superior de forma suficiente, por exemplo, essa ainda é mais reconhecida que as etapas iniciais da educação básica. Não à toa que as duas únicas metas atingidas pelo PNE, após seus 10 anos de vigência, foram na educação superior<sup>175</sup>. Entendemos que para se equalizar o acesso à educação superior, dando mais condições à população menos abastada da sociedade, constituída, sobretudo de grupos marginalizados politicamente, se faz preciso uma educação básica forte, gratuita e de qualidade, para que as pessoas possam fazer as suas próprias escolhas em relação aos cursos, não sendo condicionadas, portanto. Nos cabe refletir se a escolha pelo magistério nos anos primários tem sido feita com liberdade de escolha ou tem sido condicionada por falta de capacidade.

Desse modo, é preciso um olhar mais atento e cuidadoso para a formação das(os) docentes da educação infantil e dos anos iniciais que vem sofrendo de uma negligência atemporal. Aqui a questão é que até hoje não se voltou atenção efetivamente para o ensino primário, o qual necessita de um tratamento especial. Portanto, é interessante dizer que a partir das Diretrizes do curso de Pedagogia, ainda que na LDB se mantenham brechas para uma formação para o magistério primário além desse campo, o foco da problemática passa a ser no objetivo formativo do curso ao assumir a preparação para a educação infantil e anos iniciais. Como vemos, essas diretrizes dizem que a(o) pedagoga(o) pode exercer sua função em diferentes etapas e modalidades e também em espaços não escolares. É a ideia da pedagogia ampliada que, a nosso ver, sufoca essa preparação, deixando-a como apenas mais uma área que

---

<sup>175</sup> De acordo com o Portal da Câmara dos Deputados do D.F., as duas metas alcançada foram: 1) “elevar a qualidade do ensino superior e a proporção de mestres e doutores entre os professores das faculdades”, b) aumentar o número de matrículas no mestrado e no doutorado”. Além dessas há a perspectiva de que outra possa ser alcançada até o final de 2024, também na educação superior, a de” formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada para todos”. Fonte: Agência Câmara de Notícias: [camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/](http://camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/)

o curso precisa dar conta. Não se trata de defender uma formação isolada, ou sermos contrárias à união no curso da ideia de bacharelado e licenciatura, mas sim que se pense em algo mais conciso e focalizado, com objetivos bem delimitados e transparentes, que valorizem não só a educação em si, mas as(os) profissionais que, por acabarem se formando “para tudo e para nada”, acabam não obtendo reconhecimento como acontece com as demais formações docentes específicas que citamos há pouco. Afinal, não é requisito mínimo no país, por exemplo, que para ser gestora ou supervisora escolar a(o) profissional tenha a graduação em pedagogia, mas sim, no geral, ter prática docente. Isso ocorre até mesmo em alguns municípios de São Paulo, por exemplo, que fazem concursos públicos para preenchimento direto dessas funções. O mesmo acontece com a função de orientação educacional, para a qual não basta ter o curso de pedagogia e nem mesmo ele é o único aceito, mas também uma pós-graduação *stricto sensu* na área. Portanto, o pouco espaço ocupado para essas especialidades no curso de pedagogia não é cognitivo/pedagógico e nem organizacionalmente suficiente para nele se alcançar uma boa preparação, e, além disso, ao concorrerem com conhecimentos e práticas necessários para o fortalecimento da preparação para atuação na educação infantil e anos iniciais, acabam por debilitá-la. E, como já dito, a maioria das pessoas que buscam essa formação visam ser professoras, “pois o que explica a grande procura por esse curso tem sido o acesso ao exercício do magistério nas etapas iniciais da escolarização, que demanda por grande número de professoras/es” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 8).

Essas diretrizes ainda são o último marco teórico do curso de pedagogia, porém legislações seguintes relativas à organização das licenciaturas incidiram sobre ela, quais sejam, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que “instituiu as diretrizes para os cursos de licenciatura e formação continuada” e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica e estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação)”. Ao falarmos delas contextualizadas em nossa problematização temos que na de 2015, a ideia de uma pedagogia ampliada tal qual as diretrizes de 2006, é mantida, contudo o foco da formação deveria ser voltado ao exercício prático na educação infantil e anos iniciais. Na Resolução de 2019, se muda totalmente o formato, e a perspectiva do curso de pedagogia deixa de ser uma formação abrangente e passa a prever uma profissionalização para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, baseada na já obsoleta ideia de habilitações (Andrade; Macedo; Devechi, 2023), tornando-a muito próxima do curso Normal Superior. Como já dissemos em outro momento (Andrade; Macedo; Devechi, 2023), embora por essas e outras questões a normativa de 2015 em

comparação a de 2019 seja muito mais próxima da nossa ideia de formação, nenhuma das duas contempla o que almejamos, e nem mesmo a recente Resolução nº 04/2024 que as revogam, trazendo novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura”, pois a questão aqui problematizada se mantém.

Por fim, nossa defesa é de uma formação robusta que prepare uma boa ou bom profissional para o ensino infantil e primário. Para isso, acreditamos que um curso de pedagogia forte deva ser fundamentado na perspectiva da pedagogia como ciência, valorizando suas bases teóricas, históricas, políticas e culturais, nos conhecimentos pedagógicos típicos do bacharelado, atrelados à prática de forma articulada e, uma formação, focada na docência e somente nessa especialidade. É preciso entender que se trata de uma preparação que devido à boa base epistemológica também permitiria às(aos) egressas(os) atuarem em outros espaços não escolares que demandassem conhecimentos pedagógicos. E, em caso de optarem por trabalhar na gestão, orientação, supervisão escolar etc., poderiam se especializar em cursos de pós-graduação, se necessário fosse, assim como ocorre com formadas(os) nas demais licenciaturas. É importante destacarmos que, na prática do mundo da vida, essas(es) licenciadas(os) já têm o objetivo de serem professoras(es), seja por vontade genuína ou para se colocarem no mercado de trabalho mais rapidamente – o que fora ratificado pela nossa pesquisa e que será discutido no próximo Capítulo -, logo, é preciso olhar para a realidade concreta na busca de potencializar essa atuação, o que também traria uma definida identidade às(aos) profissionais, colaborando, portanto, para a valorização da carreira e, da maior importância, para a oferta de um ensino de qualidade para as(os) estudantes desde a mais tenra idade, fomentando uma base sólida para as etapas seguintes e maiores possibilidades de sucesso, como, por exemplo, no acesso à educação superior.

Por fim, com uma análise hermenêutica de tudo que foi exposto neste capítulo, intentamos demonstrar como a educação superior foi criada para atender a uma elite muito bem determinada e que, tal gênese, ainda se mantém até os dias atuais. A intersecção do patriarcado, racismo e capitalismo criaram os grupos que detinham tal direito e aqueles que passam a vida lutando por ele, de modo que, a perspectiva interseccional nos ajuda a entender que a mobilidade social e o acesso à educação superior são determinados na confluência desses, desde sempre. Com esse olhar também fizemos uma breve análise sobre a história da concepção do curso de pedagogia no Brasil – fonte da nossa pesquisa, destacando os marcadores de gênero,

raça e classe. Demonstramos também como a educação superior foi objeto político em todos os governos, ora sendo mais acessível ora não, e como a privatização foi sendo asseverada com o avanço do neoliberalismo, fazendo desse direito um bem de consumo. Assim, buscando sintetizar este capítulo, por meio de um exercício hermenêutico reconstrutivo, tem-se que para sua escrita tomamos o horizonte da educação superior pública e privada no país de forma historicizada, levando em conta as(os) sujeitas(os) nela implicadas(os), de maneira relacional, assim como foram também considerados nossos próprios horizontes, enquanto pesquisadoras e autoras. Ao tratarmos das políticas, por exemplo, enfatizamos, de modo reflexivo, a vida prática, analisando, problematizando e reconstruindo sentidos, com atenção aos diferentes contextos pelos quais transitamos linguisticamente. Assim, podemos afirmar que é um capítulo da maior importância para o nosso objeto – o acesso à educação superior, e problema de pesquisa – que trata das condicionalidades desse acesso, focando no curso de pedagogia, uma vez que nele nos detivemos a trabalhar, mais detalhadamente, as diferentes nuances da relação público-privado, assim como das políticas afirmativas e o reposicionamento das(os) sujeitas(os) ao longo de todo processo de institucionalização da educação superior.

#### **4 UM OLHAR INTERSECCIONAL PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS E PRIVADOS DO DISTRITO FEDERAL**

No capítulo anterior, tratamos acerca da institucionalização da educação superior no país, considerando que se trata do contexto no qual se estabelece o curso de pedagogia como licenciatura. Em todo escrito até aqui, também buscamos demonstrar, a partir de uma perspectiva cultural – nos termos de Nancy Fraser, as realidades individuais sociais nos períodos históricos em que a educação superior se desenvolveu e a relação dessas realidades com a educação. Assim, ao falarmos das desigualdades, olhando, sobretudo pela sua estruturação -assentada nos marcadores sociais de gênero, raça e classe, é possível afirmar que, no Brasil, esses estiveram na base da construção política, ideológica e cultural da ideia de sociedade, desde a colonização, sendo constantemente fortalecida pela e na educação. Desse modo, sintetizando de forma muito breve, temos que quando já tardiamente as meninas brancas da elite e da corte puderam ter uma educação no nível elementar, ainda que domesticadora, os jovens da mesma classe e cor, há muito já frequentavam uma educação secundária e também a superior, mesmo que fosse preciso fazê-lo na Europa. Por outro lado, durante os mais de 300 anos de período colonial e imperial, vigorou o regime escravocrata, tendo um fim formal apenas em 1888 – com a promulgação da Lei Àurea, um ano antes do fim do -Império. Logo, enquanto essas meninas brancas já eram iniciadas educacionalmente e os meninos e homens brancos estavam sendo formados em diferentes níveis, as pessoas negras sequer eram reconhecidas como cidadãs, e suas possibilidades de frequentar as escolas eram quase nulas. Lembrando que além do racismo aqui instalado também havia chegado de navio o modelo patriarcal de sociedade, assim como o capitalista. Nesse contexto, os espaços de ocupação e atuação foram assim determinados de acordo com o gênero, com a raça e com a classe – articuladamente, para cada pessoa, o que, em uma perspectiva interseccional relacional, demonstra que algumas ficarão em lugares de vantagem e privilégios enquanto outras mais vulnerabilizadas e em desvantagem. Ao olharmos para o curso de pedagogia com esses óculos se faz possível perceber, com base também nas discussões realizadas, que o fato de ser uma graduação majoritariamente feminina, mais acessível às pessoas negras e também pobres, a torna tanto em um produto como produtora desse projeto político que coloca as mulheres negras na base da pirâmide social. Fazendo uma análise hermenêutica dessa realidade perpetuada, podemos sugerir que a inserção das mulheres e pessoas negras na educação tem sido demarcada e condicionada historicamente, e isso vem reafirmando o perfil discente nos cursos de pedagogia que não acontece de forma desvinculada da desvalorização social, cultural e econômica da educação primária e das(os) profissionais que nela atuam. Para tanto, e após já termos realizado



tais discussões tão necessárias para a contextualização e a interpretação das questões levantadas na tese, neste capítulo, apresentamos dos dados empíricos produzidos em nosso estudo interseccional, analisado-os a partir da abordagem da hermenêutica reconstrutiva.

#### 4.1 Tecendo os caminhos da pesquisa empírica: primeiros passos

Conforme a Resolução do Conselho de Educação do D.F. nº 01, de 21 de novembro de 2023, que estabelece normas para a Educação Superior no Sistema de Ensino do Distrito Federal, Instituições de Educação Superior, as fontes para este estudo, são credenciadas de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas em: Universidades; Centros Universitários; Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores (Brasília, 2023). Informações do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC<sup>176</sup>, mostram que, hoje, no Distrito Federal, há somente três Instituições de Educação Superior públicas em funcionamento que ofertam o curso de pedagogia, na modalidade presencial - a UnB, o IFB e a UnDF e 35 IES<sup>177</sup> de natureza privada e com e sem fins lucrativos, conforme observa-se abaixo.

**Quadro 2 - IES do DF privadas ofertantes do curso de pedagogia na modalidade presencial**

Código IES	Instituição (IES)	Sigla
1661	Faculdade Projeção de Sobradinho	FAPRO
1173	Faculdade Anhanguera de Brasília	-
2491	Instituto Superior de Educação do Cecap	ISCECAP
3867	Faculdade Mauá de Brasília	MAUADF
5277	Faculdade Fortium	-
3980	Faculdade JK Brasília -Samambaia	-
1477	Faculdade JK Michelangelo	FAJKMIC
1309	Faculdade Projeção de Taguatinga Norte	FAPRO
3610	Centro Universitário ICESP	Unicesp
1538	Centro Universitário Projeção	UNIPROJEÇÃO
1739	Faculdade UniBrasília Sul	BRASÍLIA
518	Centro Universitário do Distrito Federal	UDF
4416	Faculdade JK - Unidade I – Gama	-
5277	Faculdade Fortium	-
5439	Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos	UNICEPLAC
14882	Faculdade Horizonte	FACHORIZONTE
1060	Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília	IESB

<sup>176</sup> Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017.

<sup>177</sup> Busca realizada no site Cadastro e-MEC, em 14 de outubro de 2020, utilizando-se da “Busca Avançada” e com os seguintes critérios de delimitação: “Busca por: Curso de Graduação”; “Curso: Pedagogia”; “UF: Distrito Federal”; “Gratuidade do Curso: Não”; “Modalidade: Presencial”; “Grau: Licenciatura” e “Situação: Em Atividade”. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

4588	Faculdade Apogeu	APOGEU
3203	Instituto Superior de Educação Albert Einstein	ISALBE
3854	Faculdade Integrada de Brasília	FABRAS
1446	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – Uniplan	UNIPLAN
11895	Faculdade UniBrasília	BRASÍLIA
18509	Faculdade Solidária de Sobradinho	FASOL
2964	Faculdade Projeção do Guará	-
1060	Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília	IESB
1660	Centro Universitário Estácio de Brasília - Estácio Brasília	ESTÁCIO BRASÍLIA
322	Universidade Paulista	UNIP
19216	Faculdade Goyazes do Distrito Federal	FG-DF
403	Universidade Católica de Brasília	UCB
2904	Faculdade JK – Guará	JK
4068	Faculdade Icesp	ICESP
1309	Faculdade Projeção de Taguatinga Norte	FAPRO
1507	Faculdade Projeção de Ceilândia	FAPRO
19219	Faculdade do Distrito Federal	FACDF
3980	Faculdade CCI	FAC CCI

Fonte: <https://emec.mec.gov.br/> em 22 de fevereiro de 2024.

Interessa-nos compreender, mesmo que brevemente, essa diferenciação uma vez que entre as IES privadas, somente a Universidade Católica e a Universidade Paulista são reconhecidas como universidades, pois oito são Centros Universitários e 26 possuem o *status* de Faculdade. A Resolução nº 2/201 de 2017 pontua que o credenciamento inicial de uma IES, geralmente, acontece sob o *status* de faculdade, institutos ou escolas superiores, sendo progressivo o reconhecimento como Centro Universitário e Universidades para as instituições já credenciadas, desde que apresentem um padrão satisfatório de qualidade durante o funcionamento e de acordo com as avaliações determinadas, de acordo com o Sinaes. Os credenciamentos são realizados junto ao MEC.

De acordo com o disposto no ordenamento (Distrito Federal, 2017, art. 11), faculdades “são consideradas instituições de educação superior não universitárias”, podendo organizarem-se como Centros de Educação Superior e de Centros de Educação Tecnológica. Essas IES tem a finalidade de formação específica, por meio da oferta exclusiva de cursos de uma determinada área de conhecimento, em nível de graduação e de cursos de pós-graduação, estes últimos ofertados na perspectiva da formação continuada e permanente, além de programas de formação pedagógica para portadoras e portadores de diplomas de educação superior. Destacamos que o documento não determina a exigência de qualificação/titulação docente nessas IES.

Já nos Centros Universitários e nas Universidades um terço do corpo docente deve ter titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* e, igualmente como acontece nos Centros Universitários, que precisam ter em seu quadro docente um quinto cumprindo carga

horária de trabalho integral, o que na Universidade é de um terço no mesmo regime de trabalho (Brasília, 2023). As universidades, caracterizam-se pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, não cobradas aos anteriores. São instituições que abrangem diferentes áreas do conhecimento. As federais são criadas por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional, e as privadas se dão por transformação de instituições de educação superior já existentes, conforme a progressão. Centros universitários também são instituições pluricurriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Também tem autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como as Universidades.

Os Institutos Federais, criados pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008<sup>178</sup>, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, assim como as universidades. Também se assemelham em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o ordenamento, quanto à regulação, avaliação e supervisão dessas instituições e de seus cursos de educação superior, são equiparados às universidades federais. Desse modo, possuem autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial (Brasil, 2008). Assim, de acordo com a referida lei, os IFs são equiparados às universidades federais, ou seja, também são instituições de ensino superior. O que difere é que a universidade federal oferece apenas cursos de graduação e pós-graduação, enquanto os institutos essas e também outras modalidades de ensino, como de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia. De outro modo, o foco das universidades se volta mais às pesquisas e o dos IFs à formação profissional. Nesta pesquisa, trabalharemos com uma universidade federal, a UnB e um Instituto Federal, IF, *campus* São Sebastião, essas compõem as unidades públicas. Quanto às privadas serão a Unipriv - com *status* de universidade – *campus* Ceilândia, e a FacPriv, Samambaia, com *status* de faculdade.

---

<sup>178</sup> Os IFs foram estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os Cefets, vale ressaltar, foram criados na década de 70 (pela Lei nº 6.545/1978). Atualmente, existem apenas dois Cefets no país, em Minas Gerais e Rio de Janeiro. Com informações do Mec: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

#### 4.1.1 Selecionando as Instituições de Educação Superior

Após delimitarmos as instituições, observando a discrepância entre o público e o privado no Distrito Federal, buscamos realizar uma melhor equiparação entre as IES que ofertavam o curso de pedagogia na modalidade presencial. Quanto à unidade pública, selecionamos as duas únicas, UnB e IFB, em atividade no ano de 2020. A partir dessa seleção, optamos por pesquisar duas IES privadas, com maiores semelhanças a fim de promovermos um estudo mais equânime. Com esse pensamento, levamos em conta que as públicas são uma Universidade federal e um Instituto Federal e, selecionamos, dentre as 35 encontradas na busca do Cadastro e-MEC, as únicas privadas reconhecidas como Universidades – a UCB e Unip. Assim, para as quatro instituições, os critérios exigidos para credenciamento dos cursos seriam comuns, o acompanhamento do funcionamento, tal como produção acadêmica de docentes e discentes, incentivo à pesquisa e qualificação do corpo docente, tornando-as mais próximas e, assim nos dando a oportunidade de, dentro de um contexto mais equilibrado, melhor interpretarmos os elementos da pesquisa. Contudo, conforme dito anteriormente, não tivemos permissão para realizar a pesquisa em uma das universidades privadas. Com a ideia de mantermos a semelhança entre IES públicas e privadas, passamos então a buscar por centros universitários e tivemos muitas negativas. Em um deles conseguimos aceite inicial, tivemos contato e até chegamos a receber o PPC por e-mail da coordenadora, porém, depois de um bom tempo fomos informadas da não possibilidade de continuidade, e para não atrasarmos mais a pesquisa optamos por incluir uma faculdade privada. Algo que se tornou muito pertinente para o trabalho, pois é preciso se considerar que elas são as majoritárias entre todas as IES hoje reconhecidas pelo MEC em funcionamento no DF e as responsáveis por formar boa parte do quadro docente de educação infantil e anos iniciais da rede pública e privada.

Mesmo com a substituição, conseguimos manter a delimitação que nos possibilita abranger outras questões importantes quando consideramos o contexto do DF: a) a localização geográfica das IES, uma vez que no DF as realidades socioeconômicas são bem divergentes entre as RAs, como já demonstrado e, b) o contingente populacional, pois, para além da região central do D.F., Plano Piloto, as mais periféricas tendem a ser as mais populosas, um fenômeno presente desde seu planejamento urbanístico. Desse modo, a UnB está localizada na RA Plano Piloto, a Unipriv fica em Ceilândia, o IFB em São Sebastião e a Facpriv na Samambaia. Comparando as localizações das IES ao estudo da Codeplan (Distrito Federal, 2022) conseguimos abranger a primeira, Ceilândia, a segunda, Samambaia e terceira, Plano Piloto,

regiões mais populosas do DF. A partir de então, selecionamos as turmas e as(os) discentes, sendo esses e os demais procedimentos de conclusão da pesquisa detalhados a seguir.

## **4.2 Sobre procedimentos e participantes da pesquisa: continuando a caminhada**

Para a parte empírica desta tese, utilizamos como recursos de produção de dados os seguintes instrumentos: a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, das Instituições de Educação Superior – IES públicas e privadas selecionadas, para contextualizar o objeto desta pesquisa; e dois questionários com diferentes objetivos: 1º) dirigido a todas e todos estudantes dos cursos selecionados, com o intuito de realizar um mapeamento desse perfil, levando em conta questões socioeconômica, geográfica, trajetória na educação básica e aquelas relativas às suas identidades – gênero, raça e classe; 2º) dirigido àquelas(es) estudantes que responderam ao primeiro questionário, no intuito de aprofundar a interpretação acerca não só dos sentidos produzidos, mas da realidade vivida. O primeiro questionário com questões mais fechadas, e o segundo com questões mais dissertativas.

### **4.2.1 O pedagógico e o organizacional nos PPCs dos cursos pesquisados**

Para compreender o contexto das quatro IES selecionadas iniciamos o estudo realizando uma análise documental dos seus PPCs<sup>179</sup> visando conhecer o cenário e o campo de pesquisa, o contexto pedagógico e organizacional. Buscamos, desse modo, identificar nos documentos subsídios para criar um cenário que nos permitisse compreender as diferenças e semelhanças entre público e privado, na perspectiva institucionalizada, e assim obter uma compreensão mais global dos cursos pesquisados, para assim entrarmos na hermenêutica dos dados produzidos pelas interlocuções. Na interpretação dos documentos, estabelecemos critérios a partir do objeto, e por isso elencamos as seguintes questões: informações gerais sobre o curso, organização da oferta (turnos, carga horária do curso, semestres, vagas por semestre), formas de ingresso, demanda social e perfil de ingressante.

Nesse sentido, com base nas análises dos quatro documentos, foi possível identificar que os cursos se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, de

---

<sup>179</sup> O acesso a esses documentos se deu por meio de seus *sites* oficiais, nos quais encontramos o arquivo completo da UnB, IFB (desta IES também recebi o documento por *e-mail*) e Unipriv. O da FacPriv não consta no *site*, onde há apenas informações da grade curricular. Foi solicitado à coordenação que respondeu dizendo que havia tal documento, porém, já em abril de 2024 ainda não havia recebido, mesmo com reiterados lembretes. De modo que usamos o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2022-2026), encontrado no site oficial da IF, que contém informações gerais de todos os cursos ofertados pela IES, mas também algumas específicas da pedagogia.

2006 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica de 2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9.394 de 1996 (atualizada pela Lei nº 12.796/13) e o Plano Nacional de Educação (2014). O IFB tem como diferencial também o de se orientar por documentos normatizadores da Educação Profissional e Tecnológica. A construção dos PPCs, conforme informado nos documentos, foi feita com participação coletiva, por meio de muitas discussões, conforme PPC da UnB (FE/UnB, 2018), e, conforme detalhado no documento do IFB (Distrito Federal, 2016), de muitas reuniões semanais da comissão de elaboração, trabalhos individuais e grupais que permitiram que toda a equipe tivesse efetiva participação na elaboração do documento. Os documentos analisados datam de: UnB - 2018; IFB – 2016; Unipriv – 2019 e da Facpriv - 2022.

O curso de pedagogia na UnB teve início em 1972, ano em que foi reconhecido pelo Decreto nº 70.708 de 19 de junho, muito embora tenha sido criado em 1966, inicialmente ofertado apenas no turno diurno. Em 1994, entra em funcionamento o curso noturno, aprovado em 1997 nas instâncias superiores da UnB, antes disso a oferta era apenas para o diurno (Distrito Federal, 2018). Na Unipriv, o curso é ofertado desde 1974. Conforme já informado, no IFB, o curso teve início em 2017. Na Facpriv, o curso de pedagogia, licenciatura presencial, foi autorizado em 2014 e reconhecido em 2018.

A carga horária dos cursos varia de 3.240 horas na Unipriv, 3.283 horas no IFB, 3.300 horas na UnB e 3.200 horas na Facpriv. Todas conferem o título de licenciatura em pedagogia. O curso presencial da UnB é ofertado na RA Plano Piloto; do IFB o *campus* é em São Sebastião; a Unipriv oferta no *campus* de Ceilândia e a Facpriv na Samambaia. Assim, observa-se que todas cumprem com o determinado nas quais se tem que a carga horária mínima para a licenciatura em pedagogia deve ser de 3.200 horas (Brasil, 2006, art. 7º).

As IES possuem descrições semelhantes para os objetivos principais de seus cursos de pedagogia, prevalecendo a ideia de formar profissionais da educação capazes de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. De acordo com o PPC da UnB se “considera que a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é essencial, sem restringir, com esta opção, a formação para atuação em outros espaços educativos” (FE/UnB, 2018, p. 10). O IFB destaca essa questão referindo-se ainda à atuação da pedagoga e do pedagogo também na educação superior e educação profissional, “bem como na gestão escolar, na pesquisa e extensão educacional e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Distrito Federal, 2016, pp. 18-19), o que também foi destacado pelas demais. A Unipriv ressalta a característica interdisciplinar dessa formação e acrescenta, ao já apontado pelas demais IES e por ela mesma, que o curso também forma pesquisadoras e

pesquisadores, gestoras e gestores dos processos pedagógicos, destacando que a atuação pode se dar tanto em espaços escolares quanto não escolares (Distrito Federal, 2019). E a Facpriv, que não possui um PPC específico do curso de pedagogia, diz que os objetivos dos cursos de graduação são “capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação) e na difusão de conhecimento, na gestão de processos e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo atual” (Brasília, 2022, p. 29).

As demais questões foram sistematizadas a seguir, por tratarem-se, de informações mais específicas em relação ao objeto de pesquisa: o acesso à educação superior.

**Quadro 3 - Sobre acesso aos cursos pesquisados**

<b>Formas de acesso</b>	<b>UnB</b>	A principal forma de acesso é por meio de concurso de seleção. Para o ingresso primário: Programa de Avaliação Seriada - PAS, Vestibular Universal, SISU/ENEM. Outros ingressos: portadores de diploma de curso superior; transferências obrigatórias, disciplinadas em norma própria; transferências facultativas, disciplinadas em norma própria; bolsistas beneficiados por acordos culturais entre o Brasil e outros países; estudantes de outras instituições, nas condições estabelecidas em convênios com a UnB; matrículas autorizadas nas condições de reciprocidade diplomática, previstas em lei ou em acordos internacionais de que seja signatário o Brasil (Distrito Federal – art. 87 do Regimento Geral da UnB, 2001).
	<b>IFB</b>	Via processo seletivo que se realizam com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (SISU); para portadoras(es) de diploma e transferência interna e externa (essas regidas por Resolução IFB).
	<b>Unipriv</b>	O ingresso ao curso ocorre pelas seguintes formas: vestibular ou nota do ENEM; Programa Universidade para Todos (Prouni, Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005); transferência entre IES; transferência <i>ex officio</i> ; e portadoras(es) de Diploma de Pós-Graduação ou Sequencial. Acrescentamos aqui o Programa PRIL <sup>180</sup> , do qual falaremos mais adiante.
	<b>FacPriv</b>	Classificação em Processo Seletivo; Transferência de outro estabelecimento de Ensino Superior, credenciado no Ministério da Educação, cujo curso seja autorizado ou reconhecido por esse; Portadoras(es) de diploma de curso superior, devidamente registrado; e Ingresso por meio de programas governamentais.

Fonte: PPCs das IES pesquisadas. Elaboração própria.

Observamos, tanto no sistema público quanto no privado, que as políticas educacionais inclusivas estão presentes como formas de ingresso. O Enem é um mecanismo importante nos dois. É requisito para os programas Sisu, no público e Prouni, no privado – este último agrega também uma perspectiva socioeconômica, o que pode fazer com que a e o estudante ganhem isenção nas mensalidades. Com tais políticas educacionais, o papel do Estado ganha destaque na democratização do acesso à educação superior, no que diz respeito ao ingresso.

<sup>180</sup> Explicado mais adiante.

**Quadro 4** - Sobre vagas ofertadas nos cursos pesquisados

<b>Vagas ofertadas - turnos</b>	<b>UnB</b>	Por semestre letivo: 76 vagas para o curso diurno e 42 vagas para o curso noturno, na forma de ingresso primário
	<b>IFB</b>	Ingresso anual, 40 vagas para o curso no diurno (turno matutino) *Embora o PPC informe a oferta anual, a coordenação nos confirma que ainda, até o momento, não foi possível implementar essa organização.
	<b>Unipriv</b>	A oferta é semestral, no turno noturno, com 300 vagas por semestre. <sup>181</sup>
	<b>FacPriv</b>	O ingresso é semestral, no turno noturno, com 200 vagas por semestre.

Fonte: PPCs e PPI das IES pesquisadas. Elaboração própria.

Já falamos, a maior parte da formação em Pedagogia é feita no sistema privado. Vemos que se juntarmos as vagas oferecidas nas duas IES públicas – 118 da UnB, por semestre, mais 40 do IFB, por ano, temos um número de 276 vagas de pedagogia, modalidade presencial, sendo oferecidas no sistema público de educação superior do DF anualmente. Fazemos um adendo importante, pois, como já dito, hoje há também a UnDF para se somar às IES públicas do DF – totalizando 3, que ofertam graduação em pedagogia. Porém, observando a lista de cursos e vagas neles ofertadas tem-se que para o segundo semestre de 2024 a previsão para o referido curso é de apenas 40 vagas por ano, a serem cursadas apenas no turno matutino, na modalidade presencial e no campus localizado na RA Lago Norte<sup>182</sup> - o que eleva as vagas para 316. Lembramos que além dos dois cursos das duas IES privadas que estamos pesquisando, há mais 35 no DF, e, ainda assim, apenas a Unipriv oferta em um único semestre mais do que as três IES públicas ofertam por ano. Observamos então, que a efetivação da ideia de “democratização” da educação superior ainda é muito superficial, uma vez que a possibilidade não deveria ser só a de estudar em uma IES, mas “gratuitamente”. Observamos, ainda, que a baixa oferta do curso de pedagogia da UnB no turno noturno pode ser um complicador, se compararmos com a da Unipriv que, visando um público da classe trabalhadora – acreditamos, oferta o curso somente no noturno, mas com muitas vagas. Uma percepção contrária à do IFB que oferta o curso de pedagogia apenas no matutino, o que entendemos ser uma barreira para o acesso. Além de que sua oferta é anual e de somente 40 vagas, o que demandaria, no mínimo, a criação de uma outra turma semestral<sup>183</sup>.

<sup>181</sup> Informações passadas pela coordenadora do curso, em 29 de agosto de 2021, por não constarem no PPC.

<sup>182</sup> Com informações do site oficial da UnDF: Processo Seletivo: Cursos de Graduação: <https://www.universidade.df.gov.br/cursos-de-graduacao/>

<sup>183</sup> No PPC do curso de pedagogia do IFB diz que a oferta é semestral, porém a então coordenadora do curso, ao ser questionada, informou que a oferta é mesmo anual, e que embora o referido documento aponte para a "Periodicidade Letiva: semestral", o instituto ainda não conseguiu a oferta de turmas novas semestralmente e que apenas a organização curricular do curso é semestral (dados da conversa via *e-mail* registrada em março de 2021).



**Quadro 5 - Sobre demanda dos cursos pesquisados**

<b>Demanda Social</b>	<b>UnB</b>	Verificada a partir da relação entre a oferta e a procura. Com dados do Cespe/UnB de 2015 mostra que das 76 vagas ofertadas no diurno, houve 138 inscrições, 1,82 candidaturas por vaga. No noturno para as 42 vagas houve 57 inscrições, 1,36 por vaga.
	<b>IFB</b>	Verificada a partir da relação entre a oferta e a procura. Com dados do documento “Painel de Inscrição do Sisu - Sistema de Seleção Unificada, de 1º/2021” <sup>184</sup> , houve 1.934 inscrições que distribuídas para as 40 vagas ofertadas anualmente resulta em uma média de 48,35 candidaturas por vaga.
	<b>Unipriv</b>	*A oferta é sempre maior que a demanda, considerando a quantidade de vagas ofertadas – vistas no quadro anterior, e o quantitativo de estudantes matriculadas(os).
	<b>FacPriv</b>	* A oferta é sempre maior que a demanda, considerando a quantidade de vagas ofertadas – vistas no quadro anterior, e o quantitativo de estudantes matriculadas(os).

Fonte: PPCs e PPI das IES pesquisadas. Elaboração própria.

A diferença entre as IES públicas e privadas é visível. As vagas das IES privadas são determinadas pela procura. Ratifica o apresentado no tópico anterior acerca do sistema privado ter uma oferta muito maior, mas em relação aos turnos oferecidos, vemos que na UnB, a demanda para o diurno e noturno é quase a mesma, ou seja, não há maior procura no turno noturno, o que pode ser justificado pela sua localização ser no Plano Piloto, tornando-se distante para a maioria das pessoas que não mora nessa RA. Como o IFB oferta pouquíssimas vagas para esse curso, e apenas anualmente, sua demanda é bem maior, quase 50 candidaturas por vaga, lembrando que o curso é no matutino e no *campus* de São Sebastião, o que nos permite inferir que, não sendo tão central, a procura é sumariamente de pessoas dessa RA. O que deveria ser, por si só, um dado de extrema importância para a percepção governamental da necessidade de abrir outras turmas desse curso, e de outros, nesse e nos demais *campi* do Distrito Federal. Cabe ressaltarmos que muito recentemente, março de 2024, o governo federal anunciou a implantação de mais 100 novos IFs por todo o país, sendo que, dois desses, serão instalados no DF, mas, até o momento (setembro de 2024), não se pode considerá-los, pois ainda não estão em funcionamento, além de que o foco das novas vagas, segundo o governo, é que seja para cursos técnicos integrados ao ensino médio<sup>185</sup>. Portanto, com esta tese, e com base nas demandas das IES públicas apresentadas, sobretudo do IFB, alertarmos para que, nessa expansão em andamento, se observe a necessidade de abertura de novos cursos de pedagogia.

<sup>184</sup> Confira em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/26578/Sisu%202021\\_1%20-%20Ed%206-RIFB\\_IFB%20-%20Total%20de%20Inscritos%20por%20cursos.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/26578/Sisu%202021_1%20-%20Ed%206-RIFB_IFB%20-%20Total%20de%20Inscritos%20por%20cursos.pdf). De todos os cursos oferecidos pelo IF, pedagogia é o segundo mais procurado.

<sup>185</sup> O anúncio foi feito pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva no dia 12 de março de 2024. De acordo com o governo, a iniciativa alcança todas as Unidades da Federação, gerando 140 mil novas vagas, mas sendo a maioria de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os do DF serão instalados nas RAs de Sobradinho e Sol Nascente, com previsão de 1.400 vagas, mas seguindo a mesma previsão para cursos técnicos. Leia a notícia na íntegra em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>

#### 4.2.2 O contato com as instituições e as turmas

Após delimitarmos as IES, elaboramos uma mensagem inicial, encaminhada por *e-mail* em outubro de 2020, a todas as coordenações dos cursos de pedagogia selecionados explicando, de forma sucinta, a pesquisa e verificando a disponibilidade da IES em colaborar com a pesquisa. Todas responderam ao primeiro contato, com um tempo razoável, porém consideramos que a realidade de ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da covid 19, mudou a rotina institucional e isso fez com que o andamento posterior, de coleta de informações junto as IES, fosse prejudicado. Mudanças nas coordenações tanto nas IES públicas quanto privadas – essas bem mais recorrentes no período, exigiram que o contato fosse reiniciado algumas vezes.

Encaminhamos às IES, a Carta de Apresentação/Requerimento Formal para Realização da Pesquisa (Apêndice C) explicando os objetivos do estudo, a importância da colaboração e garantindo o sigilo das informações, conforme preconiza a Resolução N° 510 de 2016 que trata da Ética nas Pesquisas Sociais e Humanas, do Conselho Nacional de Saúde. Também, posteriormente, enviamos o Termo de Aceite Institucional (Anexo A) emitido pelo Decanato de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília, no qual a UnB atesta ciência e apoio a esta pesquisa. O envio desse documento foi realizado para fortalecer, junto às IES, nossa solicitação e enfatizar a importância da colaboração para sua concretização.

As mudanças, as negativas e o longo tempo para se obter respostas fizeram com que conseguíssemos, apenas em 2022, a confirmação da participação das IES. Nossos critérios iniciais de seleção se mantiveram em relação às públicas, mas quanto às privadas tivemos de fazer adaptações e novas buscas. Após tal definição, perguntamos às coordenadoras das IES se havia algum tipo de documento que registrasse o perfil de ingresso das(os) estudantes, e identificamos que apenas a UnB<sup>186</sup> se ocupa em levantar tais informações. O intuito era que com tais dados já registrados pudessemos partir para a segunda etapa que seria o grupo focal ou entrevistas. Porém, como a maioria não detinha tais dados, o primeiro questionário buscou fazer esse papel, o de conhecer o perfil das(os) calouras(os) dos cursos de pedagogia públicos e privados. Desse modo, solicitamos às coordenadoras das quatro IES acesso às turmas para que pudessemos aplicar tal questionário.

---

<sup>186</sup> É disponibilizado para as(os) ingressantes um amplo formulário que trata de diferentes questões, de ordem econômica, social, educacional etc., em relação à identidade, o qual, foi considerado na elaboração do nosso primeiro questionário. Tivemos acesso a esse documento por intermédio de uma estudante de pedagogia.

As públicas nos cederam a lista de nomes e *e-mails* e as privadas optaram por elas mesmas enviarem a pesquisa às(aos) estudantes. Então, fizemos o envio do primeiro questionário em abril de 2022 e ficamos reiterando envios e solicitando às coordenações que também o fizessem por um período de três meses, até a finalização do semestre letivo. Após o recesso escolar do referido ano, fizemos novo contato convidando as(os) estudantes para participarem de um grupo focal ou de uma entrevista, aguardamos por mais três meses e não obtivemos nenhum retorno, nem mesmo com a intervenção, ajuda e apelo de algumas coordenações. Assim, em 2023, decidimos por fazer um segundo questionário para dar continuidade à coleta das informações adicionais que precisávamos. O retorno não foi o desejado, mas ao menos conseguimos alguns que, em uma análise mais realista, é satisfatório. Abaixo o retorno de cada uma das fases da pesquisa pode ser observado. Destacamos que o período de respostas ao segundo questionário foi bastante estendido e que várias vezes fizemos contato diretamente e também com o intermédio das coordenações.

**Tabela 5** - Retorno aos questionários da pesquisa

<b>IES</b>	<b>Ano de ingresso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculadas(os)</b>	<b>Quantidade de respostas 1º questionário</b>	<b>Percentual Respostas 1º questionário</b>	<b>Quantidade de respostas 2º questionário</b>	<b>Percentual Respostas 1º questionário</b>
<b>UnB</b>	2021.2	73	38	52%	10	26%
<b>IFB</b>	2021	26	15	57%	3	20%
<b>Unipriv</b>	2022	60	29	48%	7	24%
<b>Facpriv</b>	2021.2, 2022	44	15	34%	10	66%

Fonte: Informações fornecidas pelas IES e retorno à pesquisa. Elaboração própria.

Como o objeto desta pesquisa é centrado no ingresso à educação superior, voltamos nossa atenção à pesquisa com turmas iniciantes, quando possível, cursando o 1º semestre, ou as mais recentes dos cursos pesquisados, pois as percepções, memórias e experiências estão mais vívidas, o que se torna primordial para uma pesquisa que se pretende comunicativa. Para isso, levamos em conta as vivências de todo um processo de “escolha” de uma profissão, as considerações entre possibilidades ou barreiras para acesso nas IES públicas ou privadas, assim como as aspirações para essa fase e para o que desejam alcançar.

Quantos aos retornos das quatro IES demonstrados acima, observamos que para o primeiro questionário alcançamos em média 50% de devolução, três ainda com um pouco mais, UnB, IFB e Unipriv, e uma apenas com um pouco abaixo, a Facpriv. No segundo questionário, ressaltamos, o quantitativo de retornos é relativo às respostas ao primeiro, conforme explicado anteriormente. Nessa fase, não tivemos o mesmo alcance, porém ainda ficamos dentro do esperado, uma vez que de acordo com Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2008, p. 86), “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Na UnB e

Facpriv passamos desse percentual, e no IFB e Unipriv estivemos abaixo por menos de 1 ponto percentual. Portanto, concluímos que com as duas fases obtivemos um resultado equitativo de respostas, considerando o público e privado. Essas são abordadas na próxima parte, de forma sistematizada, de acordo com nossos marcadores sociais, analisadas e discutidas com a apresentação dos elementos interpretativos que construímos na pesquisa.

### **4.3 Elementos interpretativos da pesquisa**

Nesta parte, com base nos dados produzidos com os retornos dos nossos questionários, apresentamos as informações neles prestadas, que nos permitem ter conhecimento das(os) participantes da pesquisa, discentes dos cursos de pedagogia públicos e privados das quatro IES analisadas, o que amplia a visão já alcançada com toda discussão teórica realizada. Portanto, neste tópico, apresentamos os elementos interpretativos desta pesquisa, elaborados por meio da compreensão dos contextos sociais, culturais, históricos e políticos com os quais trabalhamos na discussão do nosso objeto e na pesquisa de campo. Tais elementos são pensados de forma a não desconsiderar suas muitas camadas e nuances e unem as questões que orientaram nossa escrita e também nosso contato com as(os) estudantes. Dada a complexidade dos fatores que envolvem a constituição da identidade discente das(os) estudantes, os elementos são compostos em diálogo com suas próprias declarações e, portanto, também configuram o perfil, e estão organizados da seguinte forma:

1. Condicionantes de acesso: Discutimos as questões interseccionais relacionadas aos marcadores de gênero, raça e classe.
2. Cursar pedagogia: Problematizamos, com os dados da pesquisa e com a perspectiva interseccional, a relação entre escolha e determinação/imposição.
3. Educação superior pública ou privada? Falamos sobre as condições que levam as(os) estudantes a cursarem uma graduação custeada, ou mesmo gratuita, nas IES privadas e, da mesma forma, o que as(os) fazem cursar nas IES públicas ou o que as(os) distanciam delas.

Com esses elementos não só apresentamos nossas compreensões acerca da problemática da pesquisa, mas também dados de extrema importância para que outras possam se estabelecer. De acordo com a nossa perspectiva teórico-metodológica, a hermenêutica reconstrutiva, pretendemos que tais elementos interpretativos sirvam para a demonstração da nossa análise que é articulada à busca de compreensão histórica do fenômeno estudado, o que

fizemos com reflexão teórica e a realidade vivida. Assim, a interpretação e compreensão apresentada não almeja ser finda ou configurar como verdades determinísticas, mas como suposições que se colocam abertas às diferentes interpretações podendo assim ser reconstruídas ou realocadas a partir de pontos de vistas e realidades distintas.

#### **4.3.1 Condicionantes de acesso: questões interseccionais**

Como já dito, o curso de pedagogia foi escolhido como nossa fonte de pesquisa por ter um perfil que entendemos ser construído por meio de determinantes interseccionais, dos quais destacamos os marcadores sociais de gênero, raça e classe. Desse modo, nossa defesa é a de que o produto da intersecção desses fatores é condicionante tanto do acesso à educação superior, quanto da maneira marginalizada como ela acontece, não apenas em relação aos cursos, mas também ao sistema de ensino – público ou privado. Portanto, com este elemento interpretativo abordamos o perfil do curso de forma global discutindo cada marcador, individualmente.

Portanto, **gênero** é adotado nesta pesquisa em uma perspectiva relacional, conforme Joan Scott (1995), que se trata de uma categoria para se analisar a história das relações sociais e, de tal modo, considera mulheres e homens também como constructos sociais, imbuídos de simbologias, normatizações, levando em conta todas as organizações e instituições das quais fazem parte e as inter-relações que estabelecem. Nessa abordagem, as relações sociais de gênero são entendidas como processos dinâmicos e articulados que impactam as diferentes percepções do que vem a ser uma mulher ou um homem na sociedade. Desse modo, o determinismo biológico, base da ideia de diferença sexual, se perpetua ao ser expresso “nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino” (Scott, 1995, p.14). Para Nancy Fraser (1996), gênero deve ser entendido, portanto, como um *status cultural* definido, que está associado à problemática do reconhecimento dos grupos que, nesse espectro, são considerados socialmente inferiorizados, no caso, as mulheres, são o segundo sexo (Beauvoir, 1967), e todas(os) as(os) demais que se desviam da normativa natural da sexualidade. Em resumo, é importante compreender que sendo gênero “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86), a construção de uma significação cultural dada às diferenças e tornam tais relações hierarquizadas. Portanto, para Joan Scott (1995), a perspectiva de gênero vai além da distinção binária, para tratar tanto de mulheres quanto de homens, e tudo que assim se relaciona, em suas múltiplas conexões,

hierarquias, precedências etc. as historicizam, sob a ótica do poder, a fim de demonstrar os motivos e interesses por trás do estabelecimento de uma ordem de superioridade masculina.

Na esteira desse pensamento, conforme já demonstrado nos capítulos anteriores, é importante recuperar a compreensão de que o curso de pedagogia advém do modelo normalista e das escolas de primeiras letras e se deu pela necessidade de formar a mão-de-obra para o trabalho no magistério primário. Assim, como qualquer outra atividade laboral externa e assalariada, do mundo público, foi genuinamente uma função masculina, condizendo com a sociedade patriarcal europeia instalada no país, na qual as mulheres eram vistas como seres reprodutores e com obrigações assim relacionadas. Para Heleieth Saffioti (2015), portanto, o patriarcado é um sistema anterior aos demais – racismo e capitalismo, por exemplo, e se trata de um regime de dominação-exploração/exploração-dominação que estrutura a relação desigual entre mulheres e homens (e entre gêneros). Não se restringe apenas à ideia de dominação, pois a finalidade do domínio é a exploração. Desse modo, a dominação é algo que acontece, também, dentro da própria categoria homem, no qual se hierarquiza, por meio de atributos raciais e heteronormativos. Porém, o dominar para explorar se dá muito mais recorrentemente na relação entre mulheres e homens, pois a sujeição delas, também como grupo, envolve “prestação de serviços”, como os sexuais, a seus dominadores. Dominar para explorar é o que caracteriza, portanto, a opressão (Saffioti, 2015, p.112) e, se trata de ir além do que é “físico” (corpo, carne), e alcançar a tudo o que compõe esse ser. Conforme as palavras da autora,

a dominação-exploração constitui um único fenômeno apresentando duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e políticos-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (Saffioti, 2015, p. 113).

Conforme Joan Scott (2002, p. 26, p. 39), o fator natureza que embasa a ideia de “diferença sexual” se torna historicamente, também, uma “justificativa ontológica para um tratamento diferenciado no campo político e social”, legitimando tal diferenciação e sendo um importante instrumento para se “conseguir a exclusão das mulheres da categoria de indivíduos ou cidadãos” e, encontrar na opressão, o meio pelo qual se estabeleceu a primazia masculina. A mesma compreensão é compartilhada pela perspectiva da matriz de dominação de Patrícia Hill Collins (2019), na qual a identidade feminina subalternizada é explicada pelo domínio hegemônico, ou cultural do poder, uma vez que esse se articula aos demais domínios, e manipula a ideologia e a cultura, em uma convergência que une a esse pensamento, as instituições sociais, suas práticas e o cotidiano vivido. A diferença sexual é, portanto, uma

ideologia inscrita no imaginário social, pois carrega importantes fatores de reificação, alienação e coisificação (Macedo, 2017), e se torna, também, a essência da ideia de “divisão sexual do trabalho”, na qual se delimita para os homens o trabalho produtivo e para as mulheres o reprodutivo, em outras palavras, esferas pública e privada, doméstica. Uma importante colocação deve ser feita nesse sentido, trazendo o olhar interseccional de Patrícia Hill Collins (2019, p. 140), e ainda concordando com tais perspectivas: trata-se das imagens de controle criadas, dentro do patriarcado escravagista, para as mulheres negras, uma vez que elas não poderiam ser encaixadas dentro do ideal de feminilidade determinado para as mulheres brancas, embasado na concepção de família tradicional e condicionando às virtudes de piedade, pureza, submissão e domesticidade, entre as quais destacamos a de “*mammy*”, cuja tarefa era de “amar, alimentar e cuidar dos filhos e das ‘famílias’ brancas melhor que dos seus, o que simbolizava as percepções dos grupos dominantes sobre a relação ideal das mulheres negras com o poder da elite masculina branca”. As mulheres negras, nesse sentido, ao contrário, sempre estiveram no trabalho produtivo, uma vez que até mesmo o fato de gerarem crianças destinadas a ampliação da mão de obra escrava era capitalizado.

A partir dessas reflexões, é importante destacar que, como se observa na história, os homens não abandonaram o magistério completamente, mas a etapa básica, e, de maneira mais significativa, as mais desvalorizadas do ponto de vista não só econômico, mas também cultural e político, ou seja, as da educação primária, conforme demonstra-se:

**Tabela 6** - Percentual de docentes por sexo – 2022 e 2023

Níveis de Ensino	Etapa de Ensino	Mulheres	Homens
Educação Básica	Creche	97,1%	2,9%
	Educação Infantil	96,2%	3,8%
	Anos Iniciais (Ensino Fundamental)	87,7%	12,3%
	Anos Finais (Ensino Fundamental)	66,2%	33,8%
	Ensino Médio	58,6%	41,4%
	Ensino Médio/Normal Magistério	72,1%	27,9%
Educação Superior	Educação Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico)	47,3%	52,7%
	Licenciatura	50,5%	49,5%
	Bacharelado	46,5%	53,5%

Fonte: Censo Escolar de 2023 e Censo da Educação Superior de 2022. Elaboração própria.

Nesse sentido, ao falarmos de trabalho reprodutivo, nos referimos às ações tidas, conforme a noção patriarcal, como típicas do universo feminino. Para Heleieth Saffioti (2013), em um estado cada vez mais industrializado, o sistema não consegue absorver toda mão-de-

obra potencial, mas busca manter tais contradições<sup>187</sup> internas, lançando mão de fatores como “sexo” e raça para justificar a marginalização de enormes contingentes de pessoas. Nessa manipulação da realidade, até mesmo a situação de desemprego feminino é camuflada para não revelar as contradições do próprio sistema capitalista. Lançando mão da tradição, da ideologia da mulher como “do lar”, naturaliza-se para elas as “funções de reprodutora e de socializadora dos imaturos”, desempenhadas “por atribuição da sociedade” (Saffioti, 2013, p. 509), como sua maior contribuição. Assim, mesmo sendo as mulheres as mais formadas academicamente – em referência à formação superior, como já fora demonstrado, no geral, estão condicionadas à docência na educação básica. Na educação superior, são em menor número, e, com uma pequena exceção das licenciaturas que atendem ao imaginário de que as mulheres são próprias para a educação, sendo regentes dos cursos mais voltados para o cuidado, para a convivência, “criação” e educação de crianças, adolescentes, das futuras gerações. Porém, como se trata um espaço de mais prestígio, o acadêmico, enfrentam maior concorrência masculina. De outro lado, no contexto do trabalho produtivo, estão os homens, logo, são eles, predominantes na docência da educação superior e nos bacharelados, cursos esses recebedores de maior reconhecimento desde suas origens.

Como já dissemos, atribuímos, com base nos estudos realizados, boa parte da desvalorização do magistério primário e da educação primária em si, ao fato de ser, desde sempre, voltada para as crianças da classe trabalhadora e, no geral, mais vulneráveis, negras, pobres. Ao se agregar a mulher, também desvalorizada, e sua força de trabalho, assim entendido como feminino/reprodutivo, como também já discutimos, constrói-se um contexto muito bem articulado de subjugo ainda hoje, embora já tenha sido comprovado cientificamente, não ser uma hipotética condição biológica ou intelectual/cognitiva inferior que impede as mulheres de terem o mesmo reconhecimento que os homens, mas a ideia de diferença sexual que permanece constituída na vida social, cultural, política, religiosa etc., muito pelo fato de ter encontrado na opressão, o meio pelo qual foi estabelecida a primazia masculina. Simone de Beauvoir (1967, p.7), nesse sentido, reafirma que o que “define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”, não é seu físico ou intelecto, mas o como a civilização a elaborou como sendo “esse

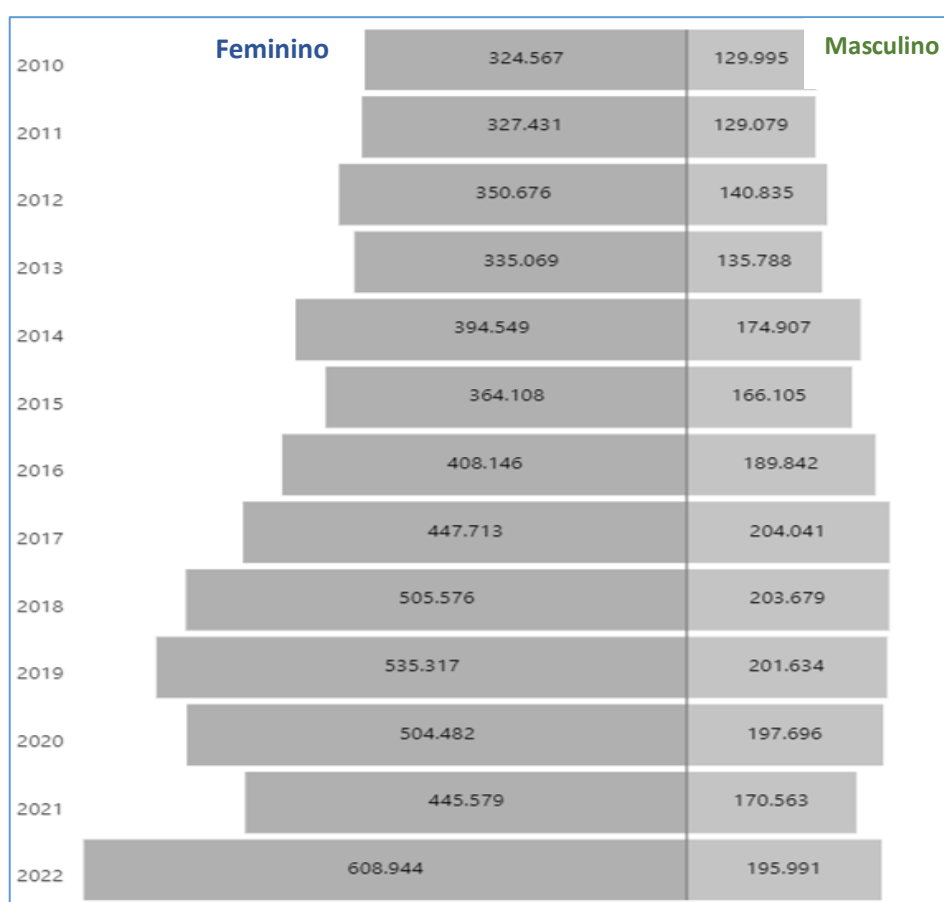
---

<sup>187</sup>Heleieth Saffioti (1969) explica que nas sociedades pré-capitalistas a desigualdade era de *status* jurídico, o que acobertava e justificava a divisão daquelas sociedades em castas etc. No capitalismo, a liberdade formal, a igualdade de todas e todos perante a lei, atribui o fracasso, ou êxito, do indivíduo às “qualidades, ou ausência delas”, assim, as diferenças sociais e culturais são transformadas em justificativas para as desigualdades, o que traz contradições ao modelo capitalista, ou seja, ao passo que atuam na manutenção do sistema servindo como justificativas para suas desigualdades, geram certos prejuízos à produção, logo, à acumulação de capital. Desse modo, além das contradições inerentes do capitalismo, de acordo com o marxismo, como trabalho e capital, a autora também enxerga raça e gênero, como contradições – entre pessoas brancas e negras, mulheres e homens.



produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”, ou seja, como um segundo sexo. Assim, a explicação para essa disparidade de ocupação no mundo da docência, não está relacionada ao nível educacional, diz respeito à “subavaliação do trabalho que é realizado pelas mulheres e das competências exigidas nos setores ou profissões de predominância feminina” (OIT, 2016, p. 9). Portanto, como o magistério primário é um espaço do feminino, o curso de pedagogia não poderia ser diferente, de modo que estamos tratando de um perfil feminino que tem sido mantido no decorrer da história, conforme observa-se com os dados dos Censos da Educação Superior dos últimos 12 anos.

**Figura 3** – Quantitativo de matrículas por “sexo” no curso de pedagogia – 2010 a 2022



Fonte: Inep. Estatísticas Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://app.powerbi.com/>

Os dados acima apresentados são gerais, ou seja, consideram a formação ofertada tanto IES públicas quanto privadas, nas diferentes modalidades, turnos etc. e demonstram, conforme o Inep (2023), uma variação de 87,6% de matrículas femininas, por ano, nesse período e, no ano de 2022, que elas eram 75,6% do total de discentes. O mesmo perfil foi encontrado em nossa pesquisa, cuja apresentação dos dados será realizada separadamente em relação à categoria administrativa das IES, conforme o estudo dos sistemas público e privado

estabelecido na tese. Portanto, observa-se que das(os) 38 discentes da UnB respondentes da pesquisa, 35 (92%) eram mulheres, se reconhecendo como cisgêneros e, dessas, apenas uma, como homossexual. Dos 3 homens, 2 se identificaram como cisgêneros, 1 deles se disse homossexual e, o outro, preferiu não responder sobre sua orientação sexual, 1 se disse não-binário e homossexual<sup>188</sup>. No IFB, todas as 15 discentes respondentes eram mulheres (100%), 14 se disseram cisgêneros e somente 1 delas se identificou como não-binária. Nenhuma delas se disse homossexual.

Das 29 discentes respondentes da Unipriv, 27 (93%), eram mulheres, 28 se reconheceram como cisgêneros e somente 1 como homossexual. Dos 2 homens, 1 é cisgênero e homossexual e 1 é não-binário e pansexual<sup>189</sup>. Na Facpriv, das(os) 15 discentes participantes da pesquisa, 13 (86,7%) eram mulheres, 12 sendo cisgêneros e 1 não-binária. Os 2 homens se disseram cisgêneros e heterossexuais.

Em resumo, em conformidade com os dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023), nas unidades públicas, 84,7% das(os) estudantes de pedagogia são mulheres e na privadas o percentual é de 90,9%. Ou, seja, independentemente da rede, o curso de pedagogia tem um público feminino. Assim, problematizamos, o fato de que a ideologia patriarcal também é interna nas mulheres, inscrita em seus imaginários e crenças, e, sendo, portanto, reproduzida na criação das(os) filhas(os), sobretudo, mas também em suas relações mais diversas e cotidianas, afinal é um sistema estrutural muito bem cristalizado em nossa cultura e da qual ninguém sai incólume. Portanto, as mulheres, “ainda que não sejam cúmplices desse regime, colaboram para alimentá-lo” (Saffioti, 2015, p. 108) e, um dos resultados, é que as barreiras por ele estabelecidas acabam por conduzir também suas ações de diferentes formas, em geral, as desempoderando e desencorajando, no sentido de não se sentirem integralmente capazes para realizar aquilo que realmente desejam. As mulheres são socializadas e adaptadas para acreditar que não podem, e nem devem, estar em outros espaços e, que, aqueles cursos tidos como femininos, é que são próprios para elas, pois trazem a “segurança” do universo doméstico e da maternagem. Para Audre Lorde (2020, p. 152) as mulheres precisam identificar e desenvolver, nesse sentido, “novas definições de poder e de relacionamentos em meio às diferenças”, pois as definições antigas não as têm atendido, uma vez que “os antigos padrões, por mais habilmente reestruturados que sejam, para imitarem o progresso”, ainda acabam as condenando a repetir as mesmas velhas trocas, apenas disfarçadas, as mesmas culpas e recriminação.

---

<sup>188</sup> Ser cisgênero diz respeito a ter o sexo de nascimento e o gênero com o qual se identifica em correspondência. Já a pessoa não-binária, não limita sua identificação ao gênero feminino e/ou masculino.

<sup>189</sup> Pessoa que sente atração por outras pessoas de qualquer gênero e/ou orientação sexual.

Algumas respostas de graduandas que participaram da nossa pesquisa à pergunta sobre a escolha pelo curso de pedagogia ilustram tal colocação. Uma delas disse que o curso era sua segunda opção, e que gostaria mesmo de se graduar em enfermagem, mas que foi um desejo que teve “antes de ter neném”, porque, “depois da maternidade”, descobriu ter “muito afeto pela didática pedagógica” e, então, decidiu cursar pedagogia. Em suas palavras:

Apesar da resistência da minha família, decidi seguir o caminho da pedagogia por minha própria vontade. Ao compartilhar a história do nascimento do meu filho, pude expressar minha paixão pela área e o desejo genuíno de trabalhar com crianças. Para mim, essa escolha está relacionada à minha vocação e ao amor pela educação (Estudante da UnB).

Dialogando com o relato da discente, observamos que mesmo sua primeira opção, a enfermagem, é condicionada pela questão de gênero, pois se dá também pelo ideal do feminino, a questão do cuidado e do bem-estar do “outro”. Assim, ratifica-se o quantitativo que mostra que se as mulheres se voltam para a área da saúde, concentram-se na enfermagem. Em 2022, elas foram 82,8% do total de ingressantes desse curso (Inep, 2023).

Em outro sentido, mas ainda tratando do fato de a pedagogia ser relacionada ao cuidado e à maternagem, cursar tal graduação é, também, motivo para que as(os) discentes sejam inferiorizadas(os) e até ridicularizadas(os), pois é entendida como uma formação para pessoas que possuem poucas habilidades intelectuais, e que, portanto, demanda pouco preparo e conhecimento. Uma estudante do IFB diz que já é “vista pela família, como uma professorinha que precisa levar brincadeiras e tarefinhas para as crianças”. A ideia exposta, portanto, é a de que a professora primária é babá e recreadora infantil.

Tal observação pode ser explicada pelo pensamento de Heleieth Saffioti (2013, p. 66), ao afirmar que a inserção da mulher no mercado de trabalho, historicamente, se deu, enraizada na perspectiva de subvalorização das capacidades femininas, conforme a ideia de diferença sexual, e, de forma marginalizada e periférica em relação ao trabalho produtivo. Ela diz que isso acontece desde as sociedades pré-capitalistas e que, mesmo com o passar do tempo, com a modernidade, a mulher não deixa de ser vista como um ser inferior. Assim, quando se trata de estar em espaços mais neutros ou mesmo tidos como mais masculinos, outra problemática se apresenta, pois as mulheres irão se defrontar com diferentes mecanismos, dos simbólicos aos ostensivos - como assédio moral, sexual, o preconceito com a maternidade, etc., que vão agir para mostrar-lhes que elas não pertencem aquele lugar, o que torna a possível permanência pesarosa e desconfortável, levando-as ao abandono, ao sofrimento – caso fiquem, ou, a adesão a comportamentos e atitudes que são, até mesmo por elas, reprovados, mas que precisam reproduzir para se assemelhar ao universo masculino e assim permanecerem, ou, de outra

forma, por conta de tudo isso, nem mesmo chegam a considerar tais ocupações (Casaca; Lorti, 2018). Logo, é sugestivo estar no curso de pedagogia e no exercício do magistério primário, pois são espaços constituídos e reafirmados historicamente como sendo para elas, tornando-se, portanto, mais confortáveis – nos termos discutidos, uma vez que os homens não desejam estar nesse lugar, o que reduz consideravelmente as possibilidades de disputas, confrontos, assédios em razão do gênero e renegação. Esse ambiente feminino do magistério seria uma opção mais segura para as mulheres, como fora apontado por algumas estudantes:

Infelizmente, pedagogia ainda é visto muito como um curso majoritariamente feminino e isso causou mais segurança para o ingresso na carreira.

Sim, ser mulher dá maior oportunidade de trabalho na área, é triste, mas é verdade.

Por ser mulher, a pedagogia é algo que vem como uma luva.

É um campo onde tem mais mulheres.

Por ser mulher talvez tenha facilitado na contratação, já que essa área é dominada por mulheres! (Falando de estar estagiando como monitora).

Também se observa que, dentro do universo patriarcal do feminino forjado para o magistério, se faz de suma importância a “vocação”, uma perspectiva religiosa em que a pessoa deva ter determinada condição ou propensão natural e espontânea para o exercício de alguma função ou atividade. Envolve a doação de si, e demanda renúncia a determinados fatores em que se sobressai a ideia de que a recompensa é amor. Portanto, se trata de uma ideia fincada no magistério desde os primórdios, e que ainda é candente, conforme observa-se a seguir. Para nós, está relacionada, diretamente, à manutenção do perfil feminino no curso e, em decorrência, no magistério primário. Desse modo, ao perguntarmos para as(os) discentes sobre os principais motivos para estarem cursando pedagogia, 28 de 38 da UnB (74%), 11 das 15 do IFB (73%), 17 das/os 29 da Unipriv (59%) e 9 das/os 15 da Facpriv (60%) reafirmaram tal crença, relatando que têm vocação e/ou aptidões pessoais correspondentes com o curso.

Ninguém queria que eu fizesse pedagogia, falaram que essa profissão é bem desvalorizada. Porém eu sempre gostei e não foi muito pela questão econômica e sim porque eu tenho um chamado nessa área.

Escolhi pedagogia por achar uma profissão rodeada de grande amor e ser lindo a arte de ensinar.

Sempre amei trabalhar com crianças por muita influência da minha mãe que era líder de um departamento infantil.

Pedagogia foi minha opção pelo trabalho com a formação de caráter das crianças e adolescentes.

Por gostar de criança, de ensinar, fazer personalizados e lembrancinhas de aniversário.

Eu quero ser pedagoga porque amo trabalhar com crianças e sinto que tenho uma vocação para isso. Percebi isso quando me tornei mãe aos 16 anos, e desde então descobri minha paixão pela área da pedagogia.

Para Bernadete Gatti (2019, p. 88), a vocação diz respeito a uma visão de senso comum “que entende a docência como dom ou missão”. Assim, reconhece ser um fato a-histórico que predominou por décadas, mas que ainda hoje se faz presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, e que é uma problemática que “pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos”. Assim, também destaca a questão do entendimento do magistério como atividade feminina como a ela relacionada, e mostra que tal fato contribui ainda mais com esse comportamento político. Tais observações são feitas pela pesquisadora a partir de um estudo que realizou com base nos dados do Enade de 2014, no qual analisou as respostas de discentes de licenciaturas quanto as principais razões para cursarem uma licenciatura. Inicialmente, ela observa que a escolha pelo curso de pedagogia alude à escolha pela docência por vocação, e diz que

o sentido prioritário da docência como vocação está mais presente nos estudantes de Pedagogia, que se ocupam das crianças nos anos iniciais da escolaridade, do que nos demais estudantes das licenciaturas, e costuma vir impregnado da representação da função docente como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério (Gatti, 2019, p. 153).

As bases cristãs, para os homens que exerciam o magistério, sobretudo, enquanto padres na colonização, configuraram esse modelo da missão, vocação, um mestre-educador, dotado de valores morais, religiosos e de conduta assim relacionada. O modelo de “mestre exemplar” (Louro, 1997) a ser seguido. Uma figura masculina moldada por normas que disciplinam suas mentes e seus corpos, determinando modos, gestos, maneira de andar, se vestir, falar, etc. A entrada das mulheres nessa função, se deu, portanto, já sob esse ideal, porém, para elas, acrescentou-se o fato de que a profissão em si não poderia oferecer riscos aos valores matrimoniais, da família e da maternidade, o que intensificou a vigilância desse corpo docente que deveria ser, sobretudo, assexuado (Louro, 1997). Portanto, a união entre disciplinamento, servidão, vocação e cuidado, tornam as mulheres próprias para a função, de acordo com o que temos ratificado, conformando o perfil da professora primária, que se dá revestido de uma área

angelical, de parentesco e de afeto, a “tia”, que cria, ainda, um contexto de obrigação para com outras funções que chegam mesmo a extrapolar o campo da escolarização, assim como lhes retiram a identidade científica e intelectual de professoras. Tal estereótipo feminino é, também, uma barreira para os homens que desejam exercer o magistério primário, sobretudo. Frente a tal estereótipo, os homens tendem a se sentir desmotivados pelas percepções acerca da categoria. De outro modo, também temem aos questionamentos que serão levantados quanto a sua sexualidade, afinal, o ensino de crianças se trata de uma destinação natural, e, de uma natureza biológica e culturalmente feminina. Portanto, fora da condição biológica, é na cultura que serão reduzidos a homens “afeminados” e, assim, reconhecidos, tendenciosamente, como *gays*. A repulsa social, certamente, é um importante fator que, junto com a compreensão de que podem ser mais valorizados, contribuiu para a saída dos homens da função e, para que, cada vez menos se interessem a voltar, o que fomenta o processo “desmasculinização” do magistério primário. Tal fato é demonstrado nos dados nacionais do número de discentes do curso de pedagogia, ratificados pelos da nossa pesquisa, como se observa: Do total de 97 discentes, das quatro IES participantes, como já apresentado, somente 7 eram homens, sendo que, 2 se disseram heterossexuais e 1 não quis falar sobre sua orientação sexual, dos demais 4 estudantes, 3 disseram ser homossexuais e 1 pansexual. Assim, é possível verificar que, a maioria deles (4 de 7), não se enquadra nos determinantes da heterossexualidade. Destaca-se, em relação à representação social, que apenas 1 afirmou sua identidade de gênero como não binária, ou seja, sua apresentação não se orienta pelo masculino ou feminino – mas, em sua declaração demonstra ser mais adepto do masculino. Os 3 demais são cisgêneros, e se apresentavam para a sociedade conforme a representação social determinada pelo universo masculino, o mais distante possível de figuras sociais femininas. Porém, uma vez que acreditam que para se exercer o magistério primário seja preciso possuir atributos idealizados como femininos, os homens preocupam-se em sofrer com homofobia mesmo sendo héteros. Já em relação aos que são homossexuais cisgêneros, teme-se a vigilância sobre suas ações, modos de ser etc. que podem denotar a sexualidade “desviante”, em confronto com o ideal do “mestre-exemplar”. Por outro lado, assim como as mulheres, os homens também acabam por acreditar e reproduzir o entendimento de que o magistério e o curso de pedagogia são realmente um espaço feminino, e, em se tratando dos homossexuais, podem se voltar ao curso por entenderem que nele encontrarão um lugar “seguro”, no qual enfrentarão menos repulsa ao demonstrarem tais habilidades tidas como femininas, como o afeto para com as crianças e com o cuidado, sacralizadas como necessárias para o exercício do magistério primário. Uma aproximação mais fraterna entre as mulheres e os homens homossexuais pode ser, assim, algo considerado quando

esses últimos ingressam no curso e na função, uma vez que em outros espaços mais masculinizados podem ser mais hostilizados e, assim, se defrontarem mais recorrente com situações preconceituosas.

No caso dos homens homossexuais a intersecção de raça e sexualidade constrói um indivíduo ainda mais marginalizado que, por exemplo, as mulheres com a mesma orientação sexual, pois o fator patriarcal em que o feminino é potencializador da condição de vulnerabilidade, assume uma posição que reifica a própria ideia de o homem como ser superior e, realoca esse indivíduo de maneira mais inferiorizada que as mulheres, tanto mais se pertencer a uma raça tida como subalterna. Esse homem, localizado no ponto em que se cruzam heteropatriarcado e racismo, se encontra em uma forma particular de opressão, que, no Brasil, é das mais vitimizadas, até mesmo quando referindo-se à letalidade. Desse modo, o heterossexismo é também um sistema de poder, pois, “assim como as opressões de raça ou gênero marcam o corpo com significados sociais, [...] marca o corpo com significados sexuais”. Se trata, de “uma crença na superioridade inerente de uma forma de expressão sexual sobre outra, da qual decorreria, portanto, o direito de dominar” (Collins, 2019, p. 225). Os empecilhos impostos por esse sistema, a serem enfrentados para entrada e permanência no magistério primário, por exemplo, já foram, inclusive, observados pelos discentes participantes da pesquisa, mesmo ainda sendo estudantes, conforme os seguintes relatos:

Por "ser homem", muitas das vezes as vagas como estagiário na educação infantil são negadas por ser uma figura masculina.

Eu sou uma pessoa não binária, mas facilmente as pessoas tem minha leitura como homem. O que mais me acontece é escolas ou creches recusarem a vaga de estágio pra mim por conta de ser homem, mesmo eu dizendo que sou estudante do curso de pedagogia, falando que já tive experiencias com crianças, as escolas não aceitam.

Depois que eu comecei a estudar eu percebi que as mulheres têm mais privilégios no ramo de pedagogia, nós homens sofremos alguns preconceitos.

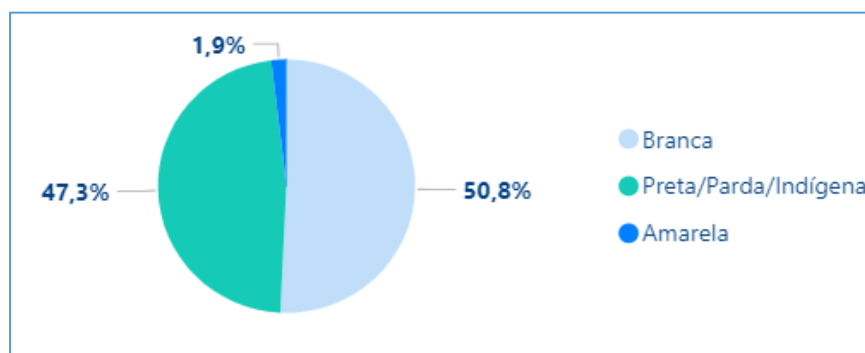
A área é predominantemente tendo a atuação de mulheres e muitas das vezes me sinto deslocado em sala.

Em resumo, por um lado, temos a construção ideal da feminilidade, do outro, a da masculinidade, cujo sinônimo é a virilidade. Para Helena Hirata (2002), os distintos papéis masculino e femininos em relação às mais diferentes ocupações do mercado de trabalho são fortemente marcados por questões que envolvem o ideário da feminilidade e da virilidade. Nesse sentido, é importante retomar a observação de que o exercício do magistério primário em si, criado para “acolher” os grupos de crianças desvalidas, desamparadas e pobres, portanto,

uma instituição de cunho paternal e assistencialista, é que se dá inscrito na condição de cuidado e maternagem. Na esteira desse pensamento, Fúlvia Rosemberg e Eliana Saporoli (1996, p. 4), ao analisarem o perfil sociodemográfico e as práticas profissionais de educadoras(es) infantis, observam, corroborando com nossa afirmação, que as práticas, os modos e “estilos” de ensino de educadoras e educadores da educação infantil são bem mais semelhantes que contrários, o que denota o fato de que essa função “não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas”. Maria Jesús Izquierdo (1994, p. 49) corrobora dizendo que não é apenas a presença da mulher que torna a profissão feminina. O fato é que as atividades ligadas à prestação de serviços e cuidados, assim relacionadas às características entendidas como femininas na concepção do patriarcado, são consideradas profissões femininas, quais sejam, “aquelas atividades que prestam serviços a pessoas, nas quais atende-se a vida humana genericamente: enfermeiras, professoras, pediatras, etc.” Nesse contexto construído patriarcalmente fica determinado que a afetividade não é uma característica humana – como de fato é, mas feminina. E, os homens que a possuem e se arriscam a demonstrar são, automaticamente, alocados dentro desse universo.

Conforme dados da nossa pesquisa, não só o gênero é um marcador intrínseco ao magistério primário, mas também a **raça**. De acordo com o nosso objeto de pesquisa, o ingresso à educação superior, ao analisarmos o curso de pedagogia, temos que é uma graduação das mais acessíveis para as pessoas negras, conforme demonstra-se abaixo:

**Figura 4** – Distribuição das(os) discentes do curso de pedagogia por raça/cor – ano 2022



Fonte: Censo da Educação Superior de 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/>

Assim, o fato de que quase a metade das(os) discentes de pedagogia, mais de 46%, ser de negras(os), pode ser uma realidade específica do curso, mas, de modo geral, reflete o acesso à educação superior que tal grupo vem alcançado nas duas últimas décadas, muito devido às



políticas públicas afirmativas e sociais implementadas. Portanto, tem-se que, em geral, conforme os dados do Censo Escolar de 2022 (Inep, 2023) eram 46,5% do total de estudantes brasileira(os) desse nível educacional. Se compararmos esse dado com o fato de que o Brasil é a nação mais negra, fora do continente africano - tendo à sua frente somente a Nigéria -, cujo percentual do total do contingente populacional brasileiro é de 55,4% (IBGE, 2022), podemos interpretar que se trata de um dado ainda contraditório que, ilustramos com os números abaixo, mostrando uma inserção ainda periférica e limitada dessas(es) pedagogas(os) na profissão.

**Tabela 7** - Percentual de docentes por raça – 2022 e 2023

Níveis de Ensino	Etapa de Ensino	Branca	Negra
<b>Educação Básica</b>	Creche	58%	40,7%
	Educação Infantil	56%	42,3%
	Anos Iniciais (Ensino Fundamental)	54,8%	43,1%
	Anos Finais (Ensino Fundamental)	55%	42,3%
	Ensino Médio	60,4%	37,5%
	Ensino Médio/Normal Magistério	78,1%	18,3%
<b>Educação Superior</b>	Educação Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico)	73,9%	24,4%
	Licenciatura	69%	29,4%
	Bacharelado	75,4%	22,8%

Fonte: Censo Escolar de 2023 e Censo da Educação Superior de 2022. Elaboração própria.

Em relação a isso, podemos rememorar o fato de que os homens brancos são a maioria na educação superior, como docentes universitários e, desse modo, articulamos a questão racial com os números anteriormente apresentados pela perspectiva do gênero para que possamos ter uma visualização da manutenção da inserção negra nas bases, uma sólida intersecção entre capitalismo, racismo e patriarcado, que coloca os homens brancos no topo, e as mulheres negras na base, da pirâmide social. Ainda que menos valorizadas que muitas outras profissões, a docência exercida tanto na rede pública de ensino quanto na privada, apresenta algumas questões que podem trazer esse desequilíbrio entre composição da população brasileira e a presença nos cursos de graduação. No primeiro caso, a entrada no magistério se dá, hoje, majoritariamente por meio de seleções que demandam mais preparo – concursos nos quais é verificado, por meio de provas, conhecimentos pedagógicos e científicos concernentes à educação, títulos, análise curricular acadêmica e experiência profissional assim relativas, o que pode ser um dificultador para as professoras negras, que fazem parte dos grupos mais desfavorecidos econômica e culturalmente, uma vez que, em geral, recebem formações menos qualificadas durante toda trajetória escolar e possuem menores condições de se dedicarem aos estudos, por isso não têm determinadas capacidades desenvolvidas. No segundo caso, na contratação direta realizada pelas empresas, pode ser um impedor, o critério da “boa aparência”, típico do racismo de marca, que fora utilizado como barreira, por muito tempo, para

retirar as pessoas negras das funções mais representativas e de contato social. Como veremos mais à frente, observa-se, por outro lado, com tais dados, um encaminhamento similar entre as mulheres e as pessoas negras. A análise interseccional nos mostra, em resumo, que quanto mais valorizada é a etapa educacional, menos pessoas negras estão à frente delas.

Assim, entendendo a realidade de desigualdade racial do país, temos que esse número é um importante avanço, embora se trate de um processo muito lento, ocasionado pelo apego às ideias escravagistas, que pode ser ilustrado, por exemplo, pelo fato de que foi o último país do Ocidente a “extinguir”<sup>190</sup> legalmente a escravidão. Um período que durou mais de 300 anos, no qual, conforme Alzira Rufino (2003), teria sido o país, entre todos os demais das Américas do Norte, do Sul e Central, que mais recebeu as pessoas escravizadas, algo próximo a 44% da quantidade absoluta das quase dez milhões de pessoas sequestradas da África. Para esses três séculos, tem-se pouco mais de um, são 135 anos de uma liberdade outorgada para as pessoas negras. Hoje, e em todo esse período, foram poucos os momentos ou ações políticas que buscaram reparar os males desse regime de opressão. Em verdade, o racismo é um sistema criado nesse contexto e para justificá-lo tornando-se estrutural e estruturante das relações sociais quaisquer que sejam elas, e da própria noção de humanidade. Os europeus que aqui aportaram ao atuarem na subjugação de indígenas e negras(os) utilizam-se da ideia de raça como um argumento de justificação, ao já terem se autodeterminado como pertencentes ao grupo superior, o branco, e assim agirem na dominação das demais. Quanto a isso, temos em Quijano (2005), que a discussão acerca de raças inferiores se dá a partir das invasões europeias que passam a criar uma ideia, na qual alguns até acreditavam verdadeiramente, de que os povos dominados, aborígenes, não tinham “alma”. Em uma concepção judaico cristã e com base em valores ocidentais, esse foi uma das fortes justificativas para a escravização. Para Mignolo (2007), a lógica para a dominação se baseava na ideia de que se não eram como eles, europeus, eram outros, e, assim, inferiores, em especial devido aos seus fenótipos mais diversos. Mas, atrelado a isso, toda cultura desses muito diferentes povos, desde alimentação à organização social e política, fora inserida na divisão por raças, definido, nesse momento, em três grandes grupos genéricos, branco, indígena e negro, dos quais desconsiderou-se qualquer traço de individualidade e/ou identidade. O que se segue é que, “desde então, nas relações intersubjetivas

---

<sup>190</sup>A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 - Lei Áurea, possui apenas dois artigos: “art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil. art. 2º Revogam-se as disposições em contrário”. Contudo, sabemos que a escravidão não foi realmente extinta, ou abolida. Tomou outras e diferentes vestes, mas ainda faz parte da nossa sociedade desigual e racista. Afinal, escravidão é o regime no qual as pessoas são forçadas a executar tarefas, trabalhar, sem receber qualquer tipo de remuneração. Então, ainda vemos muitos casos que se encaixam nesse regime e as pessoas negras são, ainda, preponderantemente, o principal alvo.

e nas práticas sociais do poder, ficou formada, a ideia de que os não-europeus têm uma estrutura biológica não somente diferente da dos europeus; mas, sobretudo, pertencente a um tipo ou a um nível inferior” (Quijano, 2014, p. 759). Como já dissemos antes, a colonização é realizada pelo interesse dos povos europeus em ampliar suas riquezas e seu capital. Assim, conforme explica Quijano (2000), imbuídos da crença de que seriam eles a civilização, o modelo de desenvolvimento a ser expandido, os outros pertenciam ao lado em que as culturas ainda eram selvagens, atrasadas, primitivas, no qual eram alocados os povos negros e indígenas. Argumentos por eles criados e por eles avalizados para que o processo de invasão fosse estabelecido de forma justificada. É, portanto, a partir dessa categorização e hierarquização que se instala o racismo, surgindo como um instrumento para e da colonização, a fim de ser a autorização para que realizassem expropriações de terras e a escravização dos seres. Nesse ponto, é interessante retomar a ideia de Heleieth Saffioti, na qual o domínio visa exploração, pois é o que realmente foi posto em prática nesse momento. Além disso, reafirmar que o intercambiamento dos sistemas de poder, criam condições diferentes para cada pessoa, permanentes ou não. No caso da escravidão, já observava o tratamento diferenciado para com as mulheres negras, que, conforme Ângela Davis (2013, p. 24),

sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

Desse modo, o que se criou, inicialmente, para um objetivo bem definido, permaneceu sendo praticado mesmo após o período colonial, então revertido em outros signos e assumindo as mais diferentes formações. Nesse sentido, como também já dissemos, o pós-abolição, foi o momento crucial para que esse ideal se perpetuasse, desde o fato de não vir acompanhado de ações para inserção das(os) negras(os) na sociedade à predileção por uma mão de obra europeia, que não é explicada pela técnica – uma vez que as(os) negras(os) já faziam parte do contingente brasileiro e assim mais adaptadas(os) aos tipos de trabalho existentes, mas sim pela cor da pele. Para Aldenora Conceição de Macedo e Felipe (2016) é, portanto, nesse período que as cadeias do cárcere se reconfiguram e o racismo se estrutura como discurso, assim permanecendo vigente no projeto de construção de uma nação brasileira até a década de 1930, quando foi substituído pelo mito da democracia racial, momento em que cria-se um novo contexto, que

não busca, porém, a valorização da população negra, mas uma nova faceta da política de embranquecimento da nação e, que foi eleita por décadas como projeto social e pessoal.

Assim, raça deve ser vislumbrada, sobretudo, por uma perspectiva política, e nessa perspectiva é trazida para esta tese, uma vez que, conforme Sueli Carneiro (2003, p. 117) “o uso que as elites fizeram e fazem da diferença racial teve sempre o objetivo de provar a superioridade branca e assim manter seus privilégios à custa da escravidão e exploração”. Interseccionalmente, tem-se que o racismo, junto com o patriarcado, foram o cimento no qual se construiu a nação brasileira, e, desse modo, as ações do Estado, e/ou ausência delas, foram decisivas na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra. É por isso que o racismo brasileiro é estrutural, de muitas facetas, e presente em todos os espaços da sociedade.

Para tanto, não se pode atribuir o presente marginal das pessoas negras somente ao passado de escravidão, uma vez que ele se reconstrói em outros signos, mas com as mesmas personagens. Quando se hierarquizou os povos em raças, criou-se não só o racismo, mas também a ideia de branquitude. A subordinação racial e social de hoje não pode ser encarada, portanto, como sina. Demanda esforço e interesse para que se reconstrua, perpetuadamente, o racismo, e fazer com que assim permaneça, a despeito de tantas mudanças acontecidas no país, e de todas as ordens. Trata-se da branquitude, conforme definida por Cida Bento (2022), em ação, no qual o objetivo é perpetuar nas mesmas mãos o domínio e o poder, para o qual se faz necessário uma sociedade subjugada e subserviente com vistas a nem mesmo se ameaçar o *status quo*. Para essa autora, a branquitude age no sentido de regulamentar e transmitir um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o privilegiado, geralmente, masculino e branco. Trata-se de um fenômeno perpetuado pela transmissão entre as gerações, cujo sucesso “se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”, com “um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele”. Portanto, a perpetuação do ideal da branquitude faz com que se altere pouco a hierarquia das relações de dominação incrustadas na sociedade (Bento, 2022, pp. 14-15). Nesse sentido, há ressignificação e adaptabilidade no racismo. Por isso que, hoje, vemos alguns benefícios sendo direcionados para esse grupo, pois, nas sociedades democráticas é preciso haver alguma nuance de inclusão. Assim, permite-se a tais pessoas fazer parte, incentivadas por meio de políticas afirmativas, mas não tanto nos cursos mais valorizados. A elas é concedida uma inserção periférica, como é o

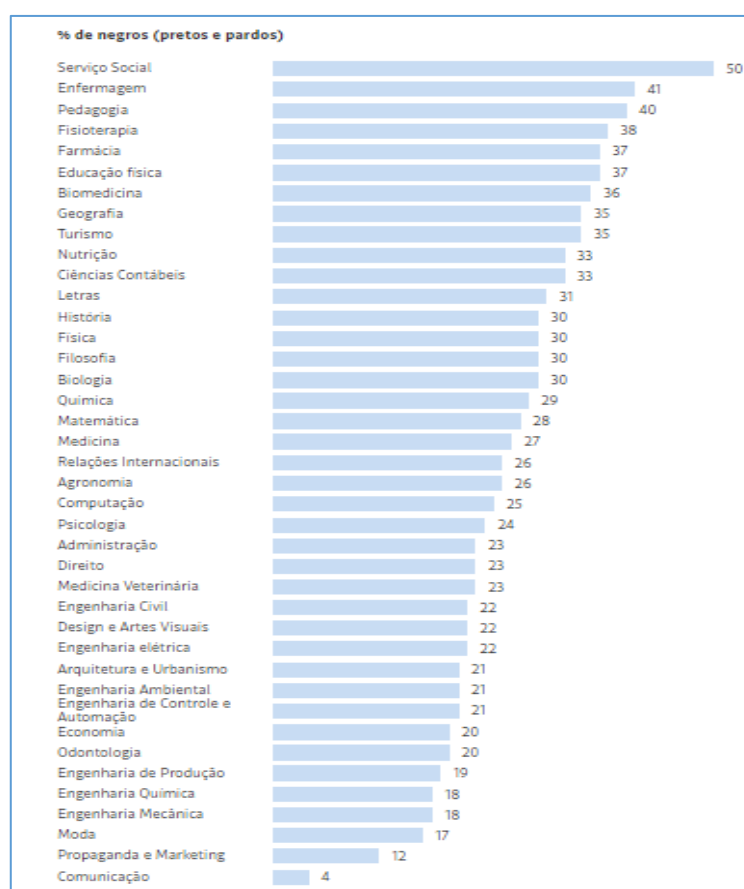
caso do curso de pedagogia, historicamente desvalorizado. No caso da saída das mulheres branca para o mercado de trabalho, por exemplo, pois, conforme bell hooks (2013, p. 136), o grau de possibilidades de as mulheres brancas poderem se afastar da realidade doméstica “é determinado pela medida em que as negras ou algum outro grupo subprivilegiado, estão amarradas a esse trabalho, obrigadas pelas circunstâncias econômicas a aparar as arestas, a assumir a responsabilidade”. Portanto, o fator raça, para Heleieth Saffioti (2015), tem papel significativo para acumulação do capital e manutenção da posição de poder do homem branco. A autora, em todo texto, faz constantes referências a tal problemática, destacando uma base ideológica, de cunho essencialista e biologicista, sobre a qual fundamenta-se o capitalismo com fins de manutenção dessa marginalização projetada.

Nesse sentido, a classificação em raças, no decorrer da história, foi objeto político de disputa e, nesse sentido, as pessoas que se autorreconheciam dentro do que foi convencionado como raça negra, passaram a reivindicar suas identidades, sob uma perspectiva valorativa de negritude e de sua cultura como um todo. Assim, é interessante dizer, que a categoria negra(o) foi uma demanda e, posterior conquista, do movimento negro brasileiro. Sem aprofundar a discussão, destaca-se que se deu com os estudos realizados nos dados demográficos estatísticos a partir da década de 1970, nos quais observou-se a persistência das desigualdades raciais, independentemente de outros fatores sociais, como classe ou escolaridade. A constatação foi a de que as pessoas que se autodeclaravam pretas e/ou pardas estavam socialmente muito próximas umas das outras – quanto à classe e escolaridade, por exemplo, e, portanto, distantes das brancas. De acordo com Gabriele dos Anjos (2013), levanta-se a problematização de que se fazia quase impossível estabelecer diferenças consideráveis entre esses dois grandes grupos raciais e que tal diferenciação resultava, sobretudo até 1980, em uma subnotificação da população afrodescendente. Esse pensamento desmascara a ideia da mestiçagem romantizada pelo mito da democracia racial. Assim, a categoria parda(o) constante nos Censos “designa a miscigenação e abriga a diversidade de classificações raciais possíveis - é reinterpretada a partir do critério da ascendência racial e agregada à categoria preta, para constituir a população negra” (Anjos, 2013, p. 12).

Dito isso, ao voltarmos o olhar, com as lentes da interseccionalidade, para a discussão da inserção marginal das pessoas negras na educação superior, se faz importante para esta pesquisa, contextualizar a informação então apresentada, e, para isso, utilizamo-nos do estudo de Saldaña, Takahashi e Marcela Tanaka (2019), para as(os) quais o avanço no ingresso à educação superior realmente é um fato. Contudo, para verificarem de que tipo de avanço se trata, fizeram uma pesquisa com base nos dados estatísticos do ano de 2011 e 2016, tanto dos

curso com os maiores números de matrículas, em geral, quanto para os 10 mais privilegiados. Em se tratando dos primeiros, o resultado encontrado foi o que de, em todos os cursos das 40 carreiras com mais alunas(os), 42% das(os) matriculadas(os) eram negras(os), o que, em comparação a 2011, ano em que eram 34%, obteve-se uma evolução de oito pontos percentuais. Já ao analisarem os 10 cursos mais bem avaliados e de melhor reputação<sup>191</sup>, o resultado foi outro. Nesses cursos, pegando o mesmo período, os dados eram de, 26% de estudantes negras(os), em 2011, passando para apenas 27%, em 2016. O que pode estar relacionado, no caso da rede pública, a exigência de notas muito altas para entrada, e, na privada, aos altos valores das mensalidades, uma relação imbrincada de desigualdade racial e econômica. Ressalta-se que o trabalho de sistematização, segundo a pesquisadora e os pesquisadores, leva em conta tanto a rede pública quanto a privada e que os dados apresentados passam por um filtro e cruzamentos que fazem com o que o número alcançado seja inferior ao encontrado nos dados gerais do Censo. Vejamos abaixo:

**Figura 5 - “Top 10 melhores cursos nas carreiras com mais alunas(os)”**



Fonte: Saldaña, Takahashi, Tanaka (2019, s.p.).

<sup>191</sup> Realizada pelo Ranking Universitário Folha (RUF), que cruza indicadores educacionais com pesquisas sobre ensino e o mercado de trabalho. A relação inclui as carreiras mais tradicionais, como administração, medicina e engenharia. No Top 10, estão instituições reconhecidas e desejadas por estudantes — e que têm mais sucesso em empregabilidade.

Os dados, analisados em seus dois pólos, podem nos mostrar algumas questões importantes: a) no top 10, predominantemente da área da engenharia - considerados os cursos mais concorridos e com muita valoração, sobretudo, financeira -, chegam a, no máximo, 20% do total, logo, e conforme a ideia de branquitude, são sobretudo masculinos e brancos; b) os 10 últimos, e mais acessados pelas pessoas negras, são, sobretudo, da área de “serviços” e, os relacionados à área da saúde, são aqueles de características mais complementares e técnicos; c) o curso de pedagogia é a licenciatura com a maior presença de pessoas negras, seguida das graduações (bacharelado ou licenciatura) de Educação Física e Geografia; c) o curso mais acessado por pessoas negras é o de serviço social; e, d) o curso menos acessado por pessoas negras é o de comunicação; e) os três cursos mais negros são também mais tidos como femininos, assim o percentual de mulheres neles são: Serviço Social, 89,9%; Enfermagem, 82,8; e Pedagogia, 75,6%. Para Patrícia Hill Collins (2019), o trabalho realizado por mulheres negras se assemelha às tarefas ligadas ao trabalho doméstico – cozinha, limpeza, enfermagem, cuidado das crianças, o único diferencial é que hoje não são mais confinados às residências particulares.

Ao fazermos uma análise hermenêutica dessa síntese, podemos sugerir que, olhando para os extremos, temos:

1) No topo, o curso menos acessado por pessoas negras – comunicação, por se tratar de uma formação, em geral, voltada para o trabalho com as mídias, torna-se um ambiente com mais propensão ao racismo e valorização do estereótipo branco europeu, o que pode levar a serem mais concorridos e seletivos, e também que já entendendo essas hipóteses, as(os) próprias(os) estudantes negras(os) sintam-se com ele não compatíveis, afinal, o racismo praticado no Brasil, conforme Nogueyra (1954), tem como base um “preconceito de marca”, ou seja, o que se renega, em verdade, são os traços “negroides” na pessoa, seus fenótipos africanos, quanto mais escura é a cor da pele, quanto mais largo o nariz, grossos os lábios, crespos os cabelos, mais olhares de repulsa serão a ela direcionados. Diferentemente dos EUA, por exemplo, no qual se impera o preconceito de origem, onde independentemente se a pele é mais clara, o que importa é a ascendência, o sangue.

2) Na base, temos o curso de serviço social e a inserção negra, assim como na pedagogia. Para Kaizô Iwakami Beltrão e Moema De Poli Teixeira (2004), isso se dá, por serem áreas de menor prestígio, conforme alertou o estudo em questão, e também de fácil ingresso nos exames vestibulares e no caso das privadas, também pelos baixos custos das mensalidades. Além, disso, observam que se trata também de um curso de público feminino, algo que verificam ser majoritário desde a década de 1970. Para agregar a essa questão, buscamos esse percentual hoje

e, temos que, de acordo com os dados do Censo de Educação Superior, elas são 89,9% do total de estudantes do referido curso.

Tais dados são explicados pela perspectiva relacional da interseccionalidade, em que o movimento dos sistemas de poder, mobilizam as pessoas em posições de subalternização ou privilégio (Collins; Bilge, 2021) e, de tal modo, o racismo como sistema de poder, opera no sentido de alijar as pessoas negras, vistas pela ótica da inumanidade e da subserviência e a branquitude para resguardar a herança privilegiada advinda desde a escravização. Nesse sentido, observamos que, a educação, assim como ocorreu com as mulheres, também foi o grande instrumento de exclusão para as pessoas negras, mas, nesse caso, a reverão do hiato, ainda não aconteceu. O fato de não serem reconhecidas como cidadãs na maior parte do tempo, o interesse em seu apagamento, a ausência de instrumentos para uma classificação racial mais fidedigna e o desinteresse por entender o lado das(os) escravizadas(os), fez com que houvesse poucas informações sobre a educação das pessoas negras no período que se segue até o império. Os estudos e registros são da década de 1980 adiante. Portanto, nas últimas quatro décadas, apenas, é que se pode dizer que acontece a inserção desse grupo na educação, em geral e na superior na metade desse tempo. Contudo, esse acesso é atravancado pelos mais diversos motivos que tornam a vida das pessoas negras mais vulnerabilizadas. Os dados censitários, pesquisas diversas, informações da grande mídia, o retrato concreto dos espaços sociais que pode ser visto cotidianamente, de empregabilidade e de participação política, de representação nas diferentes mídias, de vitimização pela violência e de vulnerabilização em geral, mostram os prejuízos e as inúmeras injustiças que essas mesmas pessoas têm enfrentado. O que é ilustrado pelos últimos dados do Censo Demográfico de 2023, dentre os quais, destacamos, como um exemplo evidente do racismo como impeditivo do direito à educação, o fato de que, mesmo que tenha havido uma redução de mais de 200 mil analfabetas(os) no país, considerando os anos de entre 2022 e 2023, as pessoas negras ainda são a maioria das(os) analfabetas(os). Em 2023, enquanto 3,2% da população branca não sabia ler ou escrever, a negra era mais que o dobro, 7,1%. Do mesmo modo, constatou-se a maior permanência das pessoas brancas na escolarização, que, em média, estudam 10,8 anos, e as negras por volta de 9,2 anos. A distorção idade-ano também é maior para a juventude negra, assim, em idade de 18 a 24 anos, estão atrasadas(os) e mais infrequentes – a maioria cursa o ensino médio, mas também há, ainda, quem esteja, com essa idade, no ensino fundamental, em maioria, na EJA. Já as(os) brancas(os) são frequentes e, mais presentes na educação superior, quase 30% das(os) estudantes com essa faixa etária. Outro fator preocupante é o de que 70% da juventude negra, com idade entre 18 e 24 anos, não concluíram a educação superior, taxa que cai para 57% entre a branca. Portanto,



enquanto 6,5% de brancas(os), nessa idade, possuem uma graduação, as(os) negras(os) são apenas 2,9% (IBGE, 2024). Com essa realidade, como dissemos antes, é importante reconhecer o aumento do acesso à educação superior, pois as barreiras são muito maiores do que os sistemas de apoio, porém, como estamos fazendo, é preciso olhar o fato de forma crítica.

Nesse sentido, em relação ao curso de pedagogia como emblemático por ser a licenciatura, ao mesmo tempo, mais feminina, mais desvalorizada e mais negra, observa-se que, em relação à questão racial, os dados obtidos em nossa pesquisa, mostram essa maior participação tanto na rede pública quanto na privada. Na UnB, do total de 38 discentes, 23 se autodeclararam negras/os (60,5%) – sendo 14 pardas(os) e 9 pretas(os), 14 como brancas e 1 como asiática. Destaca-se que os 3 homens eram negros, sendo 1 deles preto e dois pardos. Do IFB, das 15 mulheres, 8 se autodeclararam como negras (53,4%) – 4 pretas e 4 pardas, e 7 como brancas. Na Unipriv, 23, do total de 29, são negras/os (79,3%) – 17 pardas(os) e 6 pretas(os), e, 6 são brancas. Os dois homens se autodeclararam pretos. Na Facpriv, obtivemos 15 respostas. Dessas, 12 são negras/os (80%) – 11 pardas(os) e 1 preta, e, 3 são brancas(os). Dos 2 homens, 1 era pardo e 1 branco. Nessa questão, destacamos o fato de que dos 7 homens do estudo, 6 eram negros, desses, 3 se autodeclararam pretos e, 3, como pardos, apenas 1 dos homens era branco. Com esses dados, articulados ao anteriormente exposto, fazemos duas observações advindas de uma interpretação hermenêutica e interseccional dos dados:

1) A primeira diz respeito ao fato de que, conforme demonstramos, os cursos “mais negros” são também os “mais femininos”, o que evidencia a relação interseccional entre os respectivos marcadores e, a imbricação entre racismo e patriarcalismo que constrói tais seres e a eles destinam os espaços mais subalternizados. Na construção social, cultural e política do país, os dois grupos em questão foram, em suas particularidades, postos à margem, dominados e explorados e, por meio de muitas movimentações e busca por direito, alcançaram alguns avanços. Dentre eles, o acesso à educação. Quanto a isso, a pesquisa de Kaizô Iwakami Beltrão e Moema De Poli Teixeira (2024) é de extrema relevância, pois trata-se de um trabalho que, segundo elas, acompanhou a população de nível superior no Brasil desde o Censo de 1960 até o Censo de 2000, a partir do enfoque nas variáveis de “sexo” e cor, em busca de identificar as tendências de crescimento na participação de mulheres e de negras(os) nas diferentes carreiras universitárias. Como resultado, constatam a segmentação do que chamaram de “mercado universitário” tanto para as mulheres quanto para pessoas negras, e que “existe uma certa coincidência entre as trajetórias de acesso das mulheres e dos grupos de cor/raça socialmente menos privilegiados” (Beltrão; Teixeira, 2004, p. 36), que pode ser observada em todo o período em questão e, constatada ainda hoje com as confrontações acima realizadas, com os dados de

20 anos depois, parece ser uma conformação interseccionada para esses dois marcadores. A partir dessa compreensão, fazemos uma análise interseccional ainda mais aprofundada: a maioria das pessoas negras nesses cursos é de mulheres, mas, ainda são inferiores às brancas. A maioria dos homens que estão nos cursos são negros – esse refletido nitidamente em nossa pesquisa. As pesquisadoras, no referido estudo, já haviam assim verificado que, “carreiras masculinas apresentam uma proporção maior de brancos e amarelos e que as femininas apresentam uma proporção maior de pretos, pardos e indígenas” (Beltrão; Teixeira, 2004, p. 29) - destaca-se que, somente 1 do total de estudantes se autodeclara como asiática, o que corrobora, com essa afirmação. Assim, as autoras explicam que a constatação alcançada com o estudo por elas realizado foi a de que,

quanto mais feminina a carreira, maior a proporção de pretos, pardos e indígenas, o inverso acontecendo com brancos e amarelos. Além disso, cumpre notar que as razões de sexo por grupo de cor/raça são altamente correlacionadas, isto é, carreiras com proporcionalmente com mais homens brancos têm, também proporcionalmente, mais homens pardos, pretos, amarelos e indígenas. No entanto, é nas profissões mais femininas que existem, em linhas gerais, mais pretos, pardos e indígenas. Essas observações são consistentes com o fato de que o avanço tem sido maior entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens do mesmo grupo racial (Beltrão; Teixeira, 2004, p. 29).

2) A segunda diz respeito ao fato de que os cursos com maior número de estudantes negras(os) são aqueles cujo público é “cativo”, ou seja, não precisa ser conquistado. Não se atribui a quem deles necessitam um caráter deliberativo de aceitar ou não quem exerce essas profissões, como professoras(es), enfermeiras(os) etc., – salvo quando são ofertados na rede privada. São formações para carreiras que “não se enquadram dentro da cadeia produtiva capitalista *stricto sensu*, mas dentro do mercado de bens simbólicos” (Beltrão; Teixeira, 2004, p. 36). O eixo principal que conduz essas profissões é o cuidado, seja de crianças e pessoas (educação, sobretudo a primária), para com as doenças (enfermagem e nutrição), ou de casas e/ou do espaço doméstico (empregadas domésticas). Apresentando uma relação interseccional entre capitalismo e racismo que advém desde a colonização. Nesse ponto, e dado que são tidos como trabalhos femininos, é interessante entendermos a colocação feita por Patrícia Hill Collins (2019, pp. 141-143) que explica o fato de que para as mulheres negras foram criadas várias imagens de controle dentro do universo feminino diferentes daquelas direcionadas às mulheres brancas, dentre elas, a de “*mammy*” – “serviçal e obediente”, fundamental para a opressão interseccional de raça, gênero, sexualidade e classe, e se trata da “face pública que os brancos esperam que as mulheres negras assumam diante deles”, tendo sido “concebida para ocultar a exploração econômica de classe social”.

3) A terceira, mais respectivamente direcionada aos dados da nossa pesquisa, mostra que há mais estudantes negras(os) na rede privada – média de 79,6% tomando as duas IES, em comparação à rede pública, que tem a média de 56,9%. Uma diferença de quase 23 pontos percentuais.

Esse último ponto, nos levou a verificar como está a realidade a nível nacional de matrículas no curso de pedagogia. Assim, tivemos que, de acordo com os dados de matrículas do Censo da Educação Superior relativos ao ano de 2022, na rede pública, os números são: 49,2% do total é de negras(os) e 49,3% de brancas(os), variação muito pequena entre as categorias em si e que ficam próximas dos dados da nossa pesquisa, que varia entre 53 e 60%. Já na rede privada, diferencia, 50,8% são de brancas(os) e 47,3% de negras(os) (Inep, 2023), novamente uma variação interna pequena, e maior em relação aos nossos resultados. Desse modo, analisando o encaminhamento das pessoas para a rede privada demonstrado em nosso estudo, temos que se dá como resultado da articulação entre os seguintes fatores: impossibilidade de adequação das(os) discentes à carga horária mais ampliada nas IES públicas, a distância dessas para suas residências e locais de trabalho, a dificuldade de aprovação na seleção e de serem cursos vistos com mais cobranças em relação à execução de atividades obrigatórias, ao fato de ser um curso de baixo custo financeiro que, mesmo sendo pago, possui mensalidades mais baratas que os demais. Questões certamente compartilhadas a nível nacional e que demonstram, mais uma vez, que a conjugação entre raça e classe é um fator preponderante para o ingresso à educação superior pública.

Em sequência, conjuntamente a esses dados, se fez importante analisar aqueles referentes às **formas e modalidades de ingresso** ao curso. Portanto, na UnB, 36 de 38 discentes dizem ter ingressado via PAS, 1 pela nota do ENEM/Sisu e 1 por Transferência entre IES. No IFB, todas as 15 discentes dizem ter ingressado pela nota do ENEM/Sisu. Quanto à modalidade de ingresso, a maioria, 31 diz, na UnB, ter acessado o curso por meio da política de cotas (Lei nº 12.711 de 2012), sendo que, 21 por serem egressas(os) de escolas públicas, 9 por serem negras(os) e 1 por ser de baixa renda. As e os demais 7 discentes, entraram, pela ampla concorrência. No IFB, 10 discentes entraram pela ampla concorrência, e 5 pelas cotas, sendo 2 como egressas de escolas públicas, 2 pelas cotas por renda e 1 pelas cotas raciais.

Na Unipriv, 15 discentes ingressaram pelo – PRIL”, 7 pelo vestibular tradicional<sup>192</sup> e 7 pela nota do ENEM/Sisu. Na Facpriv, 10 entraram via Vestibular Tradicional<sup>193</sup>, 3 são Bolsistas por Desempenho, 1 pela nota do ENEM/Sisu e 1 como Portadora de Diploma de Nível Superior. Quanto à modalidade, 15 discentes reafirmam o ingresso pelo PRIL, 10 pela ampla concorrência, e 4 como Egressas(os) de Escola Pública (Prouni). Na Facpriv, 10 ingressaram pela Ampla Concorrência, 4 como Egressas(os) de Escola Pública (Prouni) e 1 com bolsa ofertada pela própria IES, na qual trabalha como auxiliar de serviços gerais.

Observamos que nas IES privadas não há cursistas que se utilizem do Fies, o que pode ser devido ao baixo custo das mensalidades, sobretudo, pelos diferentes descontos e bolsas que ofertam. Portanto, do total de 53 discentes da rede pública, 36 (67%) entraram pela política de cotas, e, nas IES da rede privada, do total de 44 discentes, 24 (54,5%) entraram por ações de afirmativas, sendo o Prouni, e programas de bolsas das IES, com destaque para o PRIL. Nesse ponto, se faz importante falar sobre esse programa que garantiu a entrada de mais da metade das(os) estudantes da Unipriv. Portanto, trata-se de uma ação do governo federal, realizada pelo MEC, via Secretaria de Educação Básica -SEB, para atender às finalidades do PNE<sup>194</sup>. O Programa foi instituído pela Portaria nº 412 de 17 de junho de 2021<sup>195</sup> e, de acordo com o MEC (2023, s.p), tem como objetivo “induzir a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, a fim de atender às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares para atuarem nessa etapa de ensino”. Participam do Programa, 12 universidades, sendo 4 Federais, 3 Estaduais e 5 privadas e está sendo realizado em regime de colaboração, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC e das IES federais. No convênio do MEC com a Unipriv, além da Licenciatura em Pedagogia, também fazem parte do programa os cursos de Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Interdisciplinar. O PRIL, de acordo com informações constantes no Edital de Seleção da Unipriv, se volta para “os alunos com bom desempenho no ENEM” e “para os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, sem

<sup>192</sup> Composto por Prova Objetiva, sendo 50 questões, de múltipla escolha. A Prova Objetiva está dividida nos objetos de conhecimento das quatro áreas definidas pelo Enem, com questões e pesos diferenciados, além de que deve realizar uma redação.

<sup>193</sup> Prova Objetiva de Língua Portuguesa: Interpretação de texto; Concordância verbal e nominal; Regras ortográficas; Figuras de linguagem; características de tipologias e gêneros textuais (10 questões); e, Matemática: Geometria (plana e espacial); Razão e proporção; Matemática financeira; Probabilidade e estatística. (10 questões). Redação Dissertativa: Argumentativa com no mínimo 20 e no máximo 25 linhas.

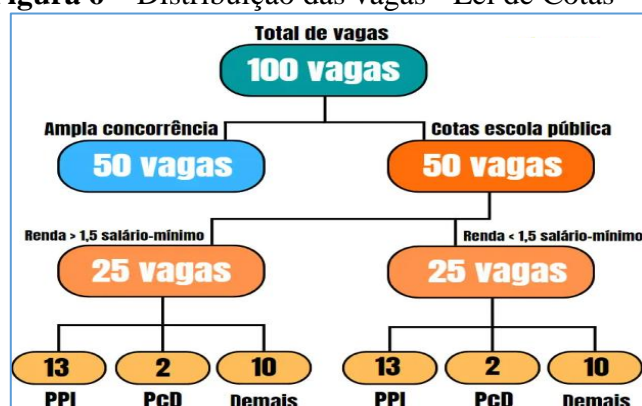
<sup>194</sup> Especificamente das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 e das Estratégias 1.8, 1.9, 4.3, 5.6, 7.5, 7.26, 12.4, 15.1, 15.4, 15.5, 15.8 e 15.9. Participam do Programa a UFMS, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, e a Unipriv do DF.

<sup>195</sup> Veja na íntegra: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/PORTARIA-No-412-DE-17-DE-JUNHO-DE-2021.pdf>

qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior; com bom desempenho no ENEM”. A oferta é de bolsas 100%. Destacamos que nenhuma das 15 estudantes da Unipriv que entraram pelo Programa são profissionais da educação e que todas são jovens – com idades entre 18 e 24 anos, apenas 1 tem 28, 2 com 31 e 32 anos, 1 com 43 e 1 com 54 anos. Desse modo, o programa determina que “o aluno que não atua como professor deverá no último ano do curso fazer a residência docente na rede pública de ensino, com recebimento de bolsa de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais)”<sup>196</sup>. Além do ingresso pela nota do ENEM, há também o exame de Vestibular Digital, que se trata de “uma proposta de redação, na qual o candidato deverá desenvolver um texto de tipo dissertativo-argumentativo, de no mínimo 15 linhas, conforme as instruções que se encontram na orientação dada” (Unipriv, 2021, p. 9).

Em relação ao muito que já se foi falado sobre a Política de Cotas, retomamos, em decorrência das informações trazidas pelas(os) estudantes, para ilustrar o como se dá a distribuição das vagas aos grupos que, de acordo com a referida lei, a elas fazem jus.

**Figura 6 – Distribuição das vagas - Lei de Cotas**



Fonte: Brasil Escola.

Assim, verifica-se que, em um grau de importância, está, em primeiro lugar, o requisito de ser estudante oriunda(o) de escolas públicas – tendo cursado todo o ensino médio nessa rede. Interessa fazer essa ressalva, pois há quem confunda e pense que a Lei de Cotas seja exclusivamente racial, mas não, a prioridade é para egressas(os) da rede pública de ensino. Para esse grupo a IES guarda 50% das vagas totais, considerando as ofertas por curso e, por turno. Desse percentual, cria-se vagas para outros subgrupos: o primeiro, metade dos 50%, diz respeito às pessoas de famílias cuja renda *per capita* seja igual ou inferior a 1 salário-mínimo e meio (considerando o ano de entrada dos cursos pesquisados, hoje, segundo o MEC, reduziu-se para

<sup>196</sup> Com informações extraídas do Edital Unipriv nº 057/2021: <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/12/EDITAL-UCB-057.2021-PROCESSO-SELETIVO-PROGRAMA-INSTITUCIONAL-DE-FOMENTO-PRIL.pdf>. São requisitos obrigatórios para concorrer às bolsas do Programa: “a) Ter participado de qualquer Enem; b) Ter sido aprovado com nota igual ou superior a 200 pontos em cada uma das provas objetivas do ENEM; c) Ter sido aprovado com nota igual ou superior a 200 pontos na redação do ENEM”.

apenas 1 salário mínimo)<sup>197</sup>; o segundo, de mesmo percentual, é um subgrupo de pessoas, conhecido como PPI – Pretas, Pardas e Indígenas. O volume dessas vagas é resultado de um cálculo feito considerando a quantidade de pessoas assim autodeclaradas na região onde a IES está instalada.

Um importante ganho se deu, a partir de tais políticas, que, na concepção de Nancy Fraser (1996), conforme já discutido, trabalham no intuito de suprir a ausência de representação, à injustiça referente às identidades subalternizadas e às diferenças, voltada, portanto, ao enfrentamento da dominação cultural. Ações que vêm atuando no sentido de viabilizar o ingresso dessas pessoas em cursos antes tidos como quase impossíveis, mas, por outro lado, quando se referem a cursos que se encontravam em outro espectro, o que pode ser observado é que não ofereceu muita mudança, ou seja, trata-se de graduações que já eram, de certo modo, por elas mais acessadas, conforme demonstra-se abaixo.

**Figura 7 - Percentual de ingressantes egressas(os) de escolas públicas x cotas raciais**



Fonte: Senkevics; Mello (2024, s.p.).

<sup>197</sup> Outras mudanças são: “No mecanismo de ingresso anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Agora, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas; • Monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada 10 anos; • Inclusão de outros ministérios, além do Ministério da Educação, como responsáveis pelo acompanhamento da Política de Cotas: Ministério da Igualdade Racial; dos Direitos Humanos e da Cidadania; e dos Povos Indígenas; • Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; • Extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação; • Inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; • Vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública; • Utilização de outras pesquisas além do Censo para o cálculo da proporção de cotistas nas Unidades da Federação. Com informações do MEC, disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas>

Os dados acima apresentados são resultados do estudo de Senkevics e Ursula Mattioli Mello (2024), no qual analisam as graduações que mais foram modificadas pelas cotas, e concluem que, conforme também já afirmamos, é inegável que tal política fomentou o acesso à educação superior para esses grupos mais vulnerabilizados e, que as mudanças mais visíveis se dão nos cursos mais prestigiados, o que é explicado pelos seguintes fatores: a) cursos como o de pedagogia, e outras licenciatura, assim como o de serviço social, já se tratavam de graduações mais acessíveis e, portanto, pouco foram modificados, o que se diferencia quanto se trata dos cursos de ponta, como engenharias, medicina, direito etc.; b) o fator racial traz mais variações positivas, reforçando a afirmação de que “estudantes pretos, pardos e indígenas de escola pública foram os principais beneficiários da Lei de Cotas” (Senkevics; Mello, 2024, s.p.). Para a pesquisadora e o pesquisador, um fator que pode explicar a mudança nos cursos mais elitizados

diz respeito à uma alteração na estrutura de incentivos dos candidatos. Jovens que antes não viam chances de ingressar em determinadas carreiras – ainda que fossem sua preferência ou vocação – tendiam a escolher, antes da política de cotas, cursos mais facilmente acessíveis. Com as cotas, há um reajuste de expectativas em que o candidato pode ser mais ousado na escolha de carreira. Um exemplo disso ocorre na UnB (Universidade de Brasília): ao passo que houve uma queda de 11% na participação de egressos do ensino médio público no curso de pedagogia, houve um acréscimo de 118% na participação destes no curso de direito. Esse fenômeno se repete em outras universidades e com outras carreiras (Senkevics; Mello, 2024, s.p.).

Essa questão é trazida para demonstrar que as políticas afirmativas de reconhecimento, são um importante instrumento para busca de justiça social democrática, mas, também nos leva a ratificar que o perfil do curso de pedagogia é permanente porque é condicionado por questões interseccionais, objeto da tese, e, principalmente, deste capítulo. Porém, com a pesquisa acima apresentada e os dados da nossa, é possível afirmar que, tanto em relação à rede pública quanto à privada, quando presentes, essas iniciativas de inclusão são potencializadoras do ingresso, e, no caso das(os) discentes participantes do nosso estudo, imprescindíveis para estarem realizando o curso, como veremos a seguir. Desse modo, é importante também dizer que o curso de pedagogia, é mais ofertado pela rede privada, não à toa, é o curso com maior número de ingressos em 2022. Embora, no caso da nossa pesquisa, se trate de IES com fins lucrativos, tem-se que os valores das mensalidades, para aquelas(es) que pagam, além de serem das mais baratas, devido ao curso (Facpriv R\$ 399,00, e Unipriv, R\$ 350,00), as instituições ainda oferecem diferentes tipos de descontos e facilidades, como para pagamentos em datas específicas etc. Uma das muitas estratégias das IES lucrativas.

Nesse sentido, perguntamos às(os) discentes o que pensavam sobre a existência de políticas públicas de acesso à educação superior. Se as julgavam necessárias ou não, suficientes

da forma como estão atualmente ou se poderiam ser melhoradas. Ninguém se colocou contrária(o), quer seja estudante da rede pública ou privada, ao contrário, suas opiniões mostram a importância delas e, das políticas públicas, como um todo, mas foi unânime a opinião de que precisam ser aperfeiçoadas, sobretudo, na questão do alcance a determinados grupos, com foco na questão econômica. Também, por meio das falas, é possível identificar a necessidade de serem mais bem compreendidas e discutidas pela sociedade.

São de extrema importância, muitos alunos e alunas dependem dessas políticas para se manterem na Universidade. Porém elas precisam atender mais pessoas (Estudante da UnB).

São completamente necessárias e longe de suficientes e bem executadas. Creio que é algo que é tratado muito pelo lado meritocrático sobretudo. Tenho relato de amigos que falam que o pai não queria que eles entrassem na faculdade por cota para negros porque acreditavam que era uma humilhação e eles tinham que conquistar por mérito, mas sabemos que a desigualdade não acaba pelo esforço de ninguém (Estudante da UnB).

Eu acho que é crucial, porque promover a igualdade e as mesmas oportunidades iguais para todos, pelo menos tentar. Poderia ser melhorado, porém eu acredito que a universidade e a sociedade já estão em busca dessas melhorias como as cotas, os vestibulares dos indígenas (Estudante da UnB).

Eu penso que ter políticas que ajudam as pessoas a irem para a universidade é muito importante. Elas ajudam quem não tem muito dinheiro a ter uma chance de estudar mais. Mas, eu acho que ainda precisam melhorar. Às vezes, não são suficientes para ajudar todo mundo que precisa. Mais ajuda seria legal, especialmente para quem tem menos dinheiro. Eu acho que todo mundo deveria ter a chance de ir para a faculdade se quiser (Estudante da UnB).

Na periferia quase ninguém tem dinheiro para arcar com uma instituição privada, e eu não tinha. Ou eu entrava na universidade pública ou não iria ter uma graduação tão cedo.

São necessárias e precisam ser mais divulgadas. São um direito e não um favor (Estudante do IFB).

Claro que são fundamentais, hoje só estou cursando pedagogia graças a esse programa do Pril, e isso deveria acontecer mais vezes (Estudante da Unipriv).

São muito necessárias, sem elas eu não estaria em um curso superior (Estudante da Unipriv).

São necessárias, mas podem ser melhoradas, abrangendo os que ainda necessitam e reavaliando os que adentraram as políticas, mas não precisam (Estudante da Unipriv).

É através dessas políticas que muitos jovens estão tendo a oportunidade de chegar a curso superior, suficientes não, o poder público poderia rever e abranger mais essas ofertas para quem realmente não tem condições de pagar (Estudante da Facpriv).



Acho importantes essas políticas, são necessárias para facilitar a vida de quem quer cursar um ensino superior. É preciso melhorar muito ainda e ter um campo mais vasto de opções de curso e de faculdade na região do estudante (Estudante da Facpriv).

Como parte do entendimento do perfil discente e como as questões determinantes incidem sobre ele, abordamos, também, a **questão geracional**. Observamos, com tais dados, o fator em que se concentra a maior dessemelhança entre os sistemas público e privado. Nas duas IES públicas, as idades (considerando o ano de 2021 em que o questionário 1 foi preenchido) variavam de estudantes nascidas(os) entre os anos 2000 e no máximo 2005, com algumas pouquíssimas variações, como em 1989, 1993 e até 1998 (total de 6). Já em relação às duas IES privadas, as idades variam muito das encontradas nas públicas. Por isso, vamos apresentar esses dados de forma separada, pois a variação se dá também de IES para IES: na Unipriv de 29 discentes, apenas 11 nasceram entre os anos de 2000 e 2003, portanto tinham entre 18 a 21 anos, 5 entre 23 e 28 anos, mas a maioria restante, 13, tinha entre 31 e 53 anos. Na Facpriv, das 15 estudantes, apenas 3 tinham entre 19 e 21 anos, 5 entre 24 a 29 anos e as demais variavam entre 34 e 52 anos. Logo, a média na rede pública é de 20 anos, enquanto na privada é de 30-40 anos. Podemos observar que nossos dados correspondem com os dados a nível nacional, conforme nos trazem os dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep).

**Figura 8** – Média de idade de estudantes do curso de pedagogia – modalidade presencial

Média de Idade				
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins
2022	25	25	28	27

Fonte: Censo da Educação Superior 2022

Por meio da idade das(os) estudantes das IES públicas é possível verificar que, em geral, e também no caso da nossa pesquisa - como se tratava do 1º ou no máximo 2º semestre de curso, o ingresso na graduação acontece em uma idade que demonstra continuidade tida como ideal após a conclusão do ensino médio, ou seja, entre 17 e 21 anos, e a idade tida para estarem cursando, entre 18 e 24 anos, conforme o IBGE (2022). Essa é uma realidade resultante da intersecção dos marcadores sociais de raça e classe, sobretudo, pois as(os) estudantes das IES privadas são em maioria negras(os) e que vivenciaram situações socioculturais e econômicas mais adversas que as(os) afastaram da educação superior e de uma melhor formação e preparo profissional, como veremos mais adiante. Precisaram entrar no mercado de trabalho

remunerado mais cedo, às vezes largar os estudos ou conciliar, o que afeta o aprendizado etc. Em relação a gênero, o fato de as mulheres precisarem ser as cuidadoras em seus ambientes doméstico também as fazem adiar a formação, uma vez que se tornaria mais uma demanda à sua, por vezes, já dupla jornada. Obviamente que atrelada às duas questões anteriores, temos que a mulher negra tem maiores possibilidades de se encontrar nessa posição. Como veremos adiante, denota, ainda, que há mais condições econômicas e melhores estruturas familiares que permitem com que essas(es) jovens não precisem entrar no mercado de trabalho ao invés de dar prosseguimento aos estudos. Já nas privadas, as mulheres e homens precisam, ou se sustentarem ou sustentarem suas famílias e, se assim for, também são menores as condições de concorrerem com o primeiro grupo por vagas nas IES públicas. Uma articulação de diferentes fatores que circundam entre cor da pele, questão econômica e gênero. Como poderemos observar nos dados que seguem, e que estão mais relacionados ao nosso marcador de **classe**. Importa dizer que, nesta tese, classe é abordada pelo entendimento imbricado de Heleieth Saffioti (2013), Nancy Fraser (1995) e das pensadoras da interseccionalidade. Para a primeira, a conceituação de classe se dá em reconstrução ao pensamento de Marx, para quem, segundo ela, a concepção estrutural se deu de forma totalizante, desconsiderando que as injustiças geradas pelas relações materiais não são independentes de outras formas de injustiça. Assim, sua defesa, é de que classe está interrelacionada com raça, gênero, sexualidade etc., tendo como característica principal uma identidade coletiva construída por processos discursivos, pois, em suas palavras, na medida em que se continue a hierarquizar os marcadores sociais, “se dá uma importância maior às classes quando, na verdade, você vê que quando nós nascemos, qualquer pessoa, já tem um destino traçado. São três destinos: de acordo com o sexo, o da raça e o da classe social [...] é simultaneamente com os três” (Saffioti, 2010, p. 293). Corroborando com tal compreensão, Ângela Davis (2011, s.p.) diz que,

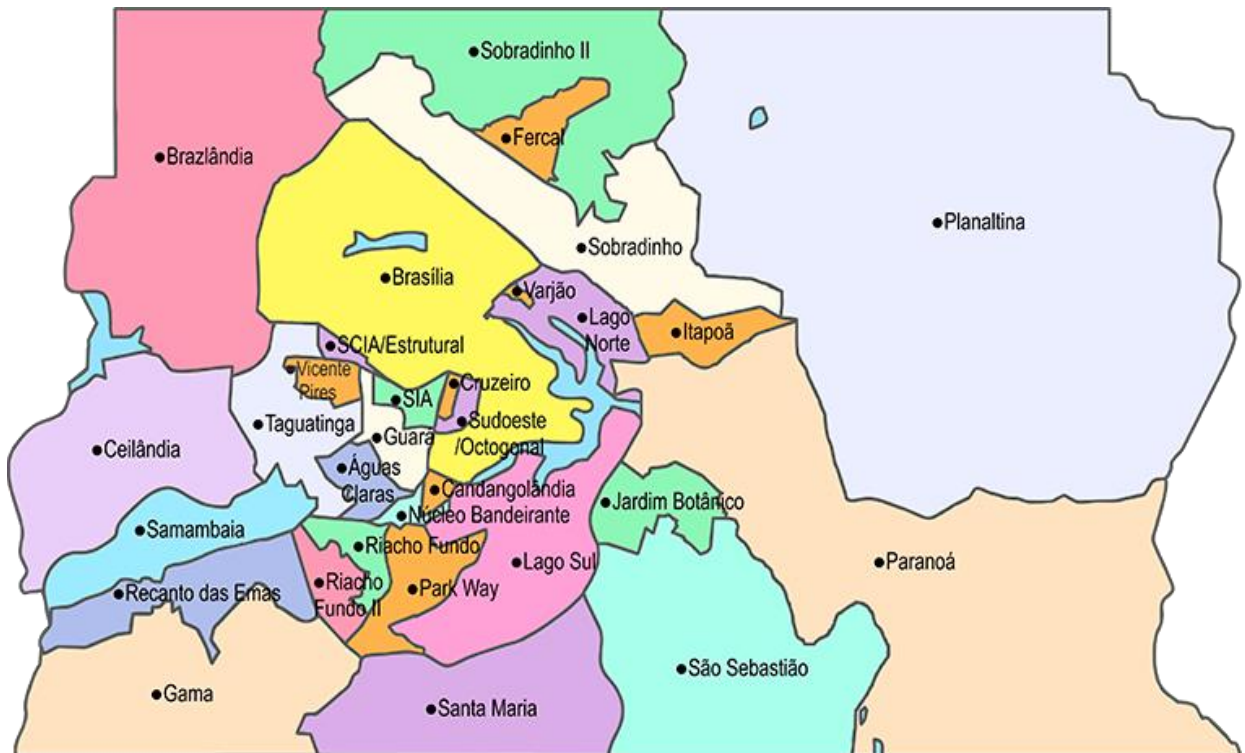
as organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> Trecho do discurso proferido em Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís - Maranhão, na 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzales, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza.

Nancy Fraser (1996), no mesmo sentido, diz que com a atenção dada, sobretudo após a globalização, à importância das questões culturais, fez com que se problematizasse a ideia de justiça social focada apenas nas questões econômicas, e, assim, relativas à classe. Para a autora, portanto, a questão da redistribuição, que se refere à desigualdade material e a falta de justiça econômica, não pode ser resolvida se confrontada isoladamente, precisa vir interseccionada ao fator cultural e político. Portanto, sob esse marcador, discutiremos questões como trabalho, moradia, patrimônio, bem-estar, educação, cultura etc., utilizando-nos dos estudos de Hasenbalg e Silva (2002, pp. 68-69), para os quais, há três dimensões pelas quais é possível analisar a relação recursos familiares e educação. A primeira, diz respeito ao capital econômico, medido, geralmente, pela renda ou riqueza familiar, assim como de condições de bem-estar, de moradia, bens, etc. Nesse sentido, “supõe-se que quanto maior o volume de capital econômico das famílias maior será a demanda por educação dos filhos”. A segunda dimensão é o capital cultural, também chamado de “clima cultural”, que diz respeito ao nível educacional das pessoas adultas, geralmente responsáveis pela família, e diz respeito ao consumo cultural, ao meio ambiente cognitivo familiar que as crianças dispõem no seu aprendizado escolar. “Supõe-se que pais mais educados percebem melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos, e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar nos aprendizados destes”. A terceira, e última dimensão, é o capital social, que é fruto da relação entre pessoas, logo, “é definido pela sua função e consiste em alguns aspectos da estrutura social que facilitam a ação de seres ou atores dentro dessa estrutura”, e, assim, no âmbito familiar “estabelece o contexto no qual o capital econômico e cultural dos pais é convertido em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais”.

Assim, na perspectiva de interpretar o capital econômico das(os) discentes iniciamos em busca de conhecer **onde vivem** e estabelecer uma relação com **o local em que cursam suas graduações**, uma vez que o centro e as margens de uma cidade, do ponto de vista político-geográfico, também dizem muito sobre a situação econômica e cultural delas. Para isso, abaixo compartilhamos dois mapas, o primeiro, demonstra o DF e suas Regiões Administrativas – RAs, ou, suas cidades, e, o segundo, o DF e as cidades que compõem o seu entorno.

**Figura 9 - Distrito Federal e suas RAs**

Fonte: Cultura Candanga - <https://culturacandangablog.wordpress.com>

**Figura 10 - Mapa do Distrito Federal e seu entorno**

Fonte: Agência Senado - <https://www12.senado.leg.br/noticias/>

Como já dito antes, o curso de pedagogia presencial da **UnB** é ofertado no *campus* de Brasília, localizado na Asa Norte e, como era, até 2021, a única universidade pública do DF a ofertar o curso, as(os) discentes vêm de regiões variadas: a maior parte reside no Gama – 9, depois duas RAs ficam equiparadas tendo cada qual 4 estudantes como residentes – Ceilândia e Planaltina, 3 disseram morar em Brasília (o que determinamos se tratar do Plano Piloto ao cruzar com os dados de deslocamento), 3 estudantes são residentes de Samambaia e 3 de Sobradinho, 2 da Fercal e nas seguintes cidades há 1 estudante residindo em cada: Brazlândia, Cruzeiro, Itapoã, São Sebastião e Taguatinga. Também há discentes que residem nas seguintes

cidades do estado de Goiás, sendo 1 em cada: Águas Lindas, Formosa, Novo Gama e Valparaíso<sup>199</sup>. Desse modo, fora as(os) 3 que relatam levar cerca de 30 minutos em cada trajeto de ida e volta para a UnB, as(os) demais dizem levar entre 1h e até mesmo 2h30min, considerando cidades como Brazlândia, Ceilândia e as do Goiás. A maioria usa transporte público, 33 dizem usar ônibus, 8 usam metrô, 4 usam transporte escolar privado e 4 carros próprios ou da família e 1 a pé.

Quanto ao IFB, como já dito, o curso de pedagogia presencial é ofertado no *campus* de São Sebastião. Assim como na UnB, as RAs em que as(os) discentes residem são variadas. A maioria vem de Planaltina – 2, e nas demais há apenas 1 estudante em cada: Recantos das Emas, Santa Maria, Sobradinho, Samambaia, Lago Sul, Ceilândia, Riacho Fundo, São Sebastião, Paranoá e também há 1 estudante residente em Novo Gama – Goiás. A média de tempo para realizar o trajeto de ida/volta para o IFB é de 20 minutos e até mesmo 3 horas. Todas as 15 estudantes relatam usar transportes públicos nos trajetos, 4 delas articulam também o uso de carro próprio ou da família e 4 a pé.

É possível percebermos que, no caso da UnB, por ser uma IES pública, desperta interesse por pessoas de diferentes localidades, afinal, era a única de todo o DF, e seria a única opção para tal. A questão importante também é que é centralizada, está no interior da capital do país, logo, distante para todas(os) que não moram no Plano Piloto. Portanto, se a UnB faz um levantamento do perfil de discentes, perguntamos por que não o utilizar efetivamente? Por exemplo, a maioria das(os) estudantes do curso de pedagogia presencial, como mostramos acima, é do Gama, seguida de Ceilândia e Planaltina, justamente as três outras cidades em que há outros *campus* da UnB. No IFB, a questão de ser um Instituto Federal, com equiparação a uma universidade pública, também faz com que seu público venha de lugares variados, até mesmo do Goiás, como acontece na UnB. Vemos que o tempo gasto entre ida e volta, para além daquele dos horários das aulas, faz com que seja difícil articular, sobretudo para as(os) estudantes da UnB, com outra atividade profissional, por exemplo. Além de que o cansaço e a disposição para a aprendizagem ou para realização de outras atividades ficam comprometidos. Dispende 3 horas do dia, como acontece nas duas IES, apenas para poder fazer um curso em uma universidade pública não pode ser algo naturalizado, uma vez traz implicações na qualidade de vida dessas(es) discentes, em comparação, por exemplo, com quem precisa de apenas 30 minutos para fazer o mesmo percurso. No caso do IFB, como já dito antes, faz-se

---

<sup>199</sup> Nessa questão pedíamos para as(os) discentes dizerem a cidade e o estado em que residiam. Logo, as respostas abrangentes que informavam “Brasília – DF” não foram consideradas, pois é possível identificar corretamente a que RA pertencem. No IFB 3 fizeram dessa forma, na Unipriv 9 e na Facpriv 6.

necessário oferecer em seus muitos outros *campus*, mais nove além daquele em questão, como apresentamos no Capítulo 3, que existem no DF, e também nos que serão construídos. A relação local de moradia e local de estudo é pensada da seguinte maneira pelas(os) estudantes das IES públicas pesquisadas:

A prioridade sempre foi ela ser pública, independentemente do local.

Na Ceilândia tem um *campus* da UnB, mas é somente da área da saúde, então ia de qualquer forma pro Darcy Ribeiro no Plano Piloto.

Eu moro a 2hrs da universidade, eu escolhi porque eu sempre quis e também porque era um meio gratuito e eu não iria conseguir pagar.

Já pensei em desistir pela distância.

Parecia acessível para mim em alguns aspectos, apenas de não haver *campus* em sobradinho.

Moro bem distante da UnB, e a distância desfavorece demais na minha rotina, porém só tenho essa opção então é assim que é.

Mesmo vivendo a duas horas de distância da UnB, estou disposta a enfrentar essa jornada diariamente para alcançar meus objetivos acadêmicos e profissionais.

A problemática exposta acima, distância e inexistência de IES públicas na maioria das cidades, é uma das questões que são apresentadas pelas(os) estudantes das privadas como fator decisivo de escolha da IES, pois essas, por sua vez, estão espalhadas e presentes em quase todas as cidades do DF, como pode ser visto nas seguintes falas:

Por ser perto de casa e não precisar arcar com os custos de locomoção.

Sim, por ser uma cidade perto da minha residência.

Moro aqui em Samambaia próximo a Faculdade que eu faço o curso. Se fosse mais longe da minha casa eu não estaria fazendo esse curso.

Desse modo, vemos a nítida diferença em nossa pesquisa. Em relação à Unipriv, o *campus* pesquisado e que oferta o curso de pedagogia é localizado em Ceilândia, e a maioria das(os) discentes é dessa mesma RA – 12, depois temos Samambaia com 3 discentes e Taguatinga com 2. Além disso, para cada RA seguinte há 1 estudante que indicou nela residir, Cidade Estrutural, Gama e Recantos das Emas, além de 2 que são de Águas Lindas de Goiás. A média de tempo para realização do trajeto de ida/volta para a Unipriv é de 10 a 40 minutos, e 6 estudantes dizem ser de 1 h a 1h30minutos. A maioria diz usar o transporte público para realizar esses deslocamentos – 19 usam ônibus e 8 usam metrô. O uso de carro próprio é maior

que nas públicas, 6 dizem usar o carro da família e 4 de colegas/amigas(os), como carona e 5 a pé. Além de 1 que diz usar carros de aplicativo. Na Facpriv, o curso de pedagogia presencial é ofertado em Samambaia e é também onde mora a maioria das(os) discentes – 5, as(os) demais são de Riacho Fundo II, além de 1 que mora em Santo Antônio do Descoberto - GO. A média de tempo para realizar o trajeto de ida/volta para a faculdade é 15 minutos, apenas 3 estudantes disseram ser até 1 hora. A maioria das(os) 15 estudantes relata o uso de transporte público nos trajetos – 8 ônibus, 6 usam carro próprio, da família ou ainda de carona e 3 vão a pé.

Portanto, fora as(o) estudantes que moram em outro estado, o que é explicado pelo fato de que, apesar de ser privada com fins lucrativos, são bolsistas e, na Unipriv, por exemplo, a maioria com desconto de 100% - como é o caso das estudantes que entraram pelo PRIL, a maioria leva 10 minutos em média em cada trajeto. Boa parte também vai até mesmo a pé. A essa discussão, dentro da perspectiva do marcador social de classe, se dá também pelo fato de que, na maioria das cidades grandes, o fato de se viver nas periferias, faz com que a pessoa seja vista de maneira marginalizada e assim se estabeleçam obstáculos para sua mobilidade social e profissional. Abaixo o relato de um estudante da UnB demonstra tal problemática.

A questão de ser periférico também é difícil porque moro na Ceilândia, e uma vez tinha uma vaga de estágio em Águas Claras em uma escola e eu me inscrevi. Tinha tudo certo, chegava a tempo, tinha condução direta pra mim da minha casa até lá, mas me disseram que por conta de eu ser da Ceilândia, e ser um local perigoso, eles não me aceitariam. O que soube fazer foi rir pra não chorar.

A análise interseccional desses dados, dando destaque à moradia das(os) discentes, nos faz perceber que a “marginalização” de pessoas mais pobres, da classe trabalhadora, de maioria negra, está cartografada geograficamente em um projeto excludente de capital, que ilustramos pela seguinte frase, “quem não tem dinheiro não entra no avião”, a fim de fazermos alusão ao famoso formato que tem a distribuição geográfica do Plano Piloto, com suas Asa Norte e Asa Sul e o eixo que as corta. Não entram no Plano e nem em outras cidades também mais elitizadas, localizam-se, mais às margens, mais periféricamente, em localidades hoje conhecidas como RAs, e, antes, como cidades satélites, em verdade, cidades dormitórios que abrigam a massa trabalhadora. Um exemplo categórico é Ceilândia que foi construída, em 1971, para abrigar as pessoas que serviram para construir a capital, mas não para nela residirem. O nome da cidade, explica seu objetivo, uma extensão da sigla CEI, que significava “Campanha de Erradicação de Invasões”, constituída, em sua maioria, por retirantes nordestinas(os) negras(os). A questão racial é de grande importância na composição econômica dessas RAs periféricas, inclusive, e são nelas onde as pessoas negras do DF mais se concentram. De acordo com o Inesc - Instituto

de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2022), utilizando de dados da PDAD 2022, do total da população do Distrito Federal, 40,9% é branca e 57,4% é negra, e, tais pessoas, são majoritárias nas seguintes cidades: Estrutural (75%), São Sebastião (74%), Paranoá (71%), Sol Nascente/Pôr do Sol (68), Santa Maria (65%), Planaltina (63%), Samambaia (61%), Sobradinho (60%), Ceilândia (60%), Gama (57%) e Taguatinga (56%). De um lado a SCIA-Estrutural é a que apresentou a maior porcentagem total de negras(os) – tem o menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, e, do outro, Lago Sul (33%) é a cidade mais branca e com maior renda. Outras cidades menos negras são, Águas Claras (44%) e Plano Piloto (37%).

Articuladamente, damos sequência à importante questão, tratando de **trabalho** e a **condição econômica**, uma vez que que fornece para a vida doméstica e suas demandas, assim como para o convívio social e cultura. Nessa questão, inicialmente, buscamos saber se as(os) estudantes trabalham ou não, se sim, a renda mensal bruta individual, a carga horária de trabalho e o estado civil. Desse modo, tivemos que, da UnB, varia entre R\$300,00 a R\$1.400,00 isso se referindo às(aos) 14 estudantes que exerciam alguma atividade laboral, dentre as quais eram: auxiliar de sala de aula, Educadora social voluntária, Recepcionista, Auxiliar administrativo, Operadora de Telemarketing, Auxiliar de sala/Monitora e esteticista. Assim, a maioria – 24 de 38, não trabalha de forma remunerada e das(os) que trabalham observa-se que em maior número se trata de estágio remunerado e na condição de aprendiz, logo, a carga horária semanal de trabalho prevalescente é de 20h ou 30h, e apenas 5 trabalham entre 40 e 44 horas semanais. A maioria diz ter começado a trabalhar com 18 ou 19 anos – 21 discentes, mas há quem tenha começado com 15, 16 e 17 anos. Os motivos apresentados por essas(es) discentes para trabalharem foram: poder ganhar seu próprio dinheiro, adquirir experiência e ajudar nas despesas de casa, e 3 disseram que precisavam custear os estudos e 4 que era para sustentar a família. Além disso, 6 estudantes – mulheres, disseram ser “donas de casa” e/ou exercer trabalho doméstico em suas casas. Do total de 38 estudantes, somente uma, de 33 anos, diz estar em uma “união estável”, mas sem filhas(os), as(os) demais estavam solteiras(os). Outra, de 19 anos, disse ter um filho de 2 anos e 10 meses, se trata de uma jovem negra, “mãe solo” que está morando com sua família.

No IFB, a renda mensal bruta das 7 estudantes que afirmam trabalhar de forma remunerada – enquanto 8 não trabalham, varia entre R\$500,00 a R\$1.200,00 – esse último valor é percebido apenas por uma delas, além de outra que é autônoma e diz perceber como renda mensal R\$ 2.000,00. A maioria das ocupações são na condição de estágio ou aprendiz, apenas uma é com vínculo empregatício. Assim, a carga horária semanal de trabalho prevalescente para as 7 estudantes é de 20h ou 30h, somente 1 trabalha 40 horas semanais. Essas jovens dizem



ter começado a trabalhar com 18 anos, mas há quem tenha começado com 16, 17 e até 14 anos, outras começaram com a idade 22 – 2 discentes e 1 com 26 anos. Os motivos para o trabalho são os mesmos apresentados pelas(os) estudantes da UnB, e 3 dizem trabalhar para sustentar a família e 1 para custear os estudos. Sobre ser “dona de casa” ou realizar trabalho doméstico não remunerado, 4 afirmam realizar em sua própria casa. Das 15 estudantes, 13 são solteiras, 1 jovem de 24 anos é casada e sem filhas(os) e, a outra, uma jovem negra de 25 anos, é casada e tem três filhas(os) com as idades de 7 anos, 1 ano e um bebê de 8 meses. Além dela, outra estudante, branca e de 39 anos, tem 2 filhas(os) - não informou as idades, é solteira e mora com a família, e 1 jovem de 18 anos, branca, solteira mora com a família e disse estar grávida.

Assim, temos que das(os) 53 estudantes das IES públicas, 32 não trabalham, e, as 21 que trabalham (39,6%), o fazem na condição de aprendiz ou como estágio vinculado ao curso de pedagogia. Nesse aspecto, destacamos que quando perguntamos para as(os) discentes das IES sobre os turnos em que as aulas do curso são realizadas, as(os) discentes da UnB apontaram que mais da metade delas são realizadas variando entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Ou seja, as(os) estudantes não têm aulas apenas no turno para o qual se matricularam, precisam ter uma disponibilidade mais integral de tempo para realizar atividades nos três turnos, conforme informaram. No IFB não apontaram tal questão, disseram que o curso, e suas atividades, são realizadas apenas no turno matutino. Por isso dessas(es) 32 que não trabalham 24 são da UnB, e, há que se pensar que o estágio, mesmo na condição de aprendizagem ou exercício da profissão sendo o remunerado e não o previsto dentro da grade curricular, pode se tornar um fator que prejudique o desempenho e aprendizagem no curso. A renda mensal, portanto, é compatível com o que se é estipulado para essas funções no mercado de trabalho. A carga horária permite que estudem, pois é intermediário e, condicionadamente, demanda que estejam com as matrículas regularizadas. Desse total das públicas, 50 são solteiras(os), o que é “coerente” com a idade média já apresentada e com a perspectiva de continuidade da vida educacional. A maternidade e/ou gravidez aparece duas vezes, para uma jovem de 18 e outra de 19 anos, branca e negra, respectivamente, mas que estão solteiras e vivendo com a família. Esse é um fator de alerta, embora não seja tão ostensivo, mas que demanda da universidade um olhar diferenciado e a criação de ações e políticas assim direcionadas – como já se percebe estar sendo realizado pela UnB<sup>200</sup> - que possibilitem a permanência dessas jovens, como a criação de creches e outros locais de acolhimento, pois tal condição pode ser causadora de abandono e/ou

---

<sup>200</sup>“CAD aprova Política Materna e Parental da UnB”. Leia na íntegra em: <https://noticias.unb.br/institucional/7451-cad-aprova-politica-materna-e-parental-da-unb>, e “UnB assina contratos para construções de creche e centro de pesquisa em primeira infância”. Leia a matéria em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5442-unb-assina-contratos-para-construcoes-de-creche-e-centro-de-pesquisa-em-primeira-infancia>

insucesso na vida acadêmica, pois muitas precisam criar condições e redes de apoio que vai depender da disposição e possibilidades de outras pessoas, como vemos abaixo.

Para cursar a graduação, conto com o apoio essencial da minha mãe, que cuida do meu filho enquanto estou na faculdade. Essa rede de apoio torna possível conciliar meus estudos com a responsabilidade de criar meu filho.

Eu participo do PIBIC, porque eu tenho um filho e eu precisava ganhar dinheiro.

Para tanto, ao analisar todas essas mesmas questões junto às IES privadas, temos, em consonância com o perfil geracional, uma boa diferenciação. De modo que, na Unipriv, das(os) 29 discentes, 17 disseram trabalhar e, a média da renda mensal bruta mensal é de R\$ 1200,00, percebida por 6 desse total e também entre R\$ 1.800,00 e R\$ 2.000,00 para outras(os) 6 discentes. Além dessas(es), 3 discentes disseram receber R\$ 600,00 e 1 deles o valor de R\$ 3.000,00. Aqui temos o contrário do que ocorre nas públicas, a minoria é que trabalha na condição de estágio remunerado ou aprendiz, e a maioria tem trabalho formal, exercendo funções como coordenadora e professora de um curso de idiomas, subgerente, servente de limpeza, merendeira, cozinheira, caixa de loja etc., por isso, a média de horas semanais trabalhadas é de 44 horas – 9 discentes, mas há também quem trabalhe 48 horas – 4 estudantes e 40 horas – 2 estudantes. Somente 2 trabalham apenas 20 horas por semana. A maioria diz ter começado a trabalhar de forma remunerada entre 17, 18 e 19 anos – 14 estudantes, mas tem também quem começou com 15 e 16 – 4 estudantes, e que tenha começado com 12 e 13 anos – 2 discentes. Apenas 1 diz ter começado com 21 anos de idade. As razões elencadas para que buscassem trabalho remunerado foram ajudar nas despesas com a casa e ser independente – cada uma marcada por 15 discentes, se sustentar foi marcado 8 vezes e para 11 discentes foi preciso para sustentar a família. As opções adquirir experiência e custear os estudos foram marcadas 5 e 6 vezes, respectivamente. Além disso, 10 estudantes disseram ser “dona(o) de casa” e/ou realizar trabalho doméstico não remunerado em sua própria casa, apenas 1 dessas(es) é homem e se identificando como homossexual. Do total de 29 estudantes, 21 são solteiras(os), 6 estudantes mulheres são casadas e 1 é divorciada. Quatorze estudantes, todas mulheres, disseram ter filhas(os), a maioria tem 2 ou 1 filhas(os) – 5 discentes com cada, 3 discentes têm 3 filhas(os) e 2 têm o máximo de 4 filhas(os). As idades variam bastante, mas a maioria das(os) filhas(os) já está na adolescência, assim como as idades das mães variam entre 30 a 50 anos, boa parte foi mãe ainda na adolescência ou início da vida adulta. Dessas mães, 5 são solteiras, 3 delas sendo negras.

Na Facpriv, a renda mensal bruta das 9 estudantes que afirmam trabalhar de forma remunerada varia entre R\$1.300,00 a R\$1.500,00 – para 6 discentes, e também entre R\$ 550,00 e R\$ 750,00 para 2 e 1 diz receber R\$ 2.000,00 por mês. A maioria das ocupações, com exceção de duas que se trata de estágios remunerados, se trata de trabalhos com vínculos empregatícios. A carga horária semanal de trabalho prevalescente é 44 horas semanais – para 5, 1 trabalha 40 horas, 2 trabalham 36 horas e apenas 1 trabalha 30 horas por semana. A maioria diz ter começado a trabalhar com idades entre 17 e 19 anos – 8 discentes, mas há quem tenha começado com 15, como é o caso de 1 discentes e também entre 22, 24 e 26 anos como relatam 3 discentes. Os motivos para o trabalho mais marcados pelas(os) discentes foram ajudar nas despesas com a casa e se sustentar, sustentar sua família, mas também, em igualdade 8 vezes marcada, a opção custear os estudos. Sobre ser “dona(o) de casa e/ou realizar trabalho doméstico não remunerado, 10 afirmam realizar em sua própria casa, dessas(es) 2 são homens – sendo 1 deles solteiro e o outro casado e pai de três crianças. Assim, do total de 15 estudantes, 8 são casadas(os)/ou estão em uma união estável, 4 são solteiras(os) e 1 divorciada. Dessas pessoas solteiras, 3 têm filhas(os), sendo todas mulheres negras e 1 dessas tem 4 filhas(os). Cinco delas(es) não têm filhas(os) e 10 têm. A maioria tem 2 filhas(os) – 5 estudantes, e 4 têm entre 1 ou 3 e 1 com 4 filhas(os) e as idades variam entre 12 e 20 anos.

Os dados das IES privadas, como já dito, constroem um perfil mais adulto para essas(es), logo, do total de 44 discentes, 26 trabalham (59%), e, com vínculos empregatícios, não em condição de aprendizes. A jornada de trabalho é a praticada comumente, de “horário comercial”, sendo de 40 horas semanais, ou seja, 8 horas diárias, no mínimo. De modo que, os cursos e suas atividades, segundo discentes das duas IES, acontecem apenas no turno original do curso. Portanto, as remunerações também são maiores que nas públicas, pois, por vezes, são delas que vem boa parte ou todo o sustento da família, um fator que, inclusive, aparece bastante nas IES privadas como motivo para se trabalhar fora de casa, e que não foi citado uma única vez nas públicas. A remuneração ser maior que as das públicas, não significa que sejam consideradas suficientes, pois observamos que circundam por volta do valor do salário-mínimo atualmente praticado, o que, certamente, não permite uma justa qualidade de vida. Outro fator diferencial importante que também influencia no ser estudante, é que além de trabalharem fora de casa, também têm muitas obrigações domésticas. Vemos que nas privadas esse dado foi bem presente e nas públicas não. O fato de serem a maioria chefas e chefe de família e com baixas remunerações, faz com que essa seja uma demanda incontornável, até mesmo para os homens que, somente nas privadas, disseram realizar. Uma questão de destaque para a composição discente da pesquisa, em geral, públicas e privadas, é que das 11 discentes que são “mães-

solo”<sup>201</sup>, 7 são negras. A realidade brasileira é de aumento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres, e já somam mais de um terço de todas as famílias brasileiras. Conforme pode ser verificado no estudo do IBGE (2018), o número, dobrou em termos absolutos, aumentando 105%, passando de 14,1 milhões em 2001 para 28,9 milhões em 2015. Nosso destaque se dá para o fato de que, estando nessas condições, as possibilidades de mobilidade e ascensão social se tornam reduzidas. São triplas, ou mais, as jornadas que precisam dar conta conjuntamente, atrelar o ofício de estudante, ao exercício da maternidade, esse de cunho afetivo e econômico. O que acarreta uma verdadeira feminização da pobreza. A maioria das mulheres que precisam sustentar sozinhas suas famílias, é negra, tal qual reflete nossos dados. Assim, em termos absolutos, essas famílias passaram de 6,4 milhões em 2001 para 15,9 milhões em 2015. Já as chefiadas por mulheres brancas tiveram um crescimento de 7,6 milhões em 2001 para 12,7 milhões no mesmo período. No primeiro caso, o aumento foi de 248%, e no segundo, de 168% (IBGE, 2018). A condição de mãe-solo, logo, é um produto, também, do intercambiamento dos marcadores de gênero, raça e classe.

Quanto à questão de classe, no sentido aqui abordado, é utilizado dentro da perspectiva de Nancy Fraser (1996), e se trata do que é material, simbólico e cultural. Para tanto, ao falarmos de classe, levamos em conta, além dos dados individuais sobre renda já apresentados, o contexto familiar mais amplo, que vai nos demonstrar importantes informações sobre uma ideia de **renda domiciliar**, também verificamos a ocupação laboral da família, a composição desse núcleo familiar, a formação escolar e/ou acadêmica de sua mãe e pai, a trajetória escolar e a educação básica que lhes foi ofertada e o incentivo de familiares para se cursar uma graduação.

Assim, além de perguntar sobre a renda individual das(os) discentes, também buscamos saber sobre a familiar, considerando que temos tanto quem resida com mãe e/ou pai e quanto quem é chefe(e) de família. Como resultado, obtivemos os dados abaixo, e consideramos todas as pessoas que moram junto com a(o) estudante e exercem alguma atividade remunerada.

---

<sup>201</sup> “Conforme pensamento feminista, a maternidade não diz respeito a estado civil, por isso não utilizamos o termo ‘mães solteiras’, pois se relaciona com as ideias patriarcais em que a mulher só é reconhecida, civilmente e com direitos, quando na condição de esposa, ou seja, sob o véu do matrimônio. O termo ‘mães solo’ diz respeito, nessa perspectiva, às mulheres que são inteiramente responsáveis pela criação/educação de suas/seus filhas/os, indo além da condição de estar ou não no contexto de uma relação conjugal” (Macedo; Vieira, 2022).

**Tabela 8 - Renda familiar (ano 2022)**

IES		De	De	De	De	De	De	De	De	De
		1.000 a	2.000 a	3.000 a	4.000 a	5.000 a	6.000 a	7.000 a	8.000 a	9.000 a
Públicas	UnB	10	10	6	3	4	2	1		
	IFB	2	4	3	2		1		2	1
Privadas	Unipriv	12	6	4	1	2		1		
	Facpriv	7	3	1	3			1		

Fonte: Com respostas ao questionário I. Elaborado nesta pesquisa.

Na UnB, 1 estudante disse não saber qual a renda percebida pela família, além disso, 5 estudantes dizem que sua família recebe algum tipo de benefício social e no IFB, 2 discentes, o que, segundo o IBGE, compõe a renda familiar, mas não está incluído nos valores apresentados. Na Unipriv, 2 estudantes disseram não saber a renda familiar, e 4 estudantes recebem algum auxílio, número que na Facpriv é de 3 discentes. Destacam-se os benefícios Bolsa-Família e Vale Gás, e, 2 discentes da Unipriv recebem Benefício Deficiente, para as(os) filhas(os).

Articulada e sequencialmente, nos interessa já apresentar a composição das famílias das(os) discentes, pois isso interfere diretamente na qualidade de vida que se pode ter ou não a partir da renda global. Portanto, os dados mostram que na UnB, a maior parte das famílias é composta de 4 pessoas – de 11 discentes, em igualdade temos famílias de 3 e 5 pessoas – para 7 discentes cada, 6 discentes dizem que suas famílias são compostas de 2 pessoas e 5 discentes dizem que são de 6 pessoas. Apenas 1 discente de 25 anos, negro e homossexual, vive só, em uma casa que diz ser alugada, com renda de R\$ 600,00, e 1 jovem de 19 anos, branca, mora em uma república, e tem renda de R\$ 900,00. No IFB, a maior parte das famílias é composta por 3 pessoas – de 6 discentes, com 2, 4 e 6 pessoas compondo suas famílias, tivemos 6 discentes, 2 para cada quantidade. Além disso, 1 discente vive em uma família de 5 pessoas e 1 de 7 pessoas. Apenas 1 discente de 19 anos, negra, mora só, em casa cedida, recebendo bolsa e sendo sustentada pela família. Da UnB, um jovem que mora sozinho diz receber R\$ 600,00 por mês. Do IFB, uma estudante que mora com a mãe e o pai diz que a renda da família é de R\$ 500,00 – a que ela recebe como estagiária, pois a mãe está desempregada e o pai é autônomo e só trabalha quando encontra algo, mas diz também receber bolsa família. Outra mora só e diz receber o valor de R\$ 400,00, mas diz que não trabalha de forma remunerada e vive em uma casa cedida, portanto, supõe-se que é sustentada pela família com mesada.

Na Unipriv, a maioria das famílias é composta por 5 pessoas – para 10 discentes, seguida de famílias de 4 pessoas – para 7 discentes, de 6 pessoas – para 4 discentes e de 2 pessoas para 2 discentes e de 9 pessoas para 1 discente. Não há pessoas que moram sozinhas. Na Facpriv, a

maioria das famílias é composta por 5 pessoas – para 4 discentes, 3 discentes dizem viver em famílias de 4 pessoas e também 3 em famílias de 6 pessoas, 2 discentes vivem em famílias de 2 pessoas e 1 convive com 7 pessoas em sua família. Apenas 1 jovem de 26 anos, branco e heterossexual, vive sozinho, em uma casa própria, com sua renda de R\$ 1.500,00.

Sabendo disso, faz-se importante conhecer sobre **bens materiais**, como possuir ou não casas próprias e automóveis. Desse modo tem-se que, na UnB, do total de 38 discentes, 17 dizem residir em casas próprias, 11 moram de aluguel, 8 em residências cedidas e 1 em casa financiada e, 21 discentes dizem que possuem carro – próprio ou da família, 2 dessas(es) também possuem moto e 1 possui moto. No IFB, das 15 discentes, 7 vivem em habitações alugadas, 6 em casas próprias e 2 em residências cedidas e, 8 estudantes dizem ter carro, sendo que dessas, 3 dizem ter 2 carros, e 1 diz ter moto. Além disso, 9 discentes da UnB e 5 do IFB dizem ter Plano de Saúde Particular.

Na Unipriv, do total de 29 discentes, 12 dizem morar em casas próprias, 10 moram de aluguel, 5 em residências cedidas e 2 em casas financiadas, e, 14 discentes dizem que possuem carro – próprio ou da família. Na Facpriv, 6 moram em casas próprias, 3 em residências financiadas, 3 moram de aluguel e 3 em residências cedidas, e, 10 estudantes dizem ter carro e 1 diz ter moto. Sobre ter Plano de Saúde Particular, na Unipriv, 7 afirmam ter e, além dessas(es), 2 têm pela empresa em que trabalham. Na Facpriv, 3 estudantes dizem ter.

Para falarmos sobre esses dados, vamos apresentar informações sobre a renda mensal familiar das(os) discentes. Assim, da UnB, temos que a média<sup>202</sup> é de R\$ 2.900,00, e do IFB de R\$ 4.100,00, delimitando pela unidade IES públicas, a renda média é de R\$ 3.500,00. Quanto às privadas, na Unipriv a média é de R\$ 2.400,00 e, na Facpriv, de R\$ 2.500,00, logo, a média mensal salarial familiar nas IES privadas é de R\$ 2.450,00. Observamos que a maior média está entre as públicas, com destaque para o IFB. Levando em conta que as famílias nas públicas são menores, entre 3 e 4 pessoas, que nas privadas, de 5 pessoas, é possível afirmar que o primeiro grupo tem mais condições econômicas de sustento e organização da vida doméstica e suas demandas. Assim, ao se ter uma relação muito próxima entre os percentuais de moradias por aluguel entre as públicas (34%) e entre as privadas (29%), precisa se considerar que, para essas últimas, tal despesa tem um peso maior no orçamento familiar. O dado que diz respeito à moradia própria, algo que pode ofertar um pouco mais de conforto e menos preocupação financeira, também demonstra bastante, nas públicas é de 43% e nas privadas de 40%. Já em relação a ter 1 automóvel, 54% é o dado obtido com as informações prestadas pelas(os)

---

<sup>202</sup> Cálculo realizado por meio da somatória individual de todos os valores apresentados por cada IE e dividido pelo total de respondentes apresentados na tabela.

discentes, tanto das IES públicas quanto das privadas, o que pode ser explicado porque, diferentemente de adquirir um imóvel, a compra de um veículo automotivo é bem mais facilitada, contudo, um diferencial é que somente as(os) estudantes das IES públicas apontaram ter mais de 1 carro em casa.

Nesse sentido, é interessante destacar que no Brasil, de acordo com o IBGE (2023), a renda média dos domicílios é de R\$ 1.893,00, ou seja, a maioria do país se encontra nas classes D e E, mas, em contrapartida, a renda domiciliar do DF, conforme já afirmado antes, é bem maior – a mais alta do país, e, em 2023, esteve calculada em R\$3.357,00. Portanto, as famílias que possuem rendimento mensal que vai de R\$2.900 a R\$7.100,00 são consideradas de classe média, ou classe C, e as que recebem até R\$2.900 são classes D e/ou E. As IES privadas desta pesquisa estão alocadas nessas últimas e as públicas na anterior. Nesse sentido, destaca-se, também, que nas públicas as rendas obtidas pelas(os) estudantes fazem pouca diferença nas de suas famílias, o que pode até torná-las dispensáveis, não à toa a motivação mais apontada por elas(es) para que exercessem alguma atividade remunerada era para poder ganhar seu próprio dinheiro e adquirir experiência, salvo casos particulares de mães. Já no caso das privadas, sobressai a necessidade de sustentar a família e que, da composição apresentada, a renda das(os) discentes são as(os) principais para a composição global. Mais à frente veremos os fatores que levam essas pessoas a cursarem uma graduação paga e, poderemos observar que, não é um interesse genuíno, mas que acontece em decorrência de que a educação superior pública se torna inacessível por diferentes fatores, como o já apresentado de horário das aulas e a necessidade de trabalhar. A interiorização da educação pública não apenas a distância, mas com criação de *campis*, ou a oferta de cursos bastante procurados, como é o caso da pedagogia, para os que já existem, poderia resolver tal questão, pois ter de custear os estudos, independentemente do valor, não deveria ser uma realidade para a maioria da população. O que podemos observar também, do ponto de vista interseccional, é que a questão econômica facilita o acesso à educação superior pública que, embora gratuita, é mais possível para quem vivencia uma estrutura familiar com um pouco mais de conforto, com mais capital econômico – como demonstrado, uma vez que não precisam, necessariamente, trabalhar para ajudar nas despesas domésticas ou sustentar a família, e também cultural e intelectual – como veremos a seguir, o que, muitas vezes, é viabilizado e adquirido quanto se tem melhores condições financeiras.

Em relação a essa questão, procuramos também saber acerca da **ocupação laboral das pessoas das famílias** das(os) discentes, assim, na UnB, as ocupações apresentadas para as pessoas que convivem com a(o) estudante na mesma residência foram: Mães: cozinheira de creche – de 2 discentes, auxiliar de serviço gerais – de 2 discentes, empregada doméstica – de

2 discentes, diarista – de 2 discentes, técnica em enfermagem, secretária no serviço público, técnica em saúde bucal, porteira serviço público, aposentada, vendedora, secretária; Pais: pedreiro – de 3 discentes, operador de escavadeira, cabeleireiro, secretário no serviço público, serralheiro, atendente, brigadista, comerciante, vigilante; Esposo: Lavador de carro; e Irmã: monitora de creche. No IFB, as ocupações das Mães foram: auxiliar de clínica odontológica, bombeira civil, funcionária pública, empregada doméstica – de 2 discentes; Pais: policial militar, autônomo, porteiro, servidor público na PGR; Avô: PM aposentado; Esposo: Designer Web; Irmã: Auxiliar administrativo.

Na Unipriv, as ocupações apresentadas foram: Mãe: artesã, empregada doméstica, vendedora, aposentada, auxiliar de secretaria escolar, manicure; Pai: assessor parlamentar, técnico eletrotécnico, pedreiro, Filha(o): de 26 anos é portadora de Síndrome de *Down*, recebendo 1 salário mínimo de benefício<sup>203</sup>; Esposo: ilustrador aposentado, conferente, vigilante; Irmã/Irmão: Telemarketing, Autônomo, atendimento ao público, fisioterapeuta; Tia(o): serviços gerais – para 2 discentes; Primo: auxiliar de serviços gerais, chapeiro. Na Facpriv, para a Mãe: aposentada, empregada doméstica; Pai: aposentado, vendedor; Esposo: autônomo, militar temporário do exército brasileiro, trabalha em uma autorizada, porteiro; Filha: jovem aprendiz; Tio: pedreiro, pintor.

O que observamos com esses dados vem a complementar a questão de renda e composição familiar, pois, nas privadas temos “famílias extensas”, ou seja, vão além do núcleo familiar e incluem pessoas agregadas, tais como primos e tios. É um tipo de família que está ficando mais obsoleta na atualidade, mas sua existência pode ser mantida, em maioria, por muitas questões, tais como conjunção financeira, compartilhamento de moradia, acolhimento afetivo etc. Dito isso, ao observar as funções e/ou profissões das(os) familiares, entende-se que as das IES públicas podem ser descritas como mais “qualificadas”, de cunho técnico e que demandam formação específica, também encontramos servidoras(es) públicas(os) - que tem a característica de trazer uma sensação de maior estabilidade financeira, sobretudo no IFB - o que justifica que nessa IES encontramos a maior renda familiar dentre as quatro -, e que não aparece em nenhuma das duas privadas. As ocupações dessas, nesse sentido, se dão mais na área dos serviços e do trabalho braçal, que demanda disposição física mais que intelectual ou cognitiva.

Assim, no intuito de compreender o capital cultural que essas(es) discentes tiveram durante a vida escolar e a progressão à da graduação, buscamos conhecer a **formação escolar e ou acadêmica de suas mães e/ou pais**, entendendo que se trata de um fator que traz fortes

---

<sup>203</sup> Por meio da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, nº 8.742 de 1993.



influências na trajetória de vida e acadêmica. Os dados podem ser vistos abaixo. Informa-se que os cursos de mestrado e doutorado também foram incluídos, mas como não foram marcados por ninguém, não constam na sistematização.

**Tabela 9 - Nível de escolaridade mãe e pai**

IES	Parente	Não estudou	Da 1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (antigo primário)	Da 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	Ensino Médio (antigo 2 <sup>o</sup> grau)	Ensino Superior	Especialização	Não sabe	
			Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Públicas	UnB	Mãe	2	3	3	15	13	2	1
		Pai	2	7	7	12	4		6
	IFB	Mãe		2	4	4	5		
		Pai		2	3	7	1	1	1
Privadas	Unipriv	Mãe	4	7	3	11	2	1	1
		Pai	4	7		5	5	1	7
	Facpriv	Mãe	2	4	4	3	2		
		Pai	2	4	2	4	2		1

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Um fator que merece ser mencionado, antes dos demais, uma vez que não será como eles discutido, mas que está articulado à problemática das mães-solo, também apenas citado anteriormente, é o número de discentes que informam não saber sobre a formação dos pais, o que direciona o entendimento – no contexto latente de abandono paterno no país, para a não convivência entre elas(es), o que torna a questão do cuidado para com as(os) sinônimo de maternidade. Em relação aos dados a serem tratados, saltam aos olhos os dados das IES públicas relativos ao nível de escolarização das mães e dos pais conjuntamente, em se tratando de ensino médio, temos que na UnB a média<sup>204</sup> de quem possui o ensino médio é de 34%, e no IFB, de 36%. Na Unipriv é 27,5%, e na Facpriv, 23%. Em relação à educação superior, na UnB é de 22%, no IFB é de 19,5%. Em relação às mães e pais das(os) estudantes da Unipriv, 12% têm graduação e, na Facpriv, é de 13%. Ressaltamos o fato de que a pesquisa constata as estatísticas de que as mulheres têm avançado mais na formação escolar e acadêmica. Das 4 IES, em 3 são mais mães que pais a possuírem um curso superior, sobretudo as da UnB. Somente na Unipriv, os pais são a maioria. Das 5 pessoas que possuem especialização, 3 são mães. De modo geral, também se justifica, com esses dados, as ocupações laborais antes apresentadas, em que as das IES públicas são mais qualificadas e assim mais bem remuneradas.

Acredita-se que o capital cultural e intelectual da família é fator preponderante para que as(os) crianças e adolescentes adquiram mais ou menos conhecimento durante a vida o que influenciará na vida escolar e também acadêmica. Tomamos como exemplo, o pensamento de

<sup>204</sup> Valor encontrados somando os percentuais das mães e pais e os dividindo por dois.

Bertolin (2019, p. 188) para quem há, por exemplo, questões elementares quando se trata de avaliar desempenho discente, pois “nem tudo que é avaliável em educação superior é mensurável”. Em referência à avaliação realizada pelo ENADE, o autor diz é preciso olhar para indicadores qualitativos que dizem respeito a aspectos importantes do processo educacional. Assim defende que é necessário desfocar o olhar para o simplesmente quantificável, pois o desempenho das(os) estudantes durante o curso, conforme prioriza tal exame, não diz respeito, apenas, à formação em si nele oferecida, mas a um conjunto maior que se entende como capital cultural e econômico. Nesse sentido, Bertolini (2019, p. 190) demonstra, a partir da análise de estudos brasileiros realizados, que há “pouca significância da qualidade ou do efeito do curso de graduação (efeito escola) no desempenho dos alunos nos exames nacionais”, como Enade. O bom desempenho, mostram tais pesquisas, seria, portanto, resultado de um processo anterior, do capital cultural da(o) discente, o que é fruto do seu contexto escolar, socioeconômico e familiar, ou seja, as diferenças entre as(os) discentes seria a variável de maior influência nesse desempenho. Para nós um reforço à proposta deste trabalho em desvelar esses condicionantes, como as questões de gênero, de raça e de classe.

Se a família compreende o valor e o papel da educação na mobilidade social e no desenvolvimento humano é mais possível que também deseje que suas filhas e filhos também tenham as mesmas ou maiores oportunidades. acesso. Na esteira desse pensamento, e também considerando, em uma perspectiva hermenêutica de análise, que é preciso saber do contexto e da histórica, buscamos conhecer a **trajetória escolar pregressa das(os) discentes**, questionando sobre a realização do ensino médio e fundamental por elas(es) cursados. Assim, das(os) 38 discentes da UnB, 33 estudantes cursaram o ensino médio na rede pública de ensino, 3 na rede privada e 2 em escolas da rede pública e também privada. Para 35 o ensino médio foi do tipo regular, 2 o ensino médio integrado (ofertado em IFs) e 2 o ensino médio integral. A idade de conclusão do ensino médio foi de 18 anos para 24 estudantes e 17 anos para 13 estudantes, apenas 1 concluiu aos 19 anos. A maioria concluiu o ensino médio em escolas do D.F., apenas 3 em escolas de outros estados. Sobre o ensino fundamental, 33 cursaram em escolas públicas, 3 tanto em escolas públicas quanto privadas e 2 em escolas privadas. No IFB, do total de 15 estudantes, 11 concluíram o ensino médio em escolas da rede pública de ensino, 2 em escolas privadas, 2 em escolas privadas com bolsa integral e 1 em escola privada com desconto na mensalidade. Dessas estudantes, 12 cursaram o ensino médio do tipo regular, 2 o ensino médio integrado e 1 o supletivo. A idade de conclusão da maioria foi de 18 anos - 8 estudantes, 3 com 17 anos, 2 com 19 anos e 1 com 16 e 1 com 21 anos. Apenas 1 concluiu o

ensino médio em Goiás e todas as demais em escolas do DF. Sobre o ensino fundamental, 10 cursaram em escolas públicas, 4 escolas privadas e 1 em escolas privadas com bolsa integral.

De 29 estudantes da Unipriv, 26 cursaram o ensino médio na rede pública de ensino e 3 em escolas tanto da rede pública quanto da privada. Do total, 18 cursaram o ensino médio do tipo regular, 5 pelo supletivo, 2 o ensino médio integrado e 2 o ensino médio profissionalizante. A idade de conclusão do ensino médio varia bastante, mas a maioria concluiu com 17 e 18 anos – 8 e 9 estudantes respectivamente, 3 com 19 e 3 com 20 anos, 2 com 21 anos, e também com 16, 24, 26 e 36 anos, cada qual 1 estudante. Apenas 3 concluíram o ensino médio em outro estado que não o DF. Sobre o ensino fundamental, 27 cursaram em escolas públicas, 1 tanto em escolas públicas quanto privadas e 1 em escolas privadas. Na Facpriv, de 15 estudantes, 13 concluíram o ensino médio em escolas da rede pública de ensino, 1 em escola privada com bolsa integral e 1 em escola privada com descontos na mensalidade. Quanto ao tipo de ensino médio, 11 cursaram o regular, 2 o médio integrado, 1 pelo supletivo e 1 o profissionalizante. A maioria concluiu o ensino médio com 17 anos – 5 estudantes, 4 com 19 anos, 3 com 20 anos, 2 com 18 anos e 1 com 17 anos. Quatro estudantes cursaram o ensino médio em outro estado que não o D.F. Sobre o ensino fundamental, 13 cursaram em escolas públicas, 1 em escolas privadas com bolsa integral e 1 em escolas privadas com descontos.

Além dessas informações, para verificar o índice de sucesso escolar perguntamos sobre possíveis **reprovações**, e nesse sentido, tivemos as seguintes informações: das 38 estudantes da UnB, 4 disseram ter reprovado em alguma série/ano escolar. Do IFB foram 5, sendo que 1 deles reprovou duas vezes o mesmo período. Na Unipriv foram 5, e mais 2 que disseram ter desistido em um ano e voltado no outro, 1 delas disse ter sido por conta de gravidez. Na Facpriv foram 7, sendo que 1 dessas(es) disse ter reprovado por três vezes, e mais 1 que disse ter desistido em um momento. Como já falado, a partir dos dados do Censo Demográfico, a população branca tem mais anos de estudo e mais sucesso na conclusão do ensino médio. Desse modo, um olhar interseccional para a problemática do insucesso escolar, 1º) em relação a gênero – uma vez que são as mulheres a maioria no curso de pedagogia, nos mostra que no ensino médio, as jovens representam uma superioridade numérica em relação aos meninos: do total de 4.895,7 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, 54,7% são mulheres e 45,3% são homens; 2º) em relação à raça – há uma grande proximidade entre estudantes negras(os) e brancas(os), porém, as adversidades e especificidades da população negra afetam as “condições de frequência, permanência e progressão para os níveis subsequentes”, trazendo como resultado, por exemplo, que, em 2018, 81% das jovens brancas concluíram o ensino médio, enquanto as negras chegaram a apenas 67,6% (Portella, 2022, s.p.).

Nesse sentido, perguntamos, ainda, se as(os) discentes acreditavam que **a educação básica que cursaram deu-lhes suporte suficiente para a realização do curso superior**. As respostas da UnB e IFB em maioria foram negativas e, dentre as falas, destacamos as seguintes:

O ensino médio era pra ter esse suporte de transição para o nível superior, mas na verdade acaba sendo uma grande pressão, simulado atras de simulado.

Não. Sinto que muitos processos foram encurtados.

Sinceramente não. Principalmente na passagem do ensino médio pra faculdade foi algo muito difícil. Por mais que tenha toda a informação, visitas em campo, a escola era muito conteudista e passava muitos simulados, no intuito de mostrar a “realidade”, mas acabava só sobrecarregando os estudantes.

Não deu suporte nenhum. Tive muitas dificuldades na educação básica e apenas depois de muitos anos que aprendi a estudar sozinha.

As respostas da Unipriv e Facpriv foram positivas na maioria, assim abaixo trouxemos algumas que demonstram esse posicionamento, mas também o contrário:

Sim, pois eu estudei em escola privada no fundamental e pública no ensino médio, mas também fiz curso preparatório para o Enem.

Não. Tem coisas que estou aprendendo agora no superior.

Não, por esse motivo preciso fazer aulas de português e matemática.

Jovens da classe trabalhadora têm na rede pública sua única fonte de adquirir conhecimentos e preparo para tal. O que observamos nos dados obtidos em nossa pesquisa é que, uma vez que o requisito principal da Lei de Cotas na educação superior, é ser egressa(o) de escolas públicas, houve uma maior adesão às escolas dessa rede, o que reflete no maior número de discentes delas advindas(os). Também observamos que o sentimento de despreparo é latente, não só para conseguir ingressar, mas para realizar o curso em si. A formação ofertada na educação básica, sobretudo, no ensino médio é, certamente, um importante fator para o ingresso à educação superior. Assim, é uma etapa que, também, torna-se instrumento de projetos de governo recorrentemente. Como explica Ana Paula Corti (2019, p. 47) o desenvolvimento do ensino médio condensou os postulados entre as contradições que marcaram historicamente as políticas e as práticas educacionais no país. Nesse sentido observa que por meio da organização do ensino médio manteve-se, em certa medida, “a estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social”. A autora ainda acrescenta que essa etapa foi a última a ser massificada e popularizada no país – o que apontamos em discussões anteriores

desta tese. Enfim, temos visto nos últimos anos no ensino tem sido concentrado muitas expectativas governamentais que se voltam a reduzir essa preparação em algo reduzidamente profissionalizante e pouco humanista e formativo, tornando a quem dele depende incapaz de concorrer por uma boa inserção na educação superior.

Para ter uma ideia das atividades e o nível cultural extraescolar que foi acessado pelas(os) estudantes durante os anos de educação básica, perguntamos sobre terem realizado alguma outra **atividade cultural, esportiva ou artística**. Assim tivemos que a maioria da UnB, 28 de 38 discente, diz ter feito cursos de idioma, 12 fizeram cursos de informática, 7 cursos de música, 6 fizeram atividades esportivas ou artísticas e 3 de dança e 4 dizem não ter feito nenhum curso. Lembrando que, nessa questão, podia-se marcar mais de uma opção, logo, apresentamos uma ideia geral. Mais da metade diz que os cursos eram ofertados pelo governo, e também há um misto entre utilizar a oferta do estado e custear outras individualmente. Apenas 3 estudantes afirmaram que o custeio foi integralmente da família. No IFB, 5 respostas apontam para realização de curso de idiomas, 4 de informática e 4 de algum esporte, 2 cursos de música, 1 de artes e 1 de dança e 1 curso de audiovisual e 5 dizem não ter feito nenhum curso. Além disso, uma estudante incluiu que realizou cursos profissionalizantes de manicure e confeitaria. A informação sobre a manutenção do curso, repete-se como aconteceu com as(os) estudantes da UnB. Na Unipriv, 9 dizem ter feito curso de informática, 7 de idiomas, 4 de algum esporte e 4 de dança, 2 realizaram curso de artes e 1 de música e 7 diz não ter feito nenhum. Na Facpriv, 6 dizem ter feito curso de informática, 1 de idioma, 1 de algum esporte e 1 de dança, o mais recorrente foi não ter realizado nenhum, 8 estudantes. A maioria das respostas nas duas IES privadas apontam para que a ofertada dos cursos tenha sido realizada pelo estado.

Ao observar os tipos de cursos realizados, é possível afirmar que nas IES públicas, em geral, as(os) discentes realizaram mais cursos extraescolares, muitas das vezes oferecidos pelas próprias instituições. Uma análise hermenêutica dos cursos realizados nos mostra que, na IES públicas as formações se davam no campo do conhecimento intelectual, como se destaca, os de línguas, que permitem contatos com outras culturas e que possuem um aspecto de preparação de maior prazo, voltada para fomentar realizações futuras, interações sociais mais abrangentes, e, que pode indicar a pretensão de preparo também para uma vida mais acadêmica, como, de fato pode ser notado no percurso dessas(es) estudantes. Além disso, as famílias dessas(es) estudantes, ao utilizarem os cursos ofertados pelo governo, demonstram terem informações, mais conhecimento acerca de direitos e de oportunidades. Já em relação às IES privadas, destacamos o curso de informática como sendo o mais realizado, o que, ao contrário das

públicas, denota a ideia de profissionalização e preparo para mercado de trabalho, ou mesmo de atualização de quem já se encontra exercendo alguma atividade laboral.

Também perguntamos se durante a adolescência, as(os) discentes **tiveram informações sobre o acesso à educação superior pública** e, em caso positivo, em que momentos e/ou espaços. Na UnB e no IFB, as(os) estudantes que responderam a essa questão, em maioria, disseram ter recebido informações na escola, inclusive com algumas visitas à UnB, realização de provas preparatórias para o vestibular e falavam bastante do PAS. Na Unipriv e Facpriv também confirmaram ter recebido informações na escola, principalmente. O diferencial, é que as(os) estudantes das IES públicas também disseram ter recebido muitas informações da família, até mesmo tendo proporcionado visitas ao *campus* da UnB, por exemplo. Essa questão é importante porque o campo de possibilidades se torna mais amplo, sobretudo, a partir dessa incorporação do capital cultural, ou seja, o herdado no contexto de socialização, sobretudo, para com a família. As desigualdades de oportunidades educacionais têm enorme peso na reprodução das desigualdades sociais e, em como se dá, de forma intergeracional.

Diante de todo o discutido, uma breve síntese interseccional do perfil discente do curso de pedagogia encontrado na nossa pesquisa, mostra que, a maioria é feminina, corroborando com a permanência atemporal desse público, e tem se tornado cada vez mais negra, pouco devido às políticas de cotas, em relação a esse curso específico. Os homens são negros e, em maioria, se encontram fora do padrão da heteronormatividade. A quase totalidade é egressa de escola pública, maioria moradora de periferia e pertencente às classes média e baixa. Os diferenciais entre rede pública e privada se dão na idade das(os) discentes, um grupo mais adulto é encontrado nessa última, assim como também na questão racial, o grupo mais branco é encontrado na rede pública.

Dos nossos três elementos interpretativos, pensados para serem apresentados de uma maneira encadeada de ideias e compreensões, iniciamos com a discussão dos marcadores de gênero, raça e classe, realizada, sobretudo, com os dados da pesquisa, mas também com outros, a fim de contextualizar nosso objeto de estudo em uma realidade maior, histórica, cultural e política, pois consideramos que é a base para o entendimento dos demais e, em verdade, são a eles interseccionados.

#### **4.3.2 Cursar pedagogia: entre escolha e determinação**

De acordo com o Inep (2022, p. 16), a maioria das matrículas ainda é concentrada no bacharelado - 54%, seguidos pelos cursos tecnológicos - 29,3%, e, pelos de licenciatura - 16,7%, porém, a licenciatura foi o grau acadêmico com maior aumento no número de ingressos

em 2022 em relação a 2021”, conforme já falamos antes levando em consideração os 10 cursos com o maior número de matrículas. Quanto à conclusão, vemos uma inversão, o maior número não está em um curso de bacharelado, mas nas licenciaturas, e com o curso de pedagogia.

**Figura 11** - Os 10 cursos com o maior número de concluintes - 2022



Fonte: Inep (2022). Censo da Educação Superior.

Ainda que vejamos a desvalorização direcionada ao magistério, como um todo, o fato de a educação ser constitucionalmente um direito universal, aos menos nos níveis básicos, faz com que seja um serviço público, e também privado, de oferta “garantida” no país. Ou seja, diferentemente de outras profissões que, tanto no serviço público quanto no privado, são em menor proporção, por não serem tidas, por exemplo, como dever do Estado, se formar para o exercício da docência trata maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Em relação a essa questão, Bernardete Gatti (2019, pp. 105-106) diz que a categoria de professoras(es) da educação básica se configura como um dos subgrupos mais numerosos do país, pois essa oferta assume grandes proporções, fazendo “dessa etapa da escolaridade um celeiro fértil para a formação de professores, oferecendo aos licenciandos um mercado de trabalho de proporções inusitadas”.

Fato que faz dessa área um nicho de extrema relevância para obtenção de lucro, e, desse modo, bem aproveitado pela iniciativa privada, como nos mostram as estatísticas de ofertas de vagas, na qual é incomparavelmente maior que nas públicas. Enquanto somam 73% do total das 4.076.193 vagas ofertadas na área de Educação em 2022 - contando apenas com as das privadas com fins lucrativos -, a oferta na rede pública é de apenas 6,5%. Já em relação à oferta do curso de pedagogia, temos que, do total de 1.035.837 vagas ofertadas em 2022, 69% eram da iniciativa privada e, 4,9% das públicas, conforme observa-se abaixo:

**Figura 12 - Oferta de vagas em Educação e no curso de pedagogia - 2022**

<b>Oferta de vagas área Educação</b>					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins	Privada sem fins
2022	157.045	91.820	16.658	2.976.034	834.636
<b>Oferta de vagas curso de pedagogia</b>					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins	Privada sem fins
2022	20.441	25.010	5.715	718.129	266.542

Fonte: Com imagens do Inep (2022). Censo da Educação Superior. Elaboração própria.

Em relação à modalidade de oferta dessas vagas, quanto diz respeito a área da Educação, a prevalência está em cursos a distância, sendo 75% do total, logo, se reflete no curso de pedagogia no qual tal dado é de 77%, com dados do mesmo estudo (Inep, 2022). Esses dados já problematizados antes e articulados a todo nosso escrito são importantes, pois são produtos e produtores do perfil que nossa tese discute, destacado no elemento anterior e, que é mais compreendido com as reflexões neste e no próximo apresentadas. Nesse sentido, como já afirmado, o curso de pedagogia é a fonte desta pesquisa porque possui questões interseccionais candentes e, também, por sermos nós graduadas em pedagogia e estarmos profissionalmente em funções a ela relacionadas. É, também, um objeto de disputas políticas e, por isso, está em constante reconfiguração, o que incide diretamente presente não só em nossas práticas, mas em nossos estudos. Desse modo, conforme já apresentado antes, nos interessou conhecer as motivações que levaram as(os) discentes dessas quatro IES a “escolherem” ou serem direcionados à pedagogia.

Nesse pressuposto, e em sequência ao já tratado no elemento anterior, considerando o nível educacional, as condições financeiras das famílias, iniciamos esta parte, apresentando o que as(os) discentes nos disseram sobre haver ou não **incentivo da família quanto a realizarem um curso superior**, e, no caso, a graduação **em pedagogia**. Assim, o que observamos fatores diferentes entre as IES públicas e privadas. Nas primeiras, destacou-se a falta de apoio da família em relação à escolha pelo curso de pedagogia, por considerarem o curso e a profissão docente desvalorizadas. Algumas exceções se dão apenas para o fato de que, embora seja o curso não desejado pela família, ainda se trata de um curso superior, e isso parece ser de maior importância para a maioria das famílias. Quanto a isso, é interessante dizer que há discentes que são as primeiras da família a alcançarem esse nível educacional.

Minha família achava que era uma perda de tempo ser professor.



Minha família me apoia em todas as decisões que eu tomo, mas não quer dizer que nunca ouvi um "isso não dá futuro".

Não tenho apoio, meu pai fala que com esse curso eu não serei ninguém na vida. Porém, eu permaneci porque a área que eu escolhi é meu sonho.

Sempre sonharam que eu tivesse nível superior, visto que meus pais não têm. Agora, o curso não foi muito do agrado por ser tão desvalorizado. A fazer o curso superior todos sempre apoiaram, mas a cursar pedagogia nem todos, sempre escutei piadinhas do tipo "isso não dá dinheiro, a sala de aula te adoce" e não que sejam piadas mentirosas, mas isso desanima muito quando você quer muito aquilo.

Minha família, especialmente meu pai, não é favorável à minha escolha pelo curso de pedagogia, pois acredita que essa área não é devidamente valorizada. Ele expressa preocupações sobre as perspectivas de carreira e o reconhecimento profissional nesse campo.

Quanto as IES privadas, o pensamento muda bastante, por entenderem, em maioria, que a pedagogia é um bom curso. Há uma pequena exceção que pensa o contrário. O ponto de consenso com as famílias das públicas é que, acima de tudo, se trata de um curso superior.

Sonho de família ver os filhos fazendo faculdade.

Minha família ficou extremamente feliz. Quanto à pedagogia é uma felicidade principalmente aos meus avós que são analfabetos. E isso é o nosso papel fundamental dentro do curso de pedagogia, a alfabetização.

Minha família sempre apoiou meu crescimento, independentemente de qualquer área que fosse escolher.

Eles me apoiam e me incentivam, estão felizes por minha escolha.

Na verdade, minha família não me motivou para fazer curso superior pelo fato da maioria só ter feito o ensino médio.

Contando que fosse graduação, ok.

O fator geracional, o nível de formação, as condições econômicas e culturais da família são sugestivas para explicar esse entendimento diferenciado. Nas IES públicas, o perfil discente sendo mais novo e com uma trajetória escolar mais linear, já demonstra que as famílias estão mais próximas e acompanhando e, com isso, interessadas em oferecer melhores condições para que as(os) filhas(os) alcance ocupações profissionais mais estáveis. Também, pela idade e a formação na educação básica mais consistente, as famílias podem acreditar que a filha/filho é capaz de alcançar espaços de mais prestígio e menos desvalorização, o que também está diretamente relacionado à questão racial e a percepção que se tem de mobilidade social que se

pode ou não ter a partir da cor da pele. Famílias que vivenciam os privilégios raciais, por exemplo, encontram na sociedade o respaldo e o incentivo para galgarem espaços mais amplos e valorizados de ocupação, ao passo que, articulando à questão econômica, não necessitam se apressar a buscar formações com promessas de maior empregabilidade, conforme destaca-se na fala de uma discente:

Quando eu escolhi pedagogia, por ser branca e ter boas condições financeiras, algumas pessoas ao meu redor ficaram desapontadas, acreditando que eu deveria escolher algo "melhor" (Estudante IFB).

Já para as famílias das(os) discentes das IES privadas, de maioria negra, por terem uma base mais simples tanto econômica quanto culturalmente, o curso pode oferecer uma boa ocupação profissional, como nas falas acima apresentadas. E, no geral, como já dito, a convergência encontrada nas duas redes é a de que um curso superior é uma conquista e um diferencial que pode auxiliar na busca por qualidade de vida.

Sendo assim, como se sugere ser um objetivo alcançado, procuramos saber como, e, se foi realizado, por parte das(os) discentes algum **preparo para ingresso na educação superior**. Nesse sentido, a maioria das(os) estudantes da UnB, 26, disse não ter realizado nenhum tipo de curso preparatório, 6 dizem ter feito curso popular – gratuito, 3 disseram ter feito curso preparatório pago e 1 fez curso de caráter social, com bolsa. No IFB, o mesmo se repete, do total de 15 cursistas, 11 delas dizem não ter cursado nenhum preparatório, apenas 2 dizem ter feito e de forma particular e 1 ter feito cursinho popular gratuito. Na Unipriv, 24 do total de 29, dizem não ter feito nenhum cursinho, 2 fizeram cursinho pago e 2 um cursinho popular gratuito. Na Facpriv, 11 de 15 não fizeram nenhum curso, 2 fizeram popular gratuito e 1 cursinho pago. As (Os) estudantes que estudaram sozinhas(os) dizem ter lançado mão de conteúdos disponibilizados na internet – vídeo aulas, plataformas específicas, também citam doação de livros e uso de materiais já utilizados no ensino médio.

Ao olharmos para esse dado, articulando com a avaliação da formação que tiveram na educação básica – em que a maioria, em geral, diz não ter lhes dado bagagem para cursar a educação superior, podemos sugerir que o ingresso ao curso de pedagogia não demanda muita preparação, o que é apontando, por um lado, como um dos motivos para a grande procura, em relação a cursos bem mais concorridos, por outro, como forte motivo para sua desvalorização.

No mesmo sentido, também se fez importante para a nossa pesquisa, saber se **a pedagogia é a primeira graduação** que a(o) discente está realizando ou se já havia concluído alguma outra. Assim, na UnB, das(os) 38 discentes participantes da pesquisa, a maioria - 34 (89,4%) está fazendo sua primeira graduação. As e os 4 demais discentes já fizeram cursos

completos ou interrompidos: 1 concluiu o curso de comércio exterior, a nível tecnólogo, como bolsista integral na UCB; 1 de Jornalismo/Comunicação Social; 1 de Letras Espanhol, pelo IFB e; 1 iniciou o curso de Recursos Humanos, mas não concluiu. No IFB, de 15 discentes, apenas 2 já haviam realizado outro curso: 1 de Bacharel em Antropologia e Licenciatura em Ciências Sociais; e 1 de Engenharia da Computação. Além dessas, é interessante dizer que 1 das cursistas relatou que já havia ingressado antes, outras duas vezes, no curso de pedagogia, mas que havia interrompido porque não tinha com quem deixar seus filhos para ir às aulas. Logo, são estudantes de graduação, 86,6% das discentes do IFB. Um média de 88% de estudantes das IES públicas fazendo seu primeiro curso superior.

Na Unipriv, das(os) 29 estudantes, 8 estão fazendo graduação pela primeira vez (27,5%), e 7 responderam que não se trata da primeira graduação. Dessas(es), 4 concluíram os seguintes cursos: Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, Biblioteconomia, Secretariado Executivo e Administração. Outras 3 relatam ter cursos interrompidos: 1 o curso de Direito, que ela diz interrompido porque estava grávida e por ter sido reprovada no último semestre por ter sofrido violência doméstica; 1 ingressou no curso de Enfermagem, mas não concluiu; e 1, no mesmo curso de Pedagogia, na Faculdade Anhanguera, mas abandonou. Na Facpriv, de 15 discentes, 12 discentes estão em sua primeira graduação (80%), mas 3 já tinham ingressado em outro curso superior, mas não chegaram a concluir. Trata-se dos seguintes cursos: 1 Administração, 1 Pedagogia e 1, por duas vezes, de Administração e Letras Portugêses.

Para uma análise hermenêutica desses dados, é preciso articular com outros já apresentados: a) a idade das(os) discentes; e b) a trajetória escolar pregressa. No primeiro caso, as(os) estudantes da UnB e IFB estão, como já falamos, há uma linearidade educacional, e, isso torna até mesmo impossível que a maioria, entre 18 e 24 anos, já tenha concluído algum outro curso superior e, denota também que é uma “escolha” de carreira feita ainda no início da vida adulta. Em relação às(aos) estudantes da Unipriv e Facpriv, não há esse sequenciamento educacional.

Além disso, o fato de estarem hoje, mesmo com mais idade, iniciando uma graduação, pode estar relacionado ao fato de que a constituição de uma família e a entrada no mercado de trabalho, vieram antes, e essa, por sua vez, atrelada à condição econômica e cultural – com destaque para a vida escolar e a estrutura familiar. Para a maioria dessas(es) o curso superior, agora, é uma tentativa de melhoria na profissão.

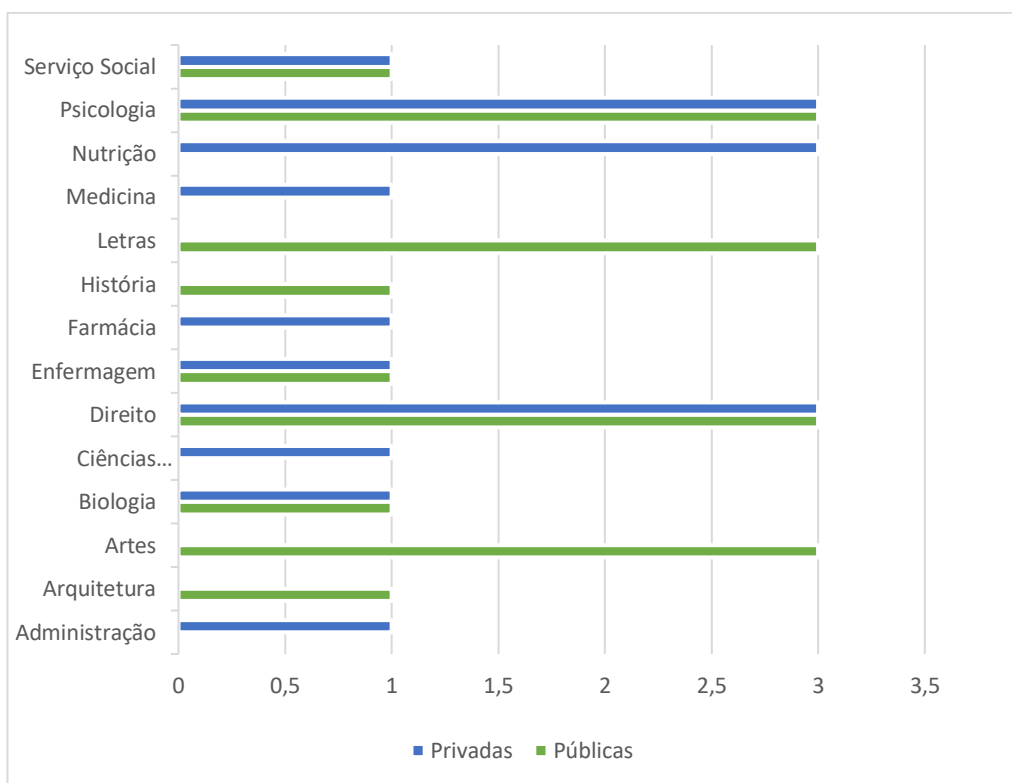
Articulada a essa questão, levantamos outra, central em nossa pesquisa, pois buscou saber se **o curso de pedagogia teria sido a primeira opção** quando pensaram em fazer uma graduação. Na UnB, 24 discentes (63%) responderam positivamente à pergunta sobre a

Pedagogia ter sido a primeira escolha quando decidiram fazer um curso superior. Assim, para as(os) 14 discentes os seguintes foram apontados: Psicologia - para 2, Direito - para 2 (1 diz que é por amar a profissão e 1 por se identificar), Letras Português – para 2, Letras Francês – para 1, Artes Cênicas – para 1, História – para 1, que diz ser o que realmente quer, e, além desses, outras(os) discentes apontaram seus desejos e detalharam as motivações: Biologia ou alguma área de Design ou Artes – para 1, que diz ser “pelo fascínio por organismos vivos no geral e por seu comportamento diversificado”, e gostar “de desenhar e pintar quadros, além de apreciar profundamente todo e qualquer tipo de expressão artística” e que pensava que se pudesse “trabalhar com algo que amo faria minha rotina profissional incansável e revigorante, não importa por quanto tempo eu exercesse aquela profissão”, Serviço Social – para 1, que relata que acabou “caindo na pedagogia, por influência de outras pessoas que me disseram que é um bom curso no mercado de trabalho” e, Enfermagem – para 1, que conta que era um desejo que tinha “antes de ter neném”, mas, que, “porém, depois da maternidade”, descobriu ter “muito afeto pela didática pedagógica”. No IFB, 10 das 15 discentes (66,6%) dizem que pedagogia foi sua primeira escolha quando pensaram em fazer uma graduação. As demais 5 disseram não ter sido, e, dessas, 4 gostariam de estar cursando: Direito – para 1, Psicologia – para 1, Arquitetura – para 1 (que disse ter se identificado com o curso durante o ensino médio), e Artes – para 1 (que disse ser seu sonho).

Em relação às IES privadas, temos que, na Unipriv, as repostas à pergunta sobre a Pedagogia ter sido a primeira escolha foram quase meio a meio. Do total de 29, 15 discentes disseram que não era essa a escolha genuína, e 14 que sim (48%). Assim, os cursos que gostariam de estar cursando foram: Nutrição – para 3 (1 delas diz que sempre gostou muito do curso); Direito – para 2; Psicologia – para 1; Medicina – para 1 (que diz ser seu sonho); Enfermagem – para 1 (que disse amar a área da saúde); Administração – para 1. Na Facpriv, também ficou dividido, 8 disseram que a pedagogia era a primeira (52%), e 7 disseram não ser a escolha principal. Os cursos realmente desejados seriam: Psicologia – para 2, dessas 1 diz que essa escolha seria porque se “identifica mais em estudar o funcionamento psíquico do ser humano” e 1 diz que “não tinha condições de pagar” e por isso fez pedagogia, porque sempre ajudou a “mãe com a faculdade dela (na época em que cursava), então tinha muita facilidade nos conteúdos, em usar o E.V.A, etc.”; Ciências Sociais – para 1, que explica ser uma área na qual mais se identifica e que com ela conseguiria trabalhar com que eu mais queria “(dar aula para o Ensino Médio)”; Biologia e Filosofia – para 1, que diz se tratarem de dois cursos que lhe interessam e afirma que buscará “fazê-los em um outro momento”; Direito – para 1; Assistência Social – para 1; Enfermagem – para 1; e Farmácia – para 1. Ressaltamos, em uma perspectiva

interseccional que os cursos escolhidos pelos 7 homens da pesquisa foram: Letras para 2, Direito, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem e Farmácia.

**Gráfico 1 - Cursos desejados – discentes IES públicas e privadas**



Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaborado nesta pesquisa.

Com essas respostas, foi importante entender os **motivos que fizeram com que não realizassem o curso que seria sua primeira opção** de graduação. Na UnB, para 3 discentes foi por conta de a nota alcançada em determinado exame ter sido insuficiente para concorrer ao curso desejado. Outras(os) exemplificaram: História, diz que não fez por “falta de apoio no mercado de trabalho”; Serviço Social, porque o curso lhe “pareceu bem mais desvalorizado do que as outras áreas já desvalorizadas” e, segue justificando que, por ser “de humanas”, praticamente pra todo caminho que for vai ter desvalorização”; Biologia, diz que não acreditou que sua nota “seria suficiente” porque não estudou “tanto quanto deveria”; em relação à escolha pelo curso de Design ou Artes, cita a “desvalorização no mercado de trabalho”. Os impedimentos apresentados pelas discentes do IFB para não estarem cursando essas graduações foram: Direito, porque a nota necessária era muito alta; Psicologia, a discente diz que não havia o curso dentre as opções do Sisu para Brasília; Arquitetura, a nota do Enem não foi suficiente; e Artes diz que não fez por pressão familiar.

Nas IES privadas, tivemos que, para as(os) discentes da Unipriv, os impedimentos que não permitiram realizar tais cursos foram a “falta de dinheiro” – para 5, “dificuldade em ingressar em uma instituição pública” – para 2, 1 explica que não conseguiu passar na UnB, e 1 diz que na Unipriv não tinha o curso desejado. Quanto à Facpriv, o principal motivo para a maioria foi a falta de condições financeiras – para 9, além dessas(es), 1 diz que não tinha outra opção, 1 diz não obtido “uma nota necessária pra ter uma bolsa de 100% no Prouni”, e, 1 diz que não cursou por sofrer violência doméstica.

Em observação aos dados de curso desejado e a pedagogia como primeira opção, é possível compreender a determinação por questões interseccionais, pois, mesmo quando se trata de ser a primeira opção de curso, o direcionamento, ainda que não reforçado pela família – como no caso das IES públicas, se dá, a) ligado ao gênero, por entendimentos voltados à máxima de que o curso exige habilidades tidas como femininas e sua imbricação com a ideia de vocação, conforme já discutido, b) ligado à classe, por ser um curso acessível para a classe trabalhadora – seja na questão da gratuidade (nas públicas de mais fácil ingresso por demandar uma “nota” mais baixa que de muitos outros) ou pelas mensalidades mais baratas que dos demais cursos (nas privadas) e, por oferecer possibilidades reais de empregabilidade, c) ligado à raça, por serem as pessoas pertencentes ao grupo mais vulnerabilizado cultural e economicamente, o que se articula com as duas questões anteriores. Heleieth Saffioti (1987, p. 16), nos oferece uma elucidação quanto a essas questões, dizendo que, “a divisão da população em classes sociais, profundamente desiguais quanto as oportunidades de ‘vencer na vida’, representa uma fonte de dominação, considerada absolutamente legítima por quem detém o poder [...], o mesmo se passando com as diferenças raciais e ou étnicas”.

Assim, com tais entendimentos, perguntamos, uma vez que haviam chegado a essa graduação, genuinamente ou por não conseguir sua primeira opção, **porque estavam cursando pedagogia**. Para isso, apresentamos algumas opções, dentre as quais as(os) discentes podiam marcar quantas desejassem. Na tabela de sistematização elaborado a partir das respostas das(os) discentes que, podiam marcar mais de uma opção, atribuímos algumas marcações para facilitar a visualização: em azul, o **primeiro**; em verde, o **segundo**; em laranja, o **terceiro**, e, em cinza claro, o **último**; além de termos destacado um cinza mais escuro que será explicado a seguir.

**Tabela 10 - Motivos apresentados pelas(os) discentes para cursar pedagogia**

Motivos para estar cursando a pedagogia		Públicas		Privadas	
		UnB	IFB	Unipriv	Facpriv
1	Por acreditar que tem vocação ou aptidões pessoais	28 (73,7%)	11 (73,3%)	17 (58,6%)	9 (60%)
2	Pela maior exigência intelectual	2 (5,3%)	2 (13,3%)	4 (13,8%)	1 (6,7%)
3	Pela menor exigência intelectual	-	-	-	-
4	Por acreditar que há mais vagas no mercado de trabalho	15(39,5%)	6 (40%)	15 (51,7%)	5 (33,3%)
5	Por acreditar que há boas possibilidades salariais	11 (28,9%)	5 (33,3%)	4 (13,8%)	2 (13,3%)
6	Por ser um curso de baixa concorrência no vestibular	3 (7,9%)	2 (13,3%)	2 (6,9%)	-
7	Por realização pessoal	20 (52,6%)	9 (60%)	19 (65,5%)	10 (66,7%)
8	Para poder contribuir com a sociedade	30 (78,9%)	8 (53,3%)	15 (51,7%)	9 (60%)
9	Porque tem mais chances de proporcionar um emprego seguro	12 (31,6%)	7 (46,7%)	5 (17,2%)	4 (26,7%)
10	Por entender que em outro curso não teria aprovação	4 (10,5%)	3 (20%)	1 (3,4%)	-
11	Por indicação de teste vocacional	3 (7,9%)	-	2 (6,9%)	2 (13,3%)
12	Porque é uma tradição familiar	1 (2,6%)	1 (6,7%)	2 (6,9%)	-
13	Porque é um desejo da mãe, pai ou pessoa responsável	1 (2,6%)	1 (6,7%)	2 (6,9%)	1 (6,7%)
14	Por influência de amigas/es/os ou outras pessoas	1 (2,6%)	-	4 (13,8%)	4 (26,7%)
15	Para complementar formação profissional que já exerce na mesma área	-	1 (6,7%)	2 (6,9%)	1 (6,7%)
16	Para complementar formação profissional que já exerce em outra área	-	1 (6,7%)	1 (3,4%)	1 (6,7%)
17	Para conseguir um diploma de educação superior	8 (21,1%)	5 (33%)	6 (20,7%)	4 (26,7%)
18	Para prestar concurso na área	23 (60,5%)	8 (53,3%)	10 (34,5%)	8 (53,3%)
19	Para entrar no quadro de profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF	21 (55,3%)	8 (53,3%)	10 (34,5%)	8 (53,3%)
20	Para prestar concursos que exigem educação superior	8 (21,1%)	4 (26,7%)	5 (17,2%)	8 (53,3%)

Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaboração própria.

Olhando para esses resultados observamos que, os fatores tidos como mais importantes para se cursar a pedagogia, na opinião das(os) discentes desta pesquisa são, para as(os) das IES públicas: em primeiro lugar está o pensamento de que, por meio da profissão, poderão contribuir com a sociedade, muito condizente com o perfil que chamaremos de “idealista” - em preferência ao termo “romantizado”, que entendemos como seu sinônimo -, que já falamos antes e que encontramos nessas IES, e, bem próximo a esse, em segundo lugar, o motivo é a vocação e se considerarem aptas(os) para essa profissão, e, em terceiro, com um pouco mais de distância, está o curso como instrumento para realização de concursos. Já no caso do IFB, a vocação é o fator mais importante, seguida da realização pessoal que está em segundo plano, e, o fator idealista de contribuir com a sociedade em terceiro. Uma análise dentro desse espectro do público nos mostra que a vocação e o idealismo são uma ideia em comunhão, mas divergem entre o desejo de realizar concursos públicos, inclusive para ingressar no quadro de profissionais da SEEDF, e de fazer uma graduação como realização. Nos dois casos, os fatores familiares e de amigos, ou como complementação de formação são insignificantes, mas no

caso desse último, por exemplo, se dá por haver cursistas com uma primeira graduação já concluída.

Em relação às IES privadas, o fator preponderante, em igualdade para ambas, é a realização pessoal, o que se explica pelo fato de serem discentes que já têm uma vida profissional que pretendem melhorar e, sobretudo, porque têm no curso superior uma conquista muito própria que conseguem mais tardiamente e de modo mais individualizado. Outra convergência se dá no segundo motivo apontado como mais importante para a realização do curso e, também sendo encontrado nas públicas, a ideia de vocação, com uma valorização, no caso da Facpriv, tão importante quanto o idealismo, mas para a Unipriv sendo o terceiro fator mais importante. E, também na mesma posição, encontramos a maior dessemelhança dessas para com as IES públicas e, internamente, entre as privadas, pois todas se voltam à vida profissional e econômica, à busca por estabilidade, mas, as respostas da Unipriv, que acreditamos ser por uma questão relacionada à idade, se voltam para o mercado mais privado de atuação profissional e denota não a ideia do magistério em si, já no caso da Facpriv tem-se o desejo de ingressar em carreiras de serviço público, no magistério e na SEEDF. Em relação aos fatores menos considerados, também dizem respeito à família, no caso da Facpriv, e, em ambas, para complementação de formação. Quanto a essa questão, interessa-nos fazer uma observação que diz respeito ao fato de estarmos tratando de um curso na modalidade presencial, pois, o que se observa, na prática e no mundo da vida, é que a realização da pedagogia para fins de complementação pedagógica, ou, no sentido de se ter uma segunda graduação, é uma realidade encontrada preponderantemente na modalidade EaD, esse é um importante diferencial, sobretudo, observado na perspectiva da maior qualidade nos cursos presenciais.

Além disso, temos também que as perspectivas de vocação, idealismo e realização profissional atravessa as duas redes. As duas primeiras são bastante similares, pois evocam a ideia de ser responsável por algo ou alguém, uma noção patriarcal que é incutida no imaginário das meninas e da sociedade, por meio da socialização, desde a mais tenra idade (Macedo, 2017), ou seja, essas pessoas nasceram predestinadas a tal realização e carregam consigo o papel de garantir que as coisas saiam bem, que deem certo, ao contrário, também são parte do fracasso e insucesso, por terem falhado nessas obrigações. O que, por outro lado, esmaece a característica empoderadora que tem em fazer algo para a realização pessoal, da ideia de conquista de algo que se quer muito e que alcançado traz sentimento de satisfação. Seriam as primeiras mais voltadas ao universo patriarcal e a última à perspectiva de liberdade política.

Como pode ser observado, conhecer os **anseios e expectativas** sentidas por essas(os) discentes em relação ao curso e, de tal modo, à futura profissão, é um objetivo específico desta



tese, pois pode denotar os fatores mais importantes que fazem o curso ser, a despeito da realidade de desvalorização, ainda tão em voga. Assim, se fez importante falarmos inicialmente, das expectativas em relação à formação, e as respostas nos deram um quadro de dúvidas em que se espera alcançar, no decorrer da formação, a confirmação positiva para tal escolha, mas também de afirmação, estarem sentindo satisfação na realização do curso. Outras questões apontam para o medo de não se conseguir terminar concluir a graduação, desejo de se ter uma boa atuação, obter aprendizado, e, com destaque, um diploma para se tentar ingressar em uma carreira do serviço público. Outros também demonstraram interesse em uma formação continuada, especializando-se em questões específicas de ensino e há quem queira, ainda, mudar de curso. A maioria, entretanto, guarda consigo o ideal de transformação pela educação, e se mostra desejosa por contribuir nesse sentido. Conforme as palavras das (dos) estudantes:

Muitas, espero me identificar muito na hora da prática.

Aulas produtivas, aprender a realizar boas aulas, aprender métodos de ensinar, saber lidar com a realidade e problemas de cada aula.

Me tornar a melhor educadora que eu possa ser e tentar transformar a educação atual.

Me formar e passar no concurso público.

Poder fazer o que eu amo trabalhando em escola pública.

Me especializar em educação inclusiva.

Se eu conseguir concluir o curso eu espero prestar concurso e trabalhar em escolas públicas, pensando na pedagogia queria trabalhar com a inclusão de crianças com dificuldades na aprendizagem, apesar de todas as coisas acabei me apaixonando pela pedagogia e é um curso que amo estudar, mas gostaria de trabalhar fora da sala de aula, outro problema que encontro no meu caminho.

Melhorar minha posição no mercado de trabalho.

Um emprego seguro e salário bom.

Aprender tudo relacionado a pedagogia e poder me encontrar neste curso (na profissão também), sendo que é algo que sempre esteve presente em minha imaginação desde criança, ser uma professora e poder ajudar a formar outras pessoas. Poder estar auxiliando no ensino de outras pessoas, não importando a forma, seria uma das minhas expectativas.

Ter um bom emprego, grande conhecimento, me aprofundar e especializar.

Já nas IES privadas, foi diferente, pois não há perspectivas idealistas como nas públicas, mas também não observamos especificações ou direcionamentos para uma possível

especialização ou capacitação. As respostas voltam-se, em maioria, ao desejo de atuar como professoras(es) a partir da profissão. Também se fala menos em concurso público, embora busquem melhoria de vida.

Atuar na área e trabalhar com crianças.

Ser uma professora concursada.

Poder atuar na profissão de educação.

Melhorar as condições de vida e dar exemplo pra meus filhos.

Ser uma professora profissional.

Minha expectativa é de chegar até o final e começa a exercer a função futuramente.

Obter muito conhecimento, concluir com autoridade o curso e estar apto pra ingressar tão logo que finalizar a graduação, no mercado de trabalho.

Estabilidade profissional.

Adquirir mais conhecimentos e conseguir um emprego melhor.

Tenho o pé no chão em relação a tudo. Minhas expectativas são estudar mais um pouco para passar no concurso, conseguir passar de uma forma agradável e com êxito tudo que aprendi e poder ajudar aqueles que precisam de um ensino de qualidade, porém não têm condições.

Ser uma excelente profissional na área da educação e ser bem remunerada.

Considerando a formação ampliada ofertada pelos cursos de pedagogia, perguntamos se o desejo, ao ingressar na profissão, seria o de **trabalhar ministrando aulas** na educação infantil ou anos iniciais, **ou** se estariam fazendo essa graduação com vistas a **atuar em outros espaços pedagógicos**. Nas públicas, a maioria diz querer ser professoras(es), com destaque para a educação infantil. Nas privadas, destaca-se a pedagogia como uma formação que oferece muitas possibilidades de atuação e, o magistério, como porta de entrada para funções posteriores como gestão, pedagogia hospitalar psicopedagogia.

### Quadro 6 – Sala de aula ou outros espaços pedagógicos

<b>Vantagens</b>	
<b><u>Públicas</u></b>	<p>Pretendo atuar em sala de aula nas Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA.</p> <p>Sim. Pretendo trabalhar no ensino regular.</p> <p>Desejo trabalhar ministrando aulas na educação infantil ou nos anos iniciais.</p> <p>Eu pretendo trabalhar na educação infantil.</p> <p>Ambientes pedagógicos.</p> <p>Quero atuar em outros espaços pedagógicos.</p> <p>Se eu me formar em pedagogia (pois ainda penso em mudar de curso), atuar em espaços pedagógicos.</p> <p>Pretendo trabalhar com anos iniciais.</p> <p>Anos iniciais ou ensino superior futuramente.</p> <p>Pretendo atuar em outros espaços pedagógicos, mas quero ter um tempinho de experiência ministrando aulas em ambas etapas.</p>
<b><u>Facpriv</u></b>	<p>Iniciar pelo menos 1 anos como professora, enquanto finalizo a pós graduação em gestão. e orientação pedagogia, e logo após fazer outra pós em educação especial.</p> <p>Quero atuar em outros espaços pedagógicos como pedagoga hospitalar.</p> <p>A princípio ministrar aulas, depois outros espaços.</p> <p>Eu tenho em vista em atuar em outras áreas e espaços pedagógicos.</p> <p>Em outros espaços, pretendo fazer uma pós em psicopedagogia.</p>

Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaborado nesta pesquisa.

Pensar acerca da atuação profissional diz respeito também a desvalorização da professora ou professor, ainda fazer parte da categoria docente. Esse foi um ponto convergente entre as duas redes, em ambas se destaca o fato que reconhecerem a desvalorização junto às professoras e aos professores brasileiras(os):

É uma área muito desvalorizada particularmente. Tanto para quem já atua a muito tempo tanto pra quem está começando como estagiário.

Acredito que ainda não tenha uma valorização real, principalmente em relação aos salários.

Eu penso que é um sistema muito sucateado, principalmente que a educação vem sendo tratada como mercadoria e isso acaba desvalorizando o trabalho de muitos professores, mas em geral, penso que vem sendo uma profissão tratada como um "tapa buraco, como por exemplo: "não consegui uma vaga no curso que eu queria, então vou fazer uma licenciatura". Essa desvalorização parte tanto das pessoas tanto dos professores que estão atuando em sala de aula muitas das vezes.

Eu acho que não é muito reconhecida a profissão, principalmente a educação infantil que pensam que as professoras só deixam as crianças brincarem sendo que não é verdade, porque através das brincadeiras as crianças aprendem.

Infelizmente ainda é uma profissão muito desvalorizada, acredito que há muito o que fazer ainda para sermos valorizados.

Extremamente inexistente a valorização, professores recebem pouco e são altamente desrespeitados.

A valorização não existe, já que o piso salarial é uma miséria, comparado ao salário de outras graduações, não somente sobre o salário, mas a forma como o professor é visto em sociedade contribui para a desvalorização.

Os professores são muito importantes, mas às vezes não recebem o reconhecimento que merecem. Isso significa que eles não são tratados com o respeito e a gratidão que deveriam receber pelo trabalho duro que fazem todos os dias para ensinar e cuidar dos alunos.

Acredito que se o governo não enxerga a profissão professor como primordial na formação de todos os cidadãos, acaba pagando mal e deixando o ambiente de trabalho precário, e esse comportamento influencia na forma que a sociedade enxerga a profissão.

A valorização deveria ser bem maior, o professor ele é pouco valorizado, e em seguida vem a desmotivação e o abandono de carreira.

A valorização dos professores no Brasil ainda é um desafio. Muitos educadores enfrentam baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento pela importância da sua função na sociedade.

Nesse sentido, ao serem questionadas(os) sobre se o **salário praticado atualmente no DF para professoras(es)** ser atrativo para quem está fazendo licenciatura, a maioria na UnB diz que não, e ainda destacam que essa desvalorização financeira vem desde o estágio remunerado, que são bastante cansativos, recebendo entre R\$ 400,00 e R\$ 700,00. Destacam ainda que na rede pública, ou seja, na SEEDF, é regular, mas que na rede privada é, em geral, bem mais baixo. No IFB consideraram que sim, que é atrativo, e trouxeram algumas interessantes considerações:

Para os atuantes em sala de aula é o segundo maior do Brasil, não acho que seja o que deveria ganhar, mas dá para sobreviver. Porém o pedagogo em outras áreas eu acho muito pouco, é um salário que se compara até com concursados de nível médio.

Não é muito atrativo, mas é um dos melhores salários comparando com outros estados.

Na Unipriv, a maioria considera que não e destacam que em se tratando de trabalhar na rede pública, o salário é mais valorizado. Na Facpriv, as respostas ficam meio a meio, mas destacam que não, se comparado a outras profissões.

O que podemos observar é que para as(os) discentes da rede pública, uma vez que são mais novas(os), e com pouca ou quase nenhuma experiência profissional, não há vivência suficiente para que avaliem criticamente tal questão e, na rede privada, como a maioria tem um

rendimento salarial baixo, o salário dos professoras(es) é atrativo, sobretudo, na rede pública de ensino.

Vislumbrando que o exercício docente pode ser visto como porta de entrada para outras profissões, mas, considerando, também, a desvalorização e a precarização que atingem a profissão, perguntamos às(aos) discentes se quando pensam na docência, acreditam que será uma atividade que exercerão de forma permanente, uma profissão “para a vida”, ou, não, e os motivos. Nas IES públicas, a maioria pensa que sim, inclusive, há quem pense que exercer essa profissão seja “uma posição política”, como disse uma discente da UnB. Também se falou em utilizar a formação em pedagogia como aperfeiçoamento da didática para atuar em outras áreas, mas se mantendo no magistério. Em geral, o entendimento é que se trata de “uma meta de vida”, como destacado por uma das estudantes. Nas IES privadas, a visão difere pouco em relação a ser um exercício profissional desgastante e pouco valorizado, mas, no geral, coadunando com as informações anteriores, veem o magistério como uma melhoria de vida.

Não, pela falta de valorização, as vezes o trabalho é bem exaustivo e pouco remunerado, apesar de amar não é um trabalho que eu me vejo fazendo até aposentar (Estudante de IES privada).

Sim, é uma área muito rica, e que mesmo eu pretendendo ficar em sala de aula, se um dia eu mudar de ideia sei que vou ter oportunidade de ser pedagoga em ambientes não escolares (Estudante de IES privada).

A última fala nos leva a pensar sobre o aspecto ambivalente da pedagogia, pois se trata de um curso, como já dito, que, formando não apenas para o exercício em sala de aula, mas também, para uma atuação polivalente, possibilita mais aproveitamento no mercado de trabalho, e um aproveitamento profissional menos limitado que o alcançado nas habilitações ofertadas em outras licenciaturas. De fato, dentre as licenciaturas, a pedagogia traz um diferencial que permite maior poder de concorrência para as pessoas que visam uma inserção mais facilitada e rápida no mercado de trabalho, geralmente as da classe trabalhadora, negras, que não podem se dedicar a uma vida acadêmica, por exemplo. Assim, além de já se tratar de uma formação em si, generalista, essa perspectiva também é ampliada com as muitas possibilidades de formação continuada a ela vinculadas. Muitas(os) discentes planejam complementar a formação em pedagogia com especializações que potencializem essa atuação fora de sala de aula, sobretudo, as(os) da rede privada. Porém, o foco de quem faz o curso ainda é, como os dados da nossa pesquisa mostraram, o exercício do magistério.

Ao finalizar a discussão deste elemento interpretativo, com a compreensão apresentada no anterior, em que demonstramos os marcadores em perspectiva interseccionada, é possível

observar que sobretudo, o gênero “favorece” a escolha pelo curso, mas quanto a isso, queremos fazer uma observação: ao dizermos que o gênero condiciona esse perfil, nos preocupa entender as barreiras que o patriarcado tem levantado no sentido de manter as mulheres alheias aos espaços mais valorizados e por isso mais brancos e masculinos, e não, mais uma vez, deixar de reconhecer que elas possuem capacidade de elegerem seus futuros e ocupações. As mulheres podem querer ser professoras primárias, o que não pode acontecer é usar a representação feminina de forma desvirtuada e ideológica como legitimadora da desvalorização profissional. Dentro desse perfil que, seguindo a mesma lógica de marginalização, é também negro e pobre, fica destacada a imbricação dos sistemas, e demonstram que, as condições culturais e econômicas das(os) discentes, em maioria herdadas das famílias, se tornam uma base de sustentação para o desenvolvimento de suas capacidades que será decisiva para o crescimento acadêmico e profissional. Além disso, é possível dizer que a realização do curso na rede pública ou privada é também resultado dessas intersecções, conforme veremos a seguir.

#### **4.3.3 Educação superior pública ou privada? Quem vai e para onde**

Como já dito, nosso estudo busca entender a relação público e privado na educação superior, abordando as duas redes. Assim, entendendo que este elemento interpretativo se dá articulado aos dois anteriores, mas que, em nossa compreensão, se configura como um resultado dos intercambiamentos interseccional trabalhado no primeiro, deixamos como uma discussão de fechamento, a fim de apresentar nossa tese. Portanto, para trabalharmos a relação público e privado com base nas percepções e vivências discentes, se fez importante levantar questionamentos que fossem, aos poucos, e assim mais detalhadamente, nos mostrando as motivações autênticas ou determinadas para estarem cursando a graduação em uma das redes. Desse modo, **a escolha rede pública ou privada**, é um dos temas centrais das nossas indagações, e foi abordada de maneiras diferentes para cada rede. Para as IES públicas perguntamos às(aos) discentes se antes **já haviam antes tentado ingressar nas mesmas IES** e, se sim, para qual curso. Também perguntamos se **antes de ingressar nessa IES já havia tentando em outra instituição pública**, os motivos de terem optado pelo curso superior na rede pública e não privada, e as vantagens e desvantagens que isso pode acarretar.

Na UnB, 25 das(os) 38 (65,7%) estudantes já haviam tentado entrar antes nessa IES por uma ou até três vezes. Para 2 discentes, as tentativas foram para o curso de Letras Português, sendo que 1 tentou 2x, 1 tentou para o curso de Serviço Social, 1 para Enfermagem e 1 para Psicologia. A maioria dessas(es) discentes - 8, dizem já ter tentado antes, sem sucesso, entrar

para o curso de Pedagogia. Do total de discentes, 6 já haviam tentado entrar antes em outra IES pública, dessas(es) 4 tentaram para o IFB – 1 disse que tinha o curso que desejava e 1 disse que lhe era a única opção na época, 1 para a UEG - porque ficava em sua cidade, e 1 para a UFAL - na qual passou e transferiu para a UnB). A escolha pela rede pública se deu, segundo as(os) discentes que responderam a essa questão, principalmente, por não terem condições financeiras para pagar uma privada (16 das 21 respostas que obtivemos a essa pergunta), porém, muitas(os) das(os) que apontaram para tal questão, também disseram, ao mesmo tempo, que era pela qualidade da IES – se referindo ao corpo docente e reconhecimento. Também foi citado que se tratava de um grande desejo estudar em uma IES pública.

No IFB, das 15 estudantes, 2 (13%) tentaram antes entrar na IES, e para o curso de Pedagogia. Para 1 delas foram 3 a 4 tentativas até conseguir. Do total de discentes, 6 dizem ter tentado ingressar em outra IES pública, dessas, 4 tentaram na UnB, e 2 delas explicam que a escolha se deu porque “o melhor ensino e as melhores experiências estão nas universidades públicas” e porque era o seu sonho, e 1 na Escola Superior de Ciência da Saúde do DF – ESCS/DF. A escolha pela rede pública se deu, segundo as(os) discentes que responderam a essa questão - 8 de 15, por não ter condições financeiras, 5 citam a qualidade e o *status* de uma IES pública, e a gratuidade. Uma das estudantes disse que a ideia era entrar na universidade pública, mas que “se não passasse tentaria algum desconto na privada”.

Analisando as informações das IES públicas, observamos que as(os) discentes da UnB tinham como objetivo o ingresso na educação superior por essa rede, pois tentaram outras vezes, até mesmo em IES de outros estados, ainda que residindo do DF, e para outros cursos. Aqui destacamos que todos os citados se enquadram no grupo de cursos tidos como femininos. Quando falam em questão financeira, no sentido de não poderem pagar um curso na rede privada, o que compreendemos é que, caso tivessem condições, pagariam para realizar os cursos que realmente desejavam fazer e, para os quais, não conseguiram entrar, o que denota a barreira cultural/intelectual e o que vem antes dela. As discentes do IFB se assemelham na perspectiva do objetivo de cursar a graduação em uma IES pública e da não escolha pela rede privada, mas o que se sugere é que tinham em mente, assim como observamos em outro momento, que o interesse era mesmo pelo curso de pedagogia. Em relação ao número menor de tentativas de ingresso anterior, em relação ao encontrado na UnB, pode ser explicado pela menor idade. E, a convergência entre as duas IES está no reconhecimento da qualidade e do *status* da rede pública, e da universidade em si, sobretudo, como vemos nas tentativas de discentes do IFB para ingressar na UnB, mas não o contrário.

Ratificando tal afirmação, a maioria das(os) discentes da UnB – 20, acredita que há apenas vantagens em  **cursar uma graduação na rede pública**  e, 18, que há vantagens, mas também desvantagens. Dentre as vantagens destacam-se, a qualidade da educação ofertada, o reconhecimento por ser uma das melhores do país, boa formação do quadro docente, oportunidades ofertadas pela IES e, sobretudo, por ser gratuita. Uma das falas também cita o ambiente de acolhimento e maior aceitação com pessoas diferentes, fazendo com que essas IES tenham um público mais diversificado. Quanto às oportunidades, além daquelas relacionadas ao maior reconhecimento do diploma de uma IES federal em relação às privadas, junto ao mercado profissional da iniciativa privada, também falaram dos programas de iniciação científica que oferecem conhecimento e auxílio financeiro. As desvantagens, se resume à impossibilidade de trabalhar, a distância e falta de recursos públicos para essas IES. O mesmo é percebido no IFB, e, do total das discentes, 8 acreditam que há apenas vantagens em cursar uma graduação na rede pública, 6 que há vantagens, mas também desvantagens, e 1 só desvantagens. Para elas as vantagens principais são a gratuidade, a qualidade, a estrutura dos *campis*, o maior reconhecimento no mercado de trabalho, e o ambiente acolhedor e diversificado. Em relação a receberem algum tipo de auxílio estudantil que contribua com a permanência no curso, do total de estudantes da UnB, 3 se manifestam positivamente: 2 citam o Passe Estudantil e 1 o Inclusão Digital<sup>1</sup>. As 15 estudantes dizem não receber nenhum tipo de auxílio estudantil que contribua com sua permanência no curso. Fazemos uma observação para o fato de serem recém ingressantes, pois as articulações para perceberem algum auxílio ainda podem ser uma novidade.

#### Quadro 7 - Vantagens e desvantagens do sistema público de ensino

<u>Vantagens</u>	
<b>UnB</b>	<p>Uma das vantagens acredito que seja a autonomia que temos que ter com o lidar completo da universidade, as matrículas das matérias, livre escolha e circulação.</p> <p>É pública, há ótimos professores, há diversas oportunidades na própria universidade.</p> <p>Pessoas que possivelmente tenham o mesmo nível de condições e se ajudam em todos os sentidos, não tem um certo preconceito por ser de baixa renda. Desanima em diversos aspectos, principalmente as pessoas que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, uma frase que eu concordo bastante é 'a universidade pública não foi feita para pobres' é uma realidade, em questão a falta de tempo para estudar e também a bagunça da grade horaria.</p> <p>Creio que pelas oportunidades que surgem dependendo do quão investem no nome da faculdade e você tem um contato enorme com diversidade.</p> <p>Gratuidade, valorização no currículo, professores qualificados, oferta de bolsas de auxílio para alunos de baixa renda.</p> <p>É um dos melhores ensinos do país e possui professores que ouvi falar durante o ensino médio inteiro.</p> <p>Reconhecimento profissional, opção das empresas por quem faz faculdade pública.</p> <p>Maiores recursos, maior chance de empregabilidade, participação em projetos.</p>



	<p>No sistema público posso ter mais oportunidades.</p> <p>Acesso a um conhecimento crítico e político.</p> <p>Acessível pra pessoas com baixa renda.</p>
<b><u>IFB</u></b>	<p>Gratuidade do curso, melhor para o currículo, professores formados em melhores universidades, estrutura do campus muito boa, laboratórios.</p> <p>A vantagem é que você não paga, a desvantagem é estar mais alheia a boa vontade dos servidores públicos em relação ao trabalho que eles têm de fazer, a questão da distância do campus, etc.</p> <p>Ter um melhor ensino, boas oportunidades no mercado de trabalho futuramente.</p> <p>Não tem custo, tem apoio e investimento do governo e o ambiente é mais sociável</p> <p>Gratuidade, qualidade do ensino, experiências extraclasse.</p>
<b><u>Desvantagens</u></b>	
<b><u>UnB</u></b>	<p>As vantagens do estudo em instituições privadas são a flexibilidade de horário, na universidade pública não há tanta flexibilidade de horário impedindo muitas vezes de o aluno exercer outras atividades que não seja estudar”.</p> <p>O exemplo é a grade curricular, na pública pode acontecer de conseguir pegar uma matéria, e na privada já é tudo certo e é certeza que você terá a matéria do semestre certo.</p> <p>Há riscos de greves e falta de verba do governo para continuar a graduação</p> <p>O governo corta muitas verbas desfavorecendo os alunos de baixa renda.</p> <p>A distância é a única desvantagem.</p>
<b><u>IFB</u></b>	<p>Grade horária de curso não organizado, assim podendo ter aulas em vários horários diferentes e exigindo muito mais dos alunos.</p> <p>A desvantagem é estar mais alheia à boa vontade dos servidores públicos em relação ao trabalho que têm de fazer, a questão da distância do campus, etc.</p> <p>Por ser um sistema público de ensino pode sofrer ‘boicote’ por parte do governo em certas ocasiões.</p> <p>A grande desvantagem é a concorrência pelas vagas.</p> <p>Muitas greves, alguns professores são desmotivados.</p> <p>A distância é uma desvantagem.</p>

Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaborado nesta pesquisa.

Em relação a esse reconhecimento frente à educação superior pública, é interessante observar a informação que, segundo o Inep (2023), as 205 universidades existentes do país equivalem somente a 7,9% do total de IES, porém, concentram 54,4% das matrículas de graduação e, mesmo sendo as faculdades privadas a maioria, concentram apenas 12,0% de estudantes de graduação, as demais vagas estão distribuídas nos outros tipos de IES. Desse modo, conforme demonstrado acima, gratuidade e qualidade são os principais fatores de escolha pelas universidades, em primeiro momento, e pela educação superior pública, em geral. Contudo, como também já discutido, as vagas nela ofertadas não são suficientes.

Partindo para verificar essa e outras questões, perguntamos para as(os) discentes das **IES privadas, se antes de estar cursando a graduação na referida rede, já haviam tentado ingressar em uma IES pública** e, se sim, para qual curso. Também perguntamos os **motivos**

**de estarem fazendo o curso superior na rede privada** e as vantagens e desvantagens que acreditam que pode trazer para elas(es).

Na Unipriv, de 29 discentes, 9 (31%) disseram já ter tentado ingressar em IES públicas. Das pessoas que responderam para qual IES, quantas vezes e para quais cursos, tivemos: 5 dizem que tentaram a UnB, mas não disseram curso, 1 tentou para medicina, mas não disse a IES, 1 diz que tentado duas vezes pelo Prouni e pelo PAS, mas não disse o curso, 1 diz que tentou 2x, para o curso de Fisioterapia e Enfermagem, mas não disse a IES, 1 que tentou 3x para o curso de Pedagogia, e 1 diz que tentou para Nutrição, ambas não disseram a IES. Os motivos apresentados para estarem fazendo o curso numa IES privada foram, na maioria – 15 discentes (51%), por terem recebido bolsa integral de 100% de desconto. Outras razões foram o fato de a Unipriv ser uma universidade e também ter muito reconhecimento, até mesmo junto à rede pública, pela qualidade do ensino. Porém, também tem quem disse ser mais fácil de se ingressar e de se cursar.

Na Facpriv, de 15 discentes, 4 (26,6%) disseram já ter tentado ingressar em IES públicas. Das pessoas que responderam para qual IES, quantas vezes e para quais cursos, tivemos: 1 diz ter tentado em Psicologia, por ser pública, mas não disse qual IES; 1 disse que tentou 2x, letras e pedagogia, pois não tinha condições de pagar pelo curso, mas não disse para qual IES; 1 diz que tentou 2X para Psicologia e Ciências Sociais, mas não disse qual IES, e 1 que tentou a UnB, diz que seu desejo era mesmo ingressar nessa IES desde que terminou o ensino médio, pela “qualidade e interesse particular”, mas não conseguiu. Os motivos apresentados, por quem respondeu a essa questão, para estarem fazendo o curso numa IES privada foram, por não terem conseguido passar em uma pública – 4 respostas e, outras razões foram, por ser perto de casa, desconto na mensalidade, por ser o local onde já trabalha, e também “porque na pública é quase impossível ingressar”, e por ter sido o meio mais fácil encontrado para obter o diploma.

Os dados nas IES privadas mostram que há bastante proximidade na tentativa de ingresso na rede privada. Os números mais baixos que os da UnB, por exemplo, podem sugerir, em cruzamento com outras informações já discutidas, que não se era um planejamento fazer um curso superior, por motivos familiares, por terem de trabalhar, e que, a graduação hoje é pensada como uma possibilidade de melhoria de renda. Isso leva a outro fator importante, a maioria está fazendo o curso gratuitamente e, isso fez com que, a graduação, o curso em si, seja menos relevante. Os muitos insucessos das(os) discentes que tentaram fazer o curso de pedagogia na rede pública são fatores de destaque, pois, demonstram despreparo até mesmo frente às exigências de um curso superior bem menos concorrido e de maior facilidade de

aprovação – devido à nota mais baixa praticada na seleção. Assim, observa-se que não se trata de uma escolha legítima, mas, talvez, da única possível em se tratando de graduação, o que é compartilhado também na rede privada, pois o curso é, também, um dos mais acessíveis economicamente. Além disso, mais uma vez, coadunando com os achados da rede pública, os cursos para o qual tentaram ingressar antes, também são os tidos como femininos e negros.

A maioria das(os) discentes das IES privadas enxerga apenas vantagens, referindo-se ao horário das aulas, flexibilidade, por ser próximas de casa, e pela facilidade de ingresso e por não ter interrupção nos estudos devido às greves que acontecem nas públicas. As desvantagens, poucas, foi a de ser um curso pago, porém citado por apenas 3 discentes da Unipriv. Abaixo temos tais opiniões na íntegra:

**Quadro 8 - Vantagens e desvantagens do sistema privado de ensino**

<b>Vantagens</b>	
<b><u>Unipriv</u></b>	<p>Por ser perto de casa e não precisar arcar com os custos de locomoção e por não ter pressão quanto aos materiais, ter de comprar livros e ter acesso a leitura complementar.</p> <p>Por ser meio período e poder conseguir trabalhar, ter sido mais fácil de entrar.</p> <p>Ter um horário bem definido de aulas, proximidade de minha residência, qualidade do ensino.</p> <p>Organização de tempo.</p> <p>Mais tempo, melhor qualidade de ensino, mais preocupação com os alunos.</p> <p>Não tendo greve dos professores e a assistência ao aluno é melhor.</p> <p>O ensino diferenciado e o comprometimento dos profissionais.</p> <p>O peso do nome de uma instituição privada de boa qualidade.</p> <p>É que é mais fácil.</p> <p>A estrutura e condições ofertadas pela instituição.</p> <p>Acredito que seja uma qualidade melhor de ensino.</p> <p>Carga horária e ensino de qualidade.</p> <p>Não passar pela greve.</p> <p>Nome da faculdade.</p>
<b><u>Facpriv</u></b>	<p>Conseguimos estudar no horário que é melhor pra gente. Se não nos adaptarmos ao regimento da faculdade podemos trocar sem ter medo de ter que começar a pagar algo, já que já pagamos.</p> <p>A organização é vantajosa.</p> <p>Ter profissionais mais dedicados em ensinar de melhor maneira.</p> <p>Perto do meu trabalho.</p>
<b>Desvantagens</b>	
<b><u>Unipriv</u></b>	<p>A desvantagem é não ser pública.</p> <p>A vantagem seria não pagar.</p> <p>Pagar pelo curso.</p>
<b><u>Facpriv</u></b>	<p>Instituições públicas são mais conhecidas para se colocar no currículo. Algumas podem ter o ensino melhor do que outras.</p> <p>Ter que pagar.</p>

Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaborado nesta pesquisa.

É nítido que a questão do pagamento, para quem não tem bolsa, é fator principal tido como desvantagem. O outro fator importante é o fato de estar mais perto de casa e ter um ensino mais flexível, sem muitas demandas e, sobretudo, concentrando suas atividades apenas no turno do curso, uma vez que a maioria precisa trabalhar. Conforme ilustram seguintes falas:

Na verdade, a situação financeira não me permitiu estudar em uma universidade pública, pois desde muito nova eu trabalho e os horários da UnB não me permitiam trabalhar (Estudante Unipriv).

O acesso a pública na área superior é muito difícil e geralmente requer um bom preparo para o vestibular (Estudante Facpriv).

Podemos afirmar que mesmo que conseguissem ingressar nas IES públicas, como tentaram, o fator econômico seria um impeditivo para que pudessem cursar e obter sucesso na conclusão. A qualidade é subsumida nesses outros fatores e, como já dito, é pronunciada pelas(os) discentes da Unipriv, o que não se vê apontado pela Facpriv. O que sugere que as discentes trabalhadoras(es) que desejam fazer uma graduação na rede pública, precisam recorrer às oferecidas na modalidade à distância. Os dados do Inep (2022) podem ser ilustradores, pois do total de “das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2022, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas” e, dessas, 35,8%, foram efetivadas na modalidade presencial, enquanto, a distância, somaram 64,2% do total de matrículas (Inep, 2022, p. 23). É possível inferir que não se trata de uma escolha genuína a rede privada, mas um condicionamento, uma opção para a falta de opções.

Em complementariedade a essa questão, ao já sabermos sobre a “escolha” da rede, buscamos entender, também, a **escolha pela IES**, no sentido de conhecer os fatores que influenciaram na escolha pelas respectivas IES, considerando, não só a questão do público ou privado, mas as opiniões sobre as instituições, uma vez que, ofertando o curso de pedagogia público, à época, havia a UnB e o IFB, mas, na rede privada, eram muitas opções. Assim, tivemos que o fato de serem públicas e gratuitas, não demandarem custeio financeiro e serem reconhecidas pela qualidade, já são fatores determinantes para muitas(os), no primeiro caso, e, no caso das privadas, o reconhecimento e a qualidade da Unipriv também foram apontados como diferenciais, assim como a bolsa concedida, uma vez que metade das(os) discentes tem desconto de 100%. Na Facpriv, destacou-se uma das características principais das faculdades, estarem alocadas em quase todas as localidades, tornando a localização um dos fatores preponderantes e, também, mensalidades com baixos valores. A mensalidade do curso de

pedagogia está, hoje, em R\$ 399,00, quando integral, mas a IES oferece diferentes formas de desconto e bolsas.

### Quadro 9 – Motivos para a escolha das IES

<b><u>Públicas</u></b>	<p>Pela mediação que a UnB tem com o curso, onde consigo ver vários caminhos na área.</p> <p>Sou uma pessoa pobre então a UnB como universidade pública era minha primeira opção.</p> <p>Eu não tinha condições de pagar uma universidade particular, então quando começou o ensino médico eu já tinha esse alvo de fazer pedagogia na UnB.</p> <p>Eu queria cursar Licenciatura em Pedagogia e o <i>campus</i> do IFB que oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia é perto da minha casa.</p> <p>O fato da carga horária do IFB atender minhas demandas.</p>
<b><u>Facpriv</u></b>	<p>Melhor universidade do centro oeste. Oportunidade única da bolsa de estudos.</p> <p>Por ser uma universidade reconhecida em todo o território brasileiro.</p> <p>Por ser a melhor Universidade particular do DF.</p> <p>Para mim foi a distância, pois fica perto da minha casa.</p> <p>Valor acessível.</p> <p>Por ter uma mensalidade acessível e por não ser tão longe de casa.</p> <p>Por já conhecer a instituição desde a fundação.</p>

Fonte: Respostas ao questionário 1. Elaborado nesta pesquisa.

Muito se falou da centralização das IES públicas, no caso da UnB, da oferta em poucos campi, no caso dessa e do IFB, ressaltando a importância da localização e sua relação com a rede, onde a privada se destaca por estar mais próxima das periferias, por exemplo. Portanto, buscamos saber, junto às(os) discentes participantes da pesquisa, se a **localização geográfica de onde mora influenciou de algum modo em sua escolha pelo curso em uma instituição pública e não privada**. Os resultados são diferentes entre as quatro IES, como pode ser visto nas manifestações abaixo:

No IFB, como a maioria das(os) discentes mora nas proximidades da cidade de São Sebastião, não foram apontados problemas. Já na UnB, conforme vimos antes, é distante para a maioria das(os) discentes e isso dificulta a realização do curso, mas, a qualidade do ensino e por ser gratuita, ameniza tal fato, mas há quem tenha pensado em desistir por conta disso. Muitas(os) citaram que o *campus* é muito centralizado e que somente lá há o curso presencial de pedagogia. Vejamos algumas falas:

Na Ceilândia tem um campus da UnB, mas é somente da área da saúde. Então ia de qualquer forma pro Darcy Ribeiro no Plano Piloto. A universidade pública sempre foi a única opção, mesmo tendo Prouni, bolsas etc., a federal pra mim sempre foi imposta como abridora de caminhos.

Eu moro a 2 horas da universidade, eu escolhi porque eu sempre quis e também porque era um meio gratuito e eu não iria conseguir pagar.

Sim, parecia acessível para mim em alguns aspectos, apenas de não haver campus em sobradinho.

Na periferia quase ninguém tem dinheiro para arcar com uma instituição privada, e eu não tinha. Ou eu entrava na universidade pública ou não iria ter uma graduação tão cedo.

Moro bem distante da UnB e, a distância desfavorece demais na minha rotina, porém só tenho essa opção, então, é assim que é.

Mesmo vivendo a duas horas de distância da UnB, estou disposta a enfrentar essa jornada diariamente para alcançar meus objetivos acadêmicos e profissionais.

Em relação às privadas, como a maioria da IES é localizada na cidade na qual a(o) discente mora, tal qual no IFB, também não foram apresentadas queixas, ao contrário, a localização é um diferencial, porém, para algumas pessoas não é preciso considerar apenas o local da IES e o de moradia, tem-se de articular também o local de trabalho. Mais um motivo para a escolha das IES privadas, que, estando nas cidades em que trabalham ou moram, torna mais viável. Porém, em casos de não possibilidade de escolha, há quem precise se movimentar entre três cidades para fazer o curso superior.

Moro aqui em Samambaia próximo à Faculdade que eu faço o curso. Se fosse mais longe da minha casa eu não estaria fazendo esse curso.

Trabalho e moro bem pertinho da Faculdade.

A localização e o valor influenciaram na escolha pela Facpriv.

Para concluir a discussão deste elemento interpretativo, discutimos a questão da escolha pela **modalidade de ensino**. A problemática da qualidade da educação hoje, em qualquer uma das duas redes, passa por essa questão. Como já discutimos, a educação a distância está sendo cada vez mais desvirtuada de seu objetivo precípuo, o de interiorizar e democratizar o acesso à educação superior, porém, há pouco controle sobre as IES privadas e o modo como se apossaram dessa possibilidade, sendo que, já estão na maioria das cidades e, portanto, essa modalidade não seria justificável, contudo, foi convertida em potencializadora da obtenção de lucros. Assim, de acordo com o Inep (2022, p. 23), de todas as matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2022, 35,8%, foram efetivadas na modalidade presencial, enquanto, na modalidade a distância, somaram 64,2% do total. Essa foi, portanto, uma variável que, para nós, delimitou a modalidade a ser pesquisada, uma vez que, sendo a EaD, tão acessível, seja na rede pública ou na privada e, nessa última, com cursos de valores muito baixos, é interessante

entender o que ainda faz com que algumas pessoas optem pelo ensino presencial. Para isso, procuramos saber sobre o que levou as(os) estudantes a optar por esse ensino.

Na UnB as(os) discentes apontaram como motivos para a escolha da graduação presencial o contato social que se tem e as possibilidades de se conhecer outras pessoas e, assim, se construir rede de amizades. Também citaram a interação pedagógica - contato direto com a professora ou professor e com o conteúdo em si -, como facilitadora da aprendizagem e do aproveitamento do ensino, além da experiência de fazer parte de um ambiente acadêmico e de sua cultura. Falaram ainda de que para estudar na modalidade a distância é necessário muita autonomia e organização, e que isso pode ser um dificultador. Vejamos algumas colocações que falam mais sobre essa escolha:

Há uma maior tendência à interação com o professor e com os demais na sala de aula quando cara a cara (esclarecimento de dúvidas, realização de dinâmicas em grupo, compartilhamento de ideias, etc.) e, conseqüentemente, no engajamento com o conteúdo. Além disso, por parte do professor, a avaliação formativa é bem mais aproveitável quando é possível observar o aluno e sua "performance" em sala de aula, mesmo que a pedagogia não exija prática manual ou vivência do aluno com objetos de estudo.

Acredito que a formação acontece de forma mais completa. A troca de experiências no presencial não tem preço.

É melhor ter um contato físico com a matéria e o professor para um melhor entendimento do assunto.

Eu presto mais atenção, me dedico mais, saio de casa e ainda vejo pessoas e faço amizades.

Eu queria poder vivenciar a vida acadêmica de perto e poder compartilhar experiências dentro do *campus*.

Pela experiência, e acredito que a modalidade presencial seja melhor para o desenvolvimento no curso.

Acredito que o ensino é melhor aproveitado e experienciar pessoalmente é muito mais motivador.

Não consigo aprender de forma muito autônoma, coisa que é necessária no EaD.

Possuo certas dificuldades para entender o que é proposto através do EaD.

Quero vivenciar a experiência de estudar na UnB presencialmente.

No IFB, além das colocações feitas pelas(os) discentes da UnB, destacou-se a qualidade, a dinamicidade do ensino presencial, além de experiências não exitosas com a modalidade EaD.

Vejo como uma melhor forma de ensino, porque para mim, me permite compreender melhor os assuntos tratados, e assim, aprender da melhor forma possível.

Acredito que a EAD não teria a mesma qualidade que o presencial.

O presencial é mais dinâmico e objetivo, não fico tão dispersa.

A adaptação é bem mais fácil, consigo compreender melhor.

Já fiz o ensino médio em ensino remoto e não me adaptei.

Na Unipriv e na Facpriv, assim como nas públicas, apontaram-se as mesmas vantagens do ensino presencial, falando de qualidade, facilidade de aprendizagem pelo contato direto e experiências não exitosas na modalidade a distância. As estudantes da Unipriv que entraram pelo Programa PRIL dizem que, nele, a modalidade presencial é obrigatória. Algumas falas:

Por preferir ir à universidade e ter mais contato com os professores e alunos (Estudante da Unipriv).

Já fiz EAD, mas o presencial me traz um conhecimento mais elevado (Estudante da Unipriv).

Pois me concentro e trabalho melhor quando estou no presencial (Estudante da Unipriv).

Acredito que consigo agregar mais conhecimento presencialmente (Estudante da Unipriv).

Acredito que no EAD eu não teria tanto comprometimento (Estudante da Unipriv).

Acredito que presencialmente ganho mais aprendizado e tenho mais informação, conhecimento melhor (Estudante da Facpriv).

Não me dou bem com o sistema EaD, além de ficar perdida no que eu devo fazer nesse sistema (Estudante da Facpriv).

Pelo fato de ter um melhor desempenho no presencial (Estudante da Facpriv).

Eu tenho mais facilidade para aprender presencial (Estudante da Facpriv).

Todas as falas demonstram, principalmente, uma preocupação com a qualidade da educação. Conforme discutimos bastante nesta tese, a modalidade EaD transformou-se em uma das problemáticas principais da educação superior quando se fala em qualidade, pois, se dá, em maioria nas IES privadas que, mais uma vez, souberam aproveitar para ampliar a lucratividade. Um exemplo é que, hoje – setembro de 2024, o curso de pedagogia na Unipriv passou a ser



ofertado somente nessa modalidade, e, não há mais oferta presencial em nenhum de seus *campus*. A mercantilização da educação é um braço potente do pensamento neoliberal, um sistema que, conforme Marilena Chauí (2020, p. 319) faz de tudo e qualquer coisa objeto do e para o capital, “convertendo tudo em mercadoria e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro como equivalente universal”. O caso em questão é muito ilustrativo, a mensalidade do referido curso a ser oferecido agora apenas na modalidade EaD pela Unipriv é de somente de R\$ 99,00, e, isso, ainda considerando que se trata de uma universidade com bastante reconhecimento, mas que se corrompe em nome da lucratividade. Assim, a atratividade para quem precisa de um diploma é inegável e se torna um dos fatores que estão fazendo com que o governo procure alternativas para tentar frear o descontrole e garantir melhores formações, sobretudo, nas licenciaturas, conforme é possível observar nas novas diretrizes curriculares para formação de profissionais para educação básica<sup>205</sup>.

Tendo sido este o último elemento interpretativo, acreditamos que tenha ficado explícito a nossa defesa de que o perfil discente do curso de pedagogia é determinado pelas articulações dos marcadores de gênero, raça e classe, e, suas variações, como já bastante frisado, faz com que não sendo estático, sejam constituídas diferentes posições sociais e condições de mobilidade. No caso desse último elemento interpretativo, observamos que o ingresso na rede pública, ainda que para o curso em questão, demanda mais capital cultural e econômico, pois exige mais preparo intelectual e condições de realização. Há estudantes das IES privadas que mesmo se ganhassem uma vaga na UnB, por exemplo, devido à falta de condições, não conseguiriam se manter no curso, pela necessidade de trabalhar, sobretudo. De fato, tais possibilidades são mais reais para as pessoas brancas, mas como as configurações construídas também trazem privilégios, no que diz respeito ao acesso, observamos que conseguem ultrapassar o limite racial, ao serem dotada de melhores condições econômicas. Tal resultado será abordado a seguir.

---

<sup>205</sup> Nos referimos às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024.

#### **4.4 Pressupostos hermenêuticos interseccionais sobre os condicionantes de acesso ao curso de pedagogia**

Os elementos interpretativos apresentados decorrem da organização analítica que realizamos com base na perspectiva reconstrutiva interseccional, que buscou, hermenêuticamente, alcançar compreensões em um movimento discursivo com a apresentação dos dados produzidos a partir das informações relatadas pelas(os) estudantes das quatro instituições participantes. A interseccionalidade foi utilizada como principal referencial interpretativo, conforme apresentado desde o início desta tese, possibilitando melhor compreensão e entendimentos em torno do problema de pesquisa, uma vez que esse vem contextualizado em uma realidade histórica, política e cultural estruturada em desigualdades sociais. Assim, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) dizem que tal referencial considera essas desigualdades desde o nível global ao das experiências humanas e, portanto, que os sistemas de poder, como racismo, patriarcado e capitalismo, fomentam formas particulares de desigualdades, entendendo poder como relacionamento e não como uma entidade estática.

Enquanto categorias de análise, raça, gênero, sexualidade, classe e nação adquirem significado a partir das relações de poder do racismo, do heterossexismo, da exploração de classe e do nacionalismo. Nos marcos interseccionais não existe racismo ou heterossexismo puros. Em vez disso, as relações de poder do racismo e do heterossexismo adquirem significado em relação um ao outro (Collins; Bilge, 2021, p. 250).

Na perspectiva relacional da interseccionalidade, conforme Kimberlé Crenshaw (1991), Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), Heleieth Saffioti (2013) e, com base na ideia de matriz de dominação (Collins, 2019), tem-se que os sistemas de poder ao se intercambiarem criam seres privilegiados ou subalternizados, assim como espaços a eles relativos, aproximando-os ou os distanciando da ideia de justiça social. Essa, por sua vez, é o que faz com que um projeto seja crítico, pois “é interpretada como dimensão orientadora da interseccionalidade, enquanto categoria analítica, capaz de tornar as investigações interseccionais mais fidedignas e críticas” (Macedo; Devechi, 2023, p. 1053). Em nossa tese, trouxemos a conceituação de justiça social democrática pelo ponto de vista de Nancy Fraser, por entendermos a necessidade de complementariedade e aprofundamento de conceito tão central ao nosso referencial interpretativo, e assim o fizemos tendo o cuidado de encontrar entre eles importantes conexões, com um olhar atento às desigualdades e relações sociais, evitando análises unívocas. A justiça social democrática de Nancy Fraser é, portanto, de perspectiva bidimensional/tridimensional, considerando fatores culturais, econômicos e políticos, ligados, portanto, aos marcadores de gênero, raça e classe, e suas intersecções.

Assim, o olhar interseccional não diz respeito apenas ao apontar adições e/ou somatórias descontextualizadas ou mecânicas de um ou mais sistemas/marcadores sociais, mas buscar compreender os cruzamentos em profundidade, e a composições que geram, uma vez que são de naturezas complexas. Quando analisamos, por exemplo, o perfil discente do curso de pedagogia, por ser sempre tão consistente, entendemos que são diferentes camadas de forma individual e, ao mesmo tempo, conjugada, já que se trata de um coletivo no qual a questão de gênero está na superfície de forma muito ostensiva. Porém, para compreendermos mais profundamente as raízes que conformam tal grupo, é preciso verificar sua imbricação a outras questões, como, no nosso caso, às de raça e de classe e a relação entre elas. É preciso olhar para as dinâmicas que concorrem na mobilização entre gênero, raça e classe e o que elas geram, para que se desvelem fatores não presentes na observação imediata. Tal é o que buscamos realizar nesta tese, e o que procuramos demonstrar por meio na discussão e, com destaque, em nossos elementos interpretativos. Assim, ao delimitá-los, tivemos como propósito oferecer uma estrutura mais linear e lógica para ilustrar nossas interpretações em uma ordem encadeada, conforme aqui será sintetizado. Nesse sentido, iniciamos falando do que chamamos de condicionantes de acesso que se trata das intersecções entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe, sendo que, em relação à raça, nossa ênfase se voltou para as pessoas negras e brancas, pois em nossa pesquisa foram os grupos majoritários, com exceção de apenas uma, dentre o total de 97 discentes que participaram da pesquisa, autodeclarada como amarela.

Desse modo, no intuito de fazer nesta parte uma contextualização sintética mais prática da discussão teórico-empírica apresentada com os elementos interpretativos utilizamo-nos da ideia de matriz de dominação – composta por quatro domínios de poder, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal, abordagem interseccional sistematizada por Patrícia Hill Collins (2019, 2021), já discutida no capítulo 2. O propósito é demonstrar nossas compreensões acerca de como as articulações dos marcadores sociais de gênero, raça e classe determinam o acesso ao curso de pedagogia e assim, também pela via da rede pública ou privada. Portanto, iniciamos falando, de modo relacional, do marcador de gênero em um contexto do sistema patriarcal. Esse, segundo Heleieth Saffioti (2015) o mais antigo de todos e, também, por ser o mais proeminentemente focado quando se trata da educação primária e do curso de pedagogia. Assim, fizemos uma breve discussão acerca das desigualdades entre homens e mulheres e como essas foram estabelecidas sob ideologias biologicistas que se perpetuaram no tecido social ao serem compartilhadas e recontadas moral, religiosa, cultural e politicamente. Desse modo, na perspectiva do domínio estrutural de poder (Collins, 2019), defendemos que não foi a feminização do magistério que fez dele uma profissão desvalorizada. O que encontramos e

apresentamos por meio de uma reconstrução hermenêutica histórica, elaborada a partir da teoria, dos dados, dos fatos e das nossas percepções enquanto pesquisadoras, é que o magistério primário, uma vez que foi criado, quase que compulsoriamente, para atender uma demanda crescente de crianças carentes, uma massa infante pobre e diferente das proles dos colonizadores, já surge como uma ação governamental assistencialista e, portanto, sem maiores obrigações, além de acolhimento e cuidados emergenciais. O domínio estrutural de poder, de nível macro, portanto, refere-se às estruturas fundamentais das instituições sociais diversas, no caso desse fenômeno de desvalorização, estavam envolvidas a questão do trabalho e da educação, sobretudo (Collins, 2019). Portanto, foram organizadas a fim de reproduzir a opressão, primeiro das mulheres e, depois, das pessoas negras. A lógica se da desvalorização estrutural da educação primária se dá no entendimento de que seu público é inferior e muito pouco importante para fazer jus a um serviço qualificado e comprometido, e, portanto, o Estado disso se desobriga e o mantém baseado na ideia de cuidado e assistencialismo. Desvalorizar quem estará à frente dessa função e em contato com esse grupo invisibilizado é então apenas uma consequência intencional. Tal desvalorização vai fomentar, por um lado, o afastamento gradativo dos homens, que têm o mundo profissional em seu horizonte, e, por outro, a aproximação das mulheres. Uma etapa educacional desvalorizada constrói um ofício desvalorizado e, se torna, o local apropriado para um ser desvalorizado, a mulher que, no caso das brancas, é uma oportunidade de sair do mundo doméstico e das funções de cuidado. Um olhar mais profundo para o gênero revela que, dentro da ordem do capital, da sociedade de classes (Saffioti, 2015), a entrada das mulheres na profissão, entendidas como seres de menor valor não é, então, a causa da desvalorização do magistério, mas sua entrada, quase que exclusiva, acaba por corroborar a desvalorização cultural, política e econômica do curso, o que afasta os homens e as deixam como signatárias de tal função. Logo, a preparação dessa mão de obra também precisa manter tais características que, como vimos, podem ter saído dos currículos, mas não da cultura da formação, fazendo não só do modelo normalista, mas da pedagogia, uma área convertida nos mesmos ideais que a precedem.

Esse processo de conformação da desvalorização com a inserção da mulher, se dá na articulação do domínio estrutural de poder ao domínio disciplinar, pois esse, segundo Patrícia Hill Collins (2019, p. 443) se trata de uma forma de governar as pessoas baseada em “hierarquias burocráticas e técnicas de vigilância”, a fim de administrar o poder. Um estilo de organização social moderna “altamente eficiente tanto na reprodução de opressões interseccionais quanto na ocultação de seus efeitos”. As mulheres estão inseridas no mundo público e no mercado de trabalho, assim como os homens e não existe qualquer determinação

formal que diga o contrário. A prática organizacional por gênero existe e é mantida por meios diversos, embora dissipada em diferentes ações. Assim, a manutenção quase que imutável do perfil docente desde suas origens é explicada pelo domínio hegemônico de poder, pois “diz respeito à ideologia, cultura e consciência” e visa justificar as práticas exercidas nos anteriores. Já falamos das razões históricas, culturais e políticas para que esse fato ocorra, porém a questão que se ressalva é que mesmo com todas as mudanças de concepções ideológicas e culturais e de termos avançado no entendimento mais cultural que biológico, permanece a ideia de que as mulheres são próprias e mais “eficientes” para o magistério primário. Ou seja, ainda se estabelecem posições de acordo com a ideia de diferença sexual e papéis sexuais, sejam para as brancas ou para as negras, sendo nesse último caso, ainda mais precarizadas e desvalorizadas.

Portanto, mesmo as mulheres já tendo demonstrado que são tão capazes quanto os homens, e as negras quanto às brancas, para estarem em qualquer tipo de atividade, continuam sendo encaminhadas e, mecanicamente se encaminhando, à pedagogia e ao exercício do magistério, sem que essa seja, na maioria dos casos, uma escolha livre e autêntica. O domínio hegemônico atua justamente no sentido de criar e manter “um sistema popular de ideias de “senso comum”, potencialmente expressivo em sua “capacidade de dar forma à consciência por meio da manipulação de ideias, imagens, símbolos e ideologias”, a fim de manterem os privilégios da classe dominante, nesse caso os homens, sobretudo, brancos e abastados. Para manter essa lógica, torna-se importante perpetuar as mulheres à questão biológica, como reprodutoras, assim incumbidas da responsabilidade de cuidar e educar as crianças, seja em suas próprias da casa ou exercendo outra profissão; à questão moral cristã, como mães e/ou servas, e o mais próximo do sagrado, assim vocacionadas para o cuidado, numa perspectiva que flerta com a caridade e por isso também propensa à uma recusa remuneratória, pois essa ação deve ser motivada, antes de tudo, pelo amor.

Quanto tratamos da possibilidade de que há mulheres que escolhem de forma livre e não determinada essa profissão frente a muitas outras possíveis, nos ajudar a entender como atua o domínio interpessoal, pois esse é o nível micro dos quatro domínios e, desse modo, age enfatizando o cotidiano e o como a convergência dos demais influencia na constituição da consciência e identidade das pessoas (Collins, 2019). Estariam elas impossibilitadas de desenvolverem suas capacidades para galgarem espaços mais reconhecidos, empregos mais valorizados, devido ao seu gênero e/ou sua cor ou seduzidas pelo domínio interpessoal? Os estereótipos, barreiras ideológicas e os medos de violências e/ou confrontos estabelecidos na cultura e nas instituições estariam determinando essa escolha mais “fácil”? Independentemente da resposta, é possível sugerir que gênero e, portanto, o sistema patriarcal é um condicionante

estrutural do acesso à educação superior e do como ele acontece. No caso da pedagogia, é ainda mais determinante e, da mesma forma, entendemos quando consideramos a raça.

Muito articulado à opressão patriarcal, o racismo tem um grande diferencial de ter sido instalado para estabelecimento do sistema capitalista e da sociedade de classes no país. Dentro desse contexto escravagista de dominação estrutural, constituíram-se as desigualdades raciais mais latentes da sociedade e que, como dissemos, ficaram como herança da colonização. Porém, com o passar das décadas do pós-escravidão tornou-se impossível aos governos deixar de ouvir as demandas da população negra por melhoria de vida, inserção social e reconhecimento cidadão e como seres de direitos. Advém dessas muitas movimentações, ainda que muito tardiamente, o acesso à educação e ao mundo do trabalho. O fato é que os avanços das sociedades democráticas e das ideias de direitos universais e de igualdade entre os povos criam obrigações políticas fazendo com que não mais sejam, ao menos legalizadas, práticas de discriminação em relação à cor da pele das pessoas. Também dizem respeito à expansão neoliberal, ao acúmulo de capital, que precisavam da mão-de-obra negra para a movimentação da engrenagem do Estado. Do mesmo modo, porém com suas respectivas individualidades, os domínios estruturais, disciplinar, hegemônico e interpessoal, explicam as movimentações dos sistemas de poder e a diminuta e lenta mobilidade social e as posições mais subalternizadas as quais as pessoas negras estiveram, e ainda estão, submetidas, a fim de manter o poder nas mesmas mãos. Não se apagou do imaginário social (domínio hegemônico), mesmo com a paulatina inclusão na sociedade, a ideia inferioridade racial e ela ainda age justificando o domínio estrutural e disciplinar, por meio de segregação, violências, piores empregos, condições de vida, educação etc., sob a égide de que tais ações se dirigiam a seres alheios à categoria humanidade. Assim, a pedagogia e o magistério, como desvalorizados que são, se tornam espaços mais apropriados para esse grupo, o que, individualmente, também acaba sendo uma determinação pensada pelas próprias pessoas, pois estão socializadas e adaptadas às condições mais desvalorizadas e, portanto, sem um campo de visão mais amplo a sua frente, decorrente de terem sido recorrentemente relegadas à inferioridade, devido a estarem sob o domínio interpessoal de poder. Em geral, o que é possível interpretar é que os muitos anos nos quais as pessoas foram negligenciadas levantaram muros que tornaram a distância entre elas e as brancas em verdadeiros abismos, tornando-as menos capacitadas para a ocupação de espaços mais prestigiados. Por um lado, por terem mais dificuldades, nas quais se incluem o preparo intelectual e, por outro, por serem marginalizadas, ainda que com formação e capacitação adequadas, portanto, são impedidas de estar em cursos e profissões mais reconhecidas. Considerando que as mulheres largaram na frente no quesito educacional e que, hoje, caminham

quase ao lado das pessoas negras, é possível afirmar que gênero e raça são fatores determinantes para que fiquem limitadas às carreiras mais desvalorizadas. Quanto a isso, e sem o intuito de aprofundar tal discussão nesse momento de finalização da tese, para nós, é importante dizer que, quando falamos que as pessoas negras, sobretudo, estão em desvantagem para concorrerem com as pessoas brancas a vagas de emprego que demandam preparação educacional, por exemplo, o fazemos de forma crítica, a fim de chamar atenção para o fato de que não se trata de uma fatalidade, e sim do resultado de como os sistemas de poder atuam por diferentes domínios posicionando as pessoas a partir de suas marcas sociais. Desse modo é que, em alguns momentos, situamos essas questões utilizando o termo capacidades. O nosso apoio teórico, para além dos já apresentados, considera a perspectiva das capacidades humanas de Martha Craven Nussbaum (2012) que se volta para pensar a qualidade de vida e a justiça social pela perspectiva do desenvolvimento das capacidades, entendidas como oportunidades de ser e fazer de forma livre e não determinada. Focamos, junto a autora, sobre a necessidade de responsabilizar o Estado frente à necessidade de criar as condições para o desenvolvimento das capacidades de todas as pessoas.

Nesse ponto, observamos uma grande desvantagem na questão do gênero, da raça, atreladas as muitas mazelas e empecilhos que enfrentaram. Nesse sentido, entendemos que o menor preparo não é um resultado de passividade ou inatividade dessas pessoas, mas da ausência do Estado na oferta de oportunidades, ou mesmo das muitas ações excludentes por ele implementadas, - ponto crucial em que residem as injustiças sociais. No entanto, a despeito dessas questões, frisamos o fato de que mesmo alcançando o desenvolvimento possível das capacidades pela formação educacional ou acadêmica, por exemplo, as mulheres e as pessoas negras precisam enfrentar o desenvolvimento de outras capacidades também importantes para que possam ter total liberdade para ser e fazer o que desejarem.

Nesse sentido, a questão de classe, também observada por nós como um determinante de acesso é, aos demais, imbricada desde a criação do patriarcado burguês e do capitalismo escravagista, sem os quais não seria possível estabelecer uma soberania masculina e branca. A educação superior, tanto mais a pública, como discutimos no capítulo 3, foi, inclusive, um mecanismo de sua manutenção. Formar a elite se fazia imprescindível frente ao contexto de fortalecimento do poder colonial e do domínio pela colonialidade, e, posteriormente de internacionalização. Isso fez com que, historicamente, e por muito tempo, vivenciássemos um fenômeno de inversão na passagem da educação básica para a superior. Recorrentemente, a entrada de filhas e filhos da classe trabalhadora e de famílias menos abastadas, estudantes de escolas públicas, na educação superior, se dava via rede privada e, de outro lado, filhas e filhos

da classe média e de famílias mais abastadas, estudantes da rede privada, ocupavam as vagas das IES públicas. O primeiro grupo – de maioria negra, por muitos e diferentes fatores, possuem, ainda hoje, conforme demonstra esta pesquisa, ausência de capacidades para o ingresso por seleção, já o segundo – de maioria branca, tem a oportunidade de se prepararem por toda educação básica, sobretudo enfocando no ensino médio, e se tornam mais capacitadas(os) para se sobressaírem na concorrência pelas vagas, por ter maiores condições culturais, sociais, econômicas, familiares e políticas de se capacitar para tal.

Essa compreensão e resposta a nossa problemática de pesquisa, nos faz lembrar o alerta de Patrícia Hill Collins (2021) sobre a complexidade das pesquisas interseccionais e o fato de que era parte dessa resposta conhecer, portanto, quem são as(os) discentes negras(os) que acessam a educação superior da rede pública hoje. Assim, nossa pesquisa mostrou que o perfil é aquele que, dentro das categorias construídas pela imbricação dos marcadores sociais, se diferenciam positivamente, sobretudo, em relação à classe, ou seja, possuem, de modo geral, um melhor capital econômico e cultural. Por termos encontrado esse resultado nos cursos de pedagogia, um dos mais desprestigiados e acessíveis atualmente, nos sentimos seguras para sugerir que o mesmo pode ser encontrado nos demais cursos, já que por serem mais concorridos, maior é a exigência em termos de preparação. Patrícia Hill Collins (2019, p.72), nesse sentido, diz que as pessoas negras, em geral, enfrentam o racismo institucionalizado nas diferentes instituições que, quase sempre, organizadas por pessoas brancas, porém, estar na classe na classe média, e no mundo do trabalho, por exemplo, a realidade é que, embora “tenham muito em comum [...] o legado de lutas desses dois grupos sociais possui caráter específico”.

Percebemos que esse marcador, no sistema de poder capitalista, ao ser movimentado junto aos outros dois, apresenta um diferencial importante dentro dos grupos. Para tanto, a fim de apoiar nossa suposição, retomamos dois dados já discutidos em nossos elementos interpretativos e que dizem respeito ao capital econômico e cultural das(os) discentes: renda familiar e preparo para a seleção à IES, que nos permitem refletir sobre acesso na instituição pública ou privada. Em um movimento reconstrutivo interseccional, então, realizamos uma nova desagregação dos dados com o objetivo de: a) verificar quais famílias, por cor/raça, têm maior e menor renda e; b) quais discentes se preocuparam, ou, tiveram a oportunidade de se preparar para o exame de ingresso.

a) Com base nas informações prestadas pelas(os) discentes e a classificação do IBGE em relação às classes sociais, fizemos a seguinte sistematização por IES:

1. Na UnB, lembrando, 23 estudantes são negras(os) e 15 brancas(os). Quanto à renda familiar, há um total de 22 discentes cujas famílias recebem até R\$ 2.900,00,



- e, 16 que recebem acima de R\$ 3.000,00. No primeiro grupo, 7 (31%) são brancas(os) e 13 (59%) negras(os). No segundo, 6 (37,5%) são brancas(os) e 10 (62,5%) negras(os). As maiores rendas de 6 mil e 7 mil são de discentes brancas.
2. No IFB, 8 discentes são negras e 7 brancas. Quanto à renda familiar, há um total de 6 famílias que recebem até R\$ 2.900,00, e, 9 que recebem acima de R\$ 3.000,00. No primeiro grupo, 3 (33,3%) são brancas, e, 4 (66,6%) negras. No segundo, 5 (55,5%) são brancas e 4 (44,4%) negras. As maiores rendas de 6mil, 8 mil, 10 mil são de famílias de discentes brancas.
  3. Na Unipriv, 23 discentes são negras(os) e 6 brancas(os). Em famílias recebendo até R\$ 2.900,00 tem-se 18 discentes, e, acima de R\$ 3.000,00, são 8 discentes. No primeiro grupo, 2 (11,1%) são brancas(os) e 16 (88,8%) negras(os). No segundo, 2 (25%) são brancas(os) e 6 (75%) negras(os). As duas maiores rendas de 5 mil são de 1 estudante preta e 1 branca.
  4. Na Facpriv, 12 discentes são negras(os) e 3 brancas(os). Em famílias recebendo até R\$ 2.900,00 tem-se 10 discentes, e, acima de R\$ 3.000,00, são 5 discentes. No primeiro grupo, 2 (20%) são brancas(os) e 8 (80%) negras(os). No segundo, 1 (20%) é branca(o) e 4 (80%) negras(os). A maior renda de 7mil é de uma discente branca.

O que temos é que em relação à UnB, cuja proporção de estudantes negras(os) é um pouco maior, verifica-se estão mais representadas(os) tanto na primeira quanto na segunda faixa de renda. No IFB, a proporção de estudantes é quase a mesma nas duas faixas, com diferença de 1 negra a mais em cada faixa. Desse modo, em relação às IES públicas, observa-se que: no grupo de renda – até R\$ 2.900,00, a presença maior é de negras, o que se inverte quando se trata do segundo – acima de R\$ 3.000,00. No geral, são quase equiparados os dois grupos. Nas IES privadas, ao contrário, observamos muitas diferenças, porém, temos de considerar, também, que a proporção de negras(os) para brancas(os) nas duas IES é bastante superior. Assim, a primeira faixa de renda – até R\$ 2.900,00, na Unipriv, é majoritariamente negra e, o que se repete na segunda – acima de R\$ 3.000,00. Na Facpriv, cuja parcela negra é 4x maior que a branca, são a maioria, em igualdade, nos dois grupos. O que observamos em comum entre as 4 IES e, portanto, entre as redes pública e privada, é que os maiores salários são encontrados nas famílias de discentes brancas(os), com uma única exceção de uma estudante negra da Unipriv.

b) Sistematização para verificar o preparo para o ingresso na educação superior, realizado por IES:

1. Na UnB, do total de 38 discentes, 26 disseram não ter feito nenhuma preparação. De 12 que fizeram, apenas 3 fizeram cursinho preparatório pago e 1 com bolsa de desconto. Dos cursos pagos, 2 estudantes eram negras e 1 branca. Do curso com bolsa, 1 estudante branca.
2. No IFB, do total de 15 discentes, 11 dizem não ter feito nenhum preparatório. Das 4 que fizeram, 2 fizeram cursinhos pagos, ambas negras.
3. Na Unipriv, de 29 discentes, 24 dizem não ter feito nenhum cursinho. E das(os) 5 restantes que diz ter feito, 2 fizeram preparatório pago, sendo 1 branca e 1 negra.
4. Na Facpriv, 11 do total de 15 discentes dizem não ter feito nenhum preparatório. Das(os) 4 que fizeram, 1 pagou pelo curso, e se tratou de estudante branca.

Não desconsiderando a importância também de quem fez cursinho popular, por demonstrar interesse, do mesmo modo, no ingresso à educação superior, optamos por focar nos cursos pagos, pois eram em menor número e, desse modo, uma importante variável de análise, uma vez que incorpora questões não só de interesse, mas de condição econômica e nível de importância. Do universo de 97 discentes, apenas 9 pagaram por uma preparação mais formal. A maioria – 6, se concentra na rede pública, o que é justificável por ser gratuita e, com isso, há concorrência, o que não acontece nas privadas. Mas, nosso olhar se volta para o fato de que a maioria, 5 de 9, é de estudantes negras, sendo que 4 dessas são da rede pública.

Assim, o que observamos é que para a questão racial ser tida como fator afirmativo nas seleções, precisa vir acompanhada de outras mudanças, tais como as relativas às questões de gênero – em um movimento de quebra dos mitos patriarcais que bloqueiam as capacidades femininas as adaptando, de forma reduzida, a um universo de formação tido como feminino e/ou limitado, e, sobretudo, às de classe, pois o que se percebe é que é preciso ser uma pessoa negra com boas condições econômicas e culturais que viabilizem o usufruto das cotas raciais e as dirigidas para egressas(os) – afinal, todas(os) farão a mesma seleção, aspirantes a cotistas ou não. Se percebemos esse dado em um curso com uma das menores concorrências, certamente é ainda mais recorrente quando se trata dos privilegiados. A falta de condições, a classe, anula as oportunidades. As pessoas negras estando historicamente no grupo menos favorecido sempre serão levadas a cursos que sejam mais acessíveis e mais possíveis de serem cursados. Ou seja, para fazerem cursos elitizados deveriam, por exemplo, não precisar trabalhar. Até mesmo cursos como o de pedagogia, como foi demonstrado, são impossíveis de serem cursados, devido à carga horária não permitir, o que leva muitas(os) discentes para a rede privada. Em geral, a classe trabalhadora é negra e essas pessoas não podem se dedicar aos estudos, antes e durante

esse ingresso, e, no caso em questão, formam um subgrupo racial - resultado da intersecção dos marcadores sociais, o qual as cotas não alcançam. Por outro lado, a intersecção entre os marcadores de raça e classe também formam um subgrupo com mais acesso, o das pessoas negras que chegam à educação superior pública. Abaixo temos algumas falas que podem servir de ilustração para o que estamos apontando:

Durante meu processo de preparação para a graduação, sou grata por não ter enfrentado obstáculos significativos. Apesar de ser parda, não experimentei preconceito ou discriminação que pudesse prejudicar minha jornada acadêmica (Estudante UnB).

Estudei em uma escola particular devido às condições financeiras favoráveis do meu pai. Nunca enfrentei dificuldades ou discriminação devido à minha cor de pele. Fui privilegiada por receber uma educação de qualidade, o que me proporcionou oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal (Estudante negra UnB).

Com esses dados e reflexões entendemos ter respondido à pergunta que impulsionou esta pesquisa - “como a intersecção dos marcadores sociais de gênero, raça e classe condicionam o acesso ao curso de pedagogia na rede pública ou privada?”. Nessa perspectiva a nossa tese é de as(os) discentes que estão mais presentes no campo da desvalorização social, cultural e política, pois, como demonstrado, não necessariamente fizeram uma escolha livre pelo curso de pedagogia, e foram a) condicionadas pelo gênero – como aconteceu em maioria nas IES públicas, mas nessas também, não se tratou de ser a primeira opção para todas(os), mas a mais viável, sobretudo no que diz respeito à seleção; b) pela raça, as pessoas negras e até os homens negros estão caminhando mais próximos das mulheres e, presentes em cursos tidos como femininos, leia-se, desprestigiados, uma forte representação de como a intersecção desses dois marcadores é consistente na história do país, esse grupo mais presente na rede privada; c) pela classe social, dizendo respeito, sobretudo, à questão econômica e cultural das(os) discentes e que foi, em nossa pesquisa, o fator potencializador para o fato de a maioria das(os) discentes negras(os) estar na rede privada, devido ao racismo e como esse sistema estrutural atua no desempoderamento das pessoas negras e as coloca na base da ordem do capital, pelos muitos fatores discutidos. São discentes que ingressam mais tarde na educação superior, o fazem de forma mais autônoma e em busca de melhoria no emprego e renda, não possuem condições de tempo e geográfica para cursarem uma graduação nos moldes das ofertadas pela rede pública e maiores dificuldades de sucesso nos exames admissionais. Logo, as(os) discentes que vão para a rede privada possuem um peso ainda maior na imbricação dos sistemas de poder. E observamos, também, que há uma diferenciação dentro da própria rede privada, as(os) discentes

da faculdade possuem ainda menos condições que as(os) da universidade, afinal, administrativamente, se falando de IES, as faculdades são as com menor controle de qualidade e com acessos mais facilitados. Nesse sentido, Patrícia Hill Collins (2019, p. 454) explica que cada domínio de poder cumpre um propósito específico e, levando esse olhar para as questões interseccionais da tese relativas ao perfil discente, temos que o domínio estrutural organizou a opressão das mulheres e pessoas negras, assim como o privilégio dos homens e da branquitude. Por meio do domínio disciplinar tal conformação vem sendo administrada, o hegemônico justificando as desigualdades então ocasionadas e o domínio interpessoal influenciando as experiências e a consciência individual.

Portanto, é preciso pensar em ajustar as políticas afirmativas de reconhecimento às de redistribuição, no sentido de potencializar seus objetivos, e ir mais a fundo na busca de correção de injustiças. Assim, concordamos com Heleieth Saffioti (1987), ao atestar que qualquer que seja o ângulo do qual forem examinadas as relações de gênero, de raça e de classe, não é possível pensar em justiça social fora da simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, pois a transformação de um, depende dos demais. Assim, o nosso grupo discente, pessoas negras e pobres, é visto como uma coletividade bivalente (Fraser, 1995), conforme explicado no capítulo 1, ou seja, sofrem de injustiça econômica e injustiça cultural. Para Nancy Fraser (1995) o “remédio” para a correção da primeira seria de ordem político-econômica, para a cultural, relacionado à valorização das identidades. Portanto, raça tem dimensões de desigualdades econômica-políticas e também de desvalorização cultural, porém, está mais associada ao reconhecimento, embora com desvantagens advindas das duas instâncias. Assim, tal como gênero, envolve tanto dimensões econômicas quanto “cultural-valorativas”. Para a autora, tais marcadores, como identidades e sistemas de poder, são condicionantes e condicionados da e pela classe social, bases da injustiça cultural e protagonistas da desigualdade econômica, ou seja, “a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente” (Fraser, 1995, p. 231). São características relativamente independentes da economia política, contudo presentes não apenas na “superestrutura” do capitalismo, mas na sua fundação, demandando, tanto redistribuição econômico-política quanto medidas independentes e adicionais de reconhecimento das especificidades de um grupo socialmente inferiorizado. A política de cotas se enquadra como um remédio de reconhecimento, ou remédio afirmativo. Esses, no caso da injustiça cultural, afirmam as identidades e suas especificidades buscando valorização dessas, mas, como podemos ver, sem que isso ocasione em uma mudança estrutural. O que demandaria remédios transformativos, uma vez que são calcados na ideia de desconstrução, por exemplo, a desvalorização das pessoas negras se dá, sobretudo, pelas

brancas e seu imaginário colonizador que as enxerga como diferentes, indesejáveis. O ingresso na educação superior certamente age nesse sentido, mas a mudança deveria ser mais estrutural, pois apenas isso não é capaz de mudar a concepção social que se tem dessas pessoas.

Em relação à questão econômica, é importante dizer que, em nossa percepção, a política de cotas está em um limiar entre reconhecimento e redistribuição, por focalizar, principalmente, estudantes egressas(os) de escolas públicas – mais frequentadas pela classe trabalhadora, criar subcotas para baixa renda, além de que, essencialmente, a subcota racial alcança as pessoas negras que sabemos serem as mais vulnerabilizadas economicamente. Contudo o reconhecimento não está suplantando a má distribuição e renda, para que isso ocorra, é preciso mudanças transformativas que, para Nancy Fraser (1995), devem buscar desestabilizar e desconstruir a lógica dicotômica para descentralizar o poder, e, na questão econômica, por exemplo, seria uma reestruturação da organização trabalhista, reforma tributária, acentuar políticas de distribuição de renda, reforma agrária etc., pois todas questões estão ligadas à acumulação de capital e exploração da classe trabalhadora. Demanda, para tanto, ações transformativas, conforme Nancy Fraser (1995), que se preocupam em pensar e enfrentar as desigualdades pela raiz. Em relação às cotas, observamos como positiva a mudança atual que reduziu de 1 salário-mínimo e meio para 1 salário como requisito para participação nas cotas de baixa renda. É possível que dessa forma se atinja de forma focalizada os grupos vulneráveis que sofrem com injustiça econômica, como o apontado acima, porém, o desafio é muito mais complexo e demanda não só vontade política, embora seja essencial, mas apoio da sociedade e conscientização dos grupos envolvidos. Embora ter uma melhor condição econômica não blinde as pessoas negras do racismo, em um mundo de capitalismo neoliberal, torna-se um meio para que se alcance alguns benefícios.

Ainda assim, nossa pesquisa mostrou que as políticas públicas afirmativas e sociais, trouxeram uma maior equiparação no acesso da classe trabalhadora à educação superior, embora ainda insuficiente. O avanço é lento, mas significativo, porém não apresenta, até o momento, mudanças transformativas nem mesmo nos cursos, as pessoas negras e pobres são em menor número nos privilegiados e a maioria nos mais desvalorizados, o que também acontece com as mulheres. Logo, não basta que haja políticas que oportunizem, mesmo que limitadamente, às mulheres e pessoas negras possibilidades de acenderem pessoal e profissional. É preciso oferecer condições de desenvolvimento e de funcionalidade, o que envolve não apenas investimento financeiro, o que por si só já é importante, mas também ações transformativas que atuem desde o imaginário sociocultural às condições de saúde e moradia, por exemplo. A mudança para superação da injustiça social característica da desvalorização do

magistério primário e do curso de pedagogia, portanto, deve se dar não só pela ordem cultural, mas política e econômica, pois tais conformações patriarcais, raciais e capitalistas estão estruturando-as perpetuadamente e naturalizando desigualdades e desvalorização.

As cotas raciais agem, portanto, no âmbito do reconhecimento, mas a entrada de tais pessoas nas IES públicas precisa vir acompanhada de um trabalho de valorização e conscientização cultural nesses espaços, assim como se faz necessário políticas de redistribuição, como auxílios financeiros, para que haja permanência estudantil. Assim, pode ser entendida como uma política afirmativa que gera inclusão e, como já vimos acontecer, com potencial para modificar a vida de algumas pessoas dela beneficiárias ao ampliarem suas oportunidades, porém, ainda não foi capaz de modificar a estrutura racial desigual e violenta, nem mesmo do próprio ambiente acadêmico, pois o racismo é institucionalizado e estruturante.

Assim, é fato que a ideia de reconhecimento impulsionou o ingresso das pessoas negras na educação superior via remédio afirmativo, mas a limitação desse tipo de política, problematizada por Nancy Fraser ([1995] 2006), ao defender não apenas remédios afirmativos de reconhecimento ou de redistribuição, mas a articulação desses com outros, sobretudo, de cunho transformativo, devido às complexidades trazidas pelas intersecções dos sistemas de poder. Pois sim, hoje, a educação superior está mais diversa, mas as pessoas negras, majoritariamente mulheres, se concentram em cursos de licenciatura, sobretudo, na pedagogia. Não estão representadas satisfatoriamente em cursos prestigiados, como medicina e engenharia, por exemplo. Se tratando da carreira docente da educação superior, têm inserção ínfima, não chegam a ser 11% do quantitativo total de professoras e professores (IBGE, 2022). Quanto à ciência e a pesquisa, o percentual delas é ainda menor, de acordo com o CNPq (2021), entre 2020 e 2021, de 35% de bolsas de produtividade concedidas às mulheres, apenas 7% foram para as negras. De outro ponto de vista, uma vez que essas pessoas se tornam profissionais nesse mesmo sistema econômico capitalista e com a mesma organização trabalhista desigual e preconceituosa, certamente ainda encontrarão dificuldades para incluírem-se no mercado de trabalho, ou para garantirem uma remuneração que lhes permita dar uma guinada em suas condições de vida.

Não estamos, com isso, nos colocando contrárias a tais políticas tampouco contestando a sua validade - afinal temos consciência de que são recentes -, ao contrário, acreditamos em seu potencial. Contudo, buscamos problematizar a necessidade de potencializá-las por meio da complementaridade com outras políticas, tornando-as transformativas. Concordamos com Fraser (2002, p. 18) quando diz que para que justiça seja concretizada precisamos agir no sentido de buscar remover os obstáculos à paridade de participação. O que se tem hoje é mais

um gerenciamento de conflitos, quando devíamos estar em busca de encontrar meios de eliminá-los. Na verdade, seria construir uma nova estrutura mais igualitária e justa para todas e todos, na qual as diferenças não fossem parâmetros, não gerassem desigualdades, o que sabemos ser ainda uma utopia, considerando o contexto nacional e mundial de capitalismo neoliberal. Afinal, para Nancy Fraser ([1995] 2006) remédios transformativos agem no sentido de desconstruir as lógicas vigentes. Conforme a autora, as políticas afirmativas de redistribuição estariam ligadas a uma perspectiva liberal de *Welfare State* e as de reconhecimento a um Estado liberal de multiculturalismo *mainstream*; enquanto as transformativas de redistribuição estão ligadas ao socialismo e às de reconhecimento visam desconstrução. Portanto, entendendo que o racismo, o patriarcado e a desigualdade econômica são sistemas de poder seculares, enraizados e perpetuados por uma perspectiva de dominação, exploração e manutenção do *status quo*, de privilégios de uma minoria majorada politicamente, tendo sido criados e permanentemente ressignificados, estão, desde sempre, objetiva e ideologicamente, a serviço da ordem econômica global vigente. É preciso reconhecer, portanto, que hoje, nesse cenário individualista, desenvolvimentista, mercadológico e privatista, somente parece possível a existência de políticas afirmativas, e, mesmo essas, enfrentam constantemente muitas desaprovações civis e governamentais. Porém, para Nancy Fraser ([1995] 2006), há uma forma de encaminhar tais ações à transformação, articular as políticas. A autora critica o caráter limitado das ações, seja de redistribuição ou de reconhecimento, quando implementadas isoladas e de forma simplista e, defende, como resposta ativa a tais desigualdades estruturais, políticas intersetoriais e integradas (na área da educação, saúde, sobretudo).

Nancy Fraser aponta, como já apresentado, que o desvelamento das questões da diversidade e da pluralidade nos países democráticos demandou às(aos) governantes uma atenção diferenciada e impeliu mudanças na concepção de justiça e até mesmo de democracia. Se fez preciso, desse modo, a formulação de políticas públicas que atendessem tais especificidades, há muito subjacentes. São tais fatos que fazem com que seu conceito central de justiça seja a participação democrática. Na esteira desse pensamento, o Brasil certamente se destaca no âmbito da construção e implementação de políticas afirmativas, tanto de redistribuição quanto de reconhecimento, porém o histórico político de descontinuidade e de desinteresse governamental faz com que sejam pouco transformativas. Em relação ao acesso à educação superior, por exemplo, políticas como as de cotas raciais e econômicas, mais presentes nas IES públicas, assim como o Prouni e as bolsas criadas por IES privadas, encontram-se em um limiar entre a dimensão do reconhecimento e da redistribuição, pois tratam, mesmo que em um nível limitado, de valorização das identidades e de tentativas de redução de desigualdade

econômica, que podem levar a uma representação positiva e participativa. Mas esses remédios, demandam, na base, e de forma imprescindível, o fortalecimento do ensino médio público, com ensino abrangente e humanista, além de preparatório para a concorrência da educação superior pública. Precisam ser complementados com políticas de permanência, com campanhas permanentes de conscientização cultural nos espaços acadêmicos e de mudanças nos currículos, também no formato, na grade horária, nas modalidades e na oferta dos cursos, para serem mais flexíveis às especificidades do coletivo e menos inacessíveis. Também devem ser articulados aos remédios de redistribuição de renda, de inserção no mercado de trabalho etc. Enfim, as políticas de acesso que estão mais ligadas às questões de reconhecimento são potencializadas pelas políticas voltadas à permanência, viabilizando a correção de injustiças de ordem cultural e econômica, conforme a proposta de Nancy Fraser para encaminhamentos de remédios transformativos. Nesse sentido, enxergamos as políticas afirmativas como potencialmente importantes, embora ainda insuficientes, na promoção de transformações estruturais, afinal, como diz Nancy Fraser (1996, p. 65), as lições com elas aprendidas devem ser consideradas “para elaborar reformas transitórias que possam apontar para fins transformadores”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas temos vivenciado uma mudança do perfil discente das instituições de educação superior, devido, sobretudo, às políticas de inclusão educacional, de caráter social e étnico-racial. São ações que impulsionaram não apenas o maior ingresso na rede pública, mas também a expansão da rede privada. Nesse ponto, algumas questões se sobressaem, tais como os motivos que ainda levam, mesmo com as maiores oportunidades da rede pública, algumas pessoas a ingressarem na educação superior via rede privada. Também se ressalta que o público da educação superior tem refletido, cada vez mais, a pluralidade social brasileira, ou seja, o perfil, antes elitizado e branco, sobretudo, não é mais a maioria, como fora por muito tempo. Porém, os posicionamentos tanto dentro das IES quanto do mercado de trabalho ainda não foram modificados, tais pessoas continuam nos cursos de ponta e mais concorridos, ocupando as mais reconhecidas vagas profissionais. Enquanto as mulheres negras e pobres ocupam ainda os espaços mais desprestigiados, dentre os quais destacamos o curso de pedagogia e o magistério primário. É nessa complexa realidade que apresentamos nosso problema de pesquisa: como as interseções dos marcadores sociais de gênero, raça e classe determinam o ingresso das e dos estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas e privadas do DF?

No intuito de alcançar algumas respostas para essa problemática é que buscamos discutir a histórica permanência desse perfil discente, feminino, negro e da classe trabalhadora, pobre, no curso de pedagogia, mobilizando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, em um movimento de “solidariedade intelectual” (Macedo; Devechi, 2022). Para tanto, articulamos estudos da hermenêutica com a interseccionalidade, partindo da perspectiva de Habermas e sua concepção reconstrutiva, associando com as discussões das principais autoras que teorizam sobre interseccionalidade, com destaque para Patrícia Hill Collins (2019, 2021). Dessa autora, tomamos emprestada a concepção interseccional de matriz de dominação para apoiar nossas análises. Para refletir sobre as desigualdades e formas de justiça, recorreremos à Nancy Fraser e sua perspectiva de justiça social democrática que compartilha da mesma noção plural e integrada de conhecimento presente na interseccionalidade. Assim, fizemos algumas contextualizações históricas, culturais e políticas sobre questões importantes, como o surgimento da educação superior no país, o atravessamento da relação público e privado que acompanhou esse desenvolvimento, buscando demonstrar os avanços, permanências e recuos pelos quais esse nível educacional passou e como a atuação político governamental, em seus diferentes momentos históricos, e os sistemas de governo então estabelecidos, contribuíram para tal. Como não poderia ser diferente, focamos a discussão no curso de pedagogia,

problematizando a sua formação organizacional e humana, desde sua instituição, considerando a colonização, até os momentos atuais.

A relação público e privado é central neste trabalho, pois, em se tratando de pesquisar apenas um curso, foi considerada como essencial para apontar as principais diferenças e semelhanças relativas ao acesso à educação superior. O Distrito Federal, por sua vez, além de ser nosso local de moradia, atuação profissional e acadêmica – o que torna o estudo empírico mais viável, se destaca justamente por conta dessa relação, e por ter uma realidade diferenciada. O DF, hoje, detém apenas três IES públicas – no momento da pesquisa efetivamente eram apenas duas, e 35 privadas. O magistério público distrital na educação básica também é um dos mais bem pagos do país, o que atrai muitas(os) professoras(es) de todas as regiões e tornam suas vagas bastante concorridas, além de que, possui um regime de trabalho no qual se sobressai a contratação temporária – via processo seletivo que ocorre anual ou bianualmente, em detrimento da efetivação na carreira por concurso público. Tais fatores impulsionam a formação em pedagogia no DF, tanto mais pela ampla oferta desse curso na rede privada.

Portanto, elegemos como fonte de pesquisa quatro das IES do DF, duas públicas e duas privadas. Já em relação ao curso na modalidade presencial, a escolha se deu porque, hoje, trata-se de uma minoria, em relação à EaD, sendo um espaço de estudo com um significado específico no que se refere as formas de acesso. Para a realização da pesquisa empírica junto às(aos) 97 discentes participantes, utilizamo-nos de questionários – ainda que não fosse o inicialmente planejado como instrumento de produção de dados. Os questionários aplicados em dois momentos, nos trouxe uma complexidade de dados dos quais foram interpretados sob a lente da interseccionalidade. Muitos dados, inclusive, não puderam ser abordados da maneira como desejávamos e da forma inicialmente planejada, pelo fato de que tivemos nossa organização comprometida, por diferentes questões, mas, sobretudo, pelo aproveitamento do tempo, que foi dividido com muitas outras ações, também de cunho acadêmico, e que concorreram com a prioridade da tese. O que queremos dizer é que nesse período de doutoramento muitos estudos, aprendizados, diálogos foram realizados, e que tais dados foram explorados na medida do possível ao nosso tempo frente à necessidade de encerramento do curso, mas que seguirão sendo analisados, ampliados, aprofundados e publicados. Embora saibamos que a escrita nunca está pronta, e que precisamos colocar um ponto final provisório, temos conosco que conseguimos oferecer algumas respostas à problemática, que embora possam ser aprofundadas, explicitam o cerne das determinações em torno do acesso ao curso de pedagogia na rede pública e privada no Distrito Federal, contribuindo para a reflexão sobre a mesma questão em outras realidades do país.

Assim, argumentamos que a movimentação dos sistemas de poder, patriarcado, racismo e capitalismo, posicionam as pessoas a partir de seus marcadores de gênero, raça e classe, de forma a privilegiar ou segregar. No caso do curso estudado, conjugou discentes mais subalternizadas(os) social, política e culturalmente, o gênero inferiorizado – feminino, as mulheres - segundo sexo; a raça desumanizada – pessoas negras, as outras; e a classe marginalizada, pessoas pobres e da classe trabalhadora. O destaque está para as pessoas que são atravessadas de forma múltipla, como as mulheres negras e os homens negros e homossexuais que foram encontrados em nossa pesquisa. Importante dizer que a mesma movimentação constrói o perfil dos cursos de elite, gênero primado – masculino, homem; raça original, branca; e classe favorecida, de posse, abastada. Essas pessoas são, ainda, a maioria nos cursos mais concorridos em profissões mais reconhecidas em todas as ordens, inclusive, financeiramente, o que mantém o *status quo* e a hierarquia da branquitude.

Uma questão importante que a nossa pesquisa suscitou foi saber quem são as(os) discentes negras(os) dos cursos privilegiados, como e em que sentido, o movimento dos sistemas de poder possibilitaram essa quebra de barreiras. Assim, nos questionamos: Em que ponto se assemelham à perspectiva da branquitude? Como suas capacidades foram desenvolvidas para tal? Sobretudo as da rede pública, mas também na privada, já que os cursos prestigiados possuem mensalidades bastante caras e inviáveis para a maioria da população brasileira, em geral, conforme a renda familiar vigente que mostramos. Que tipo de negociações e trocas precisam ser feitas para estarem ocupando esses espaços? Que tipo de resistência precisa ser feita? Modificam o ambiente ou são modificadas por ele? Até mesmo em nossa pesquisa, haveria de se aprofundar mais na compreensão dessas trajetórias e na vivência acadêmica, embora essa última não se relacionasse diretamente com nosso objeto de estudo.

Assim, e considerando que “boas pesquisas oferecem mais perguntas que respostas<sup>206</sup>”, retomamos nossos objetivos específicos para demonstrar e reiterar nossos resultados. Nesse sentido, com base nas respostas das(os) 97 estudantes dos cursos de pedagogia públicos e privados participantes da pesquisa, compreendidos, sob a perspectiva de gênero, raça e classe, o perfil discente, em comum nas duas redes é feminino, negro e da classe trabalhadora. A maioria dos homens é negra e homossexual, os quais demonstraram se sentirem mais à vontade ao frequentarem a rede pública, devido à maior aceitação em virtude de haver, nesses espaços, mais diversidade. O diferencial entre as duas redes está no fato de que, na privada, o grupo negro é bem maior que na pública e com condições econômicas mais desfavoráveis. Embora

---

<sup>206</sup> Parafrazeando George Bernard Shaw para quem “a ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”.

ambas(os) sejam pertencentes à classe média – sobretudo nas públicas, ou média baixa – mais presente nas privadas, ambas são oriundas de família assalariadas e com profissões medianas, ou servidoras(es) públicos de carreiras comuns. Quanto a isso, o destaque foi para as pessoas negras que estão na rede pública. Observamos que, dentro do mesmo grupo racial, que algumas pessoas possuem um pouco mais de privilégio econômico e cultural, portanto, mais capacidades para ali se fazerem presentes. De outro lado, temos as pessoas negras que mesmo que conseguissem passar nos exames admissionais da referida rede não teriam condições de realizar o curso, nem mesmo o de pedagogia, devido aos horários incompatíveis com sua necessidade de trabalhar formalmente. As pessoas da rede privada também compõem um perfil mais adulto, e com perspectivas mais funcionais/utilitaristas – visando a formação para uma melhoria salarial e de vida, que das públicas, mais jovens e mais idealistas – de que fazem porque gostam e têm potencial para contribuir com uma mudança social. Ambas demonstram uma forte determinação para estarem no curso devido às questões de gênero, sobretudo, por serem conduzidas pela crença de que o curso é feminino e, por isso, ser mulher seria o mais importante, e que, assim, possuem vocação e as habilidades necessárias para exercerem a função. O capital cultural das famílias das(os) discentes da rede pública é mais sólido, tendo familiares – mãe e pai, com formações acadêmicas de nível superior e de pós-graduação, assim como de terem ofertado mais oportunidades culturais durante a escolarização, cursos de idiomas e de arte, em contraposição aos de informática e preparatórios para o mercado de trabalho, mais observados nas privadas. Ambas as redes têm cursistas egressas(os) de escolas públicas.

Outros fatores estão mais atrelados às motivações e/ou condições que as(os) levaram às instituições públicas ou às privadas e sua relação com a escolha pelo curso de pedagogia. A maioria das(os) estudantes tinha interesse mais autêntico em realizar outro curso, que não a pedagogia, com um pequeno diferencial para as(os) estudantes das IES públicas que demonstraram mais acentuadamente que objetivavam mesmo fazer essa graduação, sobretudo as jovens do IFB. Porém, foram realizadas muitas tentativas sem sucesso para entrarem nos cursos desejado, o que acabou condicionando-as(os) à pedagogia. Na rede pública, a questão da nota necessária para se concorrer foi a mais evidente, e, com isso, informaram que não foram fazer os cursos realmente desejados na privada porque seriam muito caros e não teriam como arcar, assim optaram pela pedagogia por ter sido a “escolha” que suas notas possibilitaram. No caso das privadas, algumas pessoas haviam tentado para a UnB, por exemplo, e sem sucesso, chegaram a dizer que parecia impossível. A maioria tentou acessar, inclusive, a pedagogia e não outros cursos. Nesse ponto, duas questões se apresentaram: a) a falta de capacidade para concorrer às vagas, devido ao menor preparo; b) há quem nem sequer tenha tentado por achar

a graduação em IES pública mais difícil de ser realizada – no campo educacional, temporal e geográfico. O maior empecilho é que a maioria dessas(es) discentes trabalha para sustentar as famílias, além de morarem longe do *campus* da UnB que oferta o curso. A questão racial é um grande destaque nesse sentido, a maioria é de estudantes negras(os). Em geral, na UnB e no IFB, as pessoas vêm de longe para fazer tal curso. Na UnB, pouquíssimas são as que moram no Plano Piloto, onde o curso é ofertado. A localização das IES públicas é uma das maiores desvantagens citadas não só pelas(os) suas(seus) discentes, mas, também, para as(os) discentes das privadas, que, por terem de se movimentar entre local de estudo, trabalho e moradia, não poderiam frequentar tais IES. Assim, embora as privadas sejam pagas, as mensalidades nas duas são acessíveis e com bastantes descontos. Na Unipriv, pelo programa governamental PRIL, metade das(os) discentes tinha gratuidade total e não pagava qualquer valor. Esse é outro ponto de destaque nas IES privadas, sobretudo, em relação a cursos mais desprestigiados, pois a realidade muda totalmente quando se trata de cursos como de medicina, engenharia etc.

Essa colocação nos leva a outro objetivo de nossa pesquisa, o de entender como o ingresso das e dos estudantes aos cursos de pedagogia em instituições públicas ou privadas se relaciona com as políticas públicas educacionais afirmativas e de inclusão social. Nosso resultado, em ambas as redes, é de que foram responsáveis pela maioria dos ingressos, o exemplo do PRIL, que é governamental, é bastante ilustrativo, pois se trata de uma universidade bastante reconhecida no DF. Em verdade, é uma das duas únicas universidades privadas da região. Na rede pública, o destaque esteve voltado para as cotas para egressas(os) de escola pública, altamente compreensível, uma vez que é metade do total das vagas disponibilizadas pela Lei, as cotas para negras(os) são apenas um outro percentual a essas inferior e, a pessoa negra pode participar como egressa, como pessoa autodeclarada negra(o), e/ou, de baixa renda, mas só poderia optar por uma e como a de egressa(o) é proporcionalmente maior é, também, a mais escolhida. Com nossa pesquisa chamamos atenção para um subgrupo racial, de renda ainda mais inferior, que as cotas não alcançam e que demandam atenção não só de reconhecimento, mas de redistribuição. Destacamos a atual mudança na Lei de Cotas, de redução da renda per capita de 1,5 para 1 salário mínimo, pois, de acordo com o governo se volta para atender as(os) estudantes mais pobres<sup>207</sup>. Para nós, pode ser positiva, realmente, no sentido de se tentar chegar nesse público de maneira mais direta. Isso não quer dizer que prejudique outras pessoas negras, pois elas ainda poderão concorrer pelas vagas de egressas(os) de escolas públicas e também dentro do percentual por raça que é desvinculado de renda. Por

---

<sup>207</sup> Senador Paulo Paim falando sobre as razões das novas mudanças na Lei de Cotas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/nova-lei-de-cotas-e-sancionada-pelo-presidente/3129848.html>

ser bastante recente, os resultados desse ajuste ainda não podem ser mensurados, mas desejamos que tragam importantes mudanças.

Assim, podemos dizer que tivemos nossos objetivos da pesquisa alcançados, desvelando, por meio de dados empíricos, a relação tão recorrentemente apontada de exclusão social no Brasil relacionadas às questões de gênero, raça e classe, como explicitado no curso de pedagogia. Para tanto, como já dito, procedemos com um estudo mais aprofundado acerca das origens do magistério primário brasileiro e encontramos suas bases intrinsecamente relacionadas, de forma primeira, na questão da constituição da sociedade de classes. As crianças e mesmo jovens da classe trabalhadora, ou seja, que não fossem da coroa e da burguesia da época, tinham nas escolas um local de acolhimento e de cuidados básicos, logo, não se observava o intuito de construção de conhecimento em si, de desenvolvimento humano e tratamento mais igualitário por meio da escolarização. A educação primária nasce articulada à injustiça econômica e cultural, e a entrada das mulheres e das pessoas negras, reforça essa imbricação de forma negativa. Portanto, o perfil discente e do magistério primário é o mesmo porque o domínio estrutural do poder, sobretudo, e todos os demais ainda continuam sendo retroalimentados em nossa sociedade.

Diante disso, uma outra questão emergiu em nossa pesquisa, não diretamente relacionada ao nosso objeto, que diz respeito à manutenção desse perfil, a relação cultural e política com a má qualidade da educação primária e da formação ofertada nos cursos de pedagogia. O que queremos problematizar é que sendo algo tão característico e permanente, por que o perfil de ingresso ainda não recebeu a devida atenção por parte das gestões das IES públicas, do governo ou mesmo da sociedade? Embora todos os PPCs do curso de pedagogia, e dos cursos de graduação, em geral, confirmem um perfil desejado para suas e seus egressas(os) e futuras(os) profissionais, o mesmo não acontece sobre quem está entrando. O perfil de saída desvinculado do ingresso, para nós, soa incoerente, pois é sabido que para haver sucesso no processo formativo é preciso que se leve em conta as realidades diversas das(os) discentes. Ou seja, se, de pesquisa em pesquisa, estatísticas em estatísticas, anos após anos e décadas após décadas, se tem observado, conforme muito se pronuncia, que o perfil da maioria das(os) estudantes de pedagogia no Brasil é feminino, negro e pobre, e que essa mesma estudante típica do curso não é encontrada em outros cursos na mesma proporcionalidade, nem mesmo de outras licenciaturas, conforme mostramos em nossa pesquisa nos referindo aos cursos com maior presença negra. Não seria necessário, a fim de pensar em uma equidade de acesso e de justiça social democrática, que tais questões fossem pauta de reflexão, sobretudo quando se trata, por exemplo, das muitas reformulações pelas quais o curso de pedagogia tem passado? E não só

nesse curso, mas também naqueles em que elas, e negras(os), como um todo, não chegam. Pensamos que deveria ser do interesse político e social pensar sobre os possíveis motivos desse recorrente fenômeno.

A conexão entre tal perfil, por vezes, visto como mais despreparado, com a desvalorização justificada do magistério primário, e do ensino de pouca qualidade nele ofertado, e na formação insuficiente do curso de pedagogia, é apontada em diversas pesquisas e por pensadoras(es) da formação, da educação e do curso de pedagogia, como Libâneo, Saviani, Bernardete Gatti e Selma Garrido, mas também, por coletivos que se voltam a fazer o acompanhamento de políticas assim referidas, como a Associação Nacional pelos Profissionais da Educação - Anfope, por exemplo. Nos interessa destacar que muito recentemente a problemática, enfim, foi notada pelo próprio governo federal em virtude da reformulação das diretrizes nacionais referentes aos cursos de licenciatura<sup>208</sup>. Em março do corrente ano, o Conselho Nacional de Educação – CNE, fez um parecer sobre questões importantes que, segundo ele, deveriam ser consideradas na construção de novas diretrizes e, dentre elas, destacamos as considerações então realizadas sobre o perfil discentes dos cursos de licenciatura. Corroborando com nossas colocações, o parecer afirma que, não só nos PPCs, como já dissemos, o perfil de egressa(o) também é apresentado em documentos de regulamentação da formação, e que o contrário não acontece sobre quem ingressa. Fala-se das mudanças que têm ocorrido nesse coletivo discente da educação superior, licenciaturas, ao longo dos anos, apontando algumas tendências (Brasil, 2024, p. 10):

- As famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização;
- Os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos;
- Com exceção dos cursos superiores de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui;
- Aumento do número de licenciandos(as) que se declaram negros, sendo superior a 50%; e
- Acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa. Não há uma diferença significativa no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura; entretanto, entre os estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar.

O documento aponta, nesse sentido, que quanto mais capital cultural e econômico a pessoa tenha, menor é seu interesse pela formação para atuação na educação básica. Do outro lado, retratam o mesmo perfil encontrado em nossa pesquisa como aquele mais recorrente entre as(os) por ela interessadas(os). O parecer sugere também que é

---

<sup>208</sup> Referente à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

muito importante que os projetos de formação tenham como ponto de partida a compreensão da realidade em que atuam, o que implica levantar dados e informações sobre os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, sobre suas principais necessidades. É imperativo analisar a realidade para identificar a que distância se está do perfil de profissional proposto, das dificuldades que será preciso enfrentar, bem como das potencialidades (Brasil, 2024, p. 11).

Em resumo, apresentam a questão, mas não o que pode ser feito a partir dessa constatação. Também dizem que esse perfil de ingresso deve ser considerado, tal qual nosso apontamento, nas políticas públicas e, particularmente, nas diretrizes para a respectiva formação, a fim de que se passe de uma perspectiva mais mercadológica para uma mais formativa, porém essa compreensão não é encontrada na formulação do referido ordenamento<sup>209</sup>. E, que “haja políticas de incentivo aos estudantes de cursos de licenciatura para que tenham tempo de dedicação à formação, bem como acesso às oportunidades formativas que contribuam significativamente para o seu desenvolvimento profissional” (Brasil, 2024, p. 11). Tal questão foi bastante ressaltada em nossa pesquisa. Assim, interpretamos que a discussão acerca do perfil de ingresso ter sido apontada no referido documento como importante, embora não tenha sido levada adiante nem mesmo na constituição das novas diretrizes das quais o Parecer em questão tratava. A Anfope (2024, p. 7), por exemplo, já se manifestou quanto a esse apontamento do CNE, o entendendo como “determinismo social” e que os dados nele então apresentados acerca do perfil, conforme incluídos acima, traziam uma perigosa generalização e, sobretudo, a ideia de uma “estreita relação da qualidade da formação de professoras/es e o exíguo intelectualismo de quem ocupa os assentos dos cursos de licenciatura ou dos postos de trabalho docente”. Para a entidade, tal posição reafirmaria a contraditória relação de um círculo vicioso de desvalorização justificada, pois sentencia “o nível social, com todos seus impedimentos de acesso aos instrumentos culturais, em razão da baixa qualidade da formação de professoras/es”. Assim, frente a uma ordem neoliberal sempre presente, nos parece possível que, ao invés de o conhecimento e problematização acerca desse perfil ser considerado para fins de justiça social e de transformação para que tais pessoas possam se desenvolver cada vez mais e corrigir as deficiências da formação básica, se torne argumento para tornar tais cursos de preparações mais técnicas e aligeiradas, ancoradas na ideia desvirtuada de estar se aproximando das capacidades das pessoas que procuram a formação. Há que se ficar alerta, pois é uma tendência perigosa.

---

<sup>209</sup> Nos referimos às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4, em 29 de maio de 2024, dois meses depois de tal manifestação.



Como já dito, trata-se de uma problemática de profunda complexidade trazida a relevo para que mais reflexões sejam feitas sobre o assunto. Seria a educação básica de pouca qualidade por conta do perfil do seu professorado, sobretudo, na etapa primária? Seria a educação básica responsável pelo insucesso na e para a educação superior, por ser ministrada por pessoas mal qualificadas? Quem são as pessoas assim tidas como mal qualificadas? Manter tal perfil inalterado e não criar condições para que tais pessoas escolham outras profissões seria um projeto de manutenção de sua marginalização? Também podemos perguntar: se essas pessoas negras, mulheres e pobres, se tornassem competitivas em igualdade com as demais, continuariam “escolhendo” o curso de pedagogia, ou mesmo o magistério? Se tivessem suas capacidades desenvolvidas de forma plena, com condições sociais, culturais e econômicas de cursarem outros cursos, hoje a elas impossíveis, quem estaria à frente do magistério da educação básica? E se em uma realidade democrática de justiça social isso acontecesse, será que os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas continuariam formando como formam hoje ou teriam de se adaptar e tornar mais atrativos de modo comum a todas(os)? Será que não teriam que valorizar social, cultural e economicamente a profissão docente para que todas(os) de modo comum se interessassem por ela? E se uma professora ou professor de educação básica tivesse uma remuneração compatível com as demais profissões que exigem educação superior, será que o perfil não seria mais embranquecido e masculinizado? Ainda, será que as mulheres, negras e pobres, podem escolher outros cursos e se inserirem no mercado de trabalho com a considerável facilidade que o diploma de pedagogia possibilita? Com essas problematizações, e com o desenvolvimento desta pesquisa, queremos chamar atenção para a necessidade de olhar e enxergar o perfil discente da pedagogia frente aos de outras graduações mais prestigiadas, considerando a defesa histórica pela equidade e pela educação superior como um bem público e universal.

Por fim, ao falarmos muito brevemente sobre formação, levamos em conta que não basta apenas qualificar a preparação para resolver o perene problema da desvalorização do magistério primário, pois como propõe esta tese, entendemos a complexidade que o envolve. Como o patriarcado, o racismo e o capitalismo são sistemas estruturantes, ao defender um curso de pedagogia de qualidade nos moldes neoliberais e excludentes que temos, podemos, por exemplo, correr o risco de pautar a exclusão do seu público, mulheres, pessoas negras e pobres, que são historicamente levadas a essa formação e profissão por serem desconsideradas política, cultural e socialmente e as culpabilizando por toda desvalorização. São muitas as questões a serem observadas, as quais tentamos apresentar na tese e, sobretudo, com apoio dos dados empíricos e da discussão teórica. Portanto, o que procuramos problematizar é que a

desvalorização da educação primária pública, tanto para as(os) estudantes - também majoritariamente negras(os) e filhas(os) da classe trabalhadora -, quanto para as(os) professoras(es), com o mesmo perfil, pode estar sendo mantida pela e na desvalorização profissional e humana desses grupos. Nesse sentido, esperamos que os resultados desta pesquisa possam servir de instrumentos para se problematizar o acesso ao curso de pedagogia e a democratização da educação superior, sobretudo pública, considerando a ampliação e/ou viabilização de melhores condições e oportunidades, afinal, como mostraram Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p.111), “o objetivo dos estudos interseccionais é contribuir para iniciativas de justiça social”.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Glauciane Ferreira da Costa; MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. O lugar das humanidades na formação docente para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Tempos e Espaços em Educação**,16(35), e19551, 2023.
- ANJOS, Gabriele. **A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais**. Indic. Econ. FEE, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013.
- BARRETO, Raquel. Introdução: Lélia Gonzalez Uma Intérprete do Brasil. *Em*. GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez em Primeira Pessoa**. Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: A experiência vivida**. 2ª ed. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1967.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami Beltrão; TEIXEIRA, Moema De Poli Teixeira. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro, outubro de 2004.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.
- BERTOLIN, Julio César Godoy. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 183-199, jan/abr. 2019.
- BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (DE 25 DE MARÇO DE 1824). Carta de Lei de 25 de março de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824**.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**.
- BRASIL. Decreto nº 10.060 de 13 de outubro de 1888. **Dá novo Regulamento à Escola Normal**.
- BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro**.

BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. **Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos.** Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, Av. Rio Branco, 113, 1932.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.**

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. **Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil.**

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império.**

BRASIL. Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881. **Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do município da Côrte.**

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.**

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.**

Brasil. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.**

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.**

BRASIL. Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. **Organiza a Universidade do Brasil.**

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências.**

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Formação de professores.** Encontro discute formação de professores e diretores Instituições apresentaram iniciativas inovadoras e boas

práticas para aprimorar licenciatura dentro do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (Pril). 19 de julho de 2023. Disponível em:

BRASIL. Presidência da República (F. H. Cardoso) & Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Secretaria de Comunicação Social, Subsecretaria de Imprensa e Divulgação, Brasília, 1995.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

Brasil. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**.

BRASÍLIA. **Financiamento da educação superior no Brasil**: impasses e perspectivas [recurso eletrônico] / relator Alex Canziani; consultores legislativos Ricardo Chaves de Rezende Martins (coordenador); Aldenise Ferreira dos Santos... [et al.]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book).

CARA, Daniel. **A educação em marcha à ré**. Extra Classe. Geral. 11 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>

CARBADO, Devon W.; CRENSHAW, Kimberlé; MAYS, Vickie M; TOMLINSON, Barbara. Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory. Editorial Introduction. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**. 10:2, 2013.

CARDOSO, André Paulo. O Processo de Feminização do Magistério no Brasil do Século 19: Coeducação ou Escolas Mistas. **Hist. Educ.** [On-line]. Porto Alegre v. 19 n. 47 Set./dez., 2015 p. 197-212.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Em. Racismos contemporâneos* - organização Ashoka. Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. – Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez**: O Feminismo Negro no Palco da História. Brasília: Abravídeo, 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá: EDUEM, v. 36, n.1, 2014.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O projeto Januário da Cunha Barbosa: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Brasileira da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Santa Maria, RS, Brasil, 2006.

CHAUI, Marilena. “O totalitarismo neoliberal”. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, pp. 307-328, 2020.

CHO, Sumi; CRENSHAW, Kimberlé; MCCALL, Leslie. Towards a field of intersectionality studies: theory, applications and praxis. **Signs**. Vol. 38, Nº 4. Intersectionality: Theorising Power, Empowering Theory. Summer, 2013.

CODEPLAN. **Análise das Relações de Raça/Cor**. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD 2010-2011. Relatório Técnico, Brasília, março de 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Tradução Juliana de Castro Galvão. Revisão Joaze Bernardino-Costa. *Em*: **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31. Número 1. janeiro/abril, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE (THE). Manifesto do Coletivo Combahee River. The Combahee River Collective Statement, 1977. Coletivo Combahee River. Traduzido por Stefania Pereirab e Letícia Simões Gomes. *Em*. **Plural**: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.26.1, 2019.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global – compreendendo o gênero, da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

COOPER, Ana Julia. **A voice from the South by a Black Woman of the South**. New York (org. Xenia, Ohio: Aldine Press, 1892): Schomburg Library, 1985.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *Em*. CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela Liberdade de ensinar. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Livre Crew. *Em*: **Feminist Social Thought**: A Reader. Diana Tietjens Meyers (org). New York and London: Routledge, 1997.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**: Vol. 1989, Artigo 8. EUA, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, Vol. 43, No. 6, jul., 1991.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Editorial – Coleção Políticas Públicas de Educação. *Em*. SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. *Em*: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. 1aed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, Ângela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Portal Geledés, 12 de julho de 2011.

DAVIS, Ângela. **Mulher, Raça e Classe**. 1ª publicação na Grã-bretanha pela The Women's Press, Ltda, em 1982. 1ª publicação na Grã-bretanha pela The Women's Press Ltda, em 1981. Plataforma Gueto (Tradução Livre), 2013.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara. **O futuro da educação comparada**: Das interpretações de mundo à comunicação com o outro? 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis. 04 a 08 de outubro, 2015.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DIAS, Luciana de Oliveira. **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e México**. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Ciências Sociais – ICS. Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC. Programa de Pós- Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas. Tese de Doutorado. Brasília, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Cruzeiro do Sul Educacional. Centro Universitário – UDF. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Campus São Sebastião. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia** - Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social. Brasília-DF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021**. CODEPLAN, julho de 2022. Acesse em <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>

DISTRITO FEDERAL. **Produto Interno Bruto do Distrito Federal 2018**. Relatório. CODEPLAN, novembro de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Diurno (CÓDIGO E-MEC 150). Universidade de Brasília – UNB. Faculdade de Educação – FE. Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Noturno (CÓDIGO E-MEC 163). Universidade de Brasília – UNB. Faculdade de Educação – FE. Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Geral da UnB**. Aprovado pela Resolução n. 015/2000, do Conselho Diretor da FUB, publicada no DOU n. 80-E, de 25/4/2001.

DISTRITO FEDERAL. Resolução do Conselho de Educação do D.F., Nº 2/201 de 18 de setembro de 2017. **Estabelece normas para a Educação Superior no Sistema de Ensino do Distrito Federal**.

DISTRITO FEDERAL. Universidade Católica de Brasília. Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação. **Projeto pedagógico** [recurso eletrônico]: curso de Pedagogia (Licenciatura) / Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação. – Brasília, DF: UCB, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeções Populacionais para as Regiões Administrativas do Distrito Federal 2010-2020**. Nota Técnica. CODEPLAN, junho de 2019.

FALQUET, Jules. História do Coletivo Combahee River. **Lutas Sociais**. v. 22, n. 40, 2018.



FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história**. Mediações, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/dez. 2009.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. **Lua Nova**, São Paulo, 77, 2009.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização**: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista crítica de ciências sociais, 2002.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. Tradução de Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro, 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Tradução Júlio Assis Simões. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 17 - Nº 40 - Set./Dez. de 2018.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Traducción de Antoni Marínez Riu. Barcelona: Herder Editorial, 2008.

FRASER, Nancy. Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: Uma resposta a Judith Butler. (York: Routledge, 1997). **Ideias**, Campinas, SP, v.8, n.1, jan/jun. 2017.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação\*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.

FRASER, Nancy. Penser la justice sociale: entre redistribution et revendications identitaires. **Politique et Sociétés**, vol. 17, n° 3, 1998.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética. **Lua Nova**, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. **Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation**. The Tanner lectures on human values. Stanford University. April 30–May 2, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. '**A educação está nocauteada**'. Entrevista. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Jennifer Anne. **Maria W. Stewart**: America's first black feminist. Electronic Theses and Dissertations - University Graduate School. Florida International University. Miami: Florida, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: Relatório Final. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Editora Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOERGEN, Pedro. **Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade**. Educar, Curitiba, n. 37, p. 59-76. Editora UFPR. 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA, Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.), 1988.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. [Texto originalmente publicado na revista *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988]. *Em*. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Lélia Gonzalez. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. [Texto apresentado no Spring Symposium The Political Economy of the Black World. Universidade da Califórnia – UCLA, maio de 1979a]. *Em*. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Lélia Gonzalez. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra. [Publicação original na revista *Afrodiaspórica*, ano 3, abr./dez. 1985]. *Em*. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Lélia Gonzalez. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da Mulher Negra. [Comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pisttsburg, Pensilvânia, USA, abril de 1979]. *Em*. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Lélia Gonzalez. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em Primeira Pessoa. Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Introdução e Tradução de José N. Heck. Revisão de Gustavo Bayer. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editoria Brasiliense S.A., 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la Acción y Racionalización social**. Madrid: Taurus, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la Razón Funcionalista**. Madrid: Taurus, 2003a.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação: Ensaio Filosófico**. Edições Loyola: São Paulo – Brasil, 2004.

HADDAD, Fernando. Entrevista. Flow Podcast #368. Transmitido ao vivo em 10 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UzpkelpYmBM>

HEILBORN, Maria Luiza. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. GPP-GeR Mod.I. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

HELENE, Otaviano. **Ensino superior público e seu financiamento em alguns países**. Artigos. Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=249395>

HERINGER, Rosana. **Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro**. Heinrich Böll Stiftung. Rio de Janeiro. Brasil. 27 de Fevereiro 2021.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação** (O que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **XI ANPED Sul** – UFPR – Curitiba/Paraná, 24 a 27 de junho de 2016.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.139-156, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - **PNAD Contínua**, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo da Educação Superior 2021**. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 04 de novembro de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos & Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica 43. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PDAD**, 2024.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Diretoria De Estatísticas Educacionais Deed. Brasília, 2024.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2014**.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2015**.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2019.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2023.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Mapa das Desigualdades**, 2022.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. *Em*: VILANOVA, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994, p. 31-53.

JACKSON, Liz. Comparações entre etnias, classes e gêneros. *Em*. Mark; ADAMSON, Bob; MANSON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. ilustração Vinicius Rossignol Felipe. – 10. ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KERGOÁT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, 86: 93-103, 2010.

KERGOÁT, Danièle; HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 26, n.1, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos.; FERREIRA, L. S.; MEDEIROS, E. A. de; ARAÚJO, O. H. A. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. *Em*. PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, Elvira. **As normalistas que sobreviveram**. Questões educacionais. Revista Piauí. 25 abr 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/as-normalistas-que-sobreviveram/>

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Tradução Stephanie Borges. 1. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia da opressão**. (1983). Versão Rizoma, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares. Brasília (UnB), 2017.

MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Solidariedade intelectual: aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 951–975, 2022.

MACEDO, Aldenora Conceição; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Coletividades interseccionais e justiça integradora: interpretando a relação entre justiça social e interseccionalidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.80, p. 1051-1074, mai./ago. 2023. ISSN Eletrônico 1982-596X.

MACEDO, Aldenora Conceição; FELIPE, Herculano Pereira. O perigo de ser jovem e negro no Brasil. **Norus: Novos Rumos Sociológicos**. v4, n.5, jan - jul 2016.

MACEDO, Aldenora Conceição; VIEIRA, Francinaide Verônica da Silva. Pensando as relações entre família, paternidade e patriarcado. **Revista Espaço Acadêmico**, 21(232), 84-98, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação dos Dados**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

- MENDÉZ, Natalia Pietra. Heleieth Saffioti. Entrevista. por Natalia Pietra Méndez. Decupagem. São Paulo, 19 de julho de 2008. **MÉTIS: história & cultura** – v. 9, n. 18, p. 275-294, jul./dez. 2010.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *Em*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MOLINA, Danilo. Ponte para o passado: Fieszinho de Temer exclui pobres das universidades. Kapital. Socialista Morena, 17 de maio de 2018. Disponível em <https://www.socialistamorena.com.br/ponte-para-o-passado-fieszinho-de-temer-exclui-pobres-das-universidades/>
- MUNANGA, Kabengelé. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOBRE, Marcos; REPA, Luiz (Orgs.). **Habermas e a Reconstrução: Sobre a Categoria Central da Teoria Crítica Habermasiana**, 2020.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: As relações raciais em Itapetininga**. EdUSP. 1954.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação: Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, 1991.
- NUSSBAUM, Martha Craven. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 2012.
- OECD (2019). **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. OECD Publishing. Paris.
- OECD. **Country Note - Brazil**. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris, 2019a.
- OSHIMA, Flávia Yuri; VARELLA, Gabriela. **O Fies encolheu para os pobres**. Época. 21 de julho de 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.38. e38956, 2022.
- PORTELLA, Tânia (2022). Boletim Seta 01. **Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira**. Geledés Instituto da Mulher Negra. 21 de junho de 2022.
- PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. *Lei nº 1*, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, **sobre instrução primária no Rio de Janeiro**.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! **Revista del CESLA**, [S.l.], n. 1, nov. 2000.

QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. *Em: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder - Eje 3*. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 759.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *Em: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

REPA, Luiz. **A Transformação da Filosofia em Jürgen Habermas: Os papéis de Reconstrução, Interpretação e Crítica**. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RISTOFF, Gildo. Cadernos do GEA – n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia, SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. Reunião da ANPOCS, 20. Caxambu/MG: Anpocs, out./1996.

RUFINO, Alzira. Configurações em Preto e Branco. *Em. Racismos contemporâneos*. Organização Ashoka. Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. – Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Força de Trabalho Feminina: No Interior das Cifras. Perspectivas**. São Paulo, 1985.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular – Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Prefácio. *Em. SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Errantes do Fim do Século*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. **Quais cursos de graduação foram mais transformados pelas cotas?** Opinião. Nexo Jornal LTDA. Nexo Políticas Públicas. 17 de agosto de 2022 (Atualizado em 25 de abril de 2024). Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/08/17/quais-cursos-de-graduacao-foram-mais-transformados-pelas-cotas>.

SILVA, Tatiane Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior:** acesso e perfil discente. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, junho de 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SOU CIÊNCIA. Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência. Universidade Federal de São Paulo: 19 de outubro de 2022.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal:** consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

STEIN, E. **Dialética e Hermenêutica:** uma controvérsia sobre método e filosofia. In: *Dialética e Hermenêutica*. (Jürgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987, p.98-134.

TRUTH, Soujourner. **E não sou eu uma mulher?** Discurso de Soujour Trhuth – 1851. Tradução de Osmundo Pinho. Geledés, 8 de janeiro de 2014.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. Universidade em Pauta. **Verbas de custeio caem 45% e investimento despensa 50% em universidades federais no governo Bolsonaro.**

VEIGA, Cynthia Greive. "Promiscuidade de cores e classes": tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. *Em. A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. E “a Ditadora Ciência D’hipóteses Negou em Absoluto para as Funções do Entendimento Artístico da Palavra Escrita”. *Em. A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis da reforma da educação no Brasil:** Imperio e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.



## APÊNDICES

**Apêndice A:** Questionário 1 – Levantamento interseccional do perfil discentes dos cursos de pedagogia pesquisados

### **O ingresso ao curso de pedagogia, sob o olhar da interseccionalidade (UnB)**

Prezadas e prezados estudantes.

O presente questionário busca conhecer o perfil das e dos estudantes dos cursos de pedagogia, modalidade presencial, públicos e privados do Distrito Federal. A Instituição de Ensino a qual faz parte é uma das quatro que comporão minha pesquisa de doutoramento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, orientada pela professora doutora Cátia Piccolo Viero Devechi. Nosso objetivo é compreender, sob a ótica da justiça social e da interseccionalidade de gênero, raça e classe, que circunstâncias determinam o ingresso de estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas. Sua contribuição é imprescindível para que esta pesquisa aconteça. Portanto, este é um convite de participação voluntária na pesquisa intitulada “Justiça social, gênero, raça e classe nos cursos de pedagogia: uma análise comparativa interseccional dos condicionantes de acesso à educação superior na perspectiva das e dos estudantes de instituições públicas e privadas do Distrito Federal”. A recusa a esse convite não acarretará em qualquer tipo de penalização. Informamos que a pesquisa tomará todos os cuidados éticos necessários para não identificar participantes, garantir o sigilo das informações prestadas e, assegurar que não haja qualquer tipo de desconforto pessoal ou mesmo para a Instituição. Será assegurada privacidade e anonimato, assim como liberdade em se recusar a participar e a responder questões que causem incômodo e/ou constrangimento. O uso dos dados será apenas para os fins do trabalho, seguindo as normas que regem a ética nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais (Resolução nº 510 de 2016 – Conselho Nacional de Saúde). Ante o exposto, agradecemos a cooperação e colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas ou prestar mais informações.

Agradecemos sua colaboração.

Respeitosamente,

Doutoranda em Educação Aldenora Conceição de Macedo  
aldenora.acm@gmail.com (61 xxxxxxxx)

Orientadora: Catia Piccolo Viero Devechi  
catiaviero@gmail.com

### PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO ACADÊMICA

- a) Seu nome civil ou social (Não precisa ser completo. Reafirmamos que não será divulgado)
- b) Qual a sua forma de seu ingresso ao curso de pedagogia? *Marcar apenas uma.*
- Vestibular tradicional
  - Nota do ENEM/Sisu
  - Prouni
  - Transferência entre IES
  - Bolsista por desempenho
  - Portadores de diploma de curso superior

Fies  
PAS  
Outro:

c) Qual sua modalidade de ingresso ao curso de pedagogia? *Marcar apenas uma.*

Ampla Concorrência  
Egressa/o de escola pública  
Política de cotas raciais  
Política de cotas sociais (referente à renda)  
Política para pessoas com deficiência  
Outro:

d) Qual semestre do curso de pedagogia está cursando?

e) Informe o turno em que cursa a graduação em pedagogia (Pode marcar mais de um):

Matutino  
Vespertino  
Noturno  
Outro:

## PARTE 2 - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

a) Que sexo foi atribuído civilmente a você no nascimento?

Feminino  
Masculino

b) Qual sua identidade de gênero?

Feminino  
Masculino  
Trans  
Não binário (não se limita ao feminino e masculino)  
Prefere não se classificar  
Prefere não responder  
As opções não te contemplam

\*Se é uma pessoa trans, especifique:

\*\*Se não contemplada/e/o, especifique:

c) Qual sua orientação sexual?

Bissexual (Atração por pessoas tanto pelo gênero feminino quanto masculino)  
Homossexual (Atração por pessoas do mesmo gênero que o seu)  
Heterossexual (Atração por pessoas do gênero oposto ao seu)  
Pansexual (Atração por pessoas de todos os gêneros e também de todas as orientações sexuais)  
Prefere não se classificar  
Prefere não responder  
As opções não te contemplam

\*Se não contemplada/e/o, especifique:

d) Autodeclaração de raça/cor:

Preta

Parda

Indígena

Branca

Amarela

Prefere não se classificar

Prefere não responder

As opções não te contemplam

\*Se indígena, informe etnia/comunidade/povo:

\*\*Se não contemplada/e/o, especifique:

e) Possui alguma deficiência ou necessidade educacional específica?

Sim

Não

\*Se sim, especifique:

f) Qual é sua idade e seu ano de nascimento:

### PARTE 3 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

a) Em que cidade e estado você reside?

b) Quanto tempo leva para fazer o trajeto de ida ou volta da sua casa para a UnB?

c) Qual meio de transporte usa para ir e voltar da IES? (Pode marcar mais de uma opção)

Carro próprio

Carro da família

Motocicleta

Bicicleta

Ônibus

Metrô

A pé

Carona

Transporte escolar

Outro:

d) Atualmente você trabalha formalmente ou exerce alguma atividade remunerada?

Sim

Não

\*Se sim, qual função exerce?

\*\*Se não, já trabalhou ou exerceu atividade remunerada antes? Quando e em qual função?

e) É dona/e/o de casa e exerce trabalho doméstico não remunerado?

Sim

Não

f) No caso de trabalho doméstico, é opcional ou há algum impedimento para exercer um trabalho remunerado? Se há, qual (quais)?

g) Marque abaixo os motivos que lhe fez decidir trabalhar formalmente, ou fora de casa:  
(Pode marcar mais de uma opção)

Ajudar nas despesas com a casa

Se sustentar

Sustentar sua família

Ser independente (ganhar seu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/ pagar seus estudos

Outros motivos

\*Fale um pouco sobre a motivação mais importante para sua decisão, ou, comente como achar melhor sobre tal decisão:

h) Qual sua carga horária de trabalho semanal?

i) Com que idade você começou a trabalhar formalmente, ou remuneradamente?

j) Qual sua renda bruta mensal? Informe valor aproximado:

k) Qual seu estado civil ou situação conjugal?

Solteira/e/o

Casada/e/o

Separada/o ou Divorciada/e/o

União estável

Viúva/e/o

As opções não te contemplam

\*Se não foi contemplada/e/o, especifique:

l) Tem filhas/es/os? Se sim, quantas/es/os e quais idades?

m) Quantas pessoas moram com você? (Incluindo companheira/o, filhas/es/os, irmãs/es/os, parentes e agregadas/es/os)

n) Das pessoas que moram com você, não te incluindo, quantas trabalham remuneradamente?

o) Qual a renda mensal de sua família?

p) Quantas pessoas, com você, vivem da renda mensal de sua família?

p) Especifique o parentesco e a profissão das demais pessoas da sua família que possuem remuneração (Considerando apenas quem mora com você)

q) Recebem algum tipo de benefício social?

Sim

Não

\*Se marcou SIM na questão acima, informe qual benefício e o motivo para o recebimento:

r) Possui plano de saúde particular?

Sim

Não

Outro:

s) A casa onde você mora é:

Própria

Financiada

Alugada

Cedida

Outro:

t) Sua casa está localizada em:

Zona rural

Zona urbana

Comunidade indígena

Comunidade quilombola

Outro:

u) Quais desses itens há em sua residência? (Pode marcar mais de uma opção)

Aparelho de som

Televisão

Home Theater

Geladeira

Freezer independente

Microondas

Lava-louças

Lava-roupa

Computador (micro, laptop ou notebook)

Conexão de internet

Telefone fixo

Telefone celular

TV por assinatura

\*Diga quais dos itens acima há mais de um e quantos:

v) Possui algum automóvel (carro, moto), ou alguém de sua residência? Se sim, especifique:

w) Quantos banheiros há em sua residência?

#### PARTE 4 – TRAJETÓRIA PRÉ UNIVERSITÁRIA

a) Durante o Ensino Médio, você estudou em:

Escolas públicas

Escolas Privadas

Escolas Privadas (com bolsa integral)

Escolas Privadas (com descontos)

Escolas públicas e privadas

Outro:

b) Que tipo de curso de Ensino Médio você concluiu?

Ensino médio regular

Ensino médio profissionalizante

Supletivo

Ensino médio integrado

Outro:

c) Com que idade concluiu o ensino médio?

d) Em que cidade/estado concluiu o ensino médio?

e) Em que instituição você concluiu o ensino médio? Informe o nome:

f) E o ensino fundamental, cursou de que forma?

Em escolas públicas

Escolas Privadas

Escolas Privadas (com bolsa integral)

Escolas Privadas (com descontos)

Escolas públicas e privadas

Outro:

g) Você já reprovou alguma vez? Especifique:

h) Que atividades extracurriculares você realizou durante o período escolar?

Curso de idiomas

Curso de música

Esportes

Curso de artes

Dança

Informática

Não fez nenhuma

Outro:

i) Essas atividades eram ofertadas pelo governo/Estado ou custeadas por você, ou alguém da sua família? Informe:

j) Você cursou algum tipo de curso preparatório para as provas de ingresso na universidade?

Se sim, de que tipo?

Não cursou

Sim, particular

Sim, popular (sem custo)

Sim, social (com bolsa)

Outro:

k) Se não fez cursinho e estudou de forma autônoma, como eram as condições de fazê-lo?

Dispôs de tempo, apoio, recurso, materiais, espaços etc. Por favor, comente.

l) Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (considere o contexto de laços afetivos, não apenas biológicos)

Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)

Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)

Ensino Médio (antigo 2º grau)

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não estudou

Não sabe

l) Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (considere o contexto de laços afetivos, não apenas biológicos)

Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)

Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)

Ensino Médio (antigo 2º grau)

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não estudou

Não sabe

m) Quantas pessoas na sua família possuem, ou cursam, ensino superior? (Diga o parentesco e a formação. Principalmente das que moram com você, mas se julgar importante, informe outras/os familiares)

n) Especifique o parentesco e o grau de escolaridade das pessoas que moram com você:

## PARTE 5 – ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE PEDAGOGIA

a) Esta é a primeira vez que faz um curso superior?

Sim

Não

\*Se não, informe se cursou, mesmo que interrompido, ou se concluiu, outro curso, e qual:

b) Quantas vezes, antes, tentou ingressar na UnB? Para qual/quais cursos? Por que motivos?

c) Antes de ingressar na UnB já havia tentado outra instituição pública?

Sim

Não

\*Se SIM, qual e por quê?

d) Por que está cursando sua graduação em uma instituição pública e não privada?

e) Acredita que há vantagens ou desvantagens em fazer um curso superior no sistema público de ensino ao invés de privado?

Vantagem

Desvantagem

Os dois

\*Cite algumas:

f) O curso de pedagogia foi sua primeira escolha quando decidiu fazer uma graduação?

Sim

Não

\*Se não, qual curso de graduação gostaria de estar cursando, e por qual motivo?

\*\* O que te impediu de realizar o curso de graduação que seria sua real escolha?

g) Quais motivos de estar cursando a pedagogia? (Pode marcar mais de uma opção)

Por acreditar que tem vocação ou aptidões pessoais

Pela maior exigência intelectual

Pela menor exigência intelectual

Por acreditar que há mais vagas no mercado de trabalho

Por acreditar que há boas possibilidades salariais

Por ser um curso de baixa concorrência no vestibular

Por realização pessoal

Para poder contribuir com a sociedade

Porque tem mais chances de proporcionar um emprego seguro

Por exclusão, uma vez que os outros cursos não agradavam

Por exclusão, uma vez que o curso de preferência não foi oferecido

Por entender que em outro curso não teria aprovação

Por indicação de teste vocacional

Porque é uma tradição familiar

Porque é um desejo da mãe, pai ou pessoa responsável

Por influência de amigas/es/os ou outras pessoas

Para complementar formação profissional que já exerce na mesma área

Para complementar formação profissional que já exerce em outra área

Para conseguir um diploma de educação superior

Para prestar concurso na área

Para entrar no quadro de profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Para prestar concursos que exigem educação superior

Outro:

h) Por que escolheu realizar o curso na modalidade presencial e não EaD?

Agradecemos sua participação!



## Apêndice B: Questionário 2 – Aprofundamento discursivo das questões da parte 1

### O ingresso ao curso de pedagogia, sob o olhar da interseccionalidade (IFB)

Prezada e prezado estudante do curso de **Pedagogia no IFB**,

Em um primeiro momento, você participou de nossa pesquisa, contribuindo com a construção de um perfil das e dos estudantes dos cursos de pedagogia, modalidade presencial, de cursos públicos e privados do Distrito Federal. O IFB é uma das quatro instituições de educação superior que comporão minha pesquisa de doutoramento, e o nosso contato se deu intermediado pela coordenação do seu curso. A pesquisa em curso é realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UNB, sendo orientada pela professora doutora Cátia Piccolo Viero Devechi.

Com este segundo questionário, objetivamos aprofundar nossa compreensão das circunstâncias que determinam o ingresso de estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas. Minha pesquisa dá destaque às questões relativas à justiça social, ou seja, à igualdade ou não oportunidade de escolha e de participação, tomando como parâmetro os marcadores de gênero, raça e classe.

Sua contribuição à pesquisa intitulada “Justiça social, gênero, raça e classe nos cursos de pedagogia: uma análise comparativa interseccional dos condicionantes de acesso à educação superior na perspectiva das e dos estudantes de instituições públicas e privadas do Distrito Federal” continua sendo imprescindível. Informamos que a pesquisa tomará todos os cuidados éticos necessários para não identificar(as) participantes, garantir o sigilo das informações prestadas e, assegurar que não haja qualquer tipo de desconforto, pessoal ou para a instituição. Será garantida total privacidade e anonimato. O uso dos dados será apenas para os fins do trabalho, seguindo as normas que regem a ética nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais (Resolução nº 510 de 2016 – Conselho Nacional de Saúde).

Ante o exposto, agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas ou prestar mais informações.

Agradecemos sua contribuição.

Respeitosamente,

Aldenora Conceição de Macedo - Doutoranda em Educação

aldenora.acm@gmail.com

(61 – xxxxx)

Catia Piccolo Viero Devechi - Orientadora

catiaviero@gmail.com

1. Que fatores influenciaram sua escolha de realizar o curso pelo IFB?
2. Ao cursar pedagogia, você deseja trabalhar ministrando aulas na educação infantil ou anos iniciais, ou está fazendo essa graduação com vistas a atuar em outros espaços pedagógicos?
3. Durante sua adolescência, teve informações sobre o acesso à universidade pública? Se sim, em quais momentos e/ou espaços? (Escola, família, coletivos diversos etc.)
4. O que você pensa sobre a valorização dada às professoras e professoras(es) brasileiras(os)?

5. Você pensa em exercer a profissão de pedagoga(o) permanentemente? Por quê?
6. O salário para pedagogas(os) na cidade onde você mora é atrativo para graduadas(os) na área?
7. A partir da cor da sua pele (ser branca/o ou negra/o etc.), de seu gênero (ser mulher ou ser homem), sua orientação sexual (hétero, homossexual etc.) e de sua condição social (ter boa condição financeira ou não), olhando para sua vida social, escolar, profissional e agora acadêmica, acha que teve algum tipo de privilégio ou sofreu algum prejuízo? Quais e em que momentos? Por favor, comente:
8. Sua condição econômica, seu gênero e sua raça influenciaram, positiva ou negativamente, o seu ingresso na educação superior? Por favor, comente sua resposta.
9. Sua raça e condição econômica influenciaram na escolha pelo curso de pedagogia? Por favor, explique
10. Seu gênero e/ou sua orientação sexual influenciaram na escolha pelo curso de pedagogia? Por favor, explique.
11. A localização geográfica de onde mora influenciou de algum modo em sua escolha pelo curso em uma instituição pública e não privada. Por quê?
12. Acredita que a sua educação básica lhe deu suporte suficiente para realizar um curso superior? Comente.
13. O que sua família pensava ou pensa a respeito de você fazer um curso superior? E sendo em pedagogia?
14. Qual sua opinião sobre a existência de políticas públicas de acesso à educação superior? Acha que são ou não necessárias? São suficientes da forma como estão atualmente ou poderiam ser melhoradas?

***Agradecemos muitíssimo sua participação!***

### **Apêndice C: Requerimento Formal para Realização da Pesquisa**

Eu, Aldenora Conceição de Macedo, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade de Brasília - UnB, cursando o 2º ano do Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi, venho, por meio do presente requerimento, formalizar pedido, junto à Coordenação do curso presencial de pedagogia da (INCLUIR O NOME DA INSTITUIÇÃO), na pessoa da professora (INCLUIR O NOME DA COORDENADORA), para realização de pesquisa acadêmica envolvendo estudantes do Curso de Pedagogia.

A pesquisa intitulada “Justiça Social, Gênero, Raça e Classe: Uma Análise Interseccional com Estudantes dos Cursos de Pedagogia Públicos e Privados do DF” tem como objetivo compreender, sob a ótica da justiça social e da interseccionalidade de gênero, raça e classe, que circunstâncias determinam o ingresso das(os) estudantes ao curso de pedagogia em instituições públicas ou privadas.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e será constituída de análise documental, aplicação de questionários e realização de grupos focais. Todos os procedimentos metodológicos serão voltados apenas para o público discente. Esta solicitação refere-se à primeira parte da pesquisa que objetiva identificar quem são as e os estudantes dos cursos pedagogia públicos e privados. Para tanto, precisamos ter acesso às turmas de pedagogia presencial mais recentes a fim de, em diálogo com as e os estudantes, construirmos um perfil desse público.

Informamos que a pesquisa tomará todos os cuidados éticos necessários para não identificar as e os participantes, garantir o sigilo das informações e não trazer para elas ou para a Instituição nenhum tipo de desconforto. O uso dos dados será apenas para os fins da pesquisa, seguindo as normas que regem a ética nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais (CNS, 2016).

Ante o exposto, agradecemos a cooperação e colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas ou prestar mais informações.

**Aldenora Conceição de Macedo**  
aldenora.acm@gmail.com  
( ) XXXXX-XXXX

**Cátia Piccolo Viero Devechi**  
catiaviero@gmail.com

## ANEXOS

**Anexo A:** Termo de Aceite Institucional - Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB

12/11/2020

SEI/UnB - 5930484 - Declaração


**Universidade de Brasília**
**TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

A Universidade de Brasília, inscrita no CNPJ sob o nº 00.038.174/0001-43 neste ato representada por sua Decana de Pós-Graduação, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adalene Moreira Silva, declara que está ciente e apoia o Projeto de Pesquisa intitulado "JUSTIÇA SOCIAL E A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS E PRIVADOS ", coordenado pela Professora Doutora Catia Piccolo Viero Devechi, Professora do Departamento de Educação desta instituição, e disponibilizará a infraestrutura necessária para o desenvolvido do projeto.

Brasília, 06 de novembro de 2020.

Profa. Adalene Moreira Silva  
 Decana de Pós-Graduação  
 Decanato de Pós-Graduação  
 Universidade de Brasília



Documento assinado eletronicamente por **Adalene Moreira Silva, Decano(a) do Decanato de Pós-Graduação**, em 12/11/2020, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5930484** e o código CRC **F6047B3C**.

Referência: Processo nº 23106.136986/2019-91

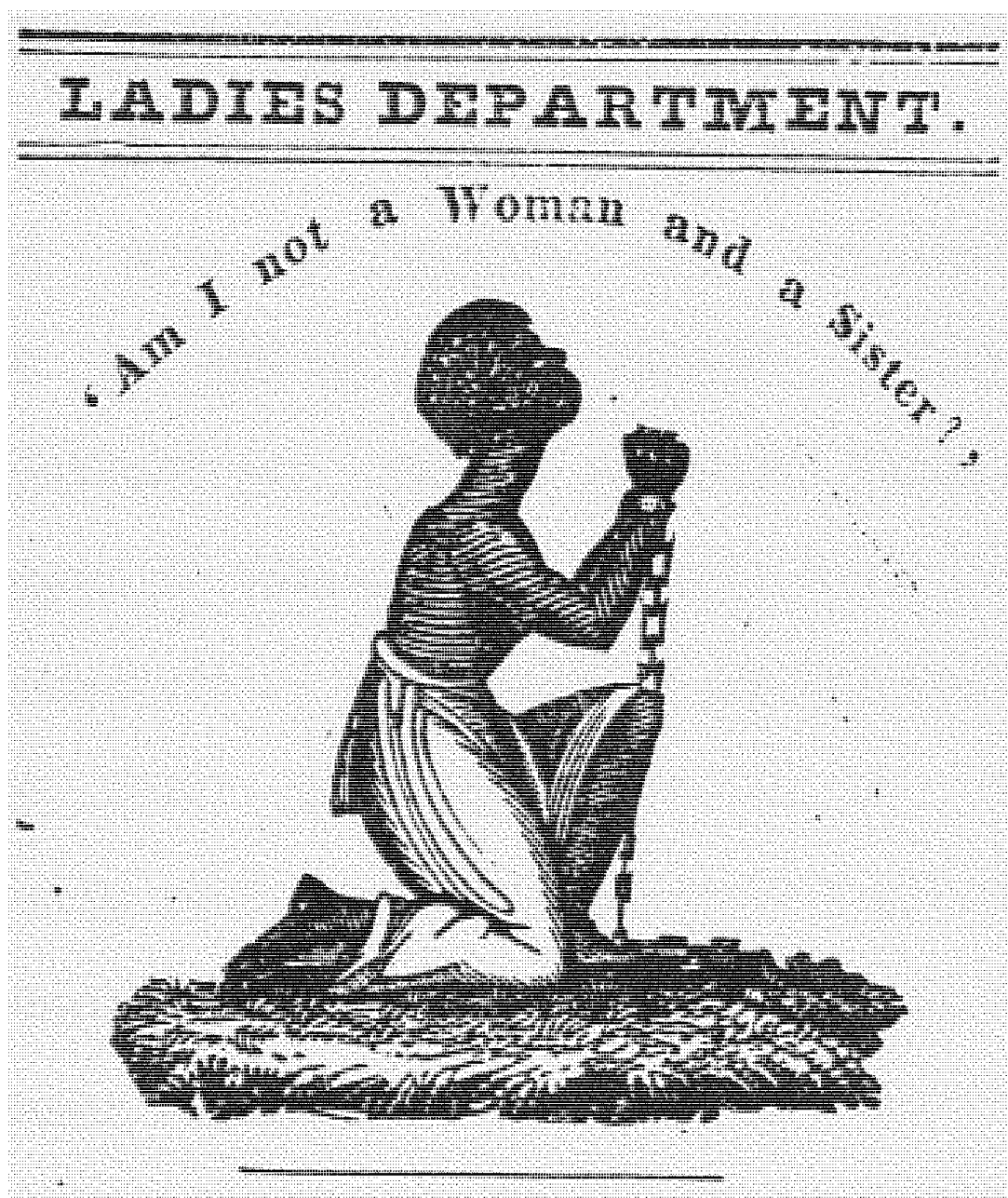
Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro - Gleba A, CNPJ: 00.038.174/0001-43, Brasília/DF, CEP 70910-900

 Telefone: , Site - <http://www.unb.br>

Ativar o Wind

SEI nº 5930484

Anexo B: Imagem do logotipo utilizando a frase criada por Maria W. Stwert



Fonte: Garcia (1998).

## Anexo C: Discurso de Sojourner Truth

### E NÃO SOU UMA MULHER?

*Sojourner Truth*

*“Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.*

*Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoitamento também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?*

*Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... (alguém da audiência sussurra ‘intelecto’). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?*

*Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.*

*Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.*

*Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.”*

## Anexo D: Carta de Esperança Garcia

### 1. Escrito original:

*“Eu Sou hua escrava de V.S administração do Cap.<sup>am</sup> Anto<sup>o</sup> Vieira de Couto, cazada. Desde que o Cap.<sup>am</sup> p<sup>a</sup> Lá foi administrar, q. me tirou da Faz<sup>d</sup>a dos algodois, onde vevia co meu marido, para ser cozinheira da sua caza, onde nella passo m<sup>to</sup> mal. A primeira hé q. há grandes trovoadas de pancadas enhum Filho meu sendo huã criança q lhe fez extrair sangue pella boca, em min não poço explicar q Sou hu colcham de pancadas, tanto q cahy huã vez do Sobrado abacho peiada; por mezericordia de Ds esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por Batizar.*

*Pello ã Peço a V.S pello amor de Ds e do Seu Valim ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Porcurador que mande p. a Faz<sup>da</sup> aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e Batizar minha Filha.*

*De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia”*

### 2. Em português atual:

*“Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar.*

*Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha”.*

