UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOYCE TEREZA CAMPOS ALBINO

SITUANDO A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS PROCESSOS DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPE: UMA LEITURA A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

Caruaru
2025

JOYCE TEREZA CAMPOS ALBINO

SITUANDO A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS PROCESSOS DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPE: UMA LEITURA A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Sociologia da Educação; Interiorização da UFPE-CAA.

Orientador (a): Nélio Vieira de Melo.

Caruaru

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Albino, Joyce Tereza Campos .
Situando a Licenciatura em Pedagogia nos processos de interiorização da UFPE: uma leitura a partir da sociologia da educação. / Joyce Tereza Campos Albino. - Caruaru, 2025.
68 : il., tab.

Orientador(a): Nélio Vieira de Melo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2025.
Inclui referências.

1. Interiorização universitária. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. Teoria da reprodução social e cultural. 4. Teoria da ação reflexiva dos sujeitos. I. Melo, Nélio Vieira de . (Orientação). II. Título.

300 CDD (22.ed.)

JOYCE TEREZA CAMPOS ALBINO

SITUANDO A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS PROCESSOS DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPE: UMA LEITURA A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 13/08/2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA/NFD

_____

Drª. Neide Menezes Silva - (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA/SEAP

_____

Profª. Drª. Ana Maria de Barros (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA/NFD

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu orientador, ao meu psicólogo, aos amigos e a todos que me apoiaram nesta caminhada. E, especialmente, a todos os estudantes que, mesmo entre pedras, insistem em florescer na caminhada da graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por todo o apoio, cuidado e paciência ao longo dessa caminhada. Sua presença sempre faz diferença em cada etapa da minha vida.

Ao meu orientador, pela orientação acolhedora, pela paciência, pelos conselhos, pela compreensão e pelas contribuições fundamentais para a construção deste trabalho.

Ao meu psicólogo, pelo apoio constante, pela escuta atenta e por sempre acreditar em mim. Sua presença foi fundamental para que eu tivesse forças e conseguisse seguir neste percurso, e agradeço também à sua esposa pelo acolhimento, tornando essa trajetória mais leve.

Aos amigos que estiveram por perto, oferecendo apoio nos momentos difíceis, ouvindo minhas reflexões sobre este trabalho e compartilhando comigo os desafios da graduação. Dedico, também, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esse percurso fosse possível.

E, principalmente, a cada história de superação aqui compartilhada, reconheci nelas a força dos sujeitos que, ao enfrentarem dificuldades, transformam realidades, mesmo diante de estruturas que frequentemente reproduzem desigualdades. Este percurso acadêmico me fez compreender que, embora a interiorização carregue consigo as marcas das contradições sociais, ela também é lugar de construção, de ressignificação e de transformação. E é nesse movimento, entre resistir e (re)existir, que este trabalho encontra sentido.

Por fim, deixo meu agradecimento, especialmente, a cada estudante que, apesar dos desafios, permanece na graduação. Este trabalho é também inspirado nessa realidade na qual contém obstáculos, contradições e conquistas.

RESUMO

Este trabalho busca compreender, sob uma perspectiva sociológica, os impactos da interiorização da Licenciatura em Pedagogia da UFPE no Agreste pernambucano. A partir dos aportes teóricos de Pierre Bourdieu, entende-se que, embora a universidade se apresente como espaço de democratização, ela não se desvincula das lógicas de reprodução social. O conceito de *habitus* permite compreender como os estudantes carregam marcas de seus contextos sociais, impactando suas trajetórias acadêmicas, potencializando ou dificultando seus processos formativos. O capital cultural, social e simbólico de cada sujeito influencia diretamente suas possibilidades de permanência e sucesso. Contudo, dialogando com Anthony Giddens e sua Teoria da Estruturação, compreende-se que as estruturas não são determinantes absolutos. Os sujeitos são agentes reflexivos, capazes de ressignificar e transformar seus contextos. Nesse sentido, a interiorização universitária configura-se como um fenômeno paradoxal: amplia o acesso e favorece a mobilidade social, mas também carrega práticas excludentes e violências simbólicas, frequentemente veladas por discursos meritocráticos. Portanto, para analisar essas questões, foi realizada uma pesquisa com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, do sétimo período em diante, visando coletar dados sobre suas experiências acadêmicas. Parte-se do pressuposto que esses alunos não são apenas produtos das estruturas, mas também produtores de novas realidades, construindo percursos muitas vezes contra-hegemônicos. Essa abordagem metodológica permite compreender o curso não apenas como espaço de formação profissional, mas como campo social dinâmico, marcado por disputas simbólicas, transformações e resistências.

Palavras-chave: Interiorização universitária; Licenciatura em Pedagogia; Teoria da reprodução social e cultural; Teoria da ação reflexiva dos sujeitos.

ABSTRACT

This study seeks to understand, from a sociological perspective, the impacts of the expansion of the Pedagogy degree program at UFPE into the Agreste region of Pernambuco. Drawing on the theoretical contributions of Pierre Bourdieu, it is understood that although the university presents itself as a space for democratization, it does not detach itself from the logics of social reproduction. The concept of *habitus* makes it possible to comprehend how students carry the marks of their social contexts, which affect their academic trajectories, either facilitating or hindering their educational processes. Cultural, social, and symbolic capital directly influence each individual's possibilities for persistence and success. However, in dialogue with Anthony Giddens and his Structuration Theory, it is acknowledged that structures are not absolute determinants. Subjects are reflexive agents, capable of reinterpreting and transforming their contexts. In this sense, university expansion to the interior is configured as a paradoxical phenomenon: it broadens access and fosters social mobility, yet also carries exclusionary practices and symbolic violence, often veiled by meritocratic discourses. To analyze these issues, a study was conducted with Pedagogy students at UFPE/CAA, from the seventh semester onwards, aiming to collect data on their academic experiences. The assumption is that these students are not merely products of structures but also producers of new realities, often building counter-hegemonic trajectories. This methodological approach allows the course to be understood not only as a space for professional training but also as a dynamic social field, marked by symbolic disputes, transformations, and resistances.

Keywords: University interiorization; Pedagogy degree; Theory of social and cultural reproduction; Theory of reflexive action of subjects.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem por estado natal dos sujeitos da pesquisa 48

Gráfico 2 – Distribuição por cidade natal dos sujeitos da pesquisa 50

Gráfico 3 – Distribuição por condição social dos sujeitos da pesquisa 53

Gráfico 4 – Distribuição por período dos sujeitos da pesquisa 57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de produções acadêmicas sobre a Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA 21

Tabela 2 – Perguntas da Pesquisa 47

Tabela 3 – Distribuição do contexto profissional dos familiares dos participantes 54

Tabela 4 – Relação de palavras-chave apresentadas pelos sujeitos da pesquisa 58

Tabela 5 – Intenções e perspectivas na carreira profissional 60

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO……...**	**11**
2	**A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO……**	**14**
2.1	OLHANDO A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFPE E A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA……..	14
2.2	A INTERIORIZAÇÃO DA LICENCIATURA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS……	20
3	**ITINERÁRIO TEÓRICO QUE NORTEIA A PESQUISA: A REPRODUÇÃO SOCIAL E A REFLEXIVIDADE EM PIERRE BOURDIEU E ANTHONY GIDDENS……..…**	**25**
3.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU……	26
3.2	TEORIA DA REFLEXIVIDADE DE ANTHONY GIDDENS – ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO INDIVÍDUO E AS ESTRUTURAS SOCIAIS……..……	34
3.3	INTERIORIZAÇÃO E LICENCIATURA EM PEDAGOGIA À LUZ DA REPRODUÇÃO SOCIAL E REFLEXIVIDADE……..……	38
4	**METODOLOGIA……...**	**44**
5	**OLHAR DO FORMANDO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA SOBRE SI, SOBRE O CURSO E IMPACTOS DA FORMAÇÃO……..**	**46**
5.1	COMO REALIZAMOS A PESQUISA – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA……	46
5.2	COMPREENSÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA…….	48
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS……**	**65**
	REFERÊNCIAS……..	**67**

1 INTRODUÇÃO

A expansão das universidades públicas brasileiras para o interior do país, especialmente nas últimas décadas, emerge como um dos fenômenos educacionais e sociais mais relevantes no cenário nacional. No entanto, longe de ser um processo isento de contradições, a interiorização da educação superior carrega consigo uma complexa teia de significados, tensões, desafios e possibilidades.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), implantado no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), é, sem dúvida, um exemplo concreto desse movimento. Pensar a interiorização da universidade não pode ser reduzido a discursos otimistas ou meramente celebratórios. É necessário analisar criticamente esse processo a partir de uma leitura crítica, que compreenda os impactos, as disputas simbólicas e as condições sociais que moldam as trajetórias dos sujeitos que chegam a esses espaços acadêmicos.

Nesse contexto, o olhar da Sociologia da Educação torna-se uma ferramenta imprescindível, permitindo uma análise que vá além dos números de acesso, alcançando as dimensões subjetivas e estruturais que configuram as experiências formativas. A obra de Pierre Bourdieu (1998) oferece uma contribuição fundamental para essa análise, especialmente ao trazer os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural e violência simbólica, fundamentais para compreender como, muitas vezes, a universidade, mesmo quando se desloca geograficamente, permanece atrelada a práticas e lógicas que reproduzem as desigualdades sociais.

Dessa forma, embora a interiorização promova a ampliação do acesso, ela não necessariamente rompe com as estruturas que marginalizam sujeitos provenientes das camadas populares, contudo, essa perspectiva não se restringe a evidenciar as limitações impostas pelos processos de reprodução social, mas busca compreender suas complexidades e contradições.

Atrelado a isso, ao dialogar com Anthony Giddens (2003), especialmente através da sua Teoria da Estruturação, amplia-se a compreensão de que os sujeitos não estão completamente aprisionados às estruturas. São agentes reflexivos, capazes de ressignificar suas realidades, construir estratégias e, muitas vezes, questionar as lógicas dominantes presentes no espaço acadêmico.

Diante disso, reconhece-se que a interiorização universitária proporciona tanto oportunidades quanto desafios, visto que, embora amplie o acesso a educação superior em regiões

interioranas, também evidencia carências estruturais que comprometem a permanência e a qualidade da formação ofertada. Entretanto, é importante ressaltar que os sujeitos envolvidos não se limitam a sofrer tais impactos, pois atuam como agentes que podem reinventar suas realidades, produzir sentidos próprios para suas trajetórias e contribuir com mudanças no contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como cenário o Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), no qual parte do pressuposto de que há uma escassez de pesquisas que analisem, de forma crítica, os efeitos da interiorização universitária sobre os indivíduos que compõem esse espaço. Além disso, há, também, um interesse pessoal em compreender como esse processo influencia percursos formativos, projetos de vida e relações sociais dos estudantes e profissionais da educação. No âmbito social e profissional, entende-se que a interiorização da educação superior modifica dinâmicas locais, estimula o desenvolvimento de processos reflexivos nos sujeitos envolvidos, que passam a ressignificar suas trajetórias, seus pertencimentos e suas perspectivas futuras a partir da inserção nesse contexto acadêmico.

Buscando uma aproximação com as pesquisas que abordam sobre a temática da interiorização universitária e seus impactos no meio educacional, realizou-se um levantamento das produções disponíveis no banco de dados do Repositório Digital da UFPE (ATTENA). Embora se trate de um tema de grande relevância, ainda se observa uma escassez de investigações que abordem suas diferentes dimensões de forma aprofundada. Diante disso, foram selecionados Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), Teses e Dissertações como fontes principais de análise, considerando o período de 2010 a julho de 2025, uma vez que o curso de Pedagogia no CAA iniciou suas atividades em março de 2006, considerando sua duração mínima de nove semestres, pressupõe-se que os primeiros trabalhos acadêmicos tenham sido publicados a partir de 2010. Ademais, a análise abrange os registros até julho de 2025, data da última verificação realizada, com o objetivo de destacar os registros mais recentes e permitir a observação da produção acadêmica ao longo de todo esse período.

Para realizar o levantamento no Repositório Institucional, foram utilizados como descritores: *"Interiorização da UFPE"* e *"Licenciatura em Pedagogia CAA"*. Entretanto, visando uma análise mais aprofundada e direcionada, adotou-se como eixo de análise, na etapa de seleção e sistematização dos TCC's, Teses e Dissertações, o critério analítico: *"sujeitos da formação na Licenciatura em Pedagogia"*. A partir desse critério, foram identificados 20 arquivos relevantes, o que possibilitou uma análise que abordasse tanto os aspectos estruturais da

interiorização quanto as experiências, trajetórias e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A partir dessas reflexões, formula-se a seguinte questão norteadora: *Como a interiorização da Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA tem impactado os processos formativos e as trajetórias dos sujeitos da formação docente, considerando as tensões entre democratização do acesso e reprodução de desigualdades no contexto do Agreste pernambucano?*

Diante disso, esta análise tem como objetivo geral *compreender os processos formativos e as trajetórias dos sujeitos da formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE a partir da sociologia da educação.* Nesse contexto, busca-se *situar a Licenciatura em Pedagogia do CAA no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco,* assim como *buscar elementos que permitam articular o processo de interiorização da universidade com a reprodução e a transformação das trajetórias acadêmicas dos licenciandos em Pedagogia do CAA.* Além disso, i*dentificar os impactos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA sobre os licenciandos em formação em sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional.*

Em síntese, mais do que apenas discutir a expansão geográfica da universidade, este estudo convida a pensar sobre os sentidos que essa expansão carrega, os desafios que impõe e as possibilidades de transformação que oferece. Portanto, o presente trabalho se estrutura em três categorias principais. A primeira aborda a Licenciatura em Pedagogia no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, situando historicamente o processo de expansão e descentralização da educação superior. A segunda categoria propõe uma leitura da interiorização a partir das contribuições da Teoria da Reprodução Social, de Pierre Bourdieu, e da Teoria da Estruturação, de Anthony Giddens, permitindo compreender as tensões entre as determinações estruturais e a capacidade dos sujeitos de interpretar, ressignificar e transformar suas trajetórias. Em relação a última categoria será apresentado os resultados e discussões da pesquisa acadêmica, evidenciando os sentidos atribuídos pelos estudantes à sua formação e às experiências vividas no curso, no contexto do Agreste pernambucano e, por fim, as conclusões e reflexões finais deste trabalho.

2 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

2.1 OLHANDO A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFPE E A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Durante séculos, o colonialismo português manteve a educação brasileira subordinada à Europa. O modelo educacional era do colonizador, controlado por instituições católicas, e voltado às elites. A educação básica começou a ser implantada em 1549, nos centros provincianos, mas a educação superior permaneceu em Portugal, obrigando as elites brasileiras a se deslocarem à Europa. A vinda da corte portuguesa, em 1808, marcou mudanças com a criação de escolas e cursos superiores, mas ainda voltados à manutenção do poder das classes dominantes. Mesmo assim, estudar fora continuava sendo privilégio de poucos, já que o Brasil requeria de formações estratégicas que sustentassem a lógica de dominação. A expansão educacional se deu de forma lenta e concentrada nas capitais litorâneas, como Salvador, Olinda, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. O conceito de "interior" não existia dentro da lógica geopolítica colonial e da república positivista nascente. Foi apenas com a LDB nº 9.394/1996 que a educação básica se expandiu de maneira mais significativa para o interior dos estados, ainda que com desigualdades e limitações. As faculdades, quando surgiram nessas regiões, foram majoritariamente em cidades maiores e mais ricas, especialmente no Sul e Sudeste.[1]

Como a escola básica, a universidade é também um espaço marcado por estruturas de poder, interesses e disputas. O texto, portanto, propõe compreender a interiorização da educação superior em Pernambuco a partir do campus de Caruaru, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Antes, contudo, é necessário refletir sobre a condição da universidade brasileira: uma instituição sob "estado de sítio simbólico", que consiste em um cerco invisível feito por pressões políticas, econômicas e ideológicas, que não envolve força militar, mas limita sua autonomia, influencia sua organização interna e condiciona seu papel social, mantendo-a em constante tensão entre controle externo e disputas internas.

[1] Os dados históricos apresentados foram sistematizados a partir das contribuições de Martins (2002), Sampaio (1991) e do portal eletrônico do IQC – Observatório de Políticas Científicas, os quais serviram como base para a elaboração e a coleta de informações que embasaram esta análise.

Esse conceito é ilustrado pelas películas cinematográficas: *Chove sobre Santiago* (1975) e *Batismo de Sangue* (2006)[2], que retratam as violências vividas em contextos de ditaduras militares na América Latina. Nesses regimes, universidades são espaços vigiados e controlados pelo militarismo, ideologia ou força econômica. Mesmo fora de uma ditadura explícita, como no Brasil atual, a universidade segue sitiada, não militarmente, mas de forma simbólica: sob o controle de interesses políticos, econômicos e ideológicos internos e externos.

Segundo Menezes (2001), a universidade brasileira não sofre apenas ameaças de fora, mas também de dentro. O "estado de sítio simbólico" se manifesta nas pressões do mercado, nas estruturas hierárquicas, na desigual valorização dos saberes e na atuação de grupos políticos e econômicos dentro da própria universidade. Não há neutralidade: tudo é atravessado por interesses. A universidade se torna um reflexo do modelo organizacional do Estado e da sociedade, onde até o conhecimento é disputado, instrumentalizado e subordinado aos interesses dominantes.

Nessa discussão consideremos o cenário político e econômico do período entre 1995 e 2003, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual o Brasil buscava se reerguer após o regime militar e as instabilidades políticas das décadas anteriores. Embora o governo desse período tenha gerado algumas expectativas positivas em relação aos processos de redemocratização, sua atuação se deu em meio a intensos jogos de forças[3] e de poder entre grupos econômicos, elites, movimentos sociais e políticos. A educação, nesse sentido, foi integrada aos projetos de desenvolvimento socioeconômico do país, inserida em disputas constantes, ganhando e perdendo espaço conforme os interesses em jogo. A reforma universitária e sua expansão foi posta no centro dessas tensões e jogos de poder. A universidade pública continuou sendo controlada de forma mais rígida e a educação superior foram contidos entre dois muros: o das Instituições Federais, com orçamentos limitados; e o das instituições privadas, mantidas por grandes grupos empresariais. Durante esse mesmo período, o MEC

[2] ***Chove sobre Santiago*** (1975). Filme sobre o golpe militar no Chile em 1973. Direção de Helvio Soto, 1975. O filme retrata a preparação e o momento do golpe, quando o governo de Salvador Allende, estando totalmente isolado na área militar, é derrubado; ***Batismo de Sangue*** (2006), longa-metragem dirigido e produzido por Helvécio Ratton. O cenário é o convento dos frades dominicanos, em São Paulo, entre a década de 60 e 70, quando a ditadura militar se instala no Brasil. Cinco frades, movidos por ideais cristãos apoiam a resistência contra o regime e passam a ser vigiados pela polícia. Ambas as películas nos dão uma ideia do que é viver sob um sistema repressivo que sitia, persegue, tortura e mata quem pensa em combater sistemas econômicos e políticos que defendem os interesses das elites. Os regimes políticos autoritários só se sustentam pela estrutura de dominação violenta e pelo controle ideológico feito de informações enganosas para as populações trabalhadoras e empobrecidas.

[3] Isso nos lembra a teoria sociológica da interdependência dos indivíduos nas configurações sociais de Norbert Elias (1980), que inclui os jogos como modo de compreensão da sociedade e do poder político.

incentivou fortemente a expansão do setor privado, com um crescimento de 110,8%, segundo Chacon e Calderón (2015, p. 80). A educação superior foi desvalorizada enquanto política pública, ao mesmo tempo em que os interesses empresariais foram significativamente beneficiados. O conhecimento acadêmico, aliado à tecnologia, passou a servir majoritariamente aos interesses do mercado, intensificando o caráter simbólico do cerco às universidades. Nesse sentido, a leitura de Menezes (2001) contribui para a compreensão do que ele denomina como "condição de sítio" da Universidade.

> Dizer que nossa universidade está sitiada pode sugerir um cerco físico, uma ameaça externa a um estabelecimento de ensino superior, a um determinado espaço de investigação científica. De fato, é algo ainda mais grave, porque não se trata somente de uma certa universidade, mas de todas as universidades as brasileiras, e porque não se trata somente de um assalto externo, mas também de ameaças internas. [...] Os diferentes agentes que a sitiam por dentro e por fora, movidos por muitas e contraditórias razões, têm argumentos políticos e econômicos, por vezes convincentes (Menezes, 2001, p. 7).

A análise de Menezes sobre o "estado de sítio" nas universidades é relevante, porém parcial. Após as reformas da Lei 9.394/1996, que estruturaram a educação no Brasil, a universidade brasileira passou a refletir o modelo político do Estado, com hierarquias, disputas de poder e desigualdades entre saberes. Apesar do discurso democrático, prevalecem áreas mais valorizadas e financiadas. Embora não possua partidos próprios, a universidade sofre forte influência político-partidária. O "estado de sítio simbólico" expressa pressões políticas, econômicas e ideológicas que limitam sua autonomia e moldam sua organização interna, tornando sua liberdade acadêmica relativa e condicionada.

Todo o Governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado por um modelo mercadológico de expansão da educação básica e superior, estabelecendo normas e leis que impuseram uma configuração de submissão da educação aos projetos das elites dominantes. Apesar de alguns programas sociais atenderem a educação básica, o ensino fundamental continuou um grande problema social e político; a educação básica também virou mercado com a grande expansão de redes privadas que abarcaram, sobretudo as populações das grandes capitais brasileiras. O mesmo aconteceu a educação superior. As instituições públicas de ensino superior sofreram com a falta de recursos, enquanto as normas foram afrouxadas para privatização, favorecendo o crescimento de Instituições de ensino superior privadas (Durham, 2010, p. 174-176).

A partir dos anos do governo de Inácio Lula da Silva (2003-2010) a expansão universitária tomou rumos novos, mas, ainda assim é analisado como um modelo

desenvolvimentista neoliberal. O Projeto Expansão (Projeto de Lei N.º 7.200, DE 2006)[4] e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto n. 6.096[5], de 24 de abril de 2007 foram dois lastros importantes para as políticas de educação superior. Esses projetos constituíram as ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no sentido de acrescentar em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social, sobretudo nas regiões menos favorecidas do Brasil. A expansão consistiu em aumento de vagas para a educação superior pública, para o fortalecimento e interiorização do ensino técnico e superior em geral, particularmente no interior dos estados da federação. Trazendo dados obtidos no relatório do MEC, intitulado "A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014" (Brasil, 2015). Casqueiro, Irffi e Silva (2020) constatam:

> De 2003 a 2010, houve um aumento de 45 para 59 universidades federais, representando uma ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, representando um crescimento de 85%. Ademais, entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Conforme a Secretaria de Educação Superior (Sesu), tais resultados são consequências dos investimentos da política de interiorização da universidade pública (Casqueiro, Irffi e Silva, 2020, p. 157-159).

É importante considerar que a expansão e a interiorização deram novos contornos ao panorama de desenvolvimento econômico e social. No país, há diversas posições e análises sobre essa constatação: algumas são favoráveis e outras desfavoráveis em relação ao que, de fato, se consolidou nesses processos. Porém, não entramos nos méritos dessas análises, nosso objetivo é enxergar os sujeitos sociais (estudantes do agreste) que se encontram vinculados ao processo formativo na Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste.

Vamos nos voltar ao processo de interiorização da UFPE e, dentro dela, ao curso de Licenciatura em Pedagogia que inicia com a criação do Campus do Agreste, entre 2005-2006, quando a universidade aderiu à expansão e interiorização da educação superior, durante o Governo Lula (2003 - 2010). Conforme Almeida (2014), o CAA surgiu como uma forma de

---

[4] A Lei nº 7.200, de 2006, refere-se ao Projeto de Lei (PL) nº 7.200/2006, que tratava de normas gerais para a educação superior no Brasil. Especificamente, o projeto buscava regulamentar a educação superior no sistema federal de ensino e alterava outras leis relevantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7DE3D8E77C23821C4DFD819D6C0B940F.node2?codteor=420781&filename=Avulso+-PL+7200/2006#:~:text=PL%2D7200%2F2006,-13&text=Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.-,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,Art.

[5] Conferir: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

descentralizar as universidades em grandes centros urbanos, buscando a ampliação, a democratização e promovendo o acesso à educação superior e gratuito para regiões consideradas menos desenvolvidas. Isso foi entendido como um modo de elevar o nível educacional da população do Agreste pernambucano, de promover o desenvolvimento econômico local, de democratizar a educação superior, como melhoria das condições de vida da população, de redução das desigualdades sociais com ofertas de novas oportunidades (Silva, 2018, p. 120).

Atrelado a isso, Silva (2010) afirma que a problemática da escassez de profissionais em regiões como o Agreste de Pernambuco, principalmente, nos cursos de licenciaturas, foi um dos aspectos considerados pela UFPE em seu projeto de interiorização do CAA. Caruaru foi escolhida como lugar geográfico estratégico por ser um polo econômico e social do Estado, rico em empreendimentos no setor de vestuário e um ponto de conexão para os moradores das cidades vizinhas. Desse modo, a UFPE, criou, em 2005, o Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru, oferecendo a formação humana e profissional, através de cinco cursos superiores (Licenciaturas em Pedagogia, Bacharelados em Design, Administração, Engenharia Civil e Economia). Posteriormente, a partir de 2008, criou os cursos de Engenharia de Produção, Licenciaturas em Química, Física e Matemática, seguido da Licenciatura Intercultural indígena. Os programas de Pós-Graduação em Engenharia Civil, de Produção, Economia e Educação Contemporânea e as graduações em Medicina e Comunicação Social vieram depois de 2010.

A interiorização da UFPE/Centro Acadêmico do Agreste é um sinal significativo de fortalecimento de vínculos entre a universidade e a população do Agreste pernambucano. Com a implantação de um Campus no Agreste, mais estudantes puderam ingressar na educação superior e desenvolver projetos voltados para as demandas da região. Apesar dos desafios que ainda existem, levar a universidade para o interior foi essencial para tornar a educação mais acessível para quem tinha necessidade e não tinha condições reais de pagar pela formação ou de sair do interior para a capital. Percebemos que a expansão e interiorização, mesmo que signifique um grande passo importante para a democratização e oferta de oportunidades para estudantes pobres do interior, entretanto, entendemos que as políticas públicas de manutenção do estudante na universidade não conseguem atender a todos, o que afeta a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes no CAA. Evidencia-se, portanto, a adoção de uma perspectiva limitadora, na qual desconsidera as particularidades e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos. Embora o espaço se proponha a ser pautado por princípios democráticos, revela-se em muitos casos, excludente contribuindo, inclusive, para a reprodução de desigualdades sociais.

O público-alvo do CAA é de estudantes de famílias mais humildes que não tinham acesso à educação superior pública. Muitos deles vêm de cidades próximas e de áreas fora dos centros urbanos, além disso, há estudantes que enfrentam o desafio de conciliar trabalho e estudos para garantir sua permanência na faculdade. Mesmo sendo pública, ainda há gastos com transporte, moradia e outras despesas. Devido a isso, foi pensada uma política de permanência estudantil que fosse válida e eficaz. Atrelado a essa iniciativa, surgiram as bolsas, para alunos que buscassem a pesquisa científica, garantindo um apoio financeiro para ajudá-los em sua jornada acadêmica e no tempo que precisam dedicar à pesquisa. Além disso, foi disponibilizado auxílio financeiro para estudantes de baixa renda, permitindo que pudessem se manter na universidade. No entanto, os auxílios e bolsas ainda não contemplam todos os estudantes que necessitam desse suporte. Como pontua Silva (2010), a falta de apoio financeiro dificulta a permanência dos alunos, pois, sem esse suporte, eles enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com a subsistência, caracterizando-se como um elemento que potencializa os índices de evasão desses sujeitos.

Em se tratando da Licenciatura em Pedagogia, como parte da expansão e da interiorização da UFPE, é importante considerar a sua relevância para a formação de docentes para atender a educação infantil e anos iniciais da educação básica nas escolas públicas da região. Embora já houvesse algumas licenciaturas funcionando em faculdades privadas, tanto na cidade de Caruaru quanto em cidades vizinhas, não havia nenhuma que fosse oferecida em Instituição pública. A Formação Docente foi definida como uma das prioridades apresentadas pelo Conselho Universitário da UFPE, na Resolução 03/2005, de 29 de setembro de 2005, que cria na UFPE o campus do Agreste. Entre os cursos de licenciaturas que seriam criados para o Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia foi o primeiro a ser implantado. O projeto de interiorização da UFPE, citado na Resolução 03/2005 e aprovado em 18 de julho de 2005, pelo mesmo Conselho Universitário, contém um estudo de demanda que justifica a criação dessa licenciatura e apresenta um panorama da falta de professoras e professores da educação básica em nossa região, considerando a falta de oferta de cursos suficientes para atender a grande demanda dessa formação.

Em março de 2006, a Licenciatura em Pedagogia passou a funcionar com duas entradas anuais, com ofertas de 40 vagas por entrada. Conforme as políticas nacionais para a formação docente, a Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo formar professoras e professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, área de maior reconhecimento do curso e prioridade definida pelo MEC para atender às necessidades e

urgências da educação básica, conforme a Lei 9.394/1996. Contudo, a formação não se restringe a esse campo, pois também contempla a atuação em outras dimensões da prática pedagógica, como a Educação de Jovens e Adultos, a gestão e a coordenação pedagógica, além de possibilitar inserções em contextos educativos e não educativos, incluindo projetos sociais, culturais, comunitários etc.

A criação dessa licenciatura tinha como meta a melhoria da educação básica, formando docentes da região na própria região. Para além do fato de entender isso na perspectiva do desenvolvimento econômico e social, esse curso é um projeto inovador voltado para a educação comprometida com a transformação de sujeitos sociais e das situações de dominação das elites culturais e econômicas do Agreste de Pernambuco. Nesse sentido, nosso trabalho não deseja pôr em questão as análises existentes sobre a expansão e interiorização sob os pontos de vista do desenvolvimento econômico social e político que se baseiam na justificativa mercadológica, contudo, há de fato elementos que apontam para isso. Mas, consideramos importante o olhar, também crítico, de que essa licenciatura traz outros elementos que não são detectados a partir de dados quantitativos e de análises teóricas de quem olha de fora, sem considerar o que os sujeitos da formação em Pedagogia têm a dizer sobre os processos que vivenciam e suas projeções para a vida profissional e social.

A expansão e interiorização da UFPE, incluindo a criação da Licenciatura em Pedagogia, possui grande relevância para o contexto social, cultural, econômico e educacional da região, sobretudo para os sujeitos em formação. A partir do levantamento realizado nesta pesquisa, por meio do Repositório Digital da UFPE (ATTENA), que considerou TCCs, dissertações e teses produzidos no âmbito do CAA, constatou-se que esses trabalhos não adentram de forma aprofundada as opiniões e experiências dos sujeitos quanto ao impacto do curso de Licenciatura em Pedagogia em suas vidas. A referida constatação será detalhada no tópico seguinte, com a apresentação da Tabela 1, que sistematiza os resultados do levantamento.

2.2 A INTERIORIZAÇÃO DA LICENCIATURA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Atrelado à importância de compreender como o tema é abordado também sob o viés acadêmico, realizou-se um levantamento no Repositório Digital da UFPE (ATTENA). Optou-se por utilizar apenas esse repositório, por estar mais alinhado ao objetivo da pesquisa, que era reunir produções diretamente relacionadas à UFPE, em especial ao campus do Agreste (UFPE-CAA). Embora outras fontes tenham sido consultadas, como a Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), constatou-se que os trabalhos encontrados eram os mesmos já disponíveis no repositório institucional, o qual se mostrou mais objetivo para atender às necessidades desse estudo. Vinculado a isso, foram utilizados, como mencionado anteriormente, os descritores “Interiorização da UFPE” e “Licenciatura em Pedagogia CAA”, considerando o período de 2010 a julho de 2025. Além disso, visando uma análise mais precisa, adotou-se como critério norteador, na etapa de seleção dos trabalhos, o foco nos sujeitos da formação na licenciatura em Pedagogia.

Diante disso, foram encontrados, no total, 262 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, dos quais 12 abordavam, ainda que de modo indireto, elementos da temática aqui discutida. Além disso, elaborou-se também um levantamento referente às dissertações e teses publicadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA. Ao todo, foram identificadas 202 dissertações e 5 teses, das quais foram consideradas pertinentes 7 dissertações e 1 tese, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1: Levantamento de produções acadêmicas sobre a Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA

TIPO DE PESQUISA	REFERÊNCIA	DADOS DO RESUMO
TCC	SILVA, Rosânia Vitória Cardôso Melo. A gestão acadêmica e a atuação docente: compreendendo aspectos democráticos na instituição pública de ensino superior. Caruaru: O Autor, 2014.	No referido trabalho, discute-se a gestão acadêmica e a participação docente em decisões na universidade, abordando democracia e autonomia no ensino superior, com foco no contexto do CAA.
TCC	SILVA, Lucielma Josefa da. Educação e relações étnico-raciais: possibilidades na formação de estudantes do curso de pedagogia. Caruaru: O Autor, 2016.	Nesta pesquisa, buscou-se compreender como o CAA inclui Educação e Relações Étnico-Raciais na formação dos estudantes de Pedagogia, analisando projetos de extensão, PIBICs e disciplinas.
TCC	GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. Professores iniciantes egressos do Pibid: as contribuições do programa a partir das vozes dos egressos do Centro Acadêmico do Agreste - CAA - UFPE. Caruaru: O Autor, 2017.	No presente estudo, investigaram-se as contribuições do PIBID para professores iniciantes formados em Pedagogia pelo CAA, ressaltando impactos positivos na prática docente.
TCC	SANTOS, Layanne de Souza. Relações entre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia CAA/UFPE e o exercício da docência no contexto da sala de aula: aproximações e distanciamentos. Caruaru: O Autor, 2017.	No trabalho em questão, examinou-se a relação entre formação inicial no curso de Pedagogia do CAA e a prática docente em sala, apontando aproximações e distanciamentos.
	SILVA, Marcia Batista da. As contribuições dos saberes docentes à	Neste estudo, analisaram-se as contribuições dos saberes docentes construídos na Pedagogia/CAA

TCC	indução profissional de professores iniciantes: um estudo a partir das egressas do curso de pedagogia da UFPE/CAA. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.	para a inserção profissional de professoras iniciantes na rede pública.
TCC	CARVALHO, Rubem Viana de. Entre os sentidos do dito, do vivido e do silenciado: as percepções/ações dos/as estudantes em exercício docente do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA sobre LGBTfobias na escola. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.	Na pesquisa realizada, buscou-se compreender as percepções e ações de estudantes de Pedagogia do CAA sobre LGBTfobia na escola, evidenciando a importância de uma formação crítica.
TCC	MAYRINCK, Maria Vitória Gois. As contribuições do PIBID para Formação Inicial de professores: o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA? 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.	No presente trabalho, analisou-se como o PIBID contribuiu para a formação inicial de egressas do curso de Pedagogia do CAA, evidenciando sua importância na articulação teoria-prática.
TCC	LIMA, Rauany Suziany da Silva. LETRAMENTO LITERÁRIO: contribuições para a formação integral de estudantes leitores do curso de pedagogia do caa/ufpe. 2022. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.	Nesta pesquisa, analisaram-se as contribuições do letramento literário para a formação integral de estudantes do curso de Pedagogia do CAA, ressaltando seu papel crítico e reflexivo.
TCC	FRANÇA, Tássila Lauanda Silva. Letramento acadêmico e formação profissional docente: um estudo com graduandos do curso de Pedagogia do CAA/UFPE. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.	Na pesquisa em questão, investigou-se a relação dos estudantes de Pedagogia do CAA com o letramento acadêmico, apontando desafios com gêneros acadêmicos e necessidade de apoio.
TCC	ALMEIDA, Ilayne Viana de. A inteligência emocional a partir da perspectiva dos estudantes de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.	Neste trabalho, apresentou-se a percepção de estudantes de Pedagogia do CAA sobre inteligência emocional na formação, evidenciando diferenças entre períodos iniciais e finais.
TCC	LIRA, Itallo Tavares de. A inteligência artificial como ferramenta educativa na formação docente: um olhar a partir da licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.	Nesta investigação, buscou-se compreender como estudantes de Pedagogia do CAA percebem o uso da Inteligência Artificial na formação docente.

TCC	PEREIRA, Maria José Paula. A educação de pessoas privadas de liberdade na formação do pedagogo: um olhar sobre os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.	No estudo em destaque, investigou-se como a temática da educação de pessoas privadas de liberdade é contemplada na formação de pedagogos do CAA, constatando-se que ainda recebe pouca atenção no curso.
Dissertação	SILVA, Suzana Maria da. Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.	No trabalho em questão, buscou-se analisar de que forma a pesquisa se faz presente no currículo vivenciado pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. A autora analisa os discursos dos discentes sobre o papel da pesquisa na formação inicial, destacando a importância da articulação entre teoria e prática investigativa.
Dissertação	MENESES, Simone Salvador de Carvalho. A educação do campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.	Nesta pesquisa, discutiu-se como a Educação do Campo está presente nos cursos de Pedagogia do Agreste e Sertão pernambucanos. A análise revelou que a diversidade cultural e o reconhecimento do contexto local são os aspectos mais valorizados nos currículos dessas instituições.
Dissertação	SILVA, Maria Angélica da. Sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as). Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.	O estudo tratou das contribuições da Didática na construção da profissionalidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em três IES do Agreste de PE. Foram evidenciados os saberes-fazeres relacionados à prática pedagógica, à reflexão crítica e à construção de identidades profissionais.
Dissertação	LEMOS, Nívea Roberta Moraes Barbosa. Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.	A referida pesquisa analisou as relações entre o currículo vivido no curso de Pedagogia da UFPE/CAA e o processo de construção da identidade docente. Constatou-se que atividades como o estágio, o PIBID e a prática da pesquisa contribuem para o desenvolvimento de posicionamentos reflexivos e críticos.
Dissertação	COSTA, Jéssica Flaíne dos Santos. As contribuições do ENADE para o curso de pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.	Neste trabalho, investigou-se de que modo os resultados do ENADE são considerados no curso de Pedagogia da UFPE/CAA. A análise evidenciou que os dados da avaliação externa são pouco utilizados no que diz respeito a avanços no processo formativo, visto que apresentam uma perspectiva divergente da realidade do curso.
Dissertação	SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da. Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.	A investigação abordou os impactos da política de interiorização da UFPE, com foco no CAA. Constatou-se que o campus apresenta um modelo de gestão enxuto e precarizado, com intensa sobrecarga docente e carência de estrutura, reflexo de uma lógica produtivista e neoliberal.

Dissertação	SANTOS, Daiany de Oliveira. A presença de mulheres e homens nos cursos de Pedagogia e nos cursos de mestrados em Educação de Pernambuco: movimentos de presença, ausência e hierarquias em (des)compassos com a ideia da feminilização da educação. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.	Este trabalho investigou a presença de mulheres nos cursos de Pedagogia e nos programas de pós-graduação em Educação em Pernambuco. Os dados indicam uma discrepância entre a forte presença feminina na graduação e sua diminuição na pós, revelando desigualdades estruturais e escolhas influenciadas por normas sociais.
Tese	RAVANE, Elba R. Alves Amorim. Epistemologias da pós-graduação em educação na interiorização das universidades federais do Nordeste no Brasil: uma análise a partir da produção do conhecimento sobre gênero e feminismos. 2025. Tese (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.	Neste estudo, analisou-se a produção do conhecimento sobre gênero e feminismos nos programas de pós-graduação em Educação de universidades federais do Nordeste criadas pela política de interiorização, identificando linhas de pesquisa, lideranças e contribuições para epistemologias mais inclusivas, incluindo referência ao CAA/UFPE como exemplo de campus interiorizado.

Entretanto, no que se refere ao tema central deste trabalho, os impactos do curso sobre os sujeitos, não foram encontradas pesquisas que abordem, especificamente, sobre essa questão nos TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado relacionados à UFPE/CAA. Os trabalhos existentes tratam do curso e/ou do campus sob uma perspectiva mais abrangente, mas não abordam diretamente a perspectiva dos sujeitos em formação, ou seja, o que esses sujeitos pensam e quais impactos o curso provoca em sua trajetória, sendo esse aspecto uma das questões centrais e fundamentais deste estudo.

3 ITINERÁRIO TEÓRICO QUE NORTEIA A PESQUISA: A REPRODUÇÃO SOCIAL E A REFLEXIVIDADE EM PIERRE BOURDIEU E ANTHONY GIDDENS

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA foi configurado como um espaço de formação docente que possibilita a abertura de caminhos, contribuindo significativamente para a transformação dos sujeitos, tanto em sua trajetória acadêmica quanto em outras dimensões de suas vidas. No entanto, essa possibilidade de mudança não ocorre de maneira fidedigna ao que é evidenciado na parte teórica do processo de interiorização, pois existem fatores que limitam essa idealização, impondo obstáculos à trajetória dos estudantes. Diante disso destaca-se a interiorização como um processo ambíguo, pois a expansão e a interiorização das universidades brasileiras representam fenômenos paradoxais: ao mesmo tempo em que amplia o acesso das classes empobrecidas, incluindo populações jovens do interior na educação superior, representa, também, uma nova modalidade de reprodução das desigualdades estruturais em todas as regiões brasileiras.

Pesquisar e refletir sobre essas questões nesse cruzamento complexo entre os interesses de um governo que criou oportunidades de qualificação acadêmica e profissional dentro de uma situação estrutural que não visa a pessoa pobre, negra e pobre, que é maioria no país; mas o interesse no mercado neoliberal produtivista e desenvolvimentista. Por isso, buscamos enxergar o processo de interiorização da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a partir de um olhar que abandone, de modo estratégico, essa dualidade teórica do Estado como promotor de oportunidades e das análises que aproximam as intenções do Estado dos processos de desenvolvimento em favor do mercado. Seguimos uma terceira compreensão: a que nos exigiu olhar mais os sujeitos da formação e de perguntar a elas/eles como se enxergam dentro desse processo. Sair da lógica da dualidade para chegar aos sujeitos é um risco, mas é uma aventura importante para entender como a experiência formativa proporcionada na Licenciatura em Pedagogia, um curso interiorizado do CAA, está ou não abrindo perspectivas na vida pessoal, profissional e social dessas pessoas em formação.

A partir disso, torna-se necessário compreender a lógica da dualidade, bem como os aspectos sociológicos que fundamentam a inclusão da voz do sujeito social, isto é, o que ele expressa sobre si mesmo no contexto do curso em que está inserido na UFPE/CAA, em relação ao que a dualidade propõe. Foi assim que nos encontramos com as teorias de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Anthony Giddens, nas Teorias da Reprodução Social e da Reflexividade Social como referenciais possíveis. Interessa, para nossa pesquisa, o que esses

sociólogos abordam sobre o que dentro da estrutura social produz um sujeito e que perspectiva de ação o sujeito pode desenvolver. Na verdade, a Teoria da Reprodução não se separa da Teoria da Reflexividade, pois ambas apontam para o fim do determinismo sociológico que assujeita e faz do humano um simples marionete ou produto dos interesses da dominação das elites que dominam a economia, a cultura, a sociedade e a política.

Não pretendemos levar a cabo uma discussão de aproximação entre os teóricos que utilizamos nessa pesquisa, nem mesmo traçar pontos de distanciamento entre eles. Nossa tarefa é tomar a questão do sujeito social como agente reflexivo dentro da estrutura social, considerando a Licenciatura em Pedagogia/CAA como parte do campo ou espaço social (acadêmico) estruturado de posições de agentes (indivíduos ou instituições) e suas relações definidas pelo poder e pela acumulação de diferentes tipos de capital. Entendemos os indivíduos a partir e dentro das estruturas sociais. Os indivíduos não são simples produção social e cultural. Essas duas perspectivas teóricas, a de Pierre Bourdieu e a de Anthony Giddens, são relevantes dentro do debate contemporâneo sobre a educação, especialmente quando se discute o problema do sujeito da educação como elemento integrante dos processos sociais, culturais e educativos.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

Para abordar a Teoria da Reprodução Social achamos importante dizer que ela se assenta nas análises históricas de Karl Marx no século XX. São muitos os teóricos que desenvolveram teorias usando essa análise, dentre elas destacamos como importantes as de Claude Lévi-Strauss (1908-2009) e Louis Althusser (1918-1990)[6]. Ao longo do século XX, muitas pesquisas das ciências humanas foram desenvolvidas a partir do que esses e outros pensadores desenvolveram. O estruturalismo de Lévi-Strauss e de Althusser teve acolhida de uns e críticas de outros. As concepções que resvalaram no determinismo sociológico que negam o sujeito social foram abandonadas, mas as que apontam para o que apontam para a capacidade do sujeito se tornar, dentro da sociedade, um agente ativo de transformação ficou. Temos uma noção da acolhida dessa concepção nas produções das feministas Lise Vogel (1938), Silvia Federici (1942), Tithi Bhattacharya e Cinzia Arruzza (1976), bem como em Pierre Bourdieu (1930-

[6] Obras importantes de Louis Althusser:
ALTHUSSER, Louis**. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
_____ **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

2002)[7] e em Anthony Giddens (1938)[8], que estamos trazendo para nosso trabalho como referenciais teóricos.

Consideramos importantes duas obras de Pierre Bourdieu: A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino, escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e publicada em 1970; e uma coletânea de estudos *Escritos de Educação*, organizado no Brasil por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (1998). Tomamos esses escritos como um marco fundamental para a sociologia da educação. Essas obras oferecem uma crítica radical aos sistemas de ensino, desmistificando a ideia de que a escola é neutra, justa e promove igualdade de oportunidades.

Entendendo a complexidade da obra de Bourdieu, vamos nos deter em alguns dos conceitos bourdieusianos que abrem perspectivas para compreensão da educação básica e superior como partes do sistema de ensino, responsável pela manutenção das desigualdades sociais, culturais, econômicas. A escola e a universidade são campos sociais comprometidos com as estruturas dominantes. Elas não são neutras, mas reproduzem as estruturas sociais injustas. Isso acontece porque o sistema educacional valoriza e privilegia o capital cultural da classe dominante, marginalizando e desvalorizando as culturas e os conhecimentos das classes populares. A escola e a universidade são lugares onde o exercício de forças são desenvolvidos por meio de violências simbólicas, cujos elementos determinantes são definidos a partir do *habitus* da classe burguesa. Escola e universidade, ao adotar currículos, métodos de avaliação e formas de interação, se alinham com a cultura das elites, legitima essa cultura como universal e superior. Dessa forma, ela perpetua a hierarquia social, tornando a ascensão social através da educação mais difícil para aqueles que não possuem o capital cultural valorizado. A partir da educação, vista como um elemento central da construção social, consolidou-se uma ideologia que romantiza a escola e a universidade como espaços de mobilidade social. No entanto, essa

[7] **Pierre Bourdieu**, nascido em 1930, é francês, nascido de uma família humilde em Denguin, no sudoeste da França. Estudou Filosofia na École Normale Supérieure, em Paris. Fez serviço militar na Argélia e, voltando para Paris, iniciou sua carreira acadêmica em diversas instituições, incluindo o Collège de France. Desenvolveu trabalhos de pesquisas e escreveu muitas obras que marcaram a sociologia contemporânea. Faleceu em 2002, deixando um legado intelectual vastíssimo. Sua obra é uma referência dentro da Sociologia da Educação no Brasil.

[8] **Anthony Giddens,** nascido em 1938, é um sociólogo britânico, considerado uma das figuras mais influentes da sociologia contemporânea. Sua vasta obra abrange temas como a teoria social, a modernidade, a globalização e a política. Nascido em Londres, Giddens foi o primeiro membro de sua família a cursar uma universidade, obtendo seu bacharelado na Universidade de Hull, mestrado na London School of Economics (LSE) e doutorado na Universidade de Cambridge. Ele lecionou em diversas universidades, incluindo a Universidade de Leicester e Cambridge, antes de se tornar o diretor da London School of Economics and Political Science (LSE) entre 1997 e 2003. A obra de Giddens é marcada pela busca de superação das dicotomias tradicionais na sociologia, como a oposição entre indivíduo e sociedade, ou agência e estrutura. Sua obra continua sendo um ponto de referência importante para o estudo da sociologia, da teoria social e da política no cenário contemporâneo.

promessa de ascensão mostra-se ilusória, pois, a educação funciona, na prática, como um mecanismo de legitimação da burguesia: faz crer que todos podem ascender, mas reforça os processos de exclusão por meio dos sistemas de avaliação e qualificação. Como consequência, muitos acabam abandonando os estudos ou direcionando-se a cursos que não possibilitam a tão propagada ascensão social e econômica.

É a partir da obra "A Reprodução" que apresentamos três dos campos/eixos dos seis que Bourdieu delineia (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 23): Sistema de Ensino (SE), Trabalho Pedagógico (TP) e Trabalho Escolar (TE). Partir desses três campos não significa abandonar os demais. Para nosso trabalho, esses três estão mais próximos dos nossos objetivos: entender como a reprodução cultural, a reprodução social, em nosso contexto de pesquisa, pode começar a partir do Sistema de Ensino e suas intenções ocultas, que se desdobram no Trabalho Pedagógico no interior de uma sala de aula e no Trabalho Escolar (ou universitário). A violência simbólica torna-se um elemento preponderante que se instala dentro desses três eixos, ou seja, aquilo que atinge o sujeito social, dentro dos processos de dominação social, conforme Bourdieu explicita:

> Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substitutibilidade das diferentes formas de violência social, e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 18).

A violência simbólica é uma ação desenvolvidas pelos agentes sociais de maneira dissimulada ou oculta em todas as formas de inculcação, seja no Trabalho Pedagógico, seja no Trabalho Escolar, que representam aquilo que o Sistema de Ensino normaliza como representação cultural e científica. No Vocabulário Bourdieu (Catani, 2017), no verbete escrito por Gérard Mauger[9], entende-se que essa ação entre agentes e agências da educação realizam justamente o que pode-se chamar de uma violência oculta que se realiza de tal modo que os sujeitos da educação não se apercebem de como isso se realiza de fato. Como pontua Catani (2017):

[9] O verbete faz referência a MAUGER, Gérard. *Sur la violence symbolique*. In: MULLER, H.711; SINTOMER, Y. (Orgs). **Pierre Bourdieu: théorie et pratique**. Paris: La Découverte, 2006. p. 84-100.

> Em sua forma inicial, a "violência simbólica" é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Ela impõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição), violência disfarçada, ela se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos e pelas coisas; auxiliar das relações de forca, ela adiciona a própria forca a essas relações. Desse ponto de vista, o reconhecimento atribuído pelos dominados aos dominantes é duplo: reconhecimento da pertinência das justificativas "religiosas", "naturais", "eruditas" etc., a respeito dessa dominação; e reconhecimento suscitado pelas "vantagens" ou pelos "benefícios secundários" que ela lhes concede. De modo que a violência simbólica só pode ser exercida na medida em que suas vítimas "se privam da possibilidade de uma liberdade baseada na tomada de consciência" (NE) (Catani, 2017, p. 360).

Entendido esse elemento oculto que se constitui como estruturante das intenções ocultas, que atravessam as ações dos agentes sociais da educação, presentes em um Sistema de Ensino, no Trabalho Pedagógico e no Trabalho da Escola, Bourdieu e Passeron fundamentam como a legitimação da violência simbólica vai ser sutil ao ponto de apresentar a educação como neutra. Mas, nesses processos de inculcação da cultura, nesses três eixos, não há neutralidade, como explicitam os autores:

> Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque (1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque (2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 90).

Essa compreensão sobre a violência simbólica de Bourdieu está em conexão com a superação do dualismo filosófico e sociológico objetivista e subjetivista que negam a identidade do sujeito nas estruturas sociais. Ele considera que a violência simbólica tem um componente que é, ao mesmo tempo, um fator antropológico e ideológico que é constituído pelas elites dominantes, incorporados nas agências do Sistema de Ensino e assimilados pelos sujeitos, através da práxis desenvolvida no Trabalho da Escola e no Trabalho Pedagógico. Trata-se do *habitus*. Sobre isso, ao abordar a fundamentação do Trabalho Pedagógico de um Sistema de Ensino, Bourdieu e Passeron (2008, p. 76-90), afirmam:

> Considerando-se (1) que um SE não pode se desincumbir de sua função própria de inculcação senão com a. condição de produzir e de reproduzir pelos meios próprios da instituição as condições de um TP capaz de reproduzir nos limites dos meios da instituição, ·isto é, continuamente, ao menor preço e em série, um habitus tão

> homogêneo e tão durável quanto possível, entre o maior número possível dos destinatários legítimos (entre os quais os reprodutores da instituição); considerando-se !(2) que um SE deve, para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um habitus tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir, as condições do exercício de um TP institucionalizado e da reprodução institucionais de um tal TP tendem a coincidir com as condições da realização da função de reprodução; isso porque um corpo permanente de agentes especializados, bastante intercambiáveis para poder ser recrutados continua mente e em número suficiente, dotados da formação homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes que são a condição do exercício de um TP específico e regulamentado, isto é, de um trabalho escolar (TE), forma institucionalizada do TP secundário, está predisposto pelas condições institucionais de sua própria reprodução a limitar sua prática aos limites· traçados por uma instituição convocada para reproduzir o arbitrário cultural e não decretá-lo (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 79).

O *habitus* se constitui através de práticas institucionais que são responsáveis pela homogeneização da cultura e da reprodução social. Ele é instituído pelas classes dominantes, como arbitrário cultural que se impõe de maneira "legítima", produzindo e se reproduzindo por meio dos sujeitos envolvidos na práxis do Trabalho Pedagógico, do Trabalho Escolar, dentro de um Sistema de Ensino. Qualquer que seja o *habitus* a ser inculcado, seja conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, o discurso é gerado no interior do Sistema de Ensino e reproduzido de forma sistemática pelo Trabalho Escolar e Trabalho pedagógico. O *habitus* se se produz e se reproduz pela institucionalização da aprendizagem (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 81). O *habitus*, desse modo, se torna um "princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto" (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 199).

A concepção de *habitus* nos leva imediatamente aos conceitos de capital cultural, capital social e capital econômico, e de algum modo ao problema bourdieusianos da herança cultural, questões inerentes dos processos de exclusão social e de agravamento das desigualdades sociais. Para continuar, vamos partir de Escritos de Educação (1998) e de Vocabulário de Bourdieu (2017), onde veremos em que sentido o *habitus* é responsável pela constituição do sujeito social e como a reprodução gera excluídos na sociedade capitalista.

A herança cultural e a questão dos herdeiros é uma questão de fundo da Teoria da Reprodução de Bourdieu. A Reprodução, que significou uma pesquisa da década de 70, tem uma referência anterior, na obra Os herdeiros: os estudantes e a cultura, publicada em 1964. Essa tese de Bourdieu e Passeron consiste em fundamentar a herança cultural como um fator de sucesso escolar que é alcançado pelos estudantes oriundos das classes privilegiadas que têm mais facilidade de adaptação ao universo escolar. As desigualdades sociais refletem, nesse

sentido, as desigualdades escolares, porque a escola reproduz desigualdades sob o disfarce da meritocracia. Aquilo que é tido como cultura universal só favorece quem tem familiaridade com os códigos culturais que são definidos como arbitrário cultural. O Sistema Educacional, o Trabalho Escolar e o Trabalho Pedagógico são convertidos em via de perpetuação de privilégios sob a aparência de justiça e de igualdade, criando critérios e expectativas escolares que reforçam hierarquias sociais de maneira sutil[10]. Em Escritos de Educação, considerando o que já está posto, Bourdieu afirma:

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos é técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes desse classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato; corno iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

A conclusão de Bourdieu, ao conceber a escola como instituição conservadora e reprodutora das desigualdades entre os herdeiros da cultura dominante e os desfavorecidos:

> Somos levados então, a reconhecer a "rigidez" extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (Bourdieu, 1998, p. 64).

Os conceitos de capital cultural, capital social e capital econômico ancoram o entendimento que a herança aponta. Quem são os herdeiros? São os detentores de um conjunto de capitais que Bourdieu considera como simbólicos, próprios das classes privilegiadas. O capital econômico é, de certo modo, aquele que impõe a compreensão dos anteriores por se configurar como a ordem de concentração de riquezas e bens nas classes privilegiadas e ricas. O capital econômico define o capital social, como define o capital cultural. O pertencimento a uma classe social, como está descrito em Escritos de Educação (1998), aponta para o tipo de capital social do sujeito:

> O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (…) O volume do capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (Bourdieu, 1998, p. 67).

[10] Consideramos as informações do artigo: VALLE, Ione Ribeiro. *Os herdeiros: uma das principais "teses" da sociologia francesa da educação*. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014.

O que seria o capital cultural, que é o elemento que a instituição escolar e universitária contempla manipula em favor das elites e da manutenção das desigualdades? Esse conceito, surge nas obras de Bourdieu e de Passeron, para explicitar as desigualdades sociais e como as instituições educacionais corroboram com os processos de ilusão da igualdade e de superação da pobreza, visto que as classes abastadas são herdeiras de bens culturais, ou seja,

> (…) de um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc, os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar (Catani, 2017, p. 103).

É pelo capital cultural que se entende o sucesso e o fracasso escolar na tese de Bourdieu e de Passeron, como também as formas de fazer dos processos educativos institucionalizados como ação meritocrática. Os bem-sucedidos na escola e na universidade, são aqueles que possuem um capital cultural mais elevado. Com isso,

Partindo do pressuposto de que o mundo social é multidimensional e que, portanto, os bens econômicos ou financeiros não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes ou estratos sociais, o autor forneceu, ao longo de sua obra, inúmeras e robustas evidências empíricas da existência de outros tipos de recursos que atuam na definição deposição ocupada por um indivíduo (ou por um grupo de indivíduos), no interior das hierarquias sociais. Ele defende que as diferenças relativas às condições materiais de existência se transmutam - por meio de um processo subjetivo de internalização de disposições e de competências - em diferenças no estilo de viver, isto é, na maneira de se usufruir os bens materiais possuídos, engendrando distinções simbólicas entre os indivíduos ou, em outras palavras, distinções relativas à posse de bens culturais (Catani, 2017, p 104).

Em geral, Bourdieu compreende esse capital cultural estruturado em três formas ou modalidades:

> a) em seu *estado incorporado*, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc.) Esse é, para Bourdieu, o "estado fundamental" do capital cultural;
>
> b) em seu *estado objetivado*, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex: livros, obras de arte e toda sorte de objetes armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte etc.);
>
> c) em seu *estado institucionalizado*, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex: o diploma e todo tipo de certificados escolares) (Catani, 2017, p. 104-105).

A contribuição de Bourdieu para compreender criticamente a função social da educação escolar e universitária abre discussões em muitos campos, um deles é quanto ao considerar a sua teoria muito próxima do estruturalismo por se aproximar do determinismo das estruturas sociai sobre o sujeito. Se consideramos as obras A reprodução e os Herdeiros, é possível chegar a essa conclusão. Mas, especialistas como Nogueira e Nogueira (2002) reconhece que a sociologia da educação de Bourdieu é uma expressiva busca de superação do objetivismo redutivistas, propondo a compreensão de como a ordem social tem o sujeito como agente. Nessa perspectiva sua prática social é responsável pela superação daquilo que é definido e imposto através da educação formal, para alcançar o sucesso social e econômico desejado. A ordem do investimento dos agentes é diferente para as classes sociais. Quanto mais pobre o sujeito, mais ele investe esforços e recursos possíveis para alcançar seus fins. Contudo, essa concepção de classes sociais e do *habitus* próprio de uma classe não se justificaria por si só, especialmente se refletimos essa questão atualmente. O mesmo pode ser dito em relação a valor dos títulos e diplomas e a sua relação como as profissões (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 23-27). Há que se considerar que a obra de Bourdieu é importante por nos alertar quanto ao fato de a escola e os sistemas de ensino não serem isento de intenções ocultas que estão voltadas para os interesses das classes dominantes e que eles favorecem a manutenção das desigualdades sociais. Contudo, é importante ver que Bourdieu faz uma análise sociológica a partir de um contexto social francês, do século XX, e de um modelo de sistema de ensino muito distante do nosso brasileiro. O mesmo se diga quanto as tipologias que podemos fazer hoje das escolas e das universidades brasileiras, da constituição do *habitus* e das suas diferentes formas de manifestações identitárias, étnico-raciais, culturas regionais etc.

A Teoria da Reprodução Social de Bourdieu, representa, portanto, uma contribuição para o rompimento das ideias de mérito puramente individual, a teoria do dom e da cultura herdada. Ela aponta para o desafio da superação da herança pelo investimento de recursos e esforços dos sujeitos, afirmando que não basta ser herdeiro de um capital social e cultural privilegiado. Apesar de sua relevância, essa concepção precisa ser refinada para analisar casos individuais, trajetórias familiares e dinâmicas escolares reais (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 34-35).

3.2 TEORIA DA REFLEXIVIDADE DE ANTHONY GIDDENS – ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO INDIVÍDUO E AS ESTRUTURAS SOCIAIS

Desde o início desta pesquisa insistimos que aquilo que os sujeitos sociais pensam e refletem importam dentro das estruturas sociais, particularmente no contexto da formação pedagógica em uma Licenciatura em Pedagogia de um campus que é resultado da interiorização, como é o caso do CAA. A Teoria da Reflexividade é importante, nesse sentido, porque contribui para algo que algumas análises desconsideram, dando mais importância à crítica do desenvolvimento social e dos processos de reprodução que interessam ao mercado.

A Teoria da Reflexividade de Anthony Giddens, conforme mencionamos antes, também está relacionada à Teoria da Reprodução. Tanto Pierre Bourdieu e Passeron como Anthony Giddens trabalharam em vista de superar a dicotomia entre indivíduo e estrutura social. Em vez de vê-los como opostos, Bourdieu, Passeron e Giddens propõem que, indivíduo e estrutura social, estão interligados em um processo contínuo de reprodução e transformação social. Esse é um dos aspectos que demarcam a separação desses pensadores da sociologia das teorias estruturalistas do início do século XX. De acordo com Neubert (2018), esses autores são referências contemporâneas na apresentação de conceitos que visam desconstruir o dilema estruturalista que separa o micro do macro (Neubert, 2018, p. 300).

Para delinear os aspectos mais relevantes da Teoria da Reflexividade de Giddens vamos partir da concepção da relação entre agência e estrutura, conforme Giddens apresenta na obra A constituição da sociedade (2003), no quarto capítulo (Estrutura, sistema, reprodução social). Ele inicia afirmado que muitas concepções sociológicas criaram um dualismo “indivíduo” e “sociedade”, mas que assume a ideia de reconceituação como “agência” e estrutura”, como modo de elucidar o que o "indivíduo" é como agente reflexivo, ligando reflexividade com posicionamento e co-presença (Giddens, 2003, p. 191).

A Teoria da Estruturação nos ajuda a compreender, dentro das estruturas, como se dá a ação dos agentes no processo “interação” com outros indivíduos e com as influências estruturais. Os agentes são reflexivos porque são dotados de capacidade cognitiva, isto é, pensam e refletem a realidade em que estão inseridos, caracterizando-os como sujeitos das ações. Cada ação social dos agentes é interpretada dentro do fluxo da conduta intencional. Nesse sentido, os agentes não agem só por influências de outrem; os agentes sabem que suas ações fazem parte de interações com os outros agentes e com a estrutura social. A dualidade da estrutura, que é feita de coerção/facilitação, não tem a função de determinar um agente a agir

somente conforme as macroestruturas, pois dentro delas a ação do agente é de construir/desconstruir a influência de elementos macrossociais. O agente é um sujeito dotado da capacidade de refletir, de re-pensar e re-fazer pelas ações e exercer outras influências nas estruturas macrossociais (Giddens, 2003, p. 204).

O conceito de "agência" de Giddens tem a sua fundamentação na crítica ao pensamento funcionalista de Émile Durkheim e Talcott Parsons que põem o sujeito social na condição de ser receptor passivo de coerções sociais para reproduzir aquilo que a sociedade adulta impõe como normas, valores, conhecimentos etc. A agência de Giddens considera que o agente individual não é simples reprodutor de um sistema macrossocial, o que ele recebe se torna um elemento potencializador de transformação e/ou reprodução da estrutura social. Isso porque, na interação entre "agência" e "estrutura" (proporcionada pela dualidade coerção/facilitação), são realizados re-arranjos sociais, trazendo particularidades novas dentro de estruturas sociais ou cenários, que antes não existiam, envolvendo novos sujeitos, novas agências, a reproduzir e reconfigurar a macroestrutura social (Giddens, 2003, p. 200). Com a afirmação abaixo, entendemos que a sua concepção, vai na linha contrária da submissão do sujeito como peças de uma máquina social de fabricação de subjetividades:

> As sociedades humanas, ou os sistemas sociais, não existiriam, em absoluto, sem a agência humana. Mas não se trata de que os agentes, ou autores, criam sistemas sociais: eles os reproduzem ou transformam, refazendo o que já está feito na continuidade dà práxis. A medida de distanciamento tempo espaço é importante aqui. De modo geral (embora, por certo, não universalmente), é verdade que quanto maior for o distanciamento tempo-espaço de sistemas sociais - quanto mais suas instituições se fixam com firmeza no tempo e no espaço - tanto mais eles resistem à manipulação ou mudança por qualquer agente individual. Esse significado de coerção também está acoplado à facilitação. O distanciamento tempo-espaço fecha algumas possibilidades de experiência humana, ao mesmo tempo que abre outras (Giddens, 2003, p. 201).

Constatamos que a noção de estrutura social é processual por se tratar de práticas padronizadas e recorrentes, que se encontram situadas no tempo e no espaço. Os indivíduos vivem e se organizam dentro desses processos dinâmicos de interação social. Os indivíduos desenvolvem potenciais ao longo da vida. Embora haja na conduta humana uma dimensão subjetiva, formada dentro das convenções sociais, definindo uma regularidade da conduta; há, por outro lado, a conduta que impulsiona sair da padronização, desenvolvendo novas ações refletidas e compreendidas como modo de uma nova práxis. Nesse sentido, Giddens atribui às ações dos indivíduos três características: a racionalidade, a reflexividade e a intenção, que são possíveis de serem observáveis.

Quando um indivíduo age, sua ação é provida de uma compreensão do seu agir, ainda que inserida em uma estrutura macrossocial. As práticas cotidianas revelam uma práxis

marcada por justificação e interpretação, denotando que a ação individual é movida por um saber sobre o próprio agir. Essa racionalidade faz parte de saberes práticos adquiridos, que o afasta do *habitus* mecânico e impessoal; e de saberes refletidos, que possibilita o sujeito interpretar e realizar ações identificadas consigo e com as situações em contínuas transformações. O funcionalismo não se justifica porque atribui à sociedade essa propriedade racional que determina as ações dos sujeitos. Os atores sociais têm razões para o que fazem, e o que fazem tem certas consequências especificáveis que eles não premeditam, afirma Giddens (2002, p. 347).

A segunda característica, a reflexividade, de algum modo está relacionada à primeira, tem uma importância muito grande para o pensamento de Giddens, e é o que o distancia do conceito de *habitus* de Bourdieu: seu argumento aponta para a reflexividade desde às práticas diárias, quotidianas, como ato de se saber o que se faz, quando se faz e por que se faz. Reflexividade refere-se ao monitoramento das ações e dos acontecimentos pelos agentes que, a partir de então, passam a agir e reagir sobre o mundo social, constituindo-o e constituindo-se nesse contexto (Ramos e Januário, 2007, p. 265). Em Modernidade e identidade (2002), Giddens afirma:

> As convenções sociais produzidas e reproduzidas em nossas atividades diárias são reflexivamente monitoradas pelo agente como parte do "seguir em frente" nas diversas situações de nossas vidas. A consciência reflexiva nesse sentido é característica de toda a ação humana [...]. Todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades como parte do fazer o que fazem, e esse monitoramento sempre tem características discursivas. Em outras palavras, se questionados, os agentes são normalmente capazes de fazer interpretações discursivas da natureza e das razões do seu comportamento (Giddens, 2002, p. 39).

Quanto à intencionalidade das ações, terceira e última característica, é posta por Giddens como crítica ao estruturalismo linguístico, antropológico e sociológico que reduz o sujeito a mero ator reprodutor de palavras, hábitos e ações, sem nenhuma competência senão a de reprodução. As ações dos agentes sociais, sejam, rotineira ou não, são movidas por intenções e motivações. Isso torna o agente um indivíduo que age na cotidianidade movido por algo que sabe, reflete e intenciona, apesar dos riscos. Conforme Pereira (2011) descreve em sua pesquisa,

> no fluxo contínuo de ação, o mecanismo da monitoração reflexiva é o responsável pela reflexão acerca das consequências passadas da ação e, a partir disso, oferece orientações para as ações futuras. Indica como é lícito agir e como não é, em determinado contexto e, dessa forma, o agente é capaz de gerar intencionalidades conscientes à ação. De modo geral, a monitoração reflexiva é responsável, mas não somente, pelo controle do corpo em situações cotidianas de co-presença (Pereira, 2011, p. 35).

Percebemos nessa característica da intencionalidade a antinomia da não-intencionalidade que reside na cotidianidade das ações dos agentes. Mas, isso não significa que haja contradição. A antinomia é posta no âmbito do ter que fazer por direito, mas isso não implica que o sujeito não seja consciente desse fazer por direito. De qualquer modo, Giddens (2003) vai insistir que as pesquisas sociais não podem se isentar de investigar a consciência prática dos indivíduos, como ele mesmo afirma:

> Mas cumpre adicionar a isso um segundo fator de maior importância: a necessidade de reconhecimento do significado da consciência prática. Quando o que os agentes conhecem a respeito do que fazem está restrito ao que eles podem dizer sobre isso, em qualquer estilo discursivo, uma área muito vasta de cognoscitividade é simplesmente subtraída da visão. O estudo da consciência prática deve ser incorporado ao trabalho de pesquisa. Seria um erro supor que os componentes não-discursivos da consciência são necessariamente mais difíceis de estudar empiricamente do que os discursivos, muito embora os próprios agentes, por definição, não possam comentá-los diretamente. O inconsciente, por outro lado, apresenta uma ordem inteiramente diferente do problema, exigindo, por certo, técnicas de interrogação distintas das envolvidas na pesquisa social descritiva (Giddens, 2003, p. XXXIV).

Concluindo, vemos nessas três características (racionalidade, reflexividade e intenção), uma modalidade de compreensão dos agentes sociais como sujeitos ativos: eles interpretam, avaliam e ajustam suas ações com base em experiências e mudanças sociais. Desse modo, é na Teoria da Estruturação que encontramos essa relação estreita com a compreensão de reflexividade social dos agentes. Essa reflexividade é constitutiva da ação social, ou seja, toda ação envolve algum grau de reflexão, mesmo que inconsciente. Reflexividade é a capacidade dos indivíduos de monitorar e refletir sobre suas ações e sobre o contexto social em que estão inseridos, bem como é por ela que os agentes se tornam transformadores de realidade.

Em se tratando de pensar a reflexividade de Giddens como um avanço em relação à Teoria da Reprodução de Bourdieu, podemos afirmar que é na reflexividade que podemos encontrar a chave para a transformação a prática pedagógica e da prática escolar. A reflexividade nos aponta para sujeitos que se tornam críticos, criativos, inovadores e transformadores. O lugar de mudanças sociais pode começar na prática educativa, na instituição social e escolar, através de uma docência comprometida com a reflexão sobre a ação social crítica e transformadora. Não é automático, mas é por meio de professores e professoras reflexivos/reflexivas e de estudantes reflexivos/reflexivas, que acontece a transformação da educação e da sociedade (Oliveira, 2010, p. 59).

3.3 INTERIORIZAÇÃO E LICENCIATURA EM PEDAGOGIA À LUZ DA REPRODUÇÃO SOCIAL E REFLEXIVIDADE

Analisando a partir da compreensão crítica da educação como um espaço social onde se produzem e se reproduzem as desigualdades sociais, Bourdieu, Passeron e Giddens podem nos ajudar a refletir sobre a Licenciatura em Pedagogia, no contexto da interiorização. Estamos certos de que são posições teóricas diferentes. As Teorias da Reprodução desses pensadores produziram concepções que tiveram as mesmas origens nas teorias sociológicas, antropológicas, linguísticas e filosóficas da primeira metade do século XX, porém buscaram superar as dicotomias objetivistas que subjugam o sujeito social (microestrutura) à sociedade e à cultura (macroestrutura) e apontaram as possibilidades de o sujeito tornar-se protagonista da transformação da própria história e da sociedade como todo. Nosso objetivo não é apontar as divergências entre eles, não por não existirem, mas refletir o que eles podem nos ajudar a pensar em como os conceitos das obras, a Reprodução Social e a Reflexividade, nos ajudam a compreender a significação dos impactos da formação acadêmica na Licenciatura em Pedagogia, nesse contexto de interiorização do CAA. Duas questões guiam essa reflexão: quais os olhares do sujeito da formação no acontecimento (interiorização, universidade, licenciatura)? Como os sujeitos se olham nesse contexto?

No contexto da interiorização universitária, entendemos que a concepção de violência simbólica pode ser uma das percepções de um sujeito que chega à Licenciatura em Pedagogia. Quando um estudante ingressa traz consigo um *habitus* diverso daquele que o curso apresenta e, muitas vezes, não dialogam entre si. Isso gera tensões, desafios e, frequentemente, situações que levam a uma percepção de não pertencimento, de estar fora de lugar, dificuldade de adaptação, barreiras linguísticas e culturais, sensação de fracasso individual. Não se percebe a preocupação institucional de analisar o porquê dessas dificuldades estruturais que atinge os sujeitos e quais as possíveis causas dessas dificuldades. A instituição parece que está mais preocupada em atingir as metas que o curso prever.

Pesquisando a Teoria da Reprodução de Pierre Bourdieu, é possível perceber que a universidade, de fato, tende a beneficiar mais aqueles que já ingressam na educação superior com um certo *capital cultural*, tornando o percurso acadêmico mais desafiador para estudantes de contextos menos favorecidos, como afirma:

> (...) ignorar, como se faz frequentemente, que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade

> anterior, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios" (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 81).

A universidade é, sem dúvida, um espaço que, embora tenha um discurso de abertura e acolhida dos menos favorecidos, ainda mantém uma prática meritocrática e atua como espaço de reprodução social, favorecendo aqueles que possuem maior volume de *capital cultural*, *social* e *econômico*. Isso leva-nos a pensar que a interiorização pode reproduzir a mesma lógica excludente que antes só acontecia nos grandes centros urbanos. Essa é uma das faces que enxergamos na universidade. Ao expandir para o interior, a universidade vem com o propósito de promover mudanças sociais, mas, pode estar perpetuando desigualdades, pois os sujeitos continuam a sofrer as dificuldades socioeconômicas durante os estudos e os recursos destinados à permanência estudantil não atende a todos que deles necessitam.

A UFPE/CAA ainda é um espaço onde são evidentes as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes do agreste, para se adequarem à vida acadêmica em relação à linguagem mais formal utilizada, aos critérios de avaliação ou até mesmo ao apoio estudantil. Se for observado o apoio dado a um estudante de medicina e comparar ao que é dado ao estudante de pedagogia, vamos entender que há uma institucionalização de desigualdades mantidas dentro do próprio sistema da educação superior. Isso pode ser observado também no enfrentamento que o estudante passa em relação aos saberes acadêmicos: quem vem da escola pública, de origem de famílias humildes das cidades interioranas e do campo, para atingir o mérito e grau que precisa, tem que se esforçar muito mais do que os que vieram de escolas privilegiadas. As dificuldades chegam a ser tantas que, somadas as reprovações em disciplinas, muitos abandonam o curso. Os mais resistentes se tornam "retidos", tendo que cursar a mesma disciplina duas ou três vezes ou ser jubilado e voltar por meio de nova seleção de entrada. Não indicamos aqui os números, mas esses são fatos entre os estudantes de pedagogia. As metodologias avaliativas do curso, normalmente, são meritocráticas, responsabilizando somente o estudante pelo seu desempenho, trazendo sensação de insuficiência e de fracasso.[11]

A Teoria da Reprodução burdieusiana nos faz refletir criticamente sobre muitas situações que representam impactos desafiadores de nossas trajetórias estudantil na escola e na universidade. Além de nos ajudar a enxergar às nossas vivências familiares e escolares, situações culturais que trazemos, sobre como temos que nos moldar dentro da comunidade acadêmica quanto aos repertórios linguísticos, conhecimento acadêmicos e culturais, muitas

[11] Nossa pesquisa, sem pretender atingir essa questão de modo direto, terminou por demonstrar que esse problema da retenção se tornou um problema para o curso, o que deveria ser objeto de análise para que se crie mecanismos de correção para que o estudante não seja posto em situação de único responsável.

vezes enfrentando situações econômicas que dificultam a qualidade da formação e a própria permanência até o final do curso.

As contribuições de Bourdieu nos ajuda a refletir sobre dois aspectos importantes: que a escola e a universidade não são neutras em relação aos problemas de desigualdades sociais e sobre condição de estudantes do interior dentro de uma universidade interiorizada. Isso não significa simplesmente que nos alinhamos contra a expansão e interiorização ou com as críticas que não consideram o quanto um sujeito social do interior é capaz de fazer para superar esses esquemas mercadológicos e de se superar a si mesmo em vista de se qualificar, humana e profissionalmente, dentro desse sistema de contradições, que não é só da universidade em si, mas de toda a sociedade. Percebemos que, apesar dessa visão ter nos dado muitos elementos válidos para a pesquisa, Bourdieu não nos ajuda a enxergar os olhares dos sujeitos a partir de suas perspectivas, além da universidade. Foi, nesse sentido, que buscamos a Teoria da Reflexividade de Giddens como segundo referencial teórico relevante. Entendemos que não basta pensar criticamente as estruturas e situações dos sujeitos dentro delas, é necessário perceber como os sujeitos se pensam dentro dessas estruturas que também são feitas por nós. Giddens abre outras perspectivas para enxergar a interiorização e a nossa formação na Licenciatura em Pedagogia, especialmente.

A concepção de estruturação da sociedade de Anthony Giddens nos proporciona entender a reprodução a partir de outros aspectos nos quais a ação social não se restringe somente ao aspecto da macroestrutura sobre a microestrutura. Os indivíduos de fato sofrem por coerção da macroestrutura, em todos os aspectos que lhe são próprios, porém sujeitos que, dentro das agências de interação social, adquirem a consciência de agentes responsáveis pelos processos sociais, seja em vista de conservação seja em vista de transformação da sociedade. Para Giddens as estruturas sociais não são instâncias fixas e exteriores aos sujeitos, como pontua Almeida (2018):

> Ocorre é que, mesmo estando – a ação individual – dentro de um sistema já definido, este mesmo sistema não possui uma plena imobilidade, pois se transforma cotidianamente através das próprias ações dos atores que, por sua vez, agem dentro de regras e normas do sistema social vigente (Almeida, 2018, p. 2).

A concepção de estruturação social a partir da dualidade da estrutura nos dá outra compreensão do sujeito, de reprodução social, de interação social que não exclui a problemática da divisão social de classes, mas abre reflexões sobre como agentes de interações sociais e indivíduos podem, simultaneamente serem produtos e produtores das estruturas sociais. Considerando isso, a importância que Giddens dá a Reflexividade como movimento próprio da

ação dos sujeitos nas estruturas se torna muito significativa para refletir sobre como, na Licenciatura em Pedagogia, formandos e docentes desenvolvem o que Gilles Deleuze (1995) chama de *linha de fuga*[12], no sentido de aprender a aprender como modo de resistir, buscando alternativas de saberes acadêmicos e sociais críticos como processos de ação transformadora de sujeitos e da sociedade.

Enquanto agência, a universidade interiorizada, se situa dentro de projetos sociais, políticos, culturais e econômicos marcado pela dualidade própria das estruturas sociais. Como agência, o campus do CAA/UFPE, pode ser caracterizado como um campo social marcado por contradições. Por um lado, cumpre os objetivos e metas do sistema que lhe mantém em relação aos sujeitos (convenções acadêmicas, conhecimentos, normatividade, coerção moral etc.), por outro, temos no CAA e na própria universidade, como agência, ambiguidades próprias do atual sistema de ensino que permitem que os indivíduos se tornem agentes intérpretes dos saberes e atores sociais críticos, criativos e inovadores em contextos sociais, políticos e culturais diversos.

O exemplo disso, dentro do CAA/UFPE, tem sido o curso de Licenciatura em Pedagogia, como parte dessa grande agência que é a UFPE. O objetivo do curso é formar pedagogas/pedagogos, assim como professoras/professores, conforme as normativas vigentes. Entretanto, os sujeitos envolvidos nesses processos formativos entendem que o curso vai além da simples formação profissional, atuando também como um espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes e aptos a enfrentar as exclusões sociais na educação, incentivando, dessa forma, a construção de práticas educativas e sociais transformadoras.

A perspectiva dos sujeitos reflexivos de Anthony Giddens se configura como um dos aspectos valorizados na vivência universitária em nossa licenciatura através das oportunidade de uma formação para a docência reflexiva e comprometida com a educação escolar e social. Diante disso, compreendemos que a interiorização desse curso não segue estritamente a linha dura da reprodução, mas nos provoca a traçarmos linhas de fuga por meio da reflexiva crítica

[12] Deleuze e Guattari, sobretudo em Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia (1998), vai refletir como resistir em uma sociedade capitalista usando estratégias de ação que escapam ao controle da própria sociedade. Eles chamam *linhas de fuga* e as caracterizam como ações práticas subjetivadas através da multiplicidade de saberes críticos das *linhas duras,* como as leis, as hierarquias sociais, as instituições, as que nos definem e nos aprisionam em identidades fixas a serviço do sistema. As linhas de fuga são flexíveis e permitem variações e desvios, mas ainda estão presas às estruturas dominantes; São pontos de rupturas necessárias para que haja um processo de transformação criativa e inovadora. É uma quebra nas "costuras" da realidade que nos permite ir além do que já é conhecido. O único risco é que a *linha de fuga* possa ser convertida em nova *linha dura*, pelo fato de ela não ser um itinerário pré-determinado.

da educação e de práticas educativas que transformem a vida da escola e dos sujeitos da educação em agências multiplicadoras de ações transformadoras.

Nessa perspectiva, durante a formação, estudantes atravessados por condicionantes sociais e educacionais, encontram espaço de discernimento para refletir sobre suas trajetórias, elaborar estratégias e, parcialmente, contestar as lógicas excludentes presentes no espaço acadêmico e desenvolver-se para além do *habitus* de origem e do que é imposto pelo modelo academicista de universidade. Isso é muito importante para quem vem de contextos sociais fragilizados pelas pobrezas e pela dominação cultural. Recuperamos nossas identidades na diversidade, rompendo com as imposições e normatividades desejosas de que sejamos corpos docilizados a serviço da manutenção das desigualdades, dos preconceitos racistas e sexistas. Cremos que esse espaço tem sido lugar de compreensão de quem somos, de onde viemos e que trajetória humana e profissional devemos construir em vista da vida futura como docentes e atores sociais nas realidades sociais onde atuaremos.

Entendemos o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, como parte do processo de interiorização, embora carregue um discurso de democratização do ensino, está permeado por tensões, ambivalências e contradições. De um lado, amplia o acesso de sujeitos historicamente marginalizados na educação superior; de outro, enfrenta desafios estruturais que podem limitar o seu potencial emancipatório. Portanto, apesar da ambiguidade e dualidade que a expansão da UFPE no Agreste Pernambucano pode significar, é importante destacar:

1) Isso não elimina o papel da educação superior como agência de reprodução social e das desigualdades sociais e, também, como possibilidade de transformação social.

2) O curso de Licenciatura em Pedagogia, na sua contribuição para a formação de novos professores, está imerso na estrutura universitária, que, por sua vez, enfrenta desafios estruturais que dificultam a manutenção de muitos estudantes de classes populares que ingressam;

3) Seja na universidade ou no curso, a violência simbólica, a ação coercitiva social sobre os indivíduos é um fato. A educação superior, por si mesma não é salvadora ou libertadora, como se propala pelos meios oficiais do Estado e da Política.

4) Contudo, é dentro das brechas dessa agência que podemos nos descobrir como nos tornar um agente reflexivo e ativo em um projeto social de sujeitos emancipados.

Portanto, a fundamentação teórica aqui construída busca não apenas compreender os mecanismos que atravessam a formação docente no contexto da interiorização, mas, também,

refletir sobre os sentidos que os próprios sujeitos atribuem a essa experiência formativa no CAA/UFPE. Nesse movimento, os aportes de Bourdieu e Giddens se complementam, oferecendo um referencial teórico relevante para entendermos os sentidos das nossas ações como atores e atrizes sociais da educação reflexiva e emancipadora de sujeitos.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, em virtude de que "[...] ela se ocupa nas Ciências Sociais [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2007, p. 21). Esse método busca compreender os fenômenos sociais a partir da vivência e percepção dos sujeitos, levando em conta sua trajetória e o contexto em que estão inseridos. Dessa forma, o objetivo não é apenas descrever a realidade, mas interpretá-la com base nas experiências dos sujeitos envolvidos na formação docente no contexto da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Atrelado a isso "a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários [...] a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho" (Minayo, 2007, p. 26).

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa exploratória a partir de autores da sociologia da educação, com foco na teoria da reprodução social e na sociologia reflexiva, tendo como principais referências Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. A Teoria da Reprodução Social, desenvolvida por Bourdieu, contribui para a compreensão das desigualdades no campo educacional, enquanto a sociologia reflexiva de Giddens auxilia na análise do papel dos indivíduos nas transformações desse contexto.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotou-se uma combinação metodológica que inclui a pesquisa documental, a pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada e a análise do discurso. A pesquisa documental foi utilizada para compreender os registros institucionais, históricos e acadêmicos sobre a criação e desenvolvimento da Licenciatura em Pedagogia no CAA. Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas através de um questionário elaborado no Google Forms, direcionado a estudantes do sétimo período em diante do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA. A opção por incluir apenas discentes a partir do sétimo período justifica-se pelo fato de o curso possuir nove períodos, o que significa que esses estudantes já percorreram a maior parte da formação e encontram-se em estágio avançado do curso. Dessa forma, ao adotar como critério de participação estudantes do 7º, 8º e 9º períodos, assim como aqueles que ultrapassaram o prazo previsto para a conclusão da graduação, teve como objetivo selecionar participantes com experiências mais consolidadas em relação ao percurso formativo e possam oferecer reflexões mais amadurecidas sobre o tema investigado. Além disso, estabeleceu-se como critério que os

participantes, no período em que responderam ao questionário, ainda estivessem regularmente matriculados e cursando a graduação. Dessa forma, buscou-se alcançar um número significativo de relatos, possibilitando uma visão mais ampla sobre as percepções dos futuros professores em relação ao tema.

Diante disso, os dados coletados foram analisados por meio da análise do discurso, que possibilita compreender como os participantes constroem e expressam suas percepções dentro do contexto social em que estão inseridos, considerando que suas falas não são apenas registros objetivos, mas construções influenciadas pelo meio social. Dessa forma, a utilização conjunta dessas abordagens garantiu uma análise qualitativa mais ampla e aprofundada. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Ludke; André, 1986, p. 34). Essa flexibilidade favorece o diálogo com os participantes, possibilitando que compartilhem suas percepções e experiências de forma espontânea, contribuindo para uma coleta de dados mais rica e detalhada. Dessa forma, entende-se que as falas não são apenas registros objetivos, mas construções influenciadas pelo meio social, garantindo uma análise qualitativa mais ampla e aprofundada.

O percurso metodológico é orientado pela intenção de compreender de que forma o processo de interiorização da UFPE, no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, impacta não apenas nas trajetórias acadêmicas, mas também na constituição identitária, profissional e social dos sujeitos, levando em consideração tanto os condicionamentos estruturais quanto as práticas reflexivas e transformadoras desses agentes.

5 OLHAR DO FORMANDO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA SOBRE SI, SOBRE O CURSO E IMPACTOS DA FORMAÇÃO

5.1 COMO REALIZAMOS A PESQUISA – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos que os sujeitos da formação docente dão aos processos formativos desenvolvidos na Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Para isso, foi utilizado um formulário eletrônico, elaborado com base em uma entrevista semiestruturada, e disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, totalizando 52 respostas.

Dentre essas, uma foi identificada como duplicada, apresentando conteúdo idêntico. Outro participante respondeu ao formulário duas vezes, sendo as respostas tratadas como uma única participação, considerando o caráter complementar das informações fornecidas. Houve ainda uma participante que preencheu dois formulários, sendo que, em um deles, indicou que suas respostas poderiam ser lidas, mas não utilizadas na análise. Dessa forma, foi considerada apenas a versão cuja utilização foi autorizada. Além disso, três sujeitos estavam matriculados em períodos inferiores ao critério mínimo estabelecido para participação, que era a partir do sétimo período do curso, e, por esse motivo, foram desconsiderados. Por fim, dois participantes optaram por não se identificar com nome ou nome completo.

Dessa forma, foram consideradas para análise 47 respostas válidas, correspondentes a 46 participantes. Ressalta-se que, entre esses sujeitos, três responderam ao questionário antes de colarem grau, embora atualmente não estejam mais vinculados à graduação, suas respostas foram mantidas na análise por atenderem ao critério de estarem devidamente matriculados e cursando, no mínimo, o sétimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA durante o período de participação na pesquisa.

É válido destacar que, o formulário teve como principal objetivo escutar os sujeitos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA. Como evidenciado anteriormente, um dos focos centrais deste trabalho é justamente investigar as experiências desses sujeitos, por meio de uma escuta ativa sobre suas vivências acadêmicas, seus percursos formativos e os impactos, positivos e negativos, que o curso exerce em suas trajetórias de vida.

Diante disso, o questionário foi elaborado, inicialmente, com um termo de consentimento, no qual o(a) participante indicava se concordava com a utilização das informações fornecidas para a pesquisa, sem identificação pessoal. Ressaltamos que apenas os

formulários cujos(as) participantes autorizaram o uso dos dados foram considerados nesta análise.

Para preservar o sigilo dos(as) participantes, optou-se por adotar uma nomenclatura que utiliza a letra "S", em referência à palavra "Sujeito", seguida do número correspondente ao formulário preenchido. Como mencionado anteriormente, embora tenham sido obtidas 52 respostas ao questionário, apenas 47 formulários foram utilizados na análise, correspondentes a 46 participantes, visto que, como mencionado antes, em um caso específico, dois formulários de um mesmo sujeito foram considerados, por apresentarem dados complementares. Ainda assim, será mantida a numeração original dos formulários, mesmo daqueles que não foram utilizados nesta etapa, a fim de garantir coerência no tratamento dos dados e facilitar a localização e a associação das falas e relatos ao seu respectivo sujeito. Essa estratégia contribui para uma organização mais coerente durante a apresentação e interpretação dos resultados, ao mesmo tempo em que assegura a confidencialidade dos(as) participantes.

A seguir, apresentamos as perguntas que fundamentaram a construção do instrumento de pesquisa:

Tabela 2: Perguntas da pesquisa

1. Fale suscintamente da sua origem: cidade natal, família e condição social ao ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia/CAA.
2. Fale em que ano você ingressou e quando está prevista a sua conclusão.
3. Quais são as memórias do Centro Acadêmico do Agreste que mais tem marcado sua vida acadêmica até agora?
4. Apresente até cinco palavras chaves que indique significados do que a formação humana e profissional para a docência representa para você no CAA.
5. Fale brevemente sobre os seus itinerários (trajeto/caminho/percurso) de vida que você vislumbra após a conclusão de Curso e se já está de algum modo desenvolvendo experiências na área de educação escolar.
6. Por fim, desejamos que você fale como o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste tem impactado a sua vida pessoal, familiar, profissional e cidadã.

As perguntas que compõem o questionário foram cuidadosamente elaboradas com o intuito de captar, de forma sensível e reflexiva, os sentidos atribuídos pelos sujeitos em formação docente aos processos vivenciados ao longo da Licenciatura em Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste. Cada questão busca abordar aspectos fundamentais da trajetória formativa dos estudantes, desde suas origens sociais e familiares (questão 1), até a identificação do momento em que se encontram na graduação (questão 2), o que permite compreender a etapa do curso em que estão inseridos e como isso pode influenciar suas percepções sobre a formação. As perguntas também abordam memórias marcantes e vivências significativas no espaço acadêmico (questão 3), bem como os sentidos atribuídos a essa formação. As questões 5 e 6,

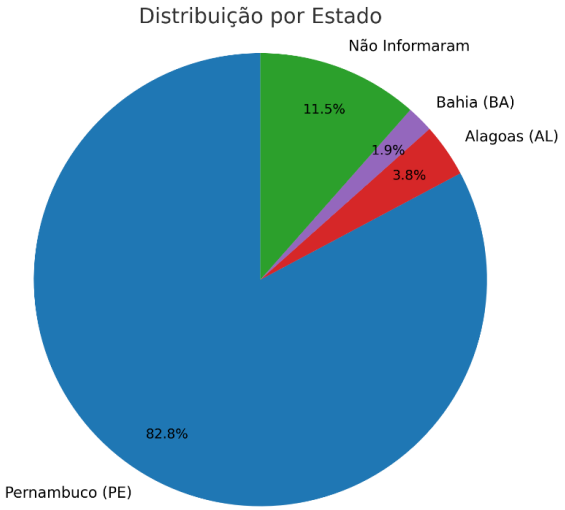
por sua vez, abrangem os percursos profissionais almejados pelos participantes, assim como os impactos que o curso exerce em suas vidas pessoais, familiares, profissionais e cidadãs. Dessa forma, o questionário possibilita uma abordagem integral da formação docente, reconhecendo-a como um processo que envolve aspectos subjetivos, sociais e institucionais, para além dos conteúdos curriculares.

5.2 COMPREENSÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

Para compreender de forma mais aprofundada a trajetória formativa dos participantes, é fundamental considerar os contextos de origem nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a primeira questão da pesquisa teve como intuito que o participante "*Fale suscintamente da sua origem: cidade natal, família e condição social ao ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia/CAA"*. A questão volta-se para a identificação de aspectos relacionados às origens sociais e familiares dos estudantes, entendendo que tais elementos influenciam significativamente suas experiências educacionais, escolhas profissionais e possibilidades de inserção social. Ao explorar essas dimensões, busca-se evidenciar como as condições de base impactam o modo como esses sujeitos vivenciam o processo de formação docente.

Diante disso, foram analisadas as regiões de origem dos sujeitos, conforme mostra o gráfico a seguir. Observa-se uma predominância de participantes naturais de Pernambuco, o que reflete a proximidade geográfica da instituição e sua articulação com a comunidade local.

Gráfico 1: Porcentagem por estado natal dos sujeitos da pesquisa



Essa análise evidencia a relevância da interiorização da Licenciatura em Pedagogia, especialmente ao considerar que a maior porcentagem dos sujeitos participantes provém de

municípios próximos ao campus localizado no Agreste. Isso reforça a importância da interiorização para alcançar um público que, historicamente, enfrenta limitações de acesso à formação superior devido à concentração dos cursos em cidades metropolitanas, dificultando a locomoção e permanência desses estudantes em instituições distantes.

Ao descentralizar a educação superior, o curso permite que estudantes de diversas localidades do interior do estado tenham acesso à formação docente, ampliando oportunidades que antes lhes eram negadas. Essa ampliação do acesso contribui não apenas para a qualificação dos futuros profissionais da educação, mas também para o fortalecimento dos vínculos entre a universidade pública e as comunidades locais e regionais.

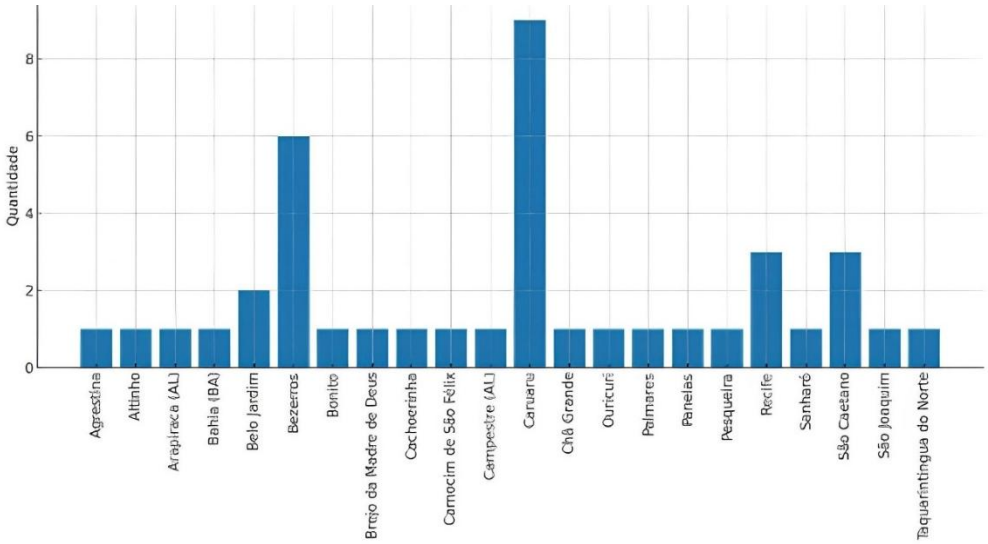
Nesse sentido, como destaca Silva (2018, p. 120), no documento "Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco" (2005a),

> Consideramos, portanto, que a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, no interior de Pernambuco, na região agreste deste estado, elevará o nível educacional da população, condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social. Por outro lado, a necessidade de desenvolvimento de pesquisa para melhoria da qualidade de vida da população torna-se um fator que revela a relevância dessa ação, pois, assim, poderemos fomentar o desenvolvimento econômico da região. Essa é, como sabemos, a plataforma de desenvolvimento regional definida pelo governo do estado que vem se ressentindo da falta de educação superior especializada e gratuita na região e de incentivo à pesquisa. (UFPE, 2005a, p. 3 grifos da autora).

Dessa forma, a interiorização da Licenciatura em Pedagogia não só amplia o acesso e a democratização da educação superior, mas, também, fortalece o papel social da universidade pública como agente de transformação regional e inclusão educacional.

A fim de compreender a distribuição territorial dos sujeitos participantes, o gráfico a seguir apresenta as cidades de origem relatadas por eles. Por meio disso, observa-se uma concentração significativa de nascimentos em municípios do estado de Pernambuco, com destaque para Caruaru (PE) e Bezerros (PE), o que reforça o caráter regional dos participantes e a relação direta com a localização da instituição. Ainda que seis dos 46 participantes não tenham informado sua cidade de origem, esse fator, entretanto, não comprometeu a compreensão geral sobre a distribuição territorial dos sujeitos.

Gráfico 2: Distribuição por cidade natal dos sujeitos da pesquisa



Em vista dos resultados apresentados no gráfico, referente às cidades de origem, observou-se que, entre os nove participantes que se identificaram como naturais de Caruaru, um deles especificou ser oriundo da zona rural do município. No caso de Taquaritinga do Norte, apenas um participante indicou a cidade como sua cidade natal, relatando também ter nascido na zona rural deste município. Já em relação aos três participantes que indicaram Recife como cidade natal, um deles informou ser da Região Metropolitana do Recife.

Além dessas informações, outros dados foram coletados a partir dos relatos dos participantes: dos 46 sujeitos da pesquisa, 32 não informaram sua atual cidade de residência, enquanto 14 mencionaram onde vivem atualmente. Entre esses, a maioria reside em Caruaru (6 participantes), seguida por Camocim de São Félix (2 participantes). As demais cidades, como Belo Jardim, Santa Cruz do Capibaribe, Chã Grande e Riacho das Almas, foram citadas por um participante cada. No que diz respeito à zona rural como local de residência atual, dois participantes relataram morar fora da zona urbana, sendo um residente do Brejo da Madre de Deus e outro de Riacho das Almas. Entre os que não informaram sua cidade natal nem sua cidade atual de residência, um participante destacou que, antes de ingressar na UFPE/CAA, vivia na zona rural do município de Bezerros.

Tais dados evidenciam que uma parcela dos sujeitos da pesquisa possui trajetórias marcadas por deslocamentos, principalmente entre zonas rurais e centros urbanos, o que aponta para os desafios vivenciados por estudantes oriundos de contextos mais afastados. Atrelado a esses deslocamentos, observa-se que a inserção na educação superior frequentemente exige adaptações significativas, afetando diretamente o percurso de formação desses sujeitos. É o que

se percebe, por exemplo, no relato do participante S16, natural do município de Taquaritinga do Norte, interior de Pernambuco, da zona rural, que, ao responder à questão 1, destaca como a entrada na educação superior transformou, desde o início, sua trajetória acadêmica e pessoal.

> Taquaritinga do Norte, sou de Zona Rural, mas por falta de oportunidades principalmente acadêmicas, precisei abandonar meu local de origem tendo que viver mais distante da família para poder estudar, ou seja morar na cidade pois o acesso à universidade seria um sonho possível. (S16 – resposta da questão 1 do formulário).

A fala evidencia que, apesar das políticas de expansão da educação superior federal terem sido recebidas como respostas às demandas históricas da população, na prática, o acesso ainda impõe desafios concretos, especialmente para estudantes das zonas rurais. Como analisa Silva (2018, p.18), a expansão da rede federal foi apresentada como "uma 'jogada de mestre', que se aproveita da confiança histórica depositava no governo Lula, para transmitir a imagem de que na expansão da rede federal de ensino, o atendimento das demandas acumuladas da população estaria sendo realizado, renovando a esperança social diante de um histórico de redução no orçamento das universidades públicas e favorecimento do ensino privado".

No entanto, o relato acima evidencia não apenas os deslocamentos territoriais enfrentados por estudantes de zonas rurais, mas também os impactos emocionais, sociais e econômicos decorrentes dessa mudança, que frequentemente implica o afastamento do núcleo familiar e a necessidade de reorganização de toda a vida cotidiana. Tais experiências permitem refletir sobre as contradições presentes nesse processo: ao mesmo tempo em que se amplia o acesso, mantêm-se barreiras estruturais que afetam de forma desigual os sujeitos, especialmente aqueles provenientes de contextos mais vulneráveis. Assim, elementos como origem geográfica e condições materiais seguem se entrelaçando de forma desafiante no percurso formativo desses estudantes.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar também a condição social dos(as) participantes ao ingressarem no curso, buscando compreender como diferentes posicionamentos de classe influenciam suas trajetórias acadêmicas. Diante disso, buscou-se observar também a condição social, ao ingressar o curso, dos(as) participantes, inicialmente organizada em dois grupos: classe popular e classe média. Essa classificação baseia-se em uma perspectiva sociológica, que considera o acesso a recursos, bens e oportunidades e não apenas critérios de renda. A classe popular compreende sujeitos com menor poder aquisitivo e acesso mais limitado a bens e serviços básicos, situando-se geralmente abaixo da classe média na hierarquia social. Nosso critério para elencar essa divisão foi sociocultural no qual abrange indivíduos que, embora nem sempre estejam em situação de extrema pobreza, vivenciam

vulnerabilidades e desigualdades estruturais que impactam diretamente suas condições de vida. Há também sujeitos que se autodeclararam pertencentes a classe média, caracterizada por maior estabilidade econômica, inserção no mercado formal de trabalho e acesso ampliado a recursos educacionais e culturais, fatores que, de certa forma, favorecem a ampliação das oportunidades sociais e econômicas.

Importante ressaltar que, nesta pesquisa, não adotamos os critérios denominados através das pesquisas do IBGE[13] no qual utiliza predominantemente fatores econômicos, como renda, articulados a indicadores socioculturais, como escolaridade e ocupação, para a definição das classes sociais. Entretanto, embora priorizemos a abordagem sociocultural, isso não inviabiliza a compreensão econômica, que é o foco do IBGE. Em nossa pesquisa, os aspectos econômicos não são tratados como centrais, mas reconhecemos que o social e o cultural dependem do econômico. Nesse sentido, a compreensão sociológica atual indica que não existe uma definição única e universal; ao contrário, as categorias de classe popular, média e alta constituem hierarquias da estrutura social que refletem diferentes formas de acesso a recursos e oportunidades. No Brasil, o IBGE e consultorias financeiras são, em geral, os principais responsáveis por estabelecer critérios de classificação, baseados sobretudo na renda. Entretanto, ao aplicar essa métrica, grande parte dos estudantes investigados seria classificados como em situação de pobreza, segundo os parâmetros oficiais, o que restringe significantemente a análise sociológica.[14]

Dessa forma, optamos por utilizar critérios socioculturais, considerados mais adequados ao nosso objeto de estudo, oferecendo uma compreensão mais direta e acessível. Ademais, a leitura sociológica indica quatro dimensões centrais para compreender as classes sociais: escolaridade, ocupação, poder e prestígio e consumo cultural. A discussão trazida por Bourdieu, nas obras trabalhadas neste estudo, enfatiza especialmente a relevância da escolaridade, da ocupação e do consumo cultural na reprodução das desigualdades, enquanto Giddens destaca a importância das relações de poder, prestígio como também do consumo cultural. Assim, os termos empregados nesta pesquisa, como classe popular e classe média, não correspondem diretamente às classificações oficiais do IBGE, mas a uma leitura sociológica fundamentada

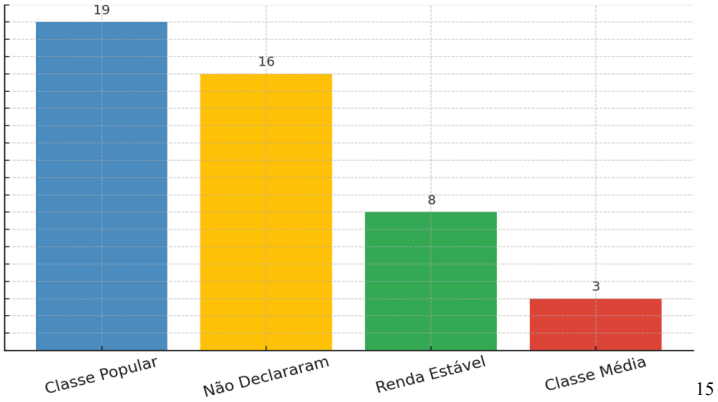
[13] **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: órgão público oficial responsável por dados estatísticos, sociais e econômicos do Brasil. Seus indicadores sociais consideram trabalho, renda, moradia, educação e saúde, mapeando o país.

[14] Os dados referentes aos parâmetros oficiais de renda e pobreza podem ser consultados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que define a pobreza pela linha de renda domiciliar per capita, conforme a Síntese de Indicadores Sociais – 2024, disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html

em critérios socioculturais que permitem compreender de maneira mais adequada a configuração das classes sociais no Brasil.

Contudo, a análise dos dados evidenciou singularidades que vão além das divisões inicialmente estabelecidas. Alguns participantes relatam uma renda estável e relativamente favorável, o que pode remeter tanto à classe popular quanto à classe média, dependendo de outros fatores contextuais. Em outros casos, as informações fornecidas são ambíguas ou insuficientes, dificultando uma categorização precisa. Diante dessa pluralidade de informações e da limitação de aplicar rigidamente a classificação inicial, optou-se por reformular as categorias de análise, a fim de contemplar com maior precisão as especificidades presentes nos relatos, conforme evidenciado na tabela a seguir.

Gráfico 3: Distribuição por condição social dos sujeitos da pesquisa



Por meio do gráfico acima, observa-se que a classe predominante entre os participantes é a classe popular, enquanto a classe média possui a menor representatividade na pesquisa. Essa análise evidencia que o perfil social mais frequente entre os indivíduos da pesquisa é caracterizado por condições socioeconômicas mais limitadas.

Entretanto, entre os 46 participantes destacados no gráfico, 20 sujeitos apresentaram relatos que abordam a descrição do trabalho familiar. Desses, apenas seis estudantes mencionaram exercer alguma atividade profissional no momento do ingresso na universidade. Dos que mencionaram suas atividades, quatro não especificaram a modalidade ou função desempenhada; um declarou ser assalariado; outro atuava como auxiliar de professora, sendo o

[15] Houve casos em que alguns(as) alunos(as) informaram apenas o ano de ingresso, sem especificar o período letivo. Diante disso, foi necessário entrar em contato com tais participantes para obter a informação completa. Além disso, uma aluna entrou em contato posteriormente, informando que havia registrado incorretamente o seu período de ingresso. As devidas correções foram realizadas na pesquisa.

único caso relacionado à área da educação; além disso, um trabalhava como auxiliar administrativo; outro como jovem aprendiz; e, por fim, um participante relatou estar desempregado. No que se refere ao contexto profissional familiar, observou-se uma maior diversidade nas respostas, como evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 3: Distribuição do contexto profissional dos familiares dos participantes

NÚMERO DE MENÇÕES	PROFISSÃO/ÁREA	OBSERVAÇÕES
11	Agricultores.	Maioria dos relatos.
3	Educação.	Duas mães professoras e uma madrasta coordenadora pedagógica concursada.
2	Costureira.	- - - - - - -
2	Autônomo.	Dos dois casos de familiares autônomos, um corresponde a proprietários de oficina mecânica e o outro à produção de eventos.
2	Área/profissão não especificada.	Embora não tenham especificado a área de atuação de seus familiares, os participantes informaram que não se encontram em situação de desemprego.
1	Assalariado (sem especificar); mecânico; manicure; vidraceiro; caminhoneiro; auxiliar administrativo; pedreiro; colaborador administrativo hospitalar; trabalho informal; desempregado.	- - - - - - -

A tabela acima evidencia aspectos diretamente relacionados à condição de classe social dos participantes. Observa-se que a maior parte dos relatos aponta para a agricultura como principal ocupação familiar, seguida por trabalhos de natureza informal ou de baixa estabilidade, como costureira, autônomos, assalariados não especificados e atividades diversas de prestação de serviços. Esse cenário revela um contexto socioeconômico característico do interior da região, no qual prevalecem formas de trabalho marcadas pela informalidade e pela subsistência. Tal panorama evidencia que a trajetória escolar dos participantes está profundamente vinculada ao meio familiar inserido em condições sociais específicas, o que ressalta que a formação pedagógica impacta diretamente na possibilidade de ascensão social. Esse impacto contribui para compreender que a formação em ensino superior tem atendido a uma demanda histórica da região e que a pedagogia, em particular, exerce influência significativa na vida pessoal, profissional e social de cada formando.

Ainda nesse conjunto de relatos, observa-se que dois participantes afirmaram ser os primeiros de suas famílias a ingressar na educação superior, sendo que um deles destacou ter sido o único até então. Também foram compartilhadas informações sobre o percurso escolar

dos familiares: dois estudantes informaram que seus pais não concluíram o ensino fundamental; outro mencionou que, em sua família, apenas mais uma pessoa, além dele, finalizou o ensino médio. Por outro lado, um participante contou que a mãe foi a primeira da família a concluir a educação superior, enquanto outro relatou que seus pais cursaram a faculdade. Esses dados reforçam a diversidade dos contextos socioculturais dos participantes e evidenciam os desafios enfrentados, além das conquistas alcançadas, ressaltando a importância da universidade pública como espaço de inclusão, transformação e valorização de identidades historicamente marginalizadas.

Além da diversidade presente no contexto profissional familiar, chama atenção a variedade de experiências de vida relatadas pelos participantes, revelando dimensões subjetivas e aspectos identitários que também estão presentes em suas trajetórias acadêmicas. Dois estudantes, por exemplo, destacaram sua origem na educação campesina, um dos participantes (S43) atribui à vivência no curso a ressignificação de suas compreensões sobre o campo e a valorização de suas identidades enquanto sujeito pertencente a esse território. Em seu relato evidencia como a formação contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento e o desejo de atuar na promoção de transformações sociais a partir da realidade rural:

> Transformou a minha visão de mundo no que diz respeito à compreensão da educação do campo e da identidade campesina. Hoje, me reconheço como sujeito do campo, desejo ser um agente de transformação e entendo que o campo não precisa deixar de ser campo para evoluir. Ele deve se desenvolver para garantir às pessoas do campo as mesmas oportunidades de quem vive na cidade — fortalecendo o sentimento de pertencimento, o desejo de viver e trabalhar no campo, reconhecendo-o como um lugar de dignidade e progresso. (S43 – resposta da questão 6 do formulário).

O relato do participante S43 revela como o processo formativo ultrapassa os limites da aprendizagem acadêmica, alcançando dimensões identitárias profundas e promovendo transformações no modo como os sujeitos se percebem em relação ao território de origem e às possibilidades de atuação social. Essa ressignificação do pertencimento e da identidade, no entanto, não ocorre de forma isolada: está frequentemente associada a outras dimensões da vida, como as condições econômicas e o acesso a oportunidades concretas ao longo da graduação.

Nesse sentido, é importante considerar como o ingresso na educação superior impacta materialmente a vida dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos de contextos mais vulneráveis. Atrelado a isso, dois participantes enfatizaram que a formação superior contribuiu para uma maior estabilidade econômica, mencionando que a universidade pública possibilitou o acesso a bolsas e projetos remunerados que, de outro modo, seriam de difícil alcance. Como destacam os estudantes:

> [...] uma condição social estável, que atualmente é um pouco melhor por estar estudando numa universidade pública e com bolsas e projetos com remuneração. (S14 – resposta da questão 1 do formulário).

> [...] Entrar no CAA foi de longe uma oportunidade de ajudar aqueles que me ajudam até hoje. Pedagogia me abriu portas para estágios, bolsas e empregos que onde moro são difíceis de encontrar. (S27 – resposta da questão 1 do formulário).

Por outro lado, se fazem presentes relatos que expõem as limitações de acesso a políticas de permanência, ainda que o estudante esteja em situação de vulnerabilidade. Um dos participantes, no qual é do grupo de discentes que excederam o prazo, destacou que, mesmo tendo que trabalhar durante a graduação para atender às suas necessidades, não conseguiu acessar a bolsa manutenção da PROAES devido ao baixo rendimento acadêmico, o que evidencia uma tensão entre critérios de desempenho e os desafios vivenciados pelos discentes:

> Minha cidade Natal é de São Caitano-PE, filha de família simples, meus pais trabalharam/ainda trabalham bastante, e com isso tive a oportunidade de nada me faltar em questão de alimentação, moradia, transporte, roupas, mesmo que poucas, ainda sim, também precisei trabalhar durante a graduação, pra dar conta de outras necessidades minhas, uma vez que por questões de baixo rendimento acadêmico não pude usufruir do direito da bolsa manutenção da PROAES. (S39 – resposta da questão 1 do formulário).

Esse depoimento pontua como as políticas de auxílio estudantil, ao não contemplar todos os perfis de vulnerabilidade, dificultam o processo acadêmico dos estudantes. Conforme destaca Silva (2010), ao pontuar sobre o REUNI, que

> [...] poderia destinar parte dos seus recursos para construir uma política de assistência estudantil provendo os estudantes de bolsas de estudos, auxílio moradia, restaurantes universitários, dentre outras ações semelhantes que contribuiriam mais eficazmente para os estudantes prosseguirem em seus estudos e consequentemente concluí-lo sem interrupções que prolonguem a sua vida acadêmica, elevando -se a taxa média de conclusão dos cursos de graduação [...]. (Silva, 2010, p. 45).

Além dos desafios relacionados às políticas de assistência, observa-se que a escolha pelo curso de Pedagogia também carrega dimensões subjetivas importantes, envolvendo sentimentos, valores e significados pessoais. Por exemplo, o participante S19 relatou que, mesmo pertencendo a uma família com boa condição social, enfrentou resistência dos pais quanto à sua escolha profissional, por julgarem que o curso não oferecia o prestígio desejado. Ainda assim, ele persistiu em sua decisão e ingressou na Licenciatura em Pedagogia:

> [...] Temos uma boa condição social e ao ingressar no curso de pedagogia houve certa resistência dos meus pais, pois desejavam que eu cursasse uma graduação com maior influência social. Mas persisti em minha decisão e iniciei o curso de licenciatura em pedagogia. (S19 – resposta da questão 1 do formulário).

Há também relatos que evidenciam como o ingresso no curso de Pedagogia pode provocar transformações significativas nas trajetórias profissionais, especialmente em

contextos marcados pela precarização do trabalho, como demonstra o relato do participante S26:

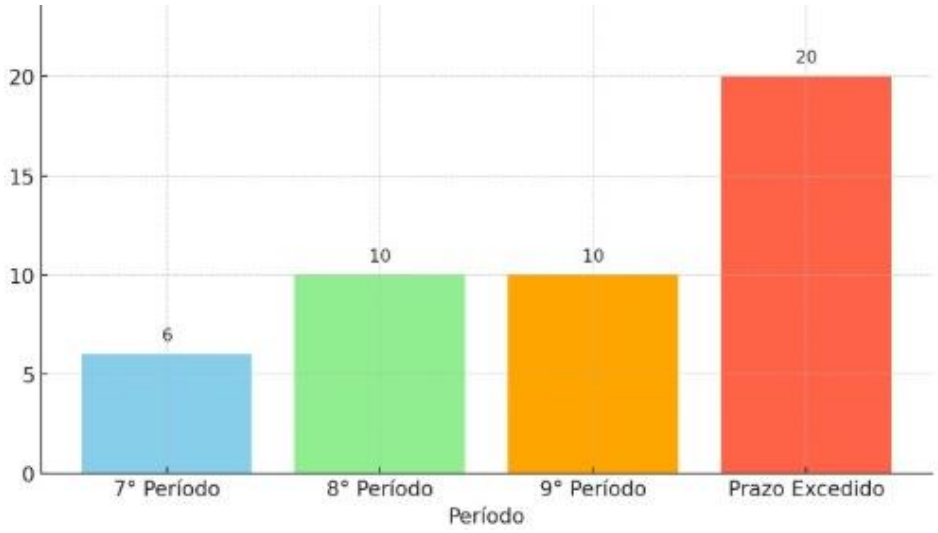
> [...] desde o início do curso que trabalho em escolas, inicialmente como auxiliar de professora e em seguida professora regente, portanto alterando o ciclo social de trabalho/exploração que é marco no município. (S26 – resposta da questão 1 do formulário).

Sua experiência revela como a inserção no ambiente escolar e no exercício da docência possibilitou um distanciamento em relação às formas de trabalho exploratórias que marcam a realidade de grande parte da população local.

Esses depoimentos permitem compreender de maneira mais sensível como a formação acadêmica se entrelaça às condições materiais e simbólicas de vida dos estudantes, revelando tanto os avanços quanto os limites impostos por desigualdades estruturais, além de destacar os conflitos, persistências e ressignificações que atravessam suas escolhas profissionais.

Nesse contexto, conhecer o percurso formativo dos participantes, considerando os diferentes momentos de ingresso e conclusão no curso, também se mostra essencial para compreender a complexidade de suas trajetórias. Por isso, a partir da pergunta da questão número 2 (*"Fale em que ano você ingressou e quando está prevista a sua conclusão")*, buscou-se mapear os períodos vivenciados pelos sujeitos, evidenciando aspectos relacionados à permanência e aos desafios enfrentados ao longo da formação.

Gráfico 4: Distribuição por período dos sujeitos da pesquisa



Ao observar a distribuição dos participantes por período, percebe-se um dado significativo: a maior parte dos estudantes que responderam à pesquisa se encontra com o curso

em prazo excedido, totalizando 20 dos 46 participantes. Isso indica que quase metade do grupo ultrapassou o tempo regular previsto para a conclusão da licenciatura, que, institucionalmente, vai até o 9º período. Essa condição pode estar relacionada a diversos fatores, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, dificuldades financeiras, responsabilidades familiares ou outras adversidades enfrentadas ao longo da formação. Atrelado a isso, a expressiva participação de estudantes em situação de deslocamento acadêmico evidencia a complexidade das trajetórias na educação superior público, especialmente em cursos como o de licenciatura, que demandam uma carga considerável de estágios, atividades práticas e extensão.

Como parte da compreensão dessas trajetórias e dos sentidos atribuídos à formação no CAA, foi solicitado que os sujeitos da pesquisa respondessem à questão número 4 (*"Apresente até cinco palavras-chave que indiquem significados do que a formação humana e profissional para a docência representa para você no CAA").* As palavras indicadas revelam percepções individuais sobre a experiência formativa e os sentidos construídos ao longo do curso. As respostas foram sistematizadas e organizadas conforme a frequência de menções, conforme apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4: Relação de palavras-chave apresentadas pelos sujeitos da pesquisa

FREQUÊNCIA	PALAVRAS	TOTAL
10	Empatia.	1
8	Criticidade; Reflexão.	2
7	Respeito.	1
5	Autonomia; Conhecimento; Transformação; Compreensão.	4
4	Amor; Diversidade; Identidade; Responsabilidade; Desafios; Sensibilidade.	6
3	Esperança; Ressignificar; Humanidade; Coletividade; Superação; Pluralidade; Escuta; Pesquisa; Diálogo; Acolhimento; Resistência.	11
2	Democracia; Comprometimento; Pertencimento; Realização; Ética; Busca; Resiliência; Leitura; Libertação; Paciência; Liberdade; Afetividade; Emancipação; Aprendizagem; Humanização.	15
1	Afetos; Contextualização; Aprendizado; Reflexividade; Esperançar; Preparo; Ensinar; Inclusão; Potencialidade; Curiosidade; Conscientização; Acesso; Educação; Movimento; Diversão; Construção; Profissão; Profissionalismo; Atualização; Experiência; Reconhecimento; Força; Empenho; Ânimo; Desânimo; Sociedade; Teoria; Observação; Sonhos; Valores; Lúdico; Intencionalidade; Critica; Ressignificação; Contextos; Competência; Esforço; Atemporalidade; Persistência; Mudança; Autoformação; Compromisso; Serviço; Vocação; Propósito; Informação; Ciência; Reinvenção; Produtividade; Sabedoria; Comunidade; Aprender; Gratidão; Privilégio; Oportunidade; Maturidade; Consciência; Trabalho; Plenitude; Formação; Atenção.	62
FREQUÊNCIA	**PALAVRAS - COMPOSTA**	**TOTAL**
1	Aprendizagem Contínua; Produção de Conhecimento; Conhecimentos-validados; Ensino-Aprendizagem; Apreensão da realidade; Práticas Culturais; Valorização dos Saberes; Fazeres da coletividade; Reconhecimento das Identidades.	9

A tabela acima é composta pela totalidade das palavras mencionadas pelos sujeitos, totalizando 111 termos, organizados em ordem decrescente conforme a frequência de menções. Isso evidencia tanto os termos mais citados quanto a diversidade de compreensões presentes entre os participantes da pesquisa. Palavras como “Empatia”, “Criticidade”, “Reflexão” e “Respeito” se destacam entre as mais mencionadas, evidenciando a valorização de dimensões humanas, éticas e relacionais no processo de formação docente. Outros termos como “Autonomia”, “Transformação”, “Diversidade” e “Identidade” também se destacam, compondo um conjunto de sentidos vinculados à construção de uma prática profissional crítica e comprometida.

A diversidade de palavras mencionadas uma única vez pelos participantes evidencia a pluralidade de experiências e percepções que atravessam o percurso acadêmico dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se a menção a “Ânimo e Desânimo”, registrada pelo participante S09, que, de certa forma, reflete a dualidade que marca esse trajeto, evidenciando tanto os aspectos positivos quanto os pontos negativos vivenciados na trajetória universitária. Entre os termos citados, algumas palavras aparecem como expressões compostas, como “Aprendizagem contínua” e “Reconhecimento das identidades”, que evidenciam a amplitude em relação ao processo formativo, indicando dimensões que vão além do individual e abrangem aspectos sociais e culturais da formação. Desse modo, a tabela contribui para revelar os sentidos simbólicos e subjetivos mobilizados pelos sujeitos ao refletirem sobre sua própria formação.

Com o objetivo de aprofundar essa compreensão sobre os significados atribuídos à experiência formativa no CAA, os participantes também foram convidados a responder à pergunta número 3 do formulário *(“Quais são as memórias do Centro Acadêmico do Agreste que mais têm marcado sua vida acadêmica até agora?”).* A partir dessa questão, foi possível acessar narrativas que evidenciam não apenas eventos e vivências significativas, mas também expectativas, desejos e projeções profissionais que se constroem ao longo da graduação.

As respostas à pergunta sobre os planos após a conclusão da graduação mostram um panorama diversificado e ao mesmo tempo transparece as expectativas, desejos e projeções profissionais dos participantes. De maneira geral, é possível observar que a carreira acadêmica se apresenta como uma perspectiva profissionalmente definida para uma parcela significativa dos participantes. Quatorze participantes mencionam a intenção de realizar mestrado e/ou doutorado. Como exemplifica S01:

> Bem, ao término da graduação desejo seguir a carreira acadêmica, através do mestrado e doutorado. Todavia, busco exercer minha profissão ainda em escolas (de preferência

> pública), pois acredito ter muito a aprender e ensinar nesses espaços que tanto carecem de profissionais que não só se preocupem com 'títulos, metas, índices'. (S01 – resposta da questão 3 do formulário).

Em muitos casos, essa trajetória é associada ao desejo de retorno à universidade como docentes, enquanto outros articulam esse percurso com a permanência na educação básica. Tais escolhas evidenciam que o aprofundamento acadêmico não exclui o compromisso com a sala de aula, mas, ao contrário, contribui para fortalecê-lo, ampliando horizontes de atuação e reflexão pedagógica.

Tabela 5: Intenções e perspectivas na carreira profissional

NÚMERO DE MENÇÕES	PROFISSÃO/ÁREA	OBSERVAÇÕES
18	Preparação para concurso público.	Destina-se à docência em redes municipais/estaduais, gestão educacional ou estabilidade em outros setores públicos; muitas vezes associada a outras formações.
15	Permanência na prática docente.	Desejo de continuar atuando diretamente em sala de aula; áreas de interesse: educação infantil, AEE, educação inclusiva e EJA.
10	Pós-graduação lato sensu.	Especializações estratégicas para aprimoramento docente, concursos ou futuras transições de carreira.
6	Incerteza / Transição para outras áreas.	Possível transição para áreas como serviço social ou judiciária; alguns participantes não relataram intenções claras, mas indicam continuidade na educação de forma implícita.
5	Atuação em gestão escolar.	Interesse em funções de liderança e coordenação dentro da educação.

Os dados acima apresentam as intenções e perspectivas dos participantes em relação à carreira profissional, incluindo tanto a permanência na prática docente quanto a preparação para concursos, especializações e possíveis transições para outras áreas. Nota-se que o número de menções em cada categoria supera o total de participantes, já que alguns expressaram interesse em mais de uma trajetória profissional. Considerando essa multiplicidade de escolhas e interesses, esses dados evidenciam a diversidade de expectativas e planos dentro do grupo, mostrando que as trajetórias profissionais não seguem um caminho linear, mas frequentemente combinam diferentes objetivos, articulando o desejo de continuidade na educação com a busca por estabilidade, reconhecimento e crescimento na carreira.

Nesse contexto de trajetórias marcadas por escolhas profissionais e vínculos simbólicos com a educação, as respostas às perguntas número 3 *("Quais são as memórias do Centro*

Acadêmico do Agreste que mais têm marcado sua vida acadêmica até agora?") e número 6 ("*Como o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste tem impactado a sua vida pessoal, familiar, profissional e cidadã?"*) revelam que as lembranças mais recorrentes estão relacionadas às experiências interpessoais e formativas vivenciadas ao longo da graduação. Entre os 46 participantes que responderam às duas perguntas 31 deles destacam como mais marcantes as relações interpessoais estabelecidas com colegas, amigos(as) de turma e professores(as), tanto no que se refere ao apoio emocional quanto à construção conjunta de aprendizados e afetos durante o curso. O participante S13 resume essa vivência ao dizer:

> Poder conhecer pessoas e suas culturas tão diferentes, trocar experiências com elas, para mim, a UFPE é sinônimo de uma família. Lá, encontrei espaço para dialogar e ouvir, e com isso aprender cada vez mais. (S13 – resposta da questão 3 do formulário).

Além das relações interpessoais, os participantes também atribuíram grande importância às vivências acadêmicas que ocorrem para além da sala de aula. Atividades como estágios, monitorias, projetos de extensão, iniciações científicas e a participação em eventos foram mencionadas por 25 estudantes como experiências decisivas em sua formação. Tais momentos são descritos como transformadores, por possibilitarem não apenas a aplicação dos conteúdos teóricos, mas também o fortalecimento da identidade docente em construção.

Além disso, 18 participantes citaram diretamente as disciplinas e aulas como elementos marcantes, especialmente aquelas que proporcionaram reflexões profundas e conexão com a realidade social. Embora em menor número, 12 estudantes trouxeram memórias simbólicas, como a primeira visita ao campus, o sonho de ingressar na universidade e, também, os desafios de adaptação, revelando o caráter subjetivo da experiência universitária. Ainda que pontuais, 5 estudantes expressaram sentimento de frustração ou desgaste com o curso, principalmente ligados à sobrecarga ou à rigidez de alguns docentes, o que demonstra a presença de tensões dentro da experiência formativa. Relacionado a isso o participante S12 relata:

> Alguns professores são insensíveis e inflexíveis, não se colocam no lugar do aluno por um segundo se quer, o que torna a experiência universitária, por vezes, um fardo pesado. (S12 – resposta da questão 3 do formulário).

O relato acima evidencia como, apesar das conquistas e experiências enriquecedoras, o percurso acadêmico também pode ser atravessado por tensões e sentimentos de desalento, muitas vezes ligados à estrutura institucional e às relações estabelecidas com o corpo docente. Esses desafios, embora não predominantes, revelam dimensões da vivência universitária que impactam emocionalmente os estudantes e evidenciam a complexidade do processo formativo.

Apesar dos desafios mencionados, os dados evidenciam que, para a maioria dos participantes, o curso de Pedagogia gerou impactos significativos que ultrapassam a dimensão acadêmica e se estendem à vida pessoal. Tal percepção é reforçada pelas respostas à pergunta número 6 ("*Por fim, desejamos que você fale como o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste tem impactado a sua vida pessoal, familiar, profissional e cidadã"),* que abordava os efeitos da formação em diferentes aspectos da vida, revelando que o percurso pedagógico mobilizou transformações profundas para grande parte dos estudantes. Ao todo, 35 estudantes relataram mudanças significativas em sua vida pessoal, mencionando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de uma postura mais crítica, empática e reflexiva diante da sociedade. Atrelado a isso, o participante S17 pontua:

> Quando penso em memórias que mais me marcaram, essencialmente me aproximo das práticas de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Museu do Papangu, que atravessaram a minha identidade permitindo me apropriar da representação histórica do meu povo [...]. (S17 – resposta da questão 3 do formulário).

Esses relatos, que também abordam amadurecimento emocional, fortalecimento da autoestima e ressignificação de experiências de vida, indicam que o curso vai além do âmbito técnico, atingindo aspectos subjetivos essenciais ao desenvolvimento de cada sujeito. Essa compreensão se aproxima das abordagens sociológicas que reconhecem o papel ativo dos indivíduos em seus processos formativos. Como aponta Giddens (2003),

> [...] a maioria das escolas de pensamento — com notáveis exceções como o estruturalismo e o 'pós-estruturalismo' — enfatiza o caráter ativo, reflexivo, da conduta humana. Quer dizer, elas estão unidas em sua rejeição da tendência do consenso ortodoxo de ver o comportamento humano como o resultado de forças que os atores não controlam nem compreendem (Giddens, 2003, p. XVIII).

Essa dimensão pessoal, marcada por transformações internas e pela construção de um novo olhar sobre si e sobre o mundo, também se reflete na forma como os sujeitos projetam seu futuro profissional. Assim, o amadurecimento subjetivo vivenciado ao longo do curso contribui para a definição de objetivos concretos de carreira. Tendo em vista que 32 estudantes afirmaram que o curso contribuiu de forma efetiva para sua preparação docente, tanto por meio dos conhecimentos adquiridos quanto pelas vivências práticas proporcionadas, observa-se um vínculo significativo entre processos pessoais e os profissionais. Esse vínculo se revela nas trajetórias e projetos futuros que os estudantes delineiam, conforme revelado nas respostas à questão número 5 ("*Fale brevemente sobre os seus itinerários (trajeto/caminho/percurso) de vida que você vislumbra após a conclusão de Curso e se já está de algum modo desenvolvendo experiências na área de educação escolar."*), o desejo de atuar na área da educação, prestar concursos públicos e dar continuidade à formação por meio da pós-graduação apareceu de

forma recorrente, evidenciando o papel do curso como impulsionador de trajetórias profissionais e acadêmicas. Como expressa o participante S48:

> A educação me fez migrar para a independência de viver sozinho e me reconstruir em um ambiente urbano [...] é a esperança de que eu posso mudar a rota social da minha família. (S17 – resposta da questão 3 do formulário).

No âmbito familiar, essas transformações também impactaram as relações e percepções dos estudantes, já que 20 deles mencionaram que o curso provocou mudanças significativas na percepção de seus familiares sobre a educação e sobre a própria trajetória do estudante. Contudo, sete sujeitos também sinalizaram desafios nesse percurso, relatando a dificuldade de conciliar os estudos com a vida familiar e o distanciamento de entes queridos como aspectos dolorosos do processo. Em muitos casos, como mencionado anteriormente no relato da participante S16, esse afastamento está diretamente relacionado à necessidade de migração para outra cidade a fim de ter acesso à universidade, o que implica, de certa forma, em distanciamento afetivo e adaptações significativas no cotidiano dos estudantes.

Essas experiências, embora marcadas por particularidades individuais, também se articulam com o momento em que cada sujeito se encontra na graduação. Ao considerar as respostas em diálogo com os períodos cursados, foi possível identificar tanto elementos comuns quanto especificidades entre os grupos. Entre os estudantes do 9º período, por exemplo, destaca-se uma forte recorrência de falas que articulam os estágios supervisionados e os projetos de pesquisa como pilares fundamentais da trajetória formativa. Os relatos desta etapa final do curso também são atravessados por reflexões críticas sobre a atuação docente e um olhar mais elaborado sobre a educação como prática social transformadora. Diante disso, o participante S19 sintetiza:

> Com toda certeza a trajetória acadêmica e a oportunidade de estar neste lugar que mudou a minha vida, me deu oportunidade de pensar e projetar meu futuro. (S19 – resposta da questão 3 do formulário).

Nesse grupo (9 º período), observa-se maior frequência de relatos que associam a formação a um amadurecimento político, social e existencial, evidenciando o fechamento de um ciclo formativo com maior clareza sobre os caminhos futuros.

Entretanto, no caso dos estudantes do 8º período, as respostas ressaltam a articulação entre experiências práticas e teóricas, com forte valorização das disciplinas que promovem o debate sobre a realidade social e a prática pedagógica. As PPPs, os eventos e as aulas dialogadas são frequentemente lembrados como momentos significativos e simbólicos sobre o papel docente. A percepção do impacto do curso ainda é vivida como um processo em andamento,

com grande expectativa pelo ingresso no mercado de trabalho e pela consolidação da identidade profissional. Nesse contexto, muitos destacam o orgulho de estarem próximos da conclusão, assim como o desejo de se tornarem referência para suas famílias.

Entre os estudantes do 7º período, as memórias se concentram mais fortemente nos laços afetivos com os colegas, nos aprendizados coletivos e na transformação subjetiva vivida ao longo do curso. Há também relatos que evidenciam a reformulação de objetivos pessoais, a reafirmação com a escolha profissional e o reconhecimento do curso como espaço de renovação do compromisso com a educação. Apesar disso, alguns relatos apontam a vivência universitária como sobrecarregada e exaustiva, especialmente para aqueles que conciliam estudo e trabalho.

Nos casos de estudantes com prazo excedido de conclusão de curso, as respostas são mais ambivalentes. O participante S16 observa:

> A exclusão e a falta de informações importantes que nem sempre chegam nos e-mails ou grupos de whatsapp, principalmente para alunos desblocados e sempre no início de cada semestre é um tormento diferente, eu me sinto perdida e desorientada [...]. (S16 – resposta da questão 3 do formulário).

Se, por um lado, essas trajetórias revelam forte persistência, adaptação e resiliência, por outro, apresentam críticas contundentes à estrutura institucional, à comunicação falha e à sensação de exclusão vivenciada por quem está fora do fluxo regular. Ainda assim, muitos destes sujeitos relatam que o curso tem sido responsável por mudanças profundas em sua vida pessoal e social, sendo fonte de inspiração, transformação e desejo de permanência, mesmo diante das dificuldades.

De modo geral, os dados mostram um ponto de vista próximo entre os sujeitos quanto ao potencial transformador da universidade pública, especialmente no contexto da formação docente. Sob essa perspectiva, à docência não é apenas uma escolha de carreira, mas um projeto de vida marcado por experiências de luta, resistência, afetos e esperança. No entanto, é importante observar que há duas situações diferenciadas: enquanto alguns vivenciam o curso como um espaço de pertencimento, reconhecimento e projeção de futuro, outros o percebem como um lugar de esgotamento, rigidez e desafios de permanência. Essa tensão aponta para a necessidade de refletir sobre a equidade nas políticas institucionais e sobre o reconhecimento das diversas realidades e vivências que compõem os trajetos formativos dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui foi, sem dúvida, um exercício de olhar para além dos discursos prontos, das certezas superficiais e das respostas apressadas. Investigar o processo de interiorização da Licenciatura em Pedagogia da UFPE, sob o olhar atento da Sociologia da Educação, permitiu compreender que a universidade, embora se apresente como espaço de democratização, também carrega em sua estrutura marcas profundas das contradições sociais que a constituem.

Com base nesse caminho, os objetivos foram efetivamente cumpridos, uma vez que foi possível analisar as experiências acadêmicas de estudantes do curso e identificar como a interiorização da universidade impacta suas trajetórias, seus projetos de vida e suas perspectivas profissionais. Para isso, foram realizados três eixos de análise complementares um levantamento documental e histórico sobre a criação do campus e do curso, a análise de produções acadêmicas que abordaram a temática e uma escuta atenta de estudantes a partir de suas vivências concretas. Essa abordagem permitiu revelar um conjunto de percepções e trajetórias que evidenciam tanto os avanços quanto as limitações presentes no processo de interiorização da universidade, confirmando a relevância social e científica desse estudo.

Esse percurso se concretizou na organização dos capítulos que estruturam este trabalho. A primeira categoria refere-se à introdução, na qual se apresenta o tema central, a justificativa da pesquisa e os objetivos que guiaram todo o processo investigativo. Esse momento inicial também contextualiza a Licenciatura em Pedagogia da UFPE no cenário da interiorização da educação superior, destacando sua relevância e as contradições que envolvem essa política. A segunda categoria abordou historicamente a criação do Campus do Agreste e a implantação da Licenciatura em Pedagogia, destacando sua relevância estratégica para a ampliação do acesso ao ensino superior e, também, apresentou uma revisão das produções acadêmicas relacionadas à temática, apontando a escassez de estudos voltados para as experiências concretas dos sujeitos, o que reforçou a pertinência da investigação proposta. A terceira categoria trouxe o referencial teórico com base em Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, permitindo compreender a universidade como espaço marcado por tensões entre a reprodução social e a capacidade reflexiva dos sujeitos de ressignificarem suas trajetórias. A quarta categoria detalhou a metodologia escolhida, justificando a abordagem qualitativa e a importância de ouvir os estudantes como protagonistas do processo. Por fim, a quinta categoria apresentou e discutiu os resultados obtidos, evidenciando que a experiência universitária, mesmo marcada por

limitações e tensões formativas, pode promover impactos significativos e transformadores na vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos.

Essas percepções não se limitam ao campo acadêmico, pois também dialogam com a minha própria trajetória. Como concluinte do curso e pesquisadora da temática, este trabalho representa uma oportunidade de refletir sobre minha experiência como estudante em um campus interiorizado, marcada por desafios semelhantes aos dos participantes, e reafirmar a importância da universidade pública como espaço de transformação social e pessoal. A pesquisa ampliou minha capacidade de análise crítica, fortaleceu minha identidade docente e despertou em mim o compromisso de continuar investigando e atuando na construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

Dessa forma, se por um lado a interiorização da universidade carrega consigo contradições que precisam ser debatidas, por outro, ela se revela como um ambiente fértil de possibilidades e mudanças. Reconhecer essas tensões e, ao mesmo tempo, perceber a força transformadora que emerge dos sujeitos que resistem, persistem e constroem novos percursos é um convite a compreender a universidade interiorizada como um espaço de reflexão, resistência e transformação que ultrapassa barreiras e promove mudanças para além do ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ianara Alves de. **Um desafio entre o ideal e o real:** a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste. 2014.

ALMEIDA, Tailon Rodrigues. **A teoria da estruturação de Anthony Giddens:** uma breve leitura de algumas influências advindas da literatura sociológica. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 2, n. 6, p. 1-16, 2018.

BATISMO DE SANGUE. Direção: Helvécio Ratton. Roteiro: Marcos Bernstein, Helvécio Ratton. Brasil: [s.n.], 2006. 110 min. Cor. Baseado no livro de Frei Betto.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Revisão Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Editora Vozes, 1998.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília (DF): MEC, 2015. Disponível em https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014
. Acesso em: 1 ago. 2025.

CASQUEIRO, Mayara Lima, IRFFI, Guilherme, SILVA, Cristiano da Costa da. **A expansão das Universidades Federais e os seus efeitos de curto prazo sobre os Indicadores Municipais**. AVALIAÇÃO. Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 155-177, mar. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes ... [et all]. (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

CHACON, José-Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. **A expansão da educação superior privada no Brasil:** do governo de FHC ao governo de Lula. Revista Iberoamericana de educación superior, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

CHOVE SOBRE SANTIAGO. Direção: Helvio Soto. Roteiro: Local de produção: Bulgária [Boyana Film, Bulgarofilm e Les Films Marquise], 1975. 114 min.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. ***Mil platôs* - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso**. Uma visão comparada. Novos Estudos, n. 88. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. São Paulo: Nov-2010.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70 - São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

IQC – OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS CIENTÍFICAS. **A história do ensino superior brasileiro**. Disponível em: https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-historia-do-ensino-superior-brasileiro/ . Acesso em: 8 jul. 2025.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 1986.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada.** A ameaça de liquidação da Universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2007.

NEUBERT, Luiz Flávio. **Bourdieu, Giddens e Elias:** a superação do dilema micro/macro. Teoria e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 13 n. 2. Dezembro. 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu.** Limites e Contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002 – SciELO: Educação & Sociedade, Volume: 23, Número: 78, Publicado: 2002.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. **Sociologia do ensino de sociologia no Brasil:** contribuições. In-Teração – Revista da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Asher Grochowalski Brum. **Da Teoria Social À Modernidade:** Reflexividade, Poder e Práxis no Pensamento de Anthony Giddens. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas (SP) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas -Programa de Sociologia - Mestrado em Sociologia Campinas (SP), 2011.

RAMOS, Rafael e JANUÁRIO, Sérgio S. **Reflexividade e constituição do mundo social:** Giddens e Bourdieu (breves interpretações). Ciências Sociais, Unisinos, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 259-266. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS. Disponível em: https://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5675 . Acesso em: 1 ago. 2025.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, v. 8, 1991.

SILVA, Neide Menezes. **Sucesso e Insucesso na Educação Superior:** as representações sociais dos estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. 2010.

SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da. **Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente:** um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). 2018.