

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

STELLA MARIA CORREIA DE ARAUJO

**A POTÊNCIA LÚDICA DA EXPERIÊNCIA: CONVERSAS COM/ENTRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRJ**

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Stella Maria Correia de Araujo

A POTÊNCIA LÚDICA DA EXPERIÊNCIA: CONVERSAS COM/ENTRE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRJ

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado
à Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito parcial para
conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Maria Vitória
Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2021

STELLA MARIA CORREIA DE ARAUJO

A POTÊNCIA LÚDICA DA EXPERIÊNCIA: CONVERSAS COM/ENTRE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRJ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UFRJ como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Professor (a) Convidado (a): Prof. Dra. Patricia Raquel Baroni

Professor (a) Convidado (a): Prof. Dra. Graça Regina Franco Reis

Rio de Janeiro

2021

À minhas mães – àquela que me deu luz e soprou vida; às tias que me seguraram, e minha vovó, nosso céu e minha raiz; e tia Nina, que olha por todas nós.

AGRADECIMENTOS

Por vezes sinto que cada célula que me compõe carrega amor e gratidão, se aglutinando na forma de um alguém que se chama pelo meu nome. E, junto a meu nome, tantos outros... sou uma colcha de retalhos em constante crescimento e que, aqui, tenho oportunidade de costurar aqueles que carrego junto a mim.

Dedico à minha avó Neuza tudo que sou e ainda virei a ser – palavras não conseguem resumir a imensidão do que sinto pela senhora. Vivo grata pelo privilégio e conforto de sua benção, e seu amor e carinho me motivam a continuar. Tudo que faço não chega nem perto do que a senhora merece, mas escrevo este trabalho em sua homenagem, em admiração por toda sua força, história e coragem. Te amo muito, vó.

Agulha e linha bordam o nome de meus pais, Verônica e Jorge. Obrigada por me ensinarem o valor da educação, do esforço, da fraternidade e do apoio. Obrigada à minha mãe por ser minha primeira professora, a pessoa que me ensinou a ler e escrever, permitiu que meu mundo se expandisse e me acompanhou em novos caminhos. Agradeço a meu pai por me educar quanto à vida, por me proporcionar tudo que pude ter e não me deixar impor limites.

Em um pedacinho azul como o céu logo de manhã costuro os nomes de minhas tias, Vilma, Vanessa e Vanda (de rosa, tia Nina). Ao círculo de mulheres que me criaram, acalentaram, e me ensinaram praticamente tudo que sei – obrigada por me mostrarem o poder da gentileza e do carinho. Em especial, agradeço à tia Vanessa por todo apoio e paciência enquanto pedagoga e professora.

Bordo, enfim, o nome de meu irmão, Gustavo – de linha roxa, só para fugir do preto. Apesar dos apesares te amo mais que tudo e o mundo, Gu.

Registro meu amor e carinho por minhas amigas, pessoas que nunca pensei que iria encontrar e criar vínculos tão profundos: Alice, Catarina, Letícia, Luma, Rachel e Tainá. Ter noção de que nosso carinho é mútuo e reconhecido já é maior do que qualquer palavra, distância ou surto coletivo que possa acontecer. Aproveito e coloco o nome de outras pessoas importantes em minha constelação: Ani, Luísa, Pedro e Sara. Amo vocês pra carambaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa.

Sob tecido estampado bordo o nome do Grupo Criar e Brincar – LUPEA, espaço no qual me descobri e explorei pesquisadora. Muito além de um grupo de pesquisa, foi meu recanto criativo dentro da universidade, especialmente importante durante o período pandêmico de

isolamento (e quão paradoxal é isto?!). Dedico parte deste trabalho a cada integrante do grupo, sob o poder de uma comunidade pedagógica pela partilha em prol da Educação.

E impossível não mencionar ela, a Mor, Maria Vitória, Vicky, minha (nossa!) querida orientadora, que aceitou minhas ideias por mais confusas que soassem. Lembro até hoje do dia, insegura do meu lugar na universidade, em que você olhou dentro de meus olhos e disse que eu podia ser quem eu quisesse, como eu quisesse, dentro do seu grupo. Dali, algo mudou dentro de mim. Vicky, você é prova que a criatividade é revolucionária e, ainda, força motriz da resiliência e coragem. Muito obrigada pela autonomia, apoio e paciência.

Com isso, uma pausa para tracejar o nome de minhas amigas Natasha e Julia, minhas parceiras de LUPEA. Na minha cabeça somos as Três Meninas Superpoderosas, e sou muito feliz por estar concluindo esta etapa junto com vocês. Natasha, você é prova que ainda há afeto e gentileza neste mundo. Julia, sua amizade e visão me lembram que há coisas que valem a pena lutar, viver e amar – sem você essa monografia não teria acontecido.

Na universidade criei vínculos e afetos que criaram tecituras únicas – cada fio de meada ajudava a compor desenhos maiores pelos corredores e ruas da Praia Vermelha. Meu carinho a minhas amigas Vitória Rosa, Isadora, Larissa Agnes, Julia Vieira, Julia Alkmin, Isabelle, Vivyane, Carolina e ao querido Felipe. Saber que estou me formando pedagoga junto a vocês me enche de orgulho e alegria sem fim.

Registo minha gratidão às professoras Patricia Baroni e Graça Reis pelo espaço e oportunidade de participar dos grupos de pesquisa por elas coordenados. No Ecologias do Narrar e ConPas pude engrandecer (e quão profundo é o sentido deste verbo) as possibilidades de aprendizado que me foram proporcionados na universidade, além de perceber que fronteiras de pesquisa foram feitas para serem ultrapassadas. Agradeço também à prof^a Giseli Xavier, que com a disciplina Pesquisa em Educação permitiu que o primeiro esboço deste trabalho fosse traçado, e me fez ter certeza de que tudo é possível na pesquisa.

Dito isto, vou finalizando este pedaço – por hora. Dou nó nas linhas presas às agulhas e as arremato da melhor forma que sei: com suas falhas e imperfeições. Afinal, as aceito da mesma forma que agradeço, enfim, a mim, por ter chegado até aqui.

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles, 1964

Me movo como educador porque, primeiro, me
movo como gente.

Paulo Freire, 1996

RESUMO

de ARAUJO, S. M. C. **A potência lúdica da experiência: conversas com/entre estudantes de Licenciatura em Pedagogia na UFRJ.** Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Inspirada pelas tessituras das experiências na formação humana, esta é uma pesquisa que objetiva explorar a potência lúdica da experiência na educação de nível superior, entendendo o lúdico como eixo fundamental para a formação docente. Assumindo a perspectiva político-epistemológica da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000) e da conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019), foram criadas rodas de conversa voltadas aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ, na intenção de partilhar e entrelaçar memórias e experiências. Com isso, entendemos experiência como: “(...) é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). É pelas vozes de estudantes que este trabalho foi sendo traçado e bordado, em um movimento que busca por um espaço potencial (WINNICOTT, [1971], 1982) de diálogo e criatividade, sendo interligado à proposta de construção de uma comunidade pedagógica (hooks, [2013], 2017) já no Ensino Superior. Nesse sentido, o recorte do Ensino Superior – e da Licenciatura em Pedagogia na UFRJ – advém do reconhecimento desse como um *espaçotempo* (REIS et al, 2017) de potência. Interpretando o lúdico (WINNICOTT, [1975], 2020) como toda e qualquer forma de nos expressarmos em sociedade, entendemos que a práxis pedagógica é feita e desfeita cotidianamente, havendo o interesse de estabelecer uma conexão entre o lúdico, as experiências narradas e o sujeito que se dispõe reflexivo, expressivo e criativo, que se recria perante os diferentes caminhos que se desdobram a partir do ingresso no Ensino Superior.

Palavras-chave: Lúdico; Experiência; Roda de conversa; Licenciatura.

Abstract

de ARAUJO, S. M. C. **The ludic potency of experience: conversations with/between students of Education's degree in Pedagogy at UFRJ.** Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Inspired by the weavings of experiences in human formation, this is a research that aims to explore the ludic potency of experience in higher degree education, understanding the ludic as a fundamental axis for teacher training. Assuming the political-epistemological perspective of the narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2000) and of the conversation as a research methodology (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019), conversation wheels were created aimed at undergraduate students in Pedagogy at UFRJ, with the intention of sharing and intertwine memories and experiences. With that, we understand experience as “(...) what goes through us, what happens to us, what touches us. Not what goes on, not what happens, or what touches” (LARROSA, 2002, p. 21). It's through the voices of students that this work was traced and

embroidered, in a movement that seeks a potential space (WINNICOTT, [1971], 1982) of dialogue and creativity, getting interconnected to the proposal of building a pedagogical community (hooks, [2013], 2017) already in higher education. In that sense, the focus on higher education – and the undergraduate degree in Pedagogy at UFRJ – comes from the recognition of these as a *spacetime* (REIS et al, 2017) of potency. Interpreting ludic (WINNICOTT, [1975], 2020) as any and every way of expressing ourselves in society, it's understood that the pedagogical praxis is done and undone daily, with the interest of establishing a connection between the ludic, the narrated experiences and the person who is reflective, expressive and creative, who recreates themselves before the different paths that unfold from the entry into the university.

Key-words: Ludic; Experience; Conversation wheel; Licentiate's degree.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. BORDADO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA E IMPLICÂNCIAS QUANTO À UNIVERSIDADE PÚBLICA E SEUS SUJEITOS	18
2. DIANTE DO INTANGÍVEL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	25
3. DO RISCO AO PONTO: CONTORNO DAS RODAS DE CONVERSA.....	30
3.1. Do avesso: análise das respostas dadas ao formulário de perfil dos estudantes participantes das rodas de conversa	35
4. ALINHAVANDO EXPERIÊNCIAS, OU A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA.....	45
NÓS E ARREMATES, OU SUPOSTAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE – FORMULÁRIO PARA PERFILAMENTO DOS INSCRITOS NAS RODAS DE CONVERSA	

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa que objetiva explorar a potência lúdica da experiência na educação de nível superior, entendendo o lúdico como eixo fundamental para a formação docente. Esta foi desenhada a partir da exploração do conceito de lúdico pelos pressupostos teóricos de Winnicott (1960; [1975], 2020; [1986], 2021; 1996), base de estudos do grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), o qual participo como pesquisadora-bolsista desde 2018.

O grupo, interpelado pelos estudos de Winnicott ([1975], 2020), reconhece o lúdico como toda e qualquer forma de se expressar em sociedade, sendo parte do processo de desenvolvimento do ser humano. Sendo um traço social compartilhado, o lúdico é intrinsecamente cultural, entrelaçando as relações que circulam entre os indivíduos - relações essas distribuídas pelos mais diversos espaços da realidade, atravessadas por questões sociais, políticas, econômicas, subjetivas, entre outras.

Nesse sentido, o recorte do Ensino Superior foi escolhido pelo reconhecimento de sua singularidade, já que este é percebido como um *espaçotempo* de potência devido ao fato de tratar da formação de sujeitos que poderão atuar enquanto professores e/ou educadores.

Sobre *espaçotempo*, Reis et al (2017) inferem que:

Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos. (REIS et al, 2017, p. 4)

Professores, como em uma rede, participarão da formação de outros indivíduos, criando vínculos e estabelecendo um espaço potencial (WINNICOTT, [1971], 1982) que pode ser explorado a partir do seguinte questionamento: seria o lúdico no Ensino Superior uma prática (im)possível? Este é o nome do projeto de pesquisa no qual tive maior integração enquanto pesquisadora, sendo esse desenvolvido desde 2010 pelo LUPEA. Minha participação teve como culminância apresentações nas IX, X e XI edições da Semana de Integração Acadêmica (SIAC) e na XLII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC 2020), eventos científicos da UFRJ, assim como a publicação de um artigo junto a uma parceira de grupo.

Diante da possibilidade lúdica no Ensino Superior, a pesquisa desta monografia tem como objetivos específicos: i) elucidar como o lúdico e a criatividade são eixos fundamentais

para a formação docente; ii) analisar a percepção de experiência dos estudantes participantes no campo desenvolvido, de forma a entrelaçar as ideias emergentes com o conceito de lúdico defendido. Desta forma, abre-se uma reflexão sobre o próprio Ensino Superior, ambiência essa ainda enraizada a um modelo curricular que prioriza uma lógica hegemônica europeia da educação.

Sendo essa uma pesquisa qualitativa, um levantamento bibliográfico foi realizado no primeiro semestre de 2021, na busca por dados que justificassem a relevância do tema. Houve a consulta de diferentes portais científicos disponíveis online, com a utilização das palavras-chaves desta monografia. O levantamento nas bases Scielo, CAPES e Minerva UFRJ permitiu a construção da tabela a seguir:

Tabela 1: Levantamento de dados em portais científicos (1º semestre de 2021)

	CAPES	SCIELO	MINERVA UFRJ
Lúdico	3583	119	112
Experiência	124.368	8576	4094
Ensino Superior	23.907	2845	2272
Roda de conversa	485	27	8, 1 com relevância ao tema
Lúdico + Experiência	1828, sendo 546 em Português Brasileiro	13	12
Lúdico + Ensino Superior	186, 1 com relevância ao tema	2, sendo um na área de Geometria e outro sobre a Pós-graduação	2, sendo um na área de Nutrição e outro relevante ao tema
Lúdico + Experiência + roda de conversa	21, 15 em Português Brasileiro	1, na área de Psicologia Escolar	0
Lúdico + Experiência + ensino superior + roda de conversa	4, nenhum relevante ao tema	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível averiguar, são pouquíssimos os trabalhos que pretendem discutir sobre o lúdico no Ensino Superior, com os números diminuindo ao ser proposta a análise sob a

perspectiva da experiência. A plataforma CAPES, com o maior quantitativo de resultados, não realiza uma busca filtrada e/ou cruzada entre seus artigos e periódicos, fazendo com que muitos apareçam repetidos apesar de intercaladas as palavras-chave.

Os textos interpretados como relevantes⁴ ao tema foram devidamente analisados pela leitura de seus resumos e palavras-chave, além da possibilidade de diálogo com os autores que fundamentam esta pesquisa. O recorte temporal foi expandido (do intervalo de 2011-2021 para todas as pesquisas registradas) mediante uma primeira tentativa de delimitação, que retornou com uma quantidade ínfima de dados.

A partir de conversas com estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscou-se reconhecer o que os atravessou como experiência em suas trajetórias na graduação a partir de rodas de conversa. Há o interesse de estabelecer uma conexão entre o lúdico, as experiências e o sujeito que se dispõe reflexivo, expressivo e criativo, que se recria perante os diferentes caminhos que se desdobram a partir do ingresso no Ensino Superior.

Entende-se, aqui, a ideia de ‘experiência’ a partir de Larrosa (2002, 2011, 2014), que a define como: “(...) é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O que transforma tal concepção é o foco colocado no sujeito que as vive (notado pela inserção do “nos” antes de cada verbo), isto é, o movimento de tornar-se autor e porta-voz de suas próprias vivências. Esse sujeito é atravessado por experiências capazes de originarem marcas suficientemente poderosas que nos formam enquanto pessoa.

Essas experiências – e essas marcas - não se findam: na verdade, só vivemos, interagimos e falamos e ouvimos e seguimos por conta delas. A partir do momento em que entendemos que estamos sujeitos a mudanças por toda a nossa trajetória, sempre na condição de “vir a ser”, é que encaramos nossas marcas como peças-chave de nossas trajetórias. Não seria esse ‘ser’ - o “Sum: eu sou” winnicottiano² (WINNICOTT, [1960], 1999), que se reconhece como unidade - em completude e finitude o terror encarnado? O símbolo do fim da possibilidade do que poderíamos ser?

⁴ Ver Aguiar (2019), Carpenter (2018).

² Transcrito do original, com título em latim.

Esta pesquisa parte de minha própria vivência como estudante de Licenciatura em Pedagogia, introduzida à formação docente enquanto discente, posição única pela curta (longa) passagem de anos na Faculdade de Educação. A sensação de desconexão entre teoria e prática (embora impossível do ponto de vista epistemológico) percorre muitas vivências do curso de Pedagogia, sendo um anseio pessoal reconhecer o porquê e como isso se dá, além de levantar quais momentos tal sensação *não* se instalou. Meu anseio se preocupa, também, com os sujeitos que ali se dispõem entre as cadeiras das salas de aula - não apenas estudantes, mas pessoas, com conflitos, sentimentos e opiniões.

É especialmente esse movimento que justifica esta monografia como uma pesquisa narrativa, sendo essa lida como “uma forma de entender a experiência” (CLANDININ, CONNELLY, 2000, p. 20). Foi na urgência de reconhecer a potência presente em um curso de licenciatura que se deu a necessidade de ouvir, falar e, especialmente, conversar - uma conversa pela potência, pelo significado, lida como metodologia (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019) - com aqueles junto a mim na mesma (e diversa) caminhada, em todas as suas similaridades e adversidades. É pelas vozes de estudantes, atravessados ou não, que este trabalho foi sendo traçado e moldado, em um movimento que busca um espaço para que esse diálogo ocorresse, ainda mais considerando as circunstâncias históricas nas quais estamos inserimos.

Diante do cenário em que nos vimos obrigados a adaptar mediante a pandemia do COVID-19, as rodas de conversa foram realizadas por via remota pela plataforma Zoom, com registro em vídeo para posterior análise. Foi aberta uma chamada pública para participação do corpo estudantil dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, divulgada por meio das redes sociais do Grupo de Pesquisa LUPEA, contas pessoais e grupos de WhatsApp.

Os interessados realizaram inscrição por e-mail e completaram um formulário, que teve como objetivo iniciar um desenho de perfil dos envolvidos. As reuniões ocorreram no turno da noite (de acordo com a minha disponibilidade e dos envolvidos) e contaram com tópicos trazidos pelas respostas dos formulários, e daí crescendo. Com isso, de acordo com Moura e Lima (2015), interpreta-se a roda de conversa como instrumento metodológico que possui como matéria-prima a memória, despertada pela conversa entre/com os pares, favorecendo os achados científicos.

Por meio de 4 encontros, sete sujeitos se reuniram comigo de forma permutativa dentre as rodas. Para preservação de suas identidades, foram atribuídos pseudônimos (inspirados em

autores e personagens da literatura mundial) no contexto da análise das rodas, com alguns escolhidos pelos próprios participantes: Clarice, Agatha, Miguel, Carolina, Rupi, Afrodite e Hilda. Sendo esta monografia oriunda da experiência e da conversa, assumimos um movimento de interligar as discussões aqui levantadas tanto com referências teóricas como com as falas emergentes das rodas de conversa. Ambas tomam o lugar de embasamento de percepções e hipóteses de pesquisa, interpretadas como referências válidas para construção de argumentos. Escrevo, aqui, inspirada em Reis et al (2017, p. 3), que diz que:

Nosso encontro com os estudos com os cotidianos, uma concepção ético, político, estético, teórico e epistemológica de pesquisa comprometida com a horizontalidade, o diálogo e a democracia, tem nos cobrado, sempre, uma postura coerente com esses princípios, de modo que as múltiplas falas dos “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 2012) não sejam alegorias ou apenas dados de pesquisa, mas uma voz presente que dê a pensar e a pensar-se em nossas ações investigativas.

Com isso, há aqui um movimento de interligar as discussões aqui levantadas tanto com referências teóricas (que embasam percepções e hipóteses oriundas do trilhar da pesquisa) como com falas emergentes das rodas de conversa. Vários dos caminhos aqui escolhidos partiram de contato com as discussões nas rodas de conversa, e, portanto, as narrativas são interpretadas como referências válidas para embasamento argumentativo. Também há uma escolha estilística e política de manter a transcrição do oral para a escrita de forma integral e sem mudanças, reconhecendo que a fala é diferente da escrita (especialmente acadêmica), porém buscando validar a linguagem desses sujeitos em sua comunicação de forma livre.

Outro ponto a ser ressaltado nesta introdução discorre sobre a influência dos diferentes espaços de pesquisa no qual me vi inserida durante minha trajetória como discente de Pedagogia, os quais me permitiram construir um caleidoscópio de visões e possibilidades de experiências. Por ter sido pesquisadora e bolsista PIBIC/UFRJ (2018-2020) e PIBIC/CNPq (2020-2022) do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA, fundado e orientado pela Prof. Dra Maria Vitoria Campos Mamede Maia, pude adentrar no campo da pesquisa e suas diversas formas, com a percepção de meus próprios interesses e questionamentos. Foram (e ainda são) as reuniões, debates e pesquisas realizadas pelo LUPEA que edificam a base teórica deste trabalho, sendo o lúdico e a criatividade recortes transversais de toda análise aqui realizada.

Trago minha atuação como pesquisadora voluntária e extensionista no Grupo de Pesquisa ‘Ecologias do Narrar’ (em 2020.1), fundado e coordenado pela Prof. Dra Patricia Baroni, o qual me introduziu aos estudos decoloniais e à Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2007). Ambos remetem ao reconhecimento dos infinitos e multiplurais saberes existentes no

mundo. Tais pulsam vivos e foram assim nomeados de forma a facilitar o debate, o diálogo e a compreensão destes, especialmente no que se refere à valorização de saberes subalternizados.

De forma similar, minha inserção enquanto pesquisadora voluntária (datada de 2020.2) e extensionista (2021.1 - 2021.2) no Grupo de Pesquisa ‘Conversas entre Professores: alteridades e singularidades - ConPas’ ajudou a aprofundar teórica, filosófica e epistemologicamente essa formação nas diversas áreas em que me proponho a ser: pedagoga-professora-pesquisadora-pessoa. Sendo a pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011) a base política-metodológica do grupo, foi por esse contato que tive interesse pela interlocução com a conversa como metodologia de pesquisa.

Com as rodas de conversa estabelecendo uma espécie de ponte entre o que se discute e o que se entende com o que se fala e faz, assumimos que a práxis pedagógica é feita e desfeita cotidianamente. Por meio de uma didática metodológica lúdica, viu-se que é possível levantar (in)compreensões e criar espaços para que os estudantes possam se expressar por suas experiências, tendo a chance de se reconhecerem enquanto *sujeitoautores* de suas trajetórias formativas. Tentamos representar as idas e voltas flutuantes das experiências pelos parênteses utilizados, acolhendo o que é ou não possível.

O conceito de “sujeitoautor” aqui inscrito resgata inspiração em Grada Kilomba ([2008], 2019), que escreve em ‘Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano’: “(...) este livro é muito pessoal; escrevi-o para entender quem eu sou” (KILOMBA, 2019, p. 13). Nesse sentido, entende-se que cada palavra que se escreve, narra e/ou registra é oriunda de um lugar em eterna construção, mergulhada em identidade e subjetividade. Com isso, o sujeitoautor vai se formando ao passo que é assumida e/ou reconhecida uma postura de protagonismo em relação a algo, nos sendo incumbida sua autoria, como bem ilustra a autora: “(...) não sou o objeto, mas sim o sujeito” (Ibidem, p. 14).

Pensar e estudar junto a novos caminhos trouxe, inevitavelmente, a necessidade de reforçarmos a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009) como postura política e epistemológica neste trabalho. Ao nos deslocarmos enquanto pesquisadores em busca de um outro caminho e forma de fazer pesquisa somos obrigados a encarar nosso papel político e social como educadores em sociedade, pensando em uma Pedagogia que nega o esquecimento e assassinato de narrativas cotidianas, marca da colonialidade.

Sobre o lugar da experiência na luta pela existência pós-colonial, Rufino (2021, p. 9) pontua que:

(...) o que permanece por aqui é a guerra. E, nesse caso, os praticantes contrários ao modo dominante estão a balhar para continuar a existir. Cotidianamente se faz luta com as experiências, os saberes e as tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de jeitos de sentir, vibrar e praticar o mundo com as coisas que por ele passam.

As rodas ainda contribuem para a construção de uma comunidade pedagógica (hooks³, 2018, p.173), visto que o interesse e o engajamento ativo dos sujeitos inseridos na Licenciatura em Pedagogia reflete em seus processos formativos enquanto discentes, dentro de um processo de constituírem uma identidade docente. É pelo estabelecimento de vínculos (PICHON-RIVIÈRE, 1988; WINNICOTT, 1996), que solidificamos locais seguros para que nossas angústias, temores, alegrias e vivências do cotidiano sejam compartilhadas, sentidas e lembradas, de modo que a formação docente e acadêmica não permeie à solidão e isolamento contínuos.

³ Estilizado de acordo com a preferência da autora, que o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas.

1. BORDADO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA E IMPLICÂNCIAS QUANTO À UNIVERSIDADE PÚBLICA E SEUS SUJEITOS

Olha-me de novo. Com menos altivez.
E mais atento.
(Hilda Hilst)

Os versos de Hilda expressam um jogo de expectativas entre dois amantes, encontrando-se em um eterno desejo de compreensão um do outro. De forma paralela, tento formar o desenho de um bordado teórico-metodológico que resgata o arcabouço de pesquisas e leituras realizadas em toda minha trajetória acadêmica, com o devido recorte à pesquisa realizada. Ademais, é também uma tentativa de suprir as expectativas e pré-idealizações ressurgentes quanto aos rumos e assuntos aqui abordados, buscando o eterno exercício de se reinventar.

Para Alves (2010), há formas de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos que se distanciam intrinsicamente das formas de fazer, pensar e sentir tornados legítimos pela ciência moderna, as quais estamos cultural e sistematicamente formados a interpretar como superiores e passíveis de “verdade absoluta”. Os diferentes modos de *fazersaber*, marcados pelas complexas e plurais lógicas-ilógicas dos cotidianos nos permitem ampliar repertórios e validar nossas práticas como formas legítimas de interpretar a vida. Nisto, a autora diz ser necessário “estudar esses modos diferentes e variados de fazerpensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *práctateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 15).

Tal movimento perpassa e ultrapassa os espaços engessados, brutos, reestabelecendo conexões capazes de substanciar e fortalecer as pessoas. Nisto, é feita uma interlocução com o referencial teórico de D. Winnicott ao interpretarmos que, quando ocorre o deslocamento da ótica de pesquisa tal como é, seguindo preceitos hegemônicos, para a *práctateoriaprática*, estamos também reconhecendo que todos os espaços educativos são espaços potenciais (WINNICOTT, 1971 [1975]) em urgência.

De acordo com o autor, espaço potencial pode ser entendido como o *locus*, o lugar específico de um processo que ocorre no sujeito quando ele ainda é um bebê logo em sua fase de amadurecimento, transpondo a relação de simbiose e dependência absoluta entre ele e sua mãe pela introdução de um terceiro. No momento em que a criança se encontra com objetos e fenômenos transicionais, vão ocorrendo processos que perpassam as diferentes formas de brincar até às experiências e convenções culturais, com a transicionalidade sendo essa

compreendida como a passagem da onipotência individualista, necessária para criarmos uma raiz espontânea e criativa, para a aceção do símbolo e a relação com objetos plurais⁴.

Uma das primeiras coisas que aprendemos no curso de Pedagogia (e que já trazemos de nossa trajetória como estudantes) é que é na escola que temos a primeira oportunidade de viver em um espaço coletivo, para além do núcleo familiar. Culturalmente, a escola adentra nossas vidas como um espaço institucional de transição entre o familiar e habitual com o mundo a ser mergulhado e explorado.

Com isto, a escola (e, logo, todas as ambiências educacionais) seria um espaço *a ser* potencial, sendo ela ambiente da experiência e aprendizagem. Para Maia (2020a, 2020b, 2017, 2016, 2014), o lúdico entra em destaque ao ser um dos elos que calcam e sedimentam esse espaço, que é potencial e transicional, assumindo um lugar psíquico que relaciona o saber, conhecer e brincar (junto da criatividade, ludicidade etc.) e age entre a realidade externa e interna.

Sobre espaço transicional, Aguiar (2019, p. 61) infere que esse é:

responsável por o que Winnicott (1975) denomina de área de manobra, ou um espaço onde estamos quando queremos fugir do mundo real que nos impedem, muitas vezes, de sermos, já que neste, mais que sermos, acabamos tendo de fazer coisas que nos afastam de um viver criativo.

Em nossas conversas, Agatha tece um comentário que ilustra esses momentos de transição na ambiência da Licenciatura em Pedagogia, por ela nomeados “momentos de crise”:

AGATHA: Tem no 3º período, que é quando iniciam as matérias pedagógicas e a gente fica: “Será que é isso mesmo?”; é no meio da faculdade, lá pelo nosso 5º, 6º, no máximo 7º [período], em que: “ok, já tive várias coisas, já fiz meus estágios... [faz um “joinha” com a mão] tô continuando? Tô no caminho certo?”; e agora no final, e eu acho que é no final que mais “pega”, porque é quando você começa a repensar toda a sua formação de anos, e as coisas param de fazer um pouco de sentido... (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Somos encaminhados a realizar essa(s) transição(ões) com a introdução da noção do símbolo (WINNICOTT, [1986], 2021) em nossas vidas, a partir da confiança que nutrimos pelo outro – ou seja, nos tornamos cada vez mais capazes de abstrair informações e interpretar a realidade. Afinal, o concreto só é real depois que é interpretado por alguém, com esta

⁴ Aqui escrevo com base nas leituras realizadas pelo grupo Criar e Brincar, LUPEA, tendo em vista que todos os estudos realizados no campo da psicologia e psiquiatria da infância são sobrepostos e conjugados na área da educação com as devidas análises e mudanças de interpretação.

interpretação acontecendo dentro do próprio espaço potencial de nossa psique, que se transforma e complexifica conforme envelhecemos.

O lúdico é intrinsecamente associado ao brincar, dimensão central da teoria winnicottiana. Aprendemos regras sociais, reorganizamos pensamentos, criamos fagulhas de personalidade, nos envolvemos coletivamente - é brincando que lidamos com sentimentos que variam do prazer e alegria à “sentimentos de angústia ou de ansiedade” (WINNICOTT, [1982], 2020, p. 162). Winnicott ainda explica que a essência do brincar “refere-se sempre a uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” ([1975], 2020, p. 75)⁵. Logo, o lugar da experiência brincante na educação atravessa as várias dimensões do humano e reformula a maneira pela qual entendemos e nos inserimos na realidade, questionando como estamos/somos inseridos pelos setores da vida.

A criatividade entra em jogo ao ser, para o autor, o elemento faz com que o humano sinta que a vida pode e vale ser vivida. Ao propor sua ideia de criatividade, Winnicott ([1971], 2019, p. 108-109) dispõe que viver de maneira criativa ou não criativa são alternativas que podem ser nitidamente contrastadas, visto que muitas vezes nos submetemos a uma maneira de viver que suscita os sentimentos de impotência e futilidade quanto ao que está disposto no cotidiano, conformando-nos ao andar da carruagem sem considerar desviar o caminho.

Cruelmente, muitos indivíduos experimentam apenas o suficiente da vida criativa para reconhecer que, na maior parte do tempo, vivem de maneira não criativa, como se estivessem presos na criatividade de outra pessoa ou de uma máquina. (WINNICOTT, *Ibidem*, p. 108)

Tomamos ainda que tanto a criatividade quanto o brincar são próprios do ser humano visto que, para Huizinga ([1938], 2014), antes de se tornar *homo sapiens* (e, antes ainda, *homo faber*), o sujeito se constitui como *homo ludens*, ou aquele que brinca. Logo, negar essas dimensões ou subjugar-las a apenas um *espaçotempo* da vida em sociedade é ferir um dos direitos mais básicos do humano, isto é, existir como ele é em sua totalidade e capacidade.

Dito isto, este trabalho interpreta o *espaçotempo* da Licenciatura no Ensino Superior como um gigantesco espaço potencial, visto que pretende apresentar, expandir e formar profissionais que poderão atuar em diferentes campos educacionais e/ou escolares na formação de outros sujeitos. Quando associado à *prácticateoriaprática*, digo ainda que o Ensino Superior - e os ambientes escolares - se assemelham a grandes odisséias de possibilidades potentes, visto

⁵ Uso de *espaçotempo* de acordo com a referência.

que são pelas percepções e práticas cotidianas tracejadas por cada um que aqueles lugares emergem como potenciais. A capacidade interpretativa de uma narrativa, da escuta, das relações educacionais, é transformada ao reconhecermos que cada sujeito envolvido, independente de linhas hierárquicas, é criativo e detentor de saberes, contribuindo significativamente para aquele espaço.

Entretanto, o Ensino Superior brasileiro (e, logo, o currículo de suas Licenciaturas) foi fundado e formado com base em lógicas hegemônicas europeias ligadas à um empobrecimento do pensamento diversificado, entendendo os modelos científicos como a única e verdadeira via de conhecimento, cobertos pelo racismo da razão. Esse imaginário ainda sobrevoa a formação superior, tingindo o senso comum ao distanciar a universidade do alcance da maior parte dos brasileiros. Adentramos esse ambiente com nossas narrativas, vivas e pulsantes, e logo aprendemos que muitas vezes não há espaço para falarmos, compartilharmos ou, ainda, criarmos juntos.

Da narrativa de Carolina, que saiu do 3º período no ISERJ para a UFRJ, refletimos sobre como é difícil nos sentirmos pertencentes a esse modelo de universidade:

CAROLINA: Foi muito difícil pra mim ir pra UFRJ, porque foi uma mudança na minha vida que eu nem sei explicar, sabe? Porque lá no ISERJ eu tinha várias amigas, é um lugar que tem estudante mais da classe popular, então todas as minhas amigas eram iguais a mim: da Baixada, com um histórico de vida um pouco mais difícil... a gente sempre teve uma troca de experiências. Eu lembro a primeira vez que eu fui na Praia Vermelha – e eu pensava que ia estudar no Fundão – e pensei: “o que é isso??” (outros concordaram com a cabeça, sorrindo) (...)

Eu fui com meu namorado fazer a inscrição e falei: “Leandro, eu não vou ficar aqui! Que lugar é esse?”. De fato, eu moro em Anchieta, e nem sabia que lugar era esse e que existia no Rio, que realidade é essa (risos). Tem a questão étnica que entra na minha vida: todo mundo ali era muito diferente de mim, e isso mexeu muito comigo (...) às vezes eu me sentia muito inferior naquele lugar por falar de uma maneira diferente, você vê professores que não entendem e você vai ter que se adequar àquilo. E eu lembro que meu primeiro dia sozinha, de fato na aula (porque ali eu estava sozinha), eu entrei lá e comecei a chorar sozinha, sabe? Fiquei no meu canto, aí veio uma lágrima e eu fui pro banheiro e fiquei chorando, desesperada, e praticamente não fui acolhida por ninguém, sabe? Porque ‘tava’ todo mundo ambientado, com seus colegas... ninguém me via, era só mais uma pessoa nova andando ali.

Eu passei por um processo de transformação mesmo, de ver que eu já estava naquele lugar e que fazia parte dele também. Acho que essa mudança foi muito significativa pra mim, já que antes eu me via como uma deslocada, e depois eu fui conseguindo ter meu espaço e ver que era meu lugar, que eu conseguia ter amizade com pessoas que eu nunca imaginaria ter amizade fora do meu círculo, de me permitir vivenciar coisas diferentes. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

A entrada de um novo público na universidade pública, resultado de políticas de acesso culminantes de um longo processo de luta pelo direito à educação de qualidade, tensiona tal

modelo ao questionar qual o papel da universidade em nossa sociedade, e em/a qual sociedade essa instituição está inserida e se responsabiliza.

Fugimos aqui da ideia de universidade (ou qualquer espaço educacional) como prestador de serviços, remetendo à lógica da educação bancária (FREIRE, [1968], 2014), que deposita conhecimento nos indivíduos e espera um retorno funcional e mercantil à manutenção de seu modelo. Muito além, vemos a universidade pública como uma instituição social e política que busca a transformação da educação, para a própria transformação do mundo, reconhecendo seu lugar para a formação humana plena por meio de seu caráter investigativo e científico.

Para tanto, é preciso repensar o lugar da formação de professores e constituição da identidade docente, em busca de compreender como esses diferentes sujeitos por ele se movimentam e o ocupam. Resgata-se, aqui, a necessidade de superação dos silêncios que marcam esse período entre-dois (NÓVOA, 2019, p. 199), entre a formação e a profissão ou, ainda, o espaço universitário da licenciatura.

Tais silêncios confluem e atingem os espaços hegemônicos de formação de diferentes formas, sendo importante destacar que nenhuma experiência ocorre da mesma forma. Atravesso as narrativas apresentadas refletindo sobre as nuances do cotidiano universitário na formação dos sujeitos, e tento entender as distintas concepções da própria universidade que emergem a partir das falas da roda. De Carolina, é possível puxar o fio da distância (ou silêncio, como nomeado por Nóvoa) entre os professores mais experientes com os discentes, que não reconhecem que os estudantes para os quais se comprometem a dar aula como seus jovens colegas de profissão, com muitos já em exercício.

O autor ainda reflete sobre as transformações e demandas da universidade contemporânea:

O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos *rankings*, das classificações, das indexações (...) O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas.” (NÓVOA, 2019, *Ibidem*)

Essa alta demanda também foi emendada em uma das conversas das rodas, ao citarmos a ambiência da pesquisa na pós-graduação:

RUPI: Quando entramos na parte da pesquisa, é muito complicado, porque a CAPES demanda uma coisa muito absurda também. E pra Universidade se manter viva é preciso pegar essa demanda. É uma coisa desumana: de um cara que quer cursar o mestrado em 2 anos ter que escrever 10 artigos por ano. E 10 artigos por ano com os conceitos lá, A-B-C, enfim... Você tá realmente refletindo aquilo ali? Você tá

realmente pensando sobre? Ou tá fazendo a pesquisa por fazer? (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Pensar na atuação docente contempla pensar no perfil de professores que é almejado; na formação de professores em ambiência universitária, refletimos sobre o perfil do estudante de nível superior que permeia e se encaixa naquele espaço, seja físico ou do imaginário social. Muitos estudantes não se sentem pertencentes à universidade não apenas pelas diversas dificuldades que sofrem ao decorrer de sua trajetória acadêmica, mas também por não se encaixarem no modelo de produtividade dedicação exclusiva de estudante universitário, sofrendo um desmonte de sua saúde mental e física por não alcançar um padrão praticamente impossível de ser alcançado. Não à toa, tal debate inflama cada vez mais pela presença desse novo contingente de estudantes, que demandam reconhecimento e reestruturação do que não os considera, com cada vez mais pesquisas e reivindicações sendo feitas para repensar esse espaço.

Aqui, damos atenção especialmente sobre como esse sufocamento cotidiano pode vir a velar a capacidade criativa de muitos estudantes, futuros professores, ao passo que não se sentem motivados a habitar a universidade e vivê-la em sua ampla magnitude por não se sentirem parte daquele lugar. Nisto, incluo as práticas e atividades em sala de aula, visto que um dos silêncios anteriormente mencionados é da distância entre os docentes e discentes, com a dificuldade de superar a postura de hierarquização do saber advinda da experiência escolar.

Podemos inferir que o tripé “ensino-pesquisa-extensão” da universidade pública e, especialmente, da Licenciatura em Pedagogia, vêm tentando instituir um lugar propício ao levante dessas vozes que há muito são abafadas, silenciadas e, ainda, oprimidas. As experiências vivenciadas por/nesses esses espaços retomam o que Nóvoa (2019) propõe sobre a construção de ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional (Ibidem, p. 201), demonstradas pela fala de Agatha:

AGATHA: [Tiveram] outros espaços da faculdade [em que] eu consegui desenvolver isso para me sentir mais confortável. Não foi nos seminários, porque esses são totalmente rígidos; não foi nas minhas práticas, porque todas elas estão sendo online, só tive uma presencial. Mas foi durante outras atividades que os professores propuseram pra gente (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Propomos, ainda, que repensem a pesquisa acadêmica de forma criativa, com o desafio de “romper com uma postura tradicional, de inspiração positivista, de que o(a) professor(a) universitário(a) pesquisa e fala *sobre* (...), [e] é aquele(a) quem fala, explica e ensina (...)” (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA, 2019, p.23). A universidade é núcleo privilegiado

de produção e encaminhamento de pesquisas científicas, e não à toa a lógica meritocrática e hierárquica de acesso também se aplica nas Ciências Humanas e suas análises sob a realidade.

A partir de uma metáfora, Gallo (2003) explora essa questão:

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), como um tronco sólido que se ramifica em galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arbórescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartersiana do saber, resultado das concepções científicas modernas (GALLO, 2003, p. 88-89 apud RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2019).

Muito além de simplesmente criticar, assumimos uma postura contrária a esse modelo a partir da Pedagogia Decolonial, movimento que relaciona a interculturalidade crítica à pedagogia a partir de “projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente...” (WALSH, 2009, p. 13). A autora debate a interculturalidade crítica e sua “forma de tornar-se uma ferramenta pedagógica, a qual se faz presente ao deixar visível distintas maneiras de ser, viver e saber, em busca do diálogo democrático entre as diferenças.” (MOTTA, ARAUJO, MAIA, 2021, p. 4)

Mergulhada em hooks ([2013], 2017), entendemos o desafio que é a transformação de paradigmas e superação de velhos hábitos, e leva tempo para que as pessoas (e, logo, o ambiente em que estão inserem e a cultura que dali emana) não apenas se adaptem como também veja a mudança como positiva.

Pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. (...) Praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade (hooks, idem, p. 61)

Com isso, rejeitamos as lógicas de submissão e subordinação impostas cultural e politicamente pelos aparelhos de hegemonia, aceitando que “existir, para além dos limites dessa lógica, é algo que se inscreve na diversidade, na coexistência e na participação ecológica entre os seres” (RUFINO, 2021, p. 8). Não apenas, reforço que essa possibilidade de existência é intrinsecamente criativa, visto que o viver criativo nos impulsiona a “escapar da lógica colonial” (MOTTA; ARAUJO; MAIA, p. 5, Ibidem).

2. DIANTE DO INTANGÍVEL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A educação pode ser historicamente compreendida como campo de disputa e definição hierárquica de saberes e interesses políticos. Não é à toa que diversos grupos da sociedade civil tomem por interesse pautas educativas, diretamente interligados ao que determinados grupos sociais pensam e registram para a formação (principalmente) de crianças e adolescentes. Pretendendo contextualizar o espaço do Ensino Superior no recorte em que está sendo tratado nesta monografia, é colocada em pauta a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta como um documento de caráter normativo que age em território nacional nas modalidades de educação em que abarca: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – a Educação Básica brasileira (aqui não digo “como um todo”, completando a frase, por não existir parâmetros específicos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Em sua introdução, a BNCC retoma todos os documentos legais precursores à sua edição e indica não somente a forma como eles a agregam, mas também impulsionam a ser “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (...) e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ainda no mesmo parágrafo, é referida a contribuição da BNCC para a formação de professores, com a intenção de assegurarem aos estudantes as competências gerais esperadas ao longo da Educação Básica. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular,

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, p. 8)

Tal questão é ainda mais explorada na página 13 do documento, na sessão “Foco no desenvolvimento de competências”, presente no capítulo “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”. O enfoque nas competências é justificado por essas orientarem a construção de currículos nacionais em diversos países, além de serem o enfoque adotado em avaliações internacionais.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC. (BRASIL, p. 13, grifo pessoal).

O caráter normativo da BNCC infere, seja no campo semântico quanto no interpretativo, uma concepção intrínseca de currículo que permeia todo o documento, apesar de nunca chegar a nomeá-lo. Suas “indicações”, “definições”, “medidas”, inferem não apenas na construção ideológica do que seja essencial a ser aprendido, como dito pelo próprio documento no grifo acima, mas também no que não é necessário estar presente, sendo relegado ao lugar da não-importância enquanto saber.

Ao elencar o que seja um saber essencial para a aprendizagem, a Base Nacional não apenas normatiza a Educação Básica, mas também age no trabalho de docentes atuantes em salas de aula e nos currículos das licenciaturas do Ensino Superior, com ênfase na Pedagogia. Nesse ponto, temos a Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2019), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais que confluem na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Com isso, um novo caminho regulatório está sendo definido para a formação de professores e deve ser adequado à normativa.

Pela lógica seguida pela BNCC), tudo que se aprende deve ser necessariamente ensinado por alguém, com este tendo aprendido a ensinar de certa forma e por certos métodos e caminhos prescritivos.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que (...) reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (...) Essas aprendizagens (...) resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: (...)

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; (...) (Brasil p. 16-17).

Nesse sentido, Frangella e Dias (2018) debatem que a noção de “currículo em ação” carrega a implementação e dicotomia entre o pensar e fazer, distanciando o que defendemos

como práxis pedagógica, movimento de *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010). As autoras ainda trazem que:

(...) Na descrição, a ação docente restringe-se a organização didática e adequações que garantam aplicabilidade das definições de conteúdos, que se desdobra num sentido de currículo como planejamento, numa objetificação das ações, com prevalência na discussão de aspectos didático-metodológicos e na organização do conhecimento (FRANGELLA, 2016 apud FRANGELLA, DIAS, 2018, p. 8).

A formação de professores, seja inicial ou continuada, torna-se então palco central de articulação e planejamento do que é considerado estritamente necessário, com permissão de desvio apenas no que vier a garantir a maior aceção dos conteúdos e habilidades. Há ainda um discurso de defesa da qualidade da educação, apesar (e acima) das desigualdades da realidade brasileira, induzindo a responsabilização do subsequente sucesso ou fracasso da aplicação de metas à figura docente.

Agatha comentou sobre sua experiência de estágio não obrigatório, dando sua visão sobre um modelo de educação voltado ao alcance dessas metas:

AGATHA: Eu e a Carol (...), a gente faz estágio na mesma *empresa*. A gente não faz estágio na mesma escola, na mesma instituição educacional – não é isso. São empresas. Eu ‘tô’ numa marca, bem coisa de publicitária. E lá é muito apegado a essa questão de metas, muito. É meta pra tudo: para atender aos alunos, (...) é pro professor também, que agora que estamos trabalhando com rodízios [de ensino híbrido], então é um professor-gestor que tem que dar aula, tem que olhar o chat (porque os alunos de casa reclamam), tem que administrar a turma, tem que pedir para parar (...) de tirarem a máscara, tem que ficar cuidando do notebook... (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

A obrigação da BNCC é injetada pelos cursos de licenciaturas, visto que sua legalidade se sobrepõe às críticas insurgentes. Afinal, mesmo debatendo e tendo um olhar crítico quanto à BNCC, estudantes, cursos e professores precisam se adequar ao documento para conseguirem inserção no mercado de trabalho e encaixarem-se ao “perfil docente” projetado como ideal.

Mesmo com os debates e movimentos críticos, um sentimento coletivo de frustração e isolamento são muito presentes já na graduação. Como sujeitos em um espaço de estudo e pesquisa que é a universidade pública, temos o direito de exercer nossa capacidade crítica em relação à realidade – porém, quando nossa capacidade lúdica é sufocada no trilhar docente (que ainda nem teve início por completo), nossa pulsão criativa acaba por ficar adormecida, indisposta a conhecer mais. Logo, como profissionais da educação que somos, acredito e defendo que temos o dever de imaginar formas de reinventar a própria realidade para além de sua configuração atual, a qual é imposta sobre nós enquanto classe, para não sucumbirmos à asfixia e impotência.

Importante frisar que o *fazersaber* proposto por Alves (2002) é totalmente distante do “saber fazer” ditado pela BNCC, tanto de forma epistemológica quanto política. A normativa destaca um caráter instrucional, muito mais de saber aplicar certos conhecimentos para certas situações de certa forma, adequando-se ao formato pré-estabelecido e teórico. Já os *fazeressesaberes* emergem dos gestos e flutuações dos cotidianos que ultrapassam fronteiras, visto que o movimento *prácticateoriaprática* indica que seus estudos e pesquisas não podem (e nem conseguem) seguir os mesmos movimentos e etapas de pesquisa convencionais.

Penso que pulsiona uma mudança paradigmática no campo científico e acadêmico que reconheça e valorize os saberes outros, oprimidos, que já há muito lutam por seu devido espaço contra aqueles que os querem silenciados, descartando a potência criativa de sua espontaneidade autêntica, ou ainda verdadeiro *self* (WINNICOTT, 1960 [2001]). Aqueles detentores desses conhecimentos sempre estiveram por aí e lá: vivem, respiram, narram, criativamente se reinventando e impondo sua existência em espaços que os apagam.

Associando esse debate com o movimento da decolonialidade na educação, Rufino explicita que:

Àqueles que têm a experiência colonial como marca demanda-se uma atitude responsável em relação à vida. Essa atitude, a meu ver, é parte de um *refazimento de si*, um reposicionamento em relação aos tantos outros que existem e dão o tom de que somos seres inconclusos e que estamos a atravessar a existência na relação com tudo aqui faz morada. (RUFINO, 2021, p. 10)

Aqui nos questionamos: há como alcançar e/ou reconhecer nosso verdadeiro *self*, isto é, aquilo que nos remete ao gesto espontâneo e criativo em nossas experiências, quando vivemos submetidos à uma lógica curricular que parece homogeneizar, cada vez mais, as pessoas e os conhecimentos? Fica a impressão de que os saberes estão definidos, os caminhos possuem rotas - e cada vez mais a autenticidade e criatividade são programadas. Tal afirmação fica evidente no processo de formação e nos projetos de pesquisa que participei enquanto bolsista CNPq e UFRJ no grupo LUPEA.

Dessa forma, acredito, junto aos pesquisadores do LUPEA, que a resposta à pergunta é *sim* – talvez com uma educação que pulsa viva e esperançosa⁶, com o sangue quente. Com Rufino (2021, p. 11), digo ainda que é com uma educação que não apazigua conflitos, visto que é a partir desses que são produzidas as dimensões criativas de outras formas de existir e pensar, não servindo ao propósito colonial de oposição e extermínio do alheio. Uma educação e, tão

⁶ Inspirado em Freire (1992).

logo, uma pedagogia (compreendendo essa como ciência da educação) que erga as existências dessas pessoas, entendendo a diversidade de existências e experiências sociais (Ibidem, p. 12).

Não cabe àqueles que se adequam ou encaixam ao paradigma “dar voz” ou “iluminar” os debates e conhecimentos que não os pertencem e/ou não são de sua compreensão em um ato de falsa benevolência, “em um simulacro que chamam de educação, mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista.” (RUFINO, p. 13). Há uma inegável urgência em repensarmos a forma pela/na qual estudamos, analisamos e fazemos pesquisa, de forma a criarmos uma aliança com essas pessoas e seus *saberesfazeres*, que escapam (quando não veementemente negam) a dissecação dos modelos clássicos de conhecimento. Portanto, analisamos esta normativa a partir da defesa de uma educação outra, a qual não está a “serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização”. (p. 10, Ibidem)

3. DO RISCO AO PONTO: CONTORNO DAS RODAS DE CONVERSA

Neste capítulo buscamos apresentar os passos realizados até a execução das rodas de conversa. Conforme exposto na introdução, a análise aqui realizada parte da compreensão da conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019), em busca de avivar as pesquisas que envolvem os cotidianos, com uma metodologia “adequada à sua complexidade constitutiva” (idem, p. 24), pretendendo (ou imaginando...) “abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura” (p.33, Ibidem).

Sampaio, Ribeiro e Souza (2019) denotam que o caráter desta pesquisa é de “uma pesquisa que aposta no *acontecimento da conversa* como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, roteiros, procedimentos rígidos.” (p. 33). Logo, buscamos encarar e aprender junto aos desafios de uma metodologia que abraça o “princípio da incerteza e/ou de indeterminação” (p. 28), inclusive da própria autora no caminhar da pesquisa.

A escolha por rodas de conversa parte de sua “possibilidade de instrumento de produção de dados (...), considerando que este tipo de abordagem investigativa busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado” (MOURA, LIMA, 2014, p. 98). A circularidade desse *espaçotempo* permite que a regulação e rigidez esperadas de instrumentos de pesquisa seja questionada e invadida pela conversa que, no sentido pedagógico, pode ser lida como “um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA, 2002, p. 285).

Imaginar uma roda de conversa nos leva a imagens de conversas íntimas, informais, espaços de segurança para diálogos nascidos sem rigor, seja em encontros passageiros ou agendados. Não podemos prever os rumos de uma conversa (ou uma pesquisa, no que vale dizer), mas podemos intencionar que, quando presentes como instrumento de análise, permitam um maior cuidado e liberdade na partilha e escuta do que é dito e não dito a partir do diálogo horizontalizado, sem um interlocutor principal. Quando reunidas com um propósito ou tema em comum, a conversa é construída e edificada pela participação de cada integrante da roda, sendo compartilhadas suas percepções de forma a interagir, discordar, debater, desafiar – enfim, conversar.

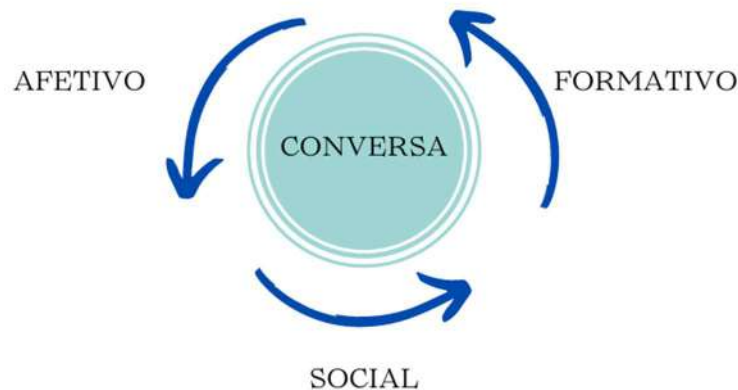
As rodas permitem, ainda, que limites sejam enfrentados, visto que cada pessoa recebe a fala do outro de uma forma singular, a percebe e recepiona, externalizando já para ser compartilhada de outra forma. Com isso, a realidade é ressignificada a cada momento, com uma

multitude de compreensões por cada sujeito que, inseridos nesse processo, já detêm opiniões e percepções específicas. Para Reis et al (2017, p. 11),

Vai se descortinando a opção pelas rodas de conversação como potencialidade metodológica nas pesquisas com os cotidianos: nelas vamos podendo nos ouvir, prestar atenção, estar atentos, abertos às palavras outras, às contrapalavras que nos interpelam. Nas rodas nos desnudamos e nos damos a ler, estranhamos e somos estranhados, mas, sobretudo, podemos mover o pensamento no ato mesmo da conversação, porque conversar é, entre outras coisas, às vezes, ficar sem palavras... E assim instituir uma pausa nas engrenagens do “assim”.

Analisando esse contexto pelo enredado da pesquisa narrativa em consonância com a metodologia da conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019), apresentamos o seguinte esquema para interpretar o fluxo de diálogo formativo que buscamos com as rodas de conversa⁷:

Figura 1: Esquema sobre o fluxo de diálogo nas conversas



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa proposta, enxergamos as dimensões/espectros que a conversa atravessa e envolve, especialmente pertinente quando lida como instrumento metodológico. Tendo como matéria-prima a memória dos envolvidos, associamos a dimensão afetiva ao que Winnicott propõe por afeto ([1975], 2021), resgatando tudo aquilo que sentimos ter nos afetado enquanto sujeitos humanos em formação. De forma cíclica e contínua (ou em roda), a conversa atravessa as dimensões sociais e formativas do ser; quando sobrepostos ao contexto da formação de professores em nível superior, costuramos tais espectros à construção de uma comunidade pedagógica (hooks, [2013], 2017) coletiva e compartilhada, que tenha como base o diálogo para uma educação transformadora, como prática de liberdade.

⁷ Escrevo tomando como referência os estudos sobre o fluxo da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, inspirada pelas discussões e diálogos realizados no grupo ConPas (Conversas entre professores: alteridades e singularidades) – em particular, agradeço a contribuição de Thais Motta pela elaboração da proposta e esquema.

No dia em que essas palavras se registram ainda se enfrenta a pandemia do coronavírus mundialmente. No Brasil, avançamos como um dos países com maior índice de vacinação global, com o Estado do Rio de Janeiro marcando sua menor média móvel de mortes no mês de novembro de 2021. A esperança de retornarmos às atividades presenciais no campo universitário se mostram bem próximas, com previsão de abertura dos campi até o primeiro semestre de 2022. Entretanto, precisamos denotar as inúmeras dificuldades que um retorno abrupto e despreparado possa influir no cotidiano dos envolvidos, de estudantes a servidores, com *todes*⁸ enfrentando a falta de suporte e logística para um retorno de tamanha magnitude.

A partir do dia 13 de março de 2020, com a publicação do Decreto nº 46.970 no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, foram adotadas “medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Estadual e Internacional, decorrente do novo coronavírus (COVID-19), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.1).

No mesmo dia as aulas e atividades na Universidade Federal do Rio de Janeiro foram paralisadas, com publicação de nota pela Reitoria datada de 23 de março de 2020 com a decisão de “manter a suspensão das aulas por tempo indeterminado” (CONEXÃO UFRJ, 2020, s.i.), recomendando “atenção às orientações das autoridades sanitárias e de nosso site para o combate à pandemia” (Ibidem). Ademais, esta é uma pesquisa idealizada ainda em contexto de distanciamento social e aulas remotas, com o contorno e realização das rodas de conversa pensadas para esse modelo.

Uma chamada aos interessados nas rodas de conversa com o nome “Experiências que atravessam a vivência: conversas sobre a graduação em Pedagogia na UFRJ” foi encaminhada entre os meses de abril e maio de 2021, enquanto ocorriam as atividades acadêmicas do semestre letivo de 2020.2. (de março a junho/21, definido por resolução do Conselho de Ensino da Graduação sobre os atos de administração acadêmica pós- Período Letivo Excepcional, ou PLE).

A divulgação foi feita por meio das redes sociais do grupo de pesquisa LUPEA e grupos oficiais do curso de Pedagogia no *Facebook*, além de ser compartilhado nos meus perfis pessoais em diferentes redes sociais. O público-alvo residia no corpo de estudantes de Licenciatura em Pedagogia na UFRJ a partir do 3º período, de forma a compreender quais as

⁸ Buscamos utilizar da linguagem neutra como uma proposta desviante e transgressora de visibilidade e inclusão.

percepções de experiência que emergem quando os próprios estudantes narram suas experiências pela graduação.

Figura 2 - Convite para as rodas de conversa



Fonte: acervo pessoal, 2021

Na descrição do convite havia, ainda, a informação de 5 encontros que seriam realizados. A decisão pelo recorte de estudantes a partir do 3º período se deu pela intenção de contemplar aqueles que tivessem vivenciado, no mínimo, um período das atividades universitárias de forma presencial. No momento de imaginar e construir as rodas buscamos relacionar os objetivos da pesquisa com o momento em que vivíamos, tentando compreender como o momento de abrupta adaptação ao ensino remoto afetava os estudantes acostumados ao cotidiano presencial do campus da universidade.

Foi pedido aos interessados que enviassem um *e-mail* para uma conta criada exclusivamente para a pesquisa. Entretanto, após uma semana de prazo ainda não tínhamos inscrições. Uma justificativa levantada para tal foi que, devido à época de “fim de período”, semanas que geralmente concentram provas, trabalhos e demais atividades avaliativas do semestre, ninguém conseguiu se organizar para a inscrição. Porém, com a segunda semana sem novidades, foi preciso repensar o convite.

A falta de interesse para inscrição nas rodas foi mencionada enquanto conversávamos, com Miguel⁹ traçando uma hipótese:

MIGUEL: Sobre a questão da participação, eu acho que tem sim a questão do interesse, mas também tem também que estamos recebendo tantos estímulos – é live pra tudo quanto é lado, é reunião que, cara, eu não aguento mais! Sabe, é muita coisa que parecem que querem nos entreter a toda hora, a todo momento... [Stella: E tudo na frente do computador, né?] Sim! Por mais que seja muito importante esse momento agora, muitas vezes a gente fica: “poxa, mais um encontro na frente do computador. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Com isso, uma segunda bateria de convites-chamada foi enviada diretamente nos grupos relacionados à Pedagogia em estou inserida pelo aplicativo *WhatsApp*, informando da prorrogação do prazo de inscrições e horário das reuniões no período da noite; com isso, foram recebidas 8 inscrições. Por conta do caráter pessoal do segundo envio, os e-mails obtidos foram de pessoas com quem tive (e ainda tenho) contato direto em minha trajetória na Faculdade.

Figura 3 – 2º convite para as rodas de conversa



Fonte: acervo pessoal, 2021

Em busca de sistematizar e organizar o formato das rodas, foi enviado aos inscritos um formulário online, em busca de desenhar possíveis pontos a serem levantados e traçar considerações preliminares sobre o perfil das pessoas envolvidas e suas experiências.

⁹ Nome fictício.

3.1 DO AVESSE: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS AO FORMULÁRIO DE PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSA

Dos 8 inscritos pelo e-mail, apenas 7 pessoas responderam às perguntas formuladas, tanto as abertas quanto as fechadas. A primeira e segundas questões eram abertas e perguntavam em qual período cada inscrito se encontrava e qual ano de ingresso na UFRJ (especificando o curso de Pedagogia, na possibilidade de alguém ter sido transferido de curso ou universidade). No semestre em que as respostas foram registradas, um estudante cursava o 7º período, cinco cursavam o 8º período, e um cursava o 10º período.

Ao responderem sobre o ano de ingresso, um estudante havia ingressado em 2016, 5 em 2017 e uma em 2018. Sendo a grade curricular da Licenciatura em Pedagogia na UFRJ integralizada por 9 períodos letivos (com tempo mínimo de 4 anos e 6 meses), observou-se que 6 dos 7 estudantes estavam no período correspondente ao esperado, havendo variações de acordo com o período de pausa nas atividades causado pelo COVID-19.

A terceira questão, também aberta, dizia respeito à qual região do Rio de Janeiro cada um morava: das 7 respostas, 3 pessoas informaram morar na Zona Oeste do Rio, 2 na Baixada Fluminense, 1 na Zona Norte, e 1 na Zona Sul. A pergunta seguinte contava com a opção binária: “Sua dedicação à faculdade é exclusiva? () sim () não.” Apenas 3 pessoas informaram ter dedicação exclusiva, com outras 4 informando se dedicar a outras atividades. Aos que responderam “não” foi direcionada outra questão na intenção de saber com o que se ocupavam, com todas respondendo entre “trabalho” e “estágio não obrigatório”. Uma das respostas contou ainda com “casa”, indicando uma dedicação também ao lar.

Tomando como referência Larrosa (2002, p. 23) ao inferir que a experiência se torna cada vez mais rara por excesso de trabalho, houve uma tentativa de entender como a dedicação não exclusiva pode (ou não) ter influenciado nas trajetórias dos envolvidos com o desenvolvimento de perguntas específicas sobre o assunto. A sexta pergunta, de caráter aberto, pedia que especificassem o período em que começaram a trabalhar, tendo sido coletadas as seguintes respostas:

Ainda no tópic da dedicação não-exclusiva, em qual período começou a trabalhar?
(formal ou informalmente) (Se respondeu sim, apenas digite um x)

7 respostas

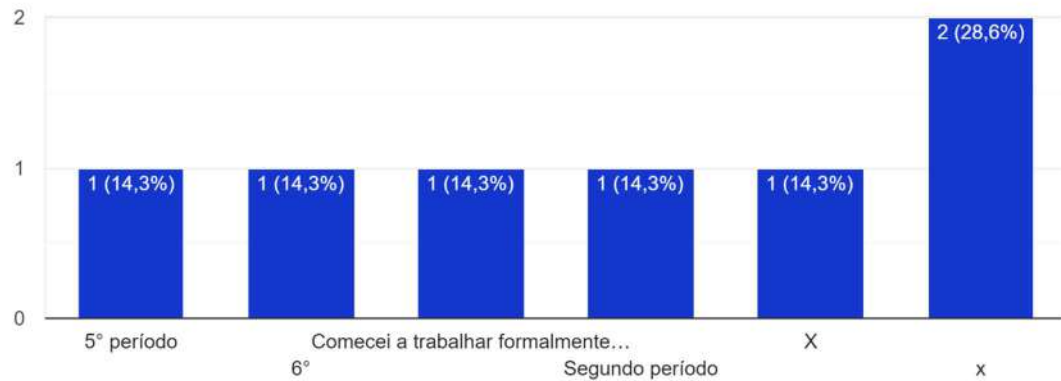


Gráfico 1: Respostas à questão do período em que começaram a trabalhar

Fonte: Banco de dados do formulário (2021)

As respostas variaram entre 2º, 5º, 6º e “final do curso” (sem especificar período). Aqui será importante lembrar que os estágios obrigatórios do currículo da Licenciatura em Pedagogia se iniciam no 5º período, sendo passíveis de serem realizados a partir do 2º, visto que não há pré-requisitos entre disciplinas. Denota-se ainda a resposta de Rupi, que escreveu: “Comecei a trabalhar formalmente CLT em dezembro de 2020, já no ‘fim’ do meu curso. Tive a oportunidade de ter os 4 anos e meio com dedicação exclusiva para a faculdade, porém devido à pandemia não consegui mais” (Transcrição das rodas de conversa, 2021).

Partimos, então, para a próxima questão: “Você continuou e/ou passou a trabalhar desde à adaptação das atividades da UFRJ ao Ensino Remoto devido à pandemia do COVID-19?”. Tendo em mente que o próprio formato desta pesquisa precisou ser transformado pelas circunstâncias, foi considerado necessário perguntar sobre o lugar do trabalho na vida dos envolvidos nesse momento de suas vidas, revelando se precisaram começar a trabalhar por conta da pandemia ou se mantiveram suas atividades desde antes.

Com três opções de respostas, entre os 4 estudantes que trabalhavam, obteve-se a informação de que 3 começaram em seus trabalhos pós a adaptação ao ensino remoto, com 1 deles mantendo suas atividades pré-pandemia. O gráfico a seguir ilustra esses dados:

Você continuou e/ou passou a trabalhar desde à adaptação das atividades da UFRJ ao Ensino Remoto devido à pandemia do COVID-19?

7 respostas

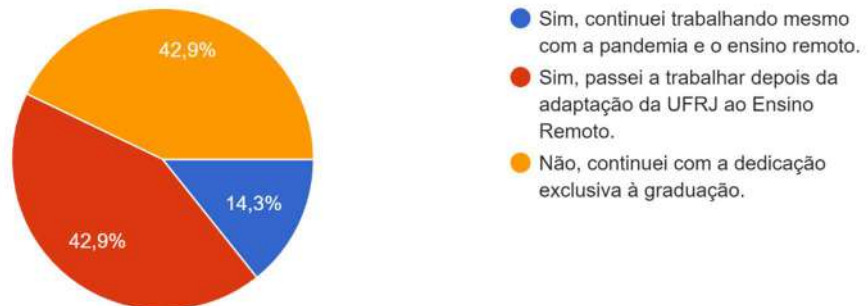


Gráfico 2: Respostas à questão sobre necessidade de trabalhar por conta da pandemia

Fonte: Banco de dados do formulário (2021)

O fato de que 3 estudantes que precisaram começar a trabalhar no meio e por conta de uma pandemia global ilustra a situação de muitos brasileiros, destacando aqueles que precisaram adaptar uma nova rotina de trabalho junto aos estudos. São várias as transições que fomos obrigados a fazer nessa nova realidade ou a esse momento em suspensão, que passa recortando a linha do presente em que habitamos, nos levando a viver de forma diferente.

No segundo capítulo foi levantado e discutido o tema da transicionalidade para Winnicott, visto que somos submetidos a diversos momentos e espaços de transição durante a vida. Porém, em um *espaçotempo* de incertezas, dificuldades e constantes informações a serem assimiladas, não contamos com um ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, [1962], 1975) para que o sujeito seja capaz de se expressar livremente.

Para melhor explicar esse conceito, retomo a proposta apresentada por Araujo e Maia (2021) ao discutirem “O lúdico na prática metodológica do Ensino Superior” (2021). As autoras interpretaram que, para uma possível prática lúdica no Ensino Superior (e em qualquer ambiente educacional), antes é necessário a instauração de um ambiente suficientemente bom, sendo esse um ambiente que acolhe o sujeito com segurança. A partir dessa construção (que interpretamos pedagógica), as pessoas (singulares e em grupo) se sentem confortáveis a ponto de explorar sua capacidade lúdica de forma espontânea, permitindo sua expressão livre e potencial.

Com isso, o espaço lúdico torna-se um caminho criador e facilitador da circulação de conhecimentos entre os pares tanto na prática como na metodologia adotadas em sala de aula. O trabalho de Araujo e Maia, porém, foi pensado e apresentado com base em atividades que

aconteceram de forma presencial. Logo, pensar na construção de um ambiente suficientemente bom e vínculos a distância e sob um evento da magnitude de uma pandemia nos levam a repensar essa proposta adaptada à complexidade que o momento pede, considerando, ainda, um evento da magnitude de uma pandemia.

O questionário continua com perguntas que buscam enlaçar a dimensão da experiência nesse breve perfilamento, com a 7ª questão sendo: “Da data da resposta a este formulário, você sente que a experiência da graduação no ensino remoto está sendo satisfatória? Se quiser, fale mais sobre quais pontos te incomodam...”. As respostas foram variadas, com 2 estudantes dizendo “Sim”, outros 2 dizendo “Não”, e 3 estudantes deixando os seguintes comentários:

RUPI: Não é satisfatória porque depois de 4 anos no presencial, me sinto não aprendendo suficiente e não tendo dedicação suficiente. (Dados da pesquisa, 2021)

HILDA: Acho que a experiência na graduação está variando muito de acordo com o professor de cada disciplina e a sua metodologia de aula (Dados da pesquisa, 2021)

MIGUEL: Basicamente, a experiência está sendo relativa. Por um lado, podemos observar alguns professores empenhados em contemplar e adequar as informações ao ensino remoto, logo tendo respostas bem satisfatórias dos alunos. Em contrapartida, podemos observar docentes que, sem algumas sensibilidades, jogam matérias nos discentes. Além disso, gostaria de destacar a tristeza de fazer estágio em período remoto, sentimento esse ruim para todos (alunos, professores, graduandos, professores regentes na universidade). (Dados da pesquisa, 2021)

Dessas respostas, é interessante notar como alguns estudantes associam suas experiências na graduação à forma na qual os docentes da universidade ministram suas disciplinas, com Hilda e Miguel diretamente inferindo que suas experiências variam de acordo com o que é feito (ou desfeito) por cada professor. Nisso, Araujo e Maia (2019, 2021) denotam a importância dos vínculos (WINNICOTT, 1975, 1996; PICHON-RIVIÈRE, 1988) na prática pedagógica, tanto entre os envolvidos como com o ambiente.

Em seguida, duas perguntas abertas foram feitas para tentar captar as impressões e sentimentos dos inscritos junto ao curso de Pedagogia, considerando o antes e depois causado pelo distanciamento pandêmico. As respostas para a pergunta “Do que você mais sente falta do ensino presencial em Pedagogia?” são as seguintes:

Quadro 1: Respostas à pergunta 10

RUPI	Da troca com os professores e colegas, de poder me expressar de forma menos engessada nas aulas. A aula online inibe muito a participação, pois assisto as aulas sempre cansada do trabalho então posso somente ouvir e não participar. Mesmo trabalhando, se a aula fosse presencial, ao menos daria a oportunidade de participação maior (não que isso seja regra ou algo certo, existem N maneiras de se anular em uma aula). Estar fisicamente em um local acompanhando a aula de um professor prende muito mais a minha atenção do que olhar para uma telinha em casa, tendo que lavar louça, comer, realizar tarefas de casa...
AGATHA	Das relações. Seja ela com meus amigos, com os professores e com o ensino.
CLARICE	Poder ver meus amigos, sentir o chão da sala de aula, conhecer novas pessoas, poder ter outras experiências além da tela.
MIGUEL	O contato, a troca física dos saberes e conhecimentos. A resposta e reação imediata em nossos olhares.
CAROLINA	Da interação com minhas amigas, estudar na biblioteca e das aulas.
AFRODITE	Atividades que envolvam expressão corporal.
HILDA	Principalmente do espaço de convivência e dos momentos de troca entre os estudantes fora das salas de aula. Em relação as aulas presenciais, sinto falta das interações tanto entre os estudantes, como com a professora ou com o professor. Assim como, das dinâmicas e das aulas que não necessariamente se restringiam às salas de aula. Além disso, também sinto muita falta dos eventos da UFRJ (acadêmicos e festivos) que serviam como forma criar uma identidade e uma cultura própria da faculdade.

Fonte: formulário de perfil dos inscritos

Dos comentários emergem diversos pontos a serem levados em consideração. Observa-se, por exemplo, que praticamente todo o grupo menciona as interações entre colegas e amigos, com Clarice, Agatha, Miguel e Carolina reafirmando a leitura da universidade como um espaço coletivo e compartilhado, com teias de vínculos sendo tecidas entre as pessoas que ali se fazem presentes. Miguel ainda levanta a importância do olhar, que interpreto como uma troca vincular responsiva, imediata e espontânea – de um olhar que enxerga o outro junto a ele. Afinal, trocamos olhares com estranhos a todo momento e sem querer – porém, quando mediados pelas câmeras e telas dos aparelhos escolhemos se esse olhar será realmente partilhado.

A resposta de Rupi atravessa o que este trabalho defende ser lúdico, isto é, ser capaz de se expressar de forma criativa como nos é humano; por seu comentário, o ensino remoto levou a um engessamento de suas expressões e vivências no (virtual) ambiente da Pedagogia. Involuntariamente, Hilda sistematiza a resposta dos colegas ao falar sobre as interações interpessoais e dos espaços de convivência, espaços arquitetados para o encontro entre estudantes.

Tal resposta se conecta à próxima questão, que propõe: “Do que sente falta no curso de Licenciatura em Pedagogia no geral?”. Acredito que o sentimento de falta é provocador quando em contato com a experiência, pois aguça aquilo que achamos precisar ou merecer mesmo que inconscientemente. Com esta pergunta obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2: Respostas à pergunta 11

RUPI	Sinto falta de me sentir parte de algo maior, como sempre me sentia chegando até a UFRJ. Não me sinto mais na Universidade, apesar de estar. Minha satisfação de estar no curso estava muito atrelada ao espaço físico do Campus PV (Praia Vermelha), e eu só me toquei disso quando não pude mais ir até lá. Passei poucas vezes por lá na pandemia e confesso que chorei. Mas sendo objetiva, no curso de Pedagogia sempre senti falta de métodos alternativos de avaliação, por exemplo o famoso relatório de estágio (...).
AGATHA	Engajamento e reconhecimento dos estudantes.
CLARICE	Sinto falta de uma estrutura predial melhor, os contêineres não são bons pra gente. Para além disso, acredito que deveríamos ter momentos durante a graduação para que todos do curso se conhecessem, pois sinto que a relação entre todos é muito fria.
MIGUEL	Mais postura enquanto futuro(a) professor(a). Apresentamos trabalhos não para os nossos colegas de sala, e sim para o professor que dará a nossa nota. Quando questionamos os grupos que estão apresentando, de forma construtiva sempre, recebemos reações não muito convidativas.
CAROLINA	De um ensino mais aprofundado em outros campos da Pedagogia que não a docência em espaços formais.
AFRODITE	O contato e troca com pares e professores.
HILDA	Principalmente de um currículo menos fechado e que consiga abranger outros campos de atuação da Pedagogia. Isto é, menos disciplinas obrigatórias e mais disciplinas de escolha condicionada e de livre escolha. Assim como a falta de um espaço próprio para os estudantes de Pedagogia dentro do campus da UFRJ.

Fonte: formulário de perfil dos inscritos

Enquanto estudantes de Pedagogia na UFRJ, percebemos que a falta de um espaço propriamente nosso atinge muitas vivências, como visto nas respostas anteriores e, agora, na de Clarice e Hilda. Apesar disso, Rupi comenta sobre seu vínculo com o campus da Praia Vermelha, a ponto de se emocionar ao passar por ele depois do distanciamento social. Isto reitera a importância de habitarmos os ambientes educacionais em que nos inserimos a ponto de nos sentirmos pertencentes àquele lugar, o que motiva o engajamento e reconhecimento dos estudantes, conforme a resposta de Agatha no formulário.

MIGUEL: Não sei vocês, se sentem isso, mas às vezes me vem do nada, na rua ou em casa, um cheiro, um sentimento, uma lembrança da faculdade... uma música que eu ouvi, uma conversa, a voz de um professor falando, e não sei, me dá uma certa tristeza, velho. Parece que foi algo que foi um sonho – faz dois anos que a gente (sic) tá parado, e me vem: “Será que eu vivi isso tudo mesmo?” Porque foi tão longe, sabe? Estávamos lá em 2019 – não faz tanto tempo assim, só um ano, mas faz tanto tempo que estamos parados... (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Ainda são levantados pontos chave que auxiliaram a delinear possíveis diálogos iniciais para as conversas posteriores, quais sejam: i) a “postura enquanto futuro(a) professor(a)” que Miguel menciona; ii) as faltas sentidas quanto ao currículo da Pedagogia e sua abrangência, ii) momentos de integração.

No que tange as faltas sentidas no currículo de Licenciatura, Afrodite tece um comentário nas rodas:

O curso de Pedagogia é muito mais que isso – algo que me incomoda muito é achar que a gente tá sendo formado só pra ser professor e não! Apesar do nosso curso ser voltado para formar pessoas, a gente tem oportunidade de conhecer muitas outras coisas e isso soma, o contato que a gente tem com as pessoas é muito incrível. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Em seguida, para reconhecer a autonomia dos estudantes que vivem e experienciam seus cursos, pergunto: “Se pudesse mudar alguma coisa (independente do que fosse) no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ, o que seria?”. Apesar de similares em estrutura, a sequência de perguntas anteriores buscou traçar o que realmente afeta os estudantes a ponto de mover o desejo de mudança, que acreditamos vir de um lugar de ‘falta’.

Quadro 3: Respostas à pergunta 12

RUPI	A disciplina de educação especial que poderia ser uma prática, na minha opinião. Não tem como inserir mais uma, porém acho que a Ed. Especial deveria exigir algumas horas de contato com pessoas com deficiência.
AGATHA	A forma que os alunos se enxergam enquanto professores e pedagogos em formação.
CLARICE	Com certeza o diálogo entre os departamentos. seria interessante, já que é bem fragmentado e isso acaba gerando consequências para os estudantes, como por exemplo, ler textos repetidos em diversas disciplinas.
MIGUEL	Menos amor piegas em alguns momentos, e mais firmeza e aproximação com a nossa realidade na prática.
CAROLINA	As condições de acesso para alunos de baixa renda.
AFRODITE	Grade de horários das aulas presenciais
HILDA	A reforma do espaço no palácio dentro do campus da Praia Vermelha da UFRJ que, antes do incêndio, era destinado ao curso de Pedagogia. Ou então, finalizar a obra do prédio no campus do Fundão que foi iniciada há muito tempo atrás. Além disso, iria tornar o currículo mais aberto e flexível.

Fonte: formulário de perfil dos inscritos

Com a resposta de Agatha, pudemos resgatar a ideia de que construímos a formação docente enquanto estudantes, ponto extremamente sensível à essa pesquisa. Também foi de nosso interesse entender o que Miguel quis dizer com “menos amor piegas” na educação, assim como explorar o proposto por Clarice com a dificuldade de entrelaçamento entre departamentos. Ambas as questões são mais bem exploradas no próximo capítulo, dedicado exclusivamente às narrativas das rodas.

A última questão pediu para que os estudantes inscritos contassem uma experiência de que lembrassem ao longo da jornada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, tentando captar as distintas narrativas que acontecem em um mesmo *espaçotempo*. Estas foram as respostas:

Quadro 4: Respostas à pergunta 14

RUPI	Uma experiência divertida da qual me recordo foi de um alongamento feito no campinho na aula de Linguagem Corporal, pois foi nessa aula que fiquei mais próxima da minha melhor amiga Maria Firmina (nome fictício). Cada SIAC/JICTAC foi especial também, pois consigo ver a evolução da minha postura e da minha escrita.
AGATHA	Uma oficina junto com um amigo onde esperávamos cerca de doze pessoas e teve cerca de 30. Foi uma oficina especial, com um tema especial, num momento especial.
CLARICE	Me lembro uma vez que fizemos uma visita guiada ao palácio e foi bem marcante. Primeiro porque estávamos ali perto o tempo todo e mal conhecíamos um espaço que também é nosso. O passeio me trouxe inúmeras reflexões desde a história do lugar, quanto a importância de ressignificarmos nosso olhar para aquilo que é normal.
MIGUEL	Ah, foram muitas! Talvez a que mais me marcou foi sem dúvidas a viagem ao ENEPE (Encontro Nacional de Estudantes em Pedagogia) em Goiás.
CAROLINA	Me recordo da minha apresentação no evento Conhecendo a UFRJ. Foi muito bom poder contar mais sobre o curso, sobre a minha história e de como precisei superar alguns desafios para estar ali.
AFRODITE	Um trabalho de observação em turmas da EJA em um CIEP no Leblon.
HILDA	Fui marcada por diversas experiências que me atravessaram e que me acompanham em minha trajetória como pedagoga em formação pela UFRJ. Dessa forma, tanto os debates e as dinâmicas realizadas durante as aulas, como as conversas com os colegas de turma nos espaços de convivência, meu envolvimento em diversos projetos e os eventos festivos me marcaram de formas muito diferentes e igualmente importantes. Uma dessas experiências foi o meu envolvimento no projeto PIBID que participei durante só 6 meses, mas que foi fundamental para me ajudar a decidir meu objeto de pesquisa. Isso porque, durante este tempo, pude observar como as questões de gênero e sexualidade emergem nas situações rotineiras na Educação Infantil.

Fonte: formulário de perfil dos inscritos

Miguel continua o fio de uma de suas falas (mencionada anteriormente neste capítulo) e reitera que só escolheu participar das rodas por conhecer quem ali estava envolvido. Foi pelo afeto que tem por cada um, além de me conhecer pessoalmente e ter acompanhado minha trajetória, que aceitou e quis participar das rodas, dizendo que “faziam sentido”. Hilda, em seguida, concorda e complementa que sente falta do “coleguismo” que tinha com os conhecidos pelas salas de aula, em que tinha uma relação de se encontrar aqui e lá; ainda diz que acha improvável criar vínculos nesse contexto, “ou se você vai fazer, fica muito mais difícil”.

O que Hilda traz foi tópico de pesquisa do LUPEA, que buscou tentar compreender os processos de ressignificação das atividades e relações afetivas vividas pelos sujeitos em tempo de pandemia global. Araujo e Maia (2021) discutem sobre a incapacidade de reproduzir as atividades feitas em modelo presencial no espaço virtual, e, no contexto desta pesquisa, reforço que é impossível reproduzir os *fazeressesaberes* cotidianos, visto que a formação humana atravessa cada processo formativo, independente da natureza.

As autoras interpretam a teoria do vínculo de Pichon-Rivière (1988) na ambiência de um grupo de pesquisa. Diferentemente do grupo familiar, o espaço educativo de adultos em formação propõe uma horizontalização dos papéis que assumimos, resultando em relações vinculares mais difusas e uma democratização de/dos conhecimentos. De forma paralela, é pelo afeto (WINNICOTT, [1975], 2021; 1996), isto é, o que nos afeta ao longo de nossa formação humana, que conseguimos criar vínculos, o que permite que, apesar de distantes fisicamente, seja possível pensar em um espaço potencial que permita uma troca afetiva e atenta.

A ausência desses vínculos foi levantada em algumas narrativas, especialmente sentida e reconhecida nos períodos iniciais da licenciatura:

Clarice: Eu cheguei e não tinha ninguém para me apoiar... eu senti falta daquele acolhimento, fui entrar para o grupo da Pedagogia anos-luz depois! (risos)

Afrodite: Se sentir sozinho na faculdade é muito ruim, ainda mais morando muito longe... bem ou mal eu via as pessoas ficando [pela faculdade], chegando mais cedo; eu não conseguia fazer isso e ficava bem mal. Mas logo depois, pelo 3º, 4º período, eu conheci [amigas]... e aí foi com certeza meu ponto alto na faculdade, poder fazer as disciplinas com elas (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Larrosa (2002) ainda tece que um dos aspectos que torna a experiência cada vez mais rara é o excesso de informação (idem, p. 21), e que tendemos a acreditar que receber uma informação nos faz experimentar mais o mundo. Digo que novas informações, conhecimentos, saberes nos fazem olhar para o mundo de forma diferente da anterior, mas não necessariamente garante que tenhamos uma experiência atravessadora, visto que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação (...), porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (Ibidem, p. 2)

Na condição de estudantes inseridos na universidade, muitas vezes nos cobramos a saber mais, ser mais, “dar conta”, alcançar um ideal que se prova cada vez mais impossível para um aluno suprir e lidar. Perdemos a chance de experienciar o ambiente, as aulas e as dinâmicas em todo seu potencial por nos prendermos à enxurrada de informações que nos bombardeiam a cada momento. Somos submetidos à assimilação de informações em um tempo cada vez mais curto, conforme observa Larrosa (2002, p. 23-24):

Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho.

Culturalmente aprendemos a assimilar informações como um dever, uma obrigação, o que leva ao esvaziamento de sentido dos espaços escolares e educacionais à mero reprodutor de conhecimentos. Na medida em que nossos corpos se conformam a esse modelo, menos experienciamos e, logo, nos afastamos de uma educação libertária e reflexiva¹⁰, que acreditamos captar a dimensão criativa do ser.

Por fim, o último espaço do formulário deixava em aberto sugestões de pontos para conversarmos em nossos encontros. Das três respostas, trazemos a afirmação de Agatha como um prelúdio da reflexão que buscamos fazer durante essa pesquisa: “Há realmente uma rede de apoio na pedagogia?”.

¹⁰ Inspirado em Freire (1987)

4. ALINHAVANDO EXPERIÊNCIAS, OU A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA

y desde entonces soy porque tú eres,
y desde entonces eres, soy y somos,
y por amor seré, serás, seremos.
(Pablo Neruda)

Abriram-se os caminhos para as rodas de conversa em uma noite de junho de 2021, com a participação de 6 pessoas junto a mim. Para a dinâmica, não foi necessário que se apresentassem: todos ali se conheciam ao menos de nome ou de vista pelos corredores da Faculdade de Educação. Mergulhada nas gravações e transcrições, logo percebi a impossibilidade de registrar na íntegra todos os encaminhamentos da conversa, havendo necessidade de realizar um recorte nos pontos-chave das conversas. Portanto, aqui está proposto uma modesta costura de narrativas, gestos e expressões, em busca de dar forma ao bordado que é esta pesquisa.

Por recomendação de minha orientadora, trilhei um “caminho” para cada encontro, isto é, traçado formas de engajar a conversa, seja a partir de um comentário, uma frase, citação... Apesar de ser uma roda livre, alguém deve ser o primeiro a falar – ainda somos instigados a aguardar a fala do outro para nos sentirmos confortáveis para expressar nossas ideias, e, ali, era eu a organizadora daquele espaço. Além disso, mapear as possibilidades ajudaria a trilhar as rotas de conversa, podendo retornar aos tópicos e/ou notar aonde foi que a conversa desviou.

Não pretendo, aqui, numerar em qual roda aconteceu tal conversa, a não ser que seja pertinente. Percebo que cada encontro se tornou vários, visto que a fluidez das conversas foi entrelaçando cada reunião e quase sem necessidade de trazer tópicos para discussão, sempre “rendendo papo”. Com isso, fomos virando por várias “esquinas”, isto é, os pontos de curva e desvio que cada falas ia puxando de outra, como dito por Larrosa (2002, p. 212):

(...) nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

Praticamente em todas as reuniões minha fala inicial era: “como vocês estão?”. Em nosso primeiro encontro, essa indagação tinha um sentido exclusivo: era a última semana do semestre de 20.1, e muitos ali já haviam me contado que o ritmo estava bem intenso. Clarice iniciou respondendo que já começamos com uma pergunta difícil: aquela era a sua última semana cursando alguma disciplina da graduação, faltando apenas escrever e entregar sua

monografia. Dias antes, havia chorado pensando na faculdade: “A gente fica a graduação toda assim: “Quero terminar, quero terminar” e, cara, eu ‘tô’ terminando e não é uma sensação boa, sabe? Não é um alívio como a gente acaba pensando que vai ser.” (Transcrição das rodas de conversa).

Carolina aproveita a virada e comenta que talvez sinta diferente de sua colega. O período remoto acabou facilitando sua dinâmica cotidiana, visto que mora longe da faculdade e sempre precisou trabalhar para conseguir ir e se manter na UFRJ. Com a interrupção das atividades presenciais, os horários “mais flexíveis” permitiram que conseguisse manejar melhor suas várias jornadas: trabalhadora, estudante, estagiária e ainda pesquisadora. Em suas palavras: “Eu ‘tô’ muito animada para terminar mesmo porque eu não ‘tô’ aguentando mais [risos]. Acho que não vou ficar com esse tipo de sensação, sabe? Preciso terminar para viver outras coisas que estou com vontade agora.”

A velocidade com que as coisas aconteceram também ficou bastante marcada em todas as falas da roda – várias vezes houve o comentário de não terem tido “tempo” de sentir o que realmente estava acontecendo consigo e com seus estudos. O Período Letivo Excepcional e os semestres de 20.1 e 20.2 ocorreram sucessivamente, com apenas alguns dias de recesso entre eles. Muitos (como eu) apenas escolheram seguir a correnteza, pois a opção de interromper o fluxo parecia assustadora demais. Clarice retoma seu comentário falando sobre a perda que sofreu por conta da pandemia, e o sentimento de que não havia mais “nada”:

CLARICE: Parece que a gente perdeu com essa pandemia, nesse sentido: havia muito mais coisas a se explorar lá no campus, lá na Praia Vermelha, e parece que foi tirado da gente... e fica essa sensação de vazio porque a gente vai deixando passar. A gente vai cumprindo, só cumprindo: prazo, prazo, prazo, e não deixa o processo, sabe? E o que você falou, eu me senti exatamente contemplada (...), eu só chorei mesmo porque eu fiz exatamente o que você tá fazendo agora: vou deixar levar. Aí passou PLE, passou 2020.1, passou 2020.2... cara, eu ia ser monitora [no] presencial, iniciou a primeira semana e veio a pandemia, e eu ‘tô’ sendo monitora há 3 semestres remotamente! Eu não sei o que é pior (...) porque não vivi o lá (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Larrosa (2002) complementa que a falta de tempo torna cada vez mais raro que a experiência se aloje em nosso âmago. Passamos por situações instantâneas, velozes, meros fragmentos que buscam uma resposta imediata e não catapultam as vivências ao lugar da experiência. Ser atravessado pressupõe um momento de pausa, de silêncio, um intervalo entre inalações, em que ali se instaura, inclusive, a memória.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (...) Cada vez estamos mais tempo

na escola (e a **universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola**), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo (...) (LARROSA, 2002, p. 23, grifo nosso)

Retomando a fala de suas colegas, Miguel comenta sobre estar se tornando um “profissional da área”, finalizando a graduação, mas nutrindo um sentimento de angústia por ainda não saber o que fazer com isso:

MIGUEL: Isso é muito louco, sabe? É uma transição, pra mim, de muita responsabilidade... tudo bem que é aquela ideia de “professor é um eterno aluno, está sempre aprendendo e tal, mas nós vamos *ser professores*, ser referência de alguns deles [alunos], sabe? (...) Agora no final a gente vai pegando as práticas e com a pandemia perdemos isso, acabamos não tendo essa oportunidade, então fica uma sensação meio angustiante... o que fazer agora? Você tá com um cano na mão e aí? Procura emprego aonde? Como? “Que experiência você tem?” Nenhuma experiência...” (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Como mencionado no Capítulo 2, ser lúdico não significa necessariamente sentimentos associados à ideia de felicidade e contentamento – sermos capazes de expressar tristezas, medos e angústias também fazem parte dessa experiência brincante. A confidencialidade do que Miguel nos contou atravessa um lugar de segurança com aquele ambiente e os que ali estavam, estabelecendo conexões até com pessoas com quem não tinha muita intimidade. A partir de sua fala, damos início a um intenso diálogo sobre o medo do nosso futuro, e a crueldade de algumas situações que estamos prestes a viver:

Carolina: Eu fico pensando: “cara, que loucura!”. Porque tudo que eu imaginei, tudo que a gente conversa, debate, um tipo de educação que a gente tenta defender a todo custo e ele está cada vez mais desaparecendo. A gente fica só cumprindo e cumprindo: com o horário, com metas, especialmente em escolas privadas... porque eu penso muito que teremos professores que gostariam de ser concursados não só pela questão financeira, mas também pela questão de acreditar em uma educação pública como estudamos a graduação inteira. (...) O que causa muita angústia hoje é não saber o futuro da nossa profissão, porque estamos num lugar muito privilegiado, a UFRJ, (...) e eu fico pensando quais serão nossas possibilidades...

Miguel [respondendo]: (...) Estar em uma instituição pública hoje é complicado (...), o último concurso que teve pro Estado era [um salário] de R\$1.100,00 para o contratado e cara, como eu vou escolher concorrer com mil pessoas para ganhar isso quando eu posso ganhar 2, 3 mil reais em uma instituição privada? (...) E quando a gente consegue passar para um concurso ok, com um salário legal, a gente não tem uma base legal, um investimento para desenvolver nossa profissão. A gente fica sempre nesse conflito: eu quero uma escola pública, que seja de qualidade e para todos, mas ainda assim vamos abrir mão de um salário legal, que possa me garantir uma estabilidade... E é horrível esse sentimento, porque concurso público, quando tem, são 100 pessoas por vaga. É uma competição muito desleal... e eu não quero acreditar que eu ‘tô’ aqui com vocês e a gente é concorrente, sabe? É muito triste (...) [imagina] encontrar vocês em um concurso e ficar: não vou nem falar com ela porque tenho que pegar essa vaga...

Carolina: E até a questão do título também, né Miguel? A gente tá recém formado, não tem como ter todas as exigências que eles querem, é quase que impossível. E minha maior angústia do final da graduação tá sendo essa, sabe? Pra onde eu vou, o que vou fazer (...), é muito angustiante isso. (Transcrição das rodas de conversa)

A angústia nomeada por Carolina e Miguel ultrapassa os bastidores dessa conversa. Este sentimento vai ao encontro do pensamento de Saviani (2020), pois atravessamos um período de crise estrutural do capitalismo, alinhada a conflitos histórico-políticos de incerteza, interessados com o desmonte da educação pública nacional. Ainda sobre o inevitável futuro, nos questionamos sobre qual modelo de escola é idealizado pela Pedagogia, sobre a forte tensão entre público x privado:

Agatha: Quando a gente ‘tá’ na faculdade, está na UFRJ, tudo tem que ser voltado para as escolas públicas. Mas (...) que escolas públicas são essas? São as escolas públicas da Zona Sul, ou uma, duas do Centro. Você não vê a escola pública da Baixada, da Zona Oeste... Qual é a nossa referência de escola pública? O CAP [UFRJ]. Como se todas as escolas fossem que nem o CAP, né?

Miguel: Ou Pedro II...

Agatha: É, também! Então a gente foca muito num ideal de escola pública que é isso daqui (faz um gesto com a mão esquerda, juntando o dedo indicador e polegar, indicando ‘pouco’). Claro que é interessante a gente ir para a escola pública quando se formar, mas como a gente vai chegar aqui (com mão direita aponta para a outra, com o gesto), nesse pouquinho? São diversos processos, são concursos – concursos esses que a gente, recém formado, dificilmente vai conseguir... (...). Se a gente ‘tava’ concorrendo com doutores para fazer o concurso do município (...), imagina para essas escolas, onde estão nossas referências de professores? Não é para inferiorizar o CAP, diminuir ele nem nada disso, mas que tipo de escola pública é essa que a gente tá falando? (...)

E eu lembro de um projeto que participei que toda vez que falávamos da escola particular éramos olhados com maus olhos. Gente, mas nós vamos para a escola particular quando ‘se formar’! (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Agatha já havia nos contado que faz estágio não-obrigatório em uma escola-empresa (assim nomeado pela própria), e conta uma de suas experiências pessoais, tentando mostrar a ruptura de diálogo entre modelos de ensino que parece semear o imaginário de senso comum:

AGATHA: Passei por uma situação na semana passada onde eu estava conversando com uma colega minha sobre a faculdade pública, e ela foi chamada atenção por não poder falar sobre universidade pública. A palavra UFRJ estava banida do nosso círculo. E a gente estava comentando também sobre os estágios, as práticas que a gente realizou: como era antigamente, como estão as práticas remotas... e ela foi chamada pela diretora do local que disse: “não, você não pode falar sobre faculdade aqui. Aqui é pra falar sobre trabalho”.

Stella: Mas ela justificou, Agatha?

Agatha: Não, (...) ela [colega] só foi chamada atenção de que não poderia assistir aula ali, e que não poderia falar sobre a UFRJ lá (...) pois não era um espaço para aquilo. (...) Isso num espaço onde a maior propaganda é “Aprovamos tantos alunos para a universidade pública”. Portanto, o nome das coisas públicas não pode ser tocado nas

coisas particulares, e as coisas particulares também pouco são tocadas na parte pública. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Agatha ainda compartilha conosco que o nome de Paulo Freire foi retirado de um projeto que está desenvolvendo em seu estágio, voltado para a escolarização dos auxiliares de serviços gerais. É notável o descontentamento em não poder exercer sua prática como realmente gostaria, defendendo o que acredita, para se submeter a um modelo de educação interessada em acúmulos e lucros, por ser uma escola-empresa.

MIGUEL: Eu acho que é isso: durante a graduação nós somos inflados de um conjunto de práticas e ferramentas que podemos utilizar em nosso cotidiano escolar. Só que aí, quando temos a oportunidade de colocar isso em prática, pronto. Já somos podados na primeira [oportunidade]. E eu acho que isso é uma questão de formação no sentido de, como você falou no início, dessa comunicação da escola com a universidade e a universidade com a escola. Como se a universidade ficasse na parte teórica, deslumbrando pensadores (...), e a escola é completamente diferente, é esse lugar da prática, cotidiano, vivência, experiência e pronto, acabou. E vamos requeitando aquilo que aprendemos há 20 anos atrás e é isso que importa. E você que tá chegando agora, putz, tem que “logo se adequar ao que a gente tá querendo aqui” (...) (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Um dos momentos mais fervorosos que tivemos nas rodas diz respeito à forma como os discentes se enxergam no processo formativo da Licenciatura, com algumas das respostas do questionário tendo levantado esse debate. Retomando um de seus comentários no formulário, Miguel traz:

MIGUEL: Eu não me sinto estando preparado para assumir uma turma com apresentação de trabalhos. Eu me sinto bem confortável com apresentações na faculdade porque a gente sabe que, no final das contas, estamos apresentando para o professor e não para nossos colegas da turma (Algumas pessoas concordam com a cabeça). E quando a gente levanta a mão para perguntar: “Ah, não entendi tal coisa”, todo mundo já olha feio. (...) Porque é muito fácil apresentar para o professor, é só dizer o que ele acha legal, botar uma frase de impacto e fica ótimo. Mas eu acho que o foco mesmo teria que ser com nossos colegas, que hoje são nossos colegas, mas depois serão professores, e ali também podem ter dúvidas. (...) (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Nesse âmbito, levantamos a dificuldade de afastarmos a lógica reprodutiva escolar do processo formativo, isto é, perceber que as aulas das quais participamos ativamente não são apenas ‘aulas’ que somos obrigados a cumprir, e sim momentos de troca e de aprendizado profundos. Aqui, peço licença para transcrever a seguinte conversa, quase na íntegra, tentando não interromper a potência dos diálogos e permitindo que falem por si só.

Hilda comenta que percebeu muitas dessas situações enquanto atuava como monitora de uma disciplina obrigatória, criando hipóteses para sua própria pergunta:

HILDA: Claramente algumas pessoas que estavam querendo fazer para poder passar, saber a nota e fazendo [a disciplina] de qualquer jeito. E todo mundo já fez isso, em algum momento da faculdade, né? Não é recriminando essas pessoas não (...), só que como isso faz perder o sentido de estarmos ‘nos formando’ para ser professor, né? Porque estar fazendo uma disciplina só pra passar nessa disciplina é algo bem Ensino Médio mesmo: “ah, vou ficar com nota 7, passei e não preciso me preocupar mais com isso”. Só que não devia ser essa a nossa lógica agora, a gente deveria estar aprendendo as coisas para de fato aprender. E eu fico pensando: por que tem disciplinas que a gente é assim?

Eu acho que tem a questão da sobrecarga; quanto mais a gente tá sobrecarregado (...) fazemos as coisas mais para “se livrar”. Mas também tem muito uma cultura da universidade que você acaba fazendo dessa forma (...), às vezes você não tá sobrecarregado, ‘tá’ com vontade de fazer aquilo, mas só faz para passar, porque aquilo não te tocou, não sei...

MIGUEL: Eu acho que a Hilda tocou em um ponto bem interessante, esse da “cultura universitária”. Eu lembro (não sei agora quem falou, e quando foi) que a gente tinha que apresentar alguma coisa e tinha uma menina que ficava muito nervosa, e isso não acontecia quando ela estava no estágio, trabalhando com as crianças. Isso acontecia quando estava ali em frente, na sala, tendo que apresentar o trabalho. Acho que tem (...) uma certa repressão simbólica do que a universidade representa e tal, e como os professores acabam alimentando um pouco isso, e aí acaba inibindo a gente.

Por exemplo, uma coisa que eu nunca vou esquecer e que eu tento sempre não falar mais... foi numa aula da (Professora X), não sei se vocês repararam que falam isso: o professor está falando alguma coisa, e você interrompe, ele te dá a palavra e você fala: “Não, porque tal coisa, etc.”. Nesse dia ela [professora] parou e disse: “gente, nunca comecem a frase de vocês com “não”. Vocês já começam a frase de vocês com negação, e não pode ser assim! Tem que começar a frase: “Sim professora, porque essa ideia...”. Porque quando vocês começam a frase com um “não”, vocês já começam em uma posição diferente daquele que está te dando a palavra, em um lugar “abaixo”.

E ali, teoricamente, nós estamos falando de colegas para colegas: aquele professor que está falando com a gente, em tese seria nosso colega de trabalho futuramente, porque estamos nessa transição. E é difícil termos essa relação, a gente ainda tem muito uma relação ‘professor-aluno’; tudo bem que estamos estudando ainda e tudo mais, mas estamos estudando para ser um profissional da educação. Acaba sendo os dois lados: tanto alguns alunos que ainda encaram a Universidade como “Ah, eu tenho que sempre tirar nota boa...”, mas no mercado de trabalho, quando você sai da Universidade, você vê que a nota que você tirou não é tão importante quanto o que você aprendeu. Você vê que a nota é um detalhe. Não vão te perguntar o quanto você tirou em tal disciplina, e sim o que você sabe sobre tal assunto, como consegue articular o que aprendeu e tudo mais.

A gente acaba ficando muito preso nessa dinâmica escolar, [o que] acaba prejudicando a gente! Inclusive na hora da apresentação, várias vezes apresentamos ao professor e não pros colegas (...). Ainda tem muita centralização que temos que direcionar a apresentação para quem vai dar a nota, mas não é bem assim, né? Em breve a nota vai ser só um passado nosso: a gente vai ser o professor e o que vamos fazer com os alunos? A gente vai querer que seja sempre o centro das atenções? Não vai deixar [os alunos] pensarem por si, de debater “olha, não concordo com você por isso e aquilo...”.

HILDA: Miguel, só complementando algo que você estava falando, das apresentações... eu estava debatendo isso com meu irmão outro dia: os nossos seminários da faculdade são muito, às vezes, sem significado, sabe? Porque a gente treina pra apresentar, às vezes não tá nem aí pra apresentação dos outros colegas já que ‘tava’ pensando “nossa, a gente tem que gravar a nossa fala pra chegar lá e não dar branco”. E ainda assim tem aquela cultura de “nossa, vocês [colegas de sala] não

podem perguntar pra mim porque vão me botar numa posição muito difícil, de não saber a resposta”. Então o que exatamente a gente tá aprendendo com isso aqui? A decorar uma fala e logo depois esquecer?

CLARICE: Acho que além da cultura universitária há muito também da cultura da avaliação, né? De estarmos tendo sempre que provar que a gente sabe, e sabe tudo, e que tem que ter todas as respostas sobre tudo... (...). Eu lembrei muito da [Professora Y] enquanto vocês falavam, porque ela fala muito que não admite que a gente saia da graduação sem determinados tipos de conhecimento (...). Ela tenta trazer muito da teoria que ela acredita e também como a gente, como professor, pode analisar aqueles dados ali e interpretá-los na nossa prática. Eu acho que falta muito disso nas disciplinas no geral: saber o que a gente tá aprendendo ali e como aplicar esse conhecimento *enquanto professores*. Acho que por isso muitos (inclusive eu) acham a disciplina dela muito cansativa, porque demanda muito da gente, é difícil! (...) Entra muito na questão se separar teoria e prática...

Stella: Acho que acontece muito de instrumentalizar algumas coisas, sabe? (...) É importante a gente ter [esses conhecimentos], até pra ter embasamento das coisas, mas senti isso...

Clarice: Foi isso! A gente foi avaliado, mas o que eu tenho sobre isso [para mim]? (Transcrição das rodas de conversa, 2021).

Muitos outros momentos de potência precisaram ser recortados dessa pesquisa-bordado, a fim de não nos estendermos para além dos objetivos. Reconhecemos, porém, uma linha de pensamento resgatada por hooks ([2013], 2017, p.13) ao narrar que em sua experiência na faculdade era reproduzida a ideia de obediência à uma autoridade. Também desta autora, há a proposta de uma reação à apatia que tomava conta das aulas, imaginando formas para que o processo de ensino-aprendizagem se transforme em uma experiência diferente.

hooks ([2013], 2017), a partir de uma pedagogia engajada, muito enfatiza o papel do professor e sua capacidade de transformar os processos pedagógicos, de forma que encaminhem à construção de uma comunidade pedagógica. Este seria um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências, inquietações e possibilidades, comum àqueles docentes que assumem o compromisso de repensar sua prática cotidiana e estar disposto a mudá-la.

Em um capítulo dedicado ao diálogo, costuramos as falas das rodas junto a uma das respostas de Ron Scapp em conversa com bell hooks ([2013], 2017, p. 187), na qual se discute a relação professor-aluno na universidade:

Se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história. E alguns deles vêm de uma história que, se for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos do saber.

Assumir a educação como prática de liberdade pressupõe reconhecermos os limites e caminhos que podem ser seguidos e/ou ultrapassados diante da relação que criamos com a

prática. Significa, também, assumir uma postura docente de quebra do *status quo* hegemônico e permitir uma dança de saberes emergirem da sala de aula.

Discutir a transformação do cotidiano é fundamental já na formação de professores, visto que a reprodução de práticas é um tópico de ansiedade para os estudantes:

AGATHA: [Do medo de ser avaliado] Primeiro que a gente cresce falando sobre a didática dos professores na Educação Básica; a gente fala muito dos nossos professores atuais – não é à toa que no período de inscrição o que mais vemos é todo mundo perguntando como é a didática dos professores... e quando a gente tem oportunidade de chegar na sala não conseguimos desenvolver isso muito bem, e imagino que seja um dos traumas que temos do Ensino Médio ainda. (...) Todas as vezes que eu vou pra frente de uma sala de aula eu me tremo como um pinscher (risos). Porque não consigo me sentir segura nessa posição ainda, e nem sei se vou me sentir segura quando me formar! (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Aqui defendo que desde a Licenciatura seja tecida e embasada a noção de comunidade pedagógica pelas tramas de professores em formação. Assumir uma postura epistêmico-política da diferença (aqui interpelada pela pesquisa narrativa, junto aos cotidianos) interfere e altera seu posicionamento em qualquer ambiente educacional (ou não!) em que esteja inserido, e nos abre ao diálogo com nossos pares. Com isso, o “poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade” (hooks, [2013], 2017, p. 205).

Sobrepomos o conceito de espaço potencial (WINNICOTT, [1971], 1982) ao espaço de sala de aula formado pela comunidade pedagógica, entendendo que a transformação requer (e precisa) de criatividade para conseguir ser sentida e instaurada. Além disso, o sentido de comunidade infere a participação ativa e conectada de mais de uma pessoa, tecendo vínculos que fortaleçam aquele ambiente para que possam fluir vozes, ideias e saberes. Enfim, para que possa fluir a educação.

Com um exemplo emergente das conversas que tivemos, Agatha comentou sobre a oficina que havia mencionado no formulário de pesquisa como “um dos momentos em que senti que estava exercendo a docência”. E, de forma espontânea, as narrativas se entrelaçaram: sua dupla para a atividade era Miguel, e Hilda logo comenta que analisou a mesma oficina para o trabalho de outra disciplina. Nesse sentido, tentamos arrematar nossas conversas, ideias e suposições em rede com hooks ([2013], 2017, p. 36) ao dizer que:

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

NÓS E ARREMATES, OU POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um ser permissível a si mesmo é a glória de existir. Poder dizer a si mesmo com vergonha e canhestramente: eu a ti também te amo um pouco. Eu me permito.
(Clarice Lispector)

Ao fim de um bordado, geralmente nos afastamos da obra para ver o trabalho “de longe” e decidir a melhor forma de finalizar o projeto. Depois de tanto tempo com a cabeça mergulhada debaixo d’água, tento recuperar o fôlego e delinear supostas conclusões para esta monografia, reconhecendo que destas conversas muitos outras possíveis conclusões e interpretações poderiam ser feitas. Ainda aqui aproveito a diversidade de saberes emergentes dos diálogos para emendar as ideias de todo o campo.

Das narrativas em roda, pudemos perceber o desejo dos estudantes de uma formação que os leve ao lugar do sujeito da experiência (LARROSA, 2002), sendo esse lido por várias línguas:

Se escutamos em espanhol, algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24)

Da partida à passagem à chegada, ansiar por uma educação e formação que “faça sentido”, “tenha significado”, “nos toque”, infere uma ânsia por transformar aquilo que conhecemos e, ainda assim, nos é tão estranho.

HILDA: Acho que isso tudo tem que nos levar a pensar que: se a gente foi formado desse jeito, pra ter essa cabeça, se sentir assim, super inseguro com a avaliação e tudo mais... como que a gente, como futuros educadores, não vamos formar as pessoas dessa forma? Acho que esse é um desafio muito grande, porque vamos formar as pessoas para não se sentirem intimidadas a, por exemplo, apresentar um trabalho para a turma? Sentir que aquilo ali é uma troca boa. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Com essa pesquisa, assumimos o Ensino Superior como espaço potente para que esses processos ocorram, considerando as múltiplas possibilidades e campos de atuação que podem ser alcançadas a partir de um espaço dedicado à reflexão e formação de conhecimentos. Nisso, Afrodite reitera a capacidade transformativa que a educação em nível superior pode ter ao compartilhar:

Eu sou quem eu sou hoje por causa da faculdade. Eu vivia numa bolha, e ir pra faculdade me proporcionou conhecer novas pessoas, novos pontos de vista, novos lugares... com certeza eu fiz várias coisas que eu não faria se eu não tivesse da faculdade. (Transcrição das rodas de conversa)

Miguel ainda rabisca uma definição da Licenciatura em Pedagogia como:

um curso que, se as pessoas querem fazer, que tenham bastante tempo dedicado a essa área. Porque a gente respira educação para tudo quanto é lado, e o que a gente vê lá dentro [da faculdade], é impossível a gente entrar e sair da mesma maneira que entramos. Tudo que vemos lá dentro, (palavrão), é muito maneiro, sabe? A gente muda, vamos tendo várias desconstruções do que aprendeu durante a formação, tentar ser melhor do que era antes, leva porrada... (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Ainda tecemos que perturbar a atmosfera de rigidez instaurada no ensino superior é, em si, um ato transgressor, já que visa retornar à educação sua dimensão criativa e empolgante. hooks ([2013], 2017, p. 17) apresenta que “o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado”, reafirmando que não há como estimular esse sentimento mantendo as práticas em um regime fixo e absoluto.

Sentar-se no chão, tocar uma música, brincar pela aula, propor oficinas abertas, e até mesmo repensar o método de avaliação indicam uma abertura para que a esfera lúdica de cada sujeito seja expressada, com a reflexão crítica sobre o espaço encaminhando à compreensão de que “esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la” (hooks, [2013], 2017, p. 17). Porém, a vontade e entusiasmos também tem limites, com os participantes das rodas tendo em comum a narrativa de que precisaram desconstruir a ideia romantizada que tinham da educação e pedagogia.

É preciso reivindicar a ambiência da Licenciatura como um espaço coletivo e ecológico, que aprende e desaprende enquanto movimento político e pedagógico, isto é, desloca seus paradigmas para que antigas/novas existências, vivências, experiências sejam exaltadas. Rejeitar as lógicas que negam a existência do outro significa superar uma educação que hierarquiza valores, conhecimentos e sujeitos. Pegando emprestado as palavras de Rufino (2021), “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (p. 19).

Com isso, o interesse que demonstramos no outro, em um constante diálogo para emaranhar os conhecimentos, leva ao reconhecimento do outro como *sujeitoautor* detentor de *saberesfazeres* (ALVES, 2002) válidos e pertinentes. Com esse outro podendo ser alguém

distante, um (des)conhecido, ou um colega de classe, formamos uma comunidade pedagógica a partir do diálogo, que, para hooks ([2013], 2017, p. 174)

é um dos meios mais simplesmente com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Em certo momento, Carolina reitera o que defendemos como *sujeitoautor* ao discorrer sobre a potência de falar e ser ouvida:

CAROLINA: (Sobre sua trajetória acadêmica] Estar falando isso hoje com vocês sobre isso, pra mim, é muito importante, porque eu sei que são pessoas que eu via sempre mas não sabiam da minha história, eu não sabia da história de vocês (...), e ver que todo mundo passou por coisa semelhante também é bem legal, de ver: “cara, não passei por isso tudo sozinha, tinham outras pessoas passando”, e se eu talvez tivesse compartilhado essas coisas eu teria sofrido muito menos” (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Entramos, então, com o ponto da conversa atenta, cuidadosa e sensível, que reconhece o próximo como dono de sua própria voz a acrescentar com a minha. A partir das rodas, assumimos a potência que a expressão lúdica pode ter no processo de formação, não somente permitindo mas, também, facilitando que os sujeitos experimentem o fenômeno da experiência, estabelecendo um ambiente sólido e seguro para que os envolvidos consigam (e se permitam) se expressar e serem atravessados.

Ainda aproveitamos para costurar o conceito de afeto para Winnicott ([1975], 2021) com aquilo que assumimos como experiência. De acordo com o autor e sob interpretação de Araujo e Maia (2021), o afeto é tudo que afeta a criança no processo de amadurecimento pessoal durante sua relação de simbiose com sua mãe. Logo, podemos assumir que essa criança passa e é tocada por várias experiências, de forma tão profunda que encaminha a transição de dependente para um ser único, singular.

Será brincando que esses processos acontecem: brincamos de conversar, ou conversamos enquanto brincamos de ser professores, de ser estudantes... e permitimos a nós e aos nossos (amigos, colegas, conhecidos...) compartilhar o que nos aflige e tememos, sendo essa também uma experiência criativa.

Em um dos enredados das conversas relembramos nosso primeiro dia na graduação, de quais expectativas tínhamos – e ainda mantemos – com o curso. Muito desse diálogo partiu de um desejo de interligar as trajetórias de meus amigos, costurando quem um dia fomos, no

passado, com os “nós” de hoje, do presente. Neste tópico, Agatha toma a agulha e tece um fio que muito se conecta ao que Freire (1987) elabora sobre o ato de esperar:

AGATHA: A coisa que eu mais faria o possível para levar para toda a vida: i) que eu não perca isso dentro de mim (...), o encanto pela educação. Que esse encanto não acabe nunca, e que eu também consiga transformar vidas por meio da educação, onde seja possível. Não precisa ser uma diferença gigante, mas pequenas transformações já vão valer muito a pena pra mim. (Transcrição das rodas de conversa, 2021)

Entendendo que a formação de professores é um processo infundável, ousamos repensar esses mesmos processos formativos em um movimento metalinguístico, pensando na educação enquanto estamos sendo formados educadores. Aqui, reafirmamos que com a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2002) nos tornamos capazes de deslocar nossa atuação sempre como sujeitos aprendentes em transformação, aceitando-a. Assumindo a Pedagogia Decolonial como postura pedagógica, estamos também nos permitindo ser expostos como sujeitos da experiência.

Se a colonização incutiu um desmantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de ‘vir a ser’ nos possibilita a codificação de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar (RUFINO, 2021, p. 13)

Registro, ainda, um movimento de autorreflexão nos estudantes causado pelas conversas mergulhadas em memória, que não conseguimos explorar como devidamente era merecido.

Daqui, dou nó nos fios soltos tentando arrematar as infinitas linhas restantes, aceitando que a potência desta monografia só se tornará latente e possível ao ser compartilhada e ressignificada por outros, da mesma forma que cada um dos sujeitos da roda compartilhou suas narrativas e foram reinventados uns pelos outros.

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo....pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas....por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa...(LARROSA, 2003, p.212/13)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan. **O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre o lúdico na docência do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Multifoco. 2019. 146 p.

ARAUJO, Stella Maria Correia; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. O lúdico como prática metodológica no Ensino Superior. In: **10ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ. Rio de Janeiro**. Caderno de resumos do CFCH, p. xxx-xxx. 2019

de ARAUJO, Stella Maria Correia; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. O lúdico na prática metodológica do ensino superior. In: **4º Encontro Científico do Dia Internacional do Brincar, 2021**, Fortaleza. Anais do 4º Encontro Científico do Dia Internacional do Brincar. Fortaleza: Instituto Nexos, 2021. v. 1.

de ARAUJO, Stella Maria Correia; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. NÓS E ARREMATAS: A (RE)INVENÇÃO DOS VÍNCULOS ENTRE SUJEITOS UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19. In: **XLII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC 2020 - Edição Especial) - Evento UFRJ, 2020**, Rio De Janeiro. Anais da Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural, 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 7-15, jan./mar. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1987], 2014b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 57ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, [1974], 2014. 245 p.

HILST, Hilda. Dez chamamentos ao amigo. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018 (Trabalho originalmente publicado em 1974).

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

LARROSA, Jorge. L. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAIA, Maria V. C. M. **“Rios sem discurso”**: Reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2007.

_____. **Criatividade e Educação**: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem (2016-2019). Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2016.

_____; VIEIRA, Camila Nagem Marques (Org.). **O Brincar na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. 232 p.

_____. **O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?** (XXXX-XXXX). Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2009.

_____; VIEIRA, Camila Nagem Marques (Org.). **O Processo Criativo na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. 204 p.

_____; SALGADO, N. C. L.; RIBEIRO, M. S. G. Para que reaprender a aprender? Repensando a arte de ensinar e aprender. In: MAIA, M. V. C. M. (Org.) **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. Rio de Janeiro: Global Editora. 2014.

MOTTA, Julia Pereira; ARAUJO, Stella Maria Correia. MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **O lúdico na prática docente decolonial**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2021.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível**. Interfaces da Educação, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteira, v.19, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. **Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set/dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748>. Acesso em: 25 mar. 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2019.

_____. *Conversa como metodologia de pesquisa: Uma metodologia menor?*. RIBEIRO, T., SOUZA, R. de, SAMPAIO, C. S. (orgs.). In: **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, p. 21-40, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021. 84 p.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional**. In: Revista Exitus, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 17 nov. 2021.

WALLBRIDGE, David; DAVIS, Madeleine. **Limite e espaço: Uma introdução à obra de D. W. Winnicott**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Zahar, 1982. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., [1971], 1982.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, [1975], 2020 (Trabalho original publicado em 1968).

_____. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1960)

_____. Sum: Eu sou. In **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu Editora, Ubu Editora, [1986], 2021. (Trabalho original publicado em 1986b).

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu Editora, [1986], 2021. (Trabalho original publicado em 1986b).

DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. 2017a. **BNCC, 3ª versão**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p. Acesso em 15/09/2021.

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO PARA PERFILAMENTO DOS INSCRITOS NAS RODAS DE CONVERSA

06/12/2021 10:32

Perfil de estudantes inscritos

Perfil de estudantes inscritos

Olá!

Este é um formulário para traçar o perfil dos inscritos na roda de conversa "Experiências que atravessam a vivência: conversas sobre a graduação em Pedagogia na UFRJ". Tal será usado no trabalho de conclusão de curso de Stella Correia (bolsista PIBIC/CNPq), organizadora dessa proposta, e está vinculado ao grupo de pesquisa LUPEA: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

***Obrigatório**

1. Qual seu nome? *

2. Em qual período você está? *

3. Qual seu ano de ingresso na UFRJ (especificamente no curso de Pedagogia)? *

4. Qual região do Rio de Janeiro você mora? *

5. Sua dedicação à faculdade é exclusiva? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se não, com o que mais se ocupa? (Se respondeu sim, apenas digite um x) *

06/12/2021 10:32

Perfil de estudantes inscritos

7. Ainda no tópicos da dedicação não-exclusiva, em qual período começou a trabalhar? (formal ou informalmente) (Se respondeu sim, apenas digite um x) *

8. Você continuou e/ou passou a trabalhar desde à adaptação das atividades da UFRJ ao Ensino Remoto devido à pandemia do COVID-19? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, continuei trabalhando mesmo com a pandemia e o ensino remoto.
- Sim, passei a trabalhar depois da adaptação da UFRJ ao Ensino Remoto.
- Não, continuei com a dedicação exclusiva à graduação.
- Outro: _____

9. Da data da resposta a este formulário, você sente que a experiência da graduação no ensino remoto está sendo satisfatória? Se quiser, fale mais sobre quais pontos te incomodam... *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

10. Do que você mais sente falta do ensino presencial em Pedagogia? *

06/12/2021 10:32

Perfil de estudantes inscritos

11. Do que sente falta no curso de Licenciatura em Pedagogia no geral? *

12. Se pudesse mudar alguma coisa (independente do que fosse) no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ, o que seria? *

13. Qual(is) seria(m) o melhor dia para as rodas de conversa para você? Lembrando que todas ocorrerão no turno da NOITE!

Marque todas que se aplicam.

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Marque essa opção se você estaria disponível a uma roda no fim de semana, em caso excepcional.

14. Por fim, conte uma experiência da qual se lembra ao longo da sua jornada no curso de Licenciatura em Pedagogia. *

06/12/2021 10:32

Perfil de estudantes inscritos

15. Para fechar: deseja que algum tópico específico seja levantado nas rodas de conversa? Jogue na roda para vermos o que podemos fazer ;)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários