

O CURSO DE PEDAGOGIA E AS NARRATIVAS DE SEUS EGRESSOS: ENTREMEIOS DO SER ALUNO E DO SER PROFESSOR¹

■ JUACIARA BARROZO GOMES

<https://orcid.org/0000-0003-3443-4132>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro

■ SILVANA SOARES DE ARAUJO MESQUITA

<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Sero-pédica, procurando identificar qual a relevância social e acadêmica dessa graduação na formação e na inserção profissional dos seus egressos. A investigação foi predominantemente qualitativa, tendo a narrativa escrita como principal dispositivo de formação dos participantes. Neste artigo, foram destacadas a relação estabelecida entre os egressos e a instituição formadora, além das interações professor-aluno, como potencialidades formativas que incidem no perfil do pedagogo que está sendo formado. No que se refere aos referenciais metodológicos, apoiamos-nos nos trabalhos de Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2002), Souza (2006), Larrosa (2002), Dewey (2010), entre outros. As análises das narrativas foram realizadas a partir do conceito do Paradigma Indiciário de Gizburg (1989). Conclui-se que a relevância social e acadêmica do curso em questão está assegurada através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores estes adquiridos, na formação inicial, a partir das experiências formativas vividas no âmbito da universidade.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Narrativas autobiográficas. Egressos. Formação de professores.

¹ Pesquisa resulta de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

ABSTRACT **THE PEDAGOGY COURSE AND THE NARRATIVES OF ITS GRADUATES: BETWEEN BEING A STUDENT AND BEING A TEACHER**

This article has as its object of study the Pedagogy course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica campus, seeking to identify the social and academic relevance of this degree in the formation and professional insertion of students. their graduates. This investigation was predominantly qualitative, with the written narrative as the main device for formation the participants. In this article, the relationship established between the graduates and the training institution was highlighted, in addition to the teacher-student interactions, as training potentialities that affect the profile of the pedagogue being trained. With regard to methodological references, we rely on the works of Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2021), Souza (2006), Larrosa (2002) e Dewey (2010), among others. The analyzes of the narratives were carried out based on the concept of the Gizburg Evidence Paradigm. It is concluded that the social and academic relevance of the course in question is ensured through the professional insertion of graduates in public spaces, where subjects from the working-class practice teaching with commitment, responsibility, autonomy and criticality. These values were acquired, in the initial formation, from the formative experiences lived in the scope of the University.

Keywords: Pedagogy course. Autobiographical Narratives. Graduates. Teacher Formation.

RESUMEN **LA CURSO DE PEDAGOGÍA Y LAS NARRATIVAS DE SUS GRADUADOS: ENTRE SER ESTUDIANTE Y SER DOCENTE**

Este artículo tiene como objeto de estudio el curso de Pedagogía en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, campus Seropédica, buscando identificar la relevancia social y académica de esta carrera en la formación e inserción profesional de los estudiantes. sus graduados. La investigación fue predominantemente cualitativa, con la narración escrita como principal dispositivo de formación de los participantes. En este artículo se destacó la relación que se establece entre los egresados y la institución formadora, además de las interacciones profesor-alumno, como potencialidades formativas que inciden en el perfil del pedagogo en formación. Las referencias metodológicas, nos apoyamos en los trabajos de Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2021), Souza (2006), Larrosa (2002) e Dewey (2010), entre otros. Los análisis de las narrativas se realizaron

con base en el concepto del Paradigma de Evidencia de Gizburg. Se concluye que la pertinencia social y académica del curso se asegura a través de la inserción profesional de los egresados en espacios públicos, donde sujetos de la clase trabajadora ejercen la docencia con compromiso, responsabilidad, autonomía y criticidad. Estos valores fueron adquiridos, en la formación inicial, a partir de las experiencias formativas vividas en el ámbito Universitario

Palabras clave: Curso de Pedagogía. Narrativas autobiográficas. Graduados. formación de profesores.

Introdução

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que analisa narrativas de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Seropédica, com o objetivo de investigar qual a relevância social e acadêmica desse curso no que se refere à inserção profissional dos professores formados. A investigação foi predominantemente qualitativa, tendo a narrativa escrita como principal dispositivo de formação dos participantes e, também, de produção de dados, pois entendemos que esse tipo de instrumento são textos que revelam subjetividades, experiências de vida, percursos formativos e profissionais além do compartilhamento da cena vivida, constituindo-se como autoformação de quem narra. Dessa forma, o objeto de estudo foi o curso de Pedagogia como locus de formação de professores na perspectiva de seus egressos. Ao longo do artigo, são destacadas das narrativas dos egressos duas potencialidades formativas que parecem incidir diretamente no perfil do pedagogo que está sendo formado. São elas: a relação estabelecida entre os egressos e a instituição formadora; e as interações professor-aluno e aluno-professor construídas ao longo do curso.

Neste estudo, compreende-se que a formação inicial contribui diretamente na estruturação da profissionalidade docente² e na cons-

² Profissionalidade docente é compreendida como o conjunto de características de uma profissão que ar-

trução de seu perfil profissional. Assim, apoia-se na potencialidade da integração formação e profissionalização, como defende Nóvoa (2017, 2022), para análise do objeto de investigação desse estudo, ou seja, o curso de pedagogia na perspectiva de professores egressos.

Em relação às narrativas autobiográficas, inicialmente, dialogamos com os estudos dos pesquisadores francófonos, entre eles, Josso (2004; 2007), Delory-Momberger (2012) e Gaston Pineau (2006). Posteriormente, também integraram esta reflexão os estudos e investigações de Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (1990-1995), Passeggi e demais autores (2006), Souza (2006), Abraão (2003; 2004), Bueno (2002), entre outros. Os estudos de Larrosa (2002) e Dewey (2010) foram aqui enlaçados para refletir sobre a importância da experiência nos processos de formação e de profissionalização. Sobre a análise de dados, os conceitos e referenciais do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) se constituíram como caminho para a compreensão das subjetividades, da experiência formativa e do desenvolvimento profissional dos egressos. Por conseguinte, o valor heurístico da pesquisa centrada na nar-

titula a racionalização dos conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional. É o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surge do próprio ato do trabalho e se adapta a um contexto em movimento (GATTI, 2010; LUDKE e BOING, 2010).

rativa também está presente no paradigma indiciário que, como uma via de acesso à exploração, permite compreender os percursos formativos e a representação daquilo que foi considerado formador, além das interações que aconteceram entre as diversas dimensões da vida do narrador.

Neste trabalho, consideramos que as palavras revelam os diferentes “eus” e desvelam subjetividades, histórias de vida, experiências formativas e profissionais dos egressos do curso de Pedagogia em análise. As enunciações dos sujeitos permitiram entender como cada um(a) vivenciou a formação e como ela constituiu suas vidas e suas respectivas profissionalidades.

Importante destacar que as narrativas dos professores egressos do curso investigado aqui apresentadas foram produzidas no contexto pandêmico, ocasionado pela covid-19, em 2020. Nessa ocasião, inusitadamente, fomos isolados uns dos outros de maneira presencial, restando como maneiras de comunicação possíveis o telefone, os aplicativos de *conversas on-line* e as redes sociais. Não se pode deixar de registrar que no Brasil, em 2020, chegou-se a registrar uma média de 1 mil mortes de pessoas por dia de covid-19 e uma taxa de mais de 30 mil novas pessoas infectadas diariamente pelo vírus. As subjetividades se viram ameaçadas, assim como a nossa própria existência. Portanto, foi nesse contexto de angústias, de sofrimentos e de incertezas, que esses egressos aceitaram participar da pesquisa anunciada, produzindo narrativas sobre suas experiências formativas atreladas a suas histórias de vida passadas e presente.

As urdiduras e tramas das narrativas desses sujeitos permitiram concluir que a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia analisado mostraram-se asseguradas dentre um conjunto de percepções anunciadas por eles. Ao longo deste artigo,

será possível reconhecer esses argumentos no destaque dado pelos egressos na forma como a universidade acolhe os jovens oriundos, predominantemente, da classe trabalhadora na forma como promove uma formação crítica e humanística, na forma como grande parte dos professores formadores estabelecem relações igualitárias, dialógicas e éticas. Elementos de uma formação que, segundo os próprios egressos, oportunizam sua inserção profissional nos espaços públicos, especialmente, no contexto da Baixada Fluminense e no subúrbio do Rio de Janeiro e permitem assumir a profissão docente com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade.

A metodologia

Este trabalho se estrutura a partir da análise de 20 narrativas escritas, produzidas por egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus Sero-pédica*, para uma pesquisa de doutorado. Importante informar que os egressos foram contactados por *e-mail*, após o envio de uma lista fornecida pela pró-reitora de graduação, na qual constavam 131 nomes com seus respectivos endereços eletrônicos, e selecionados no recorte temporal de 2007 a 2018, considerando a disponibilidade para participar da pesquisa, a partir da resposta dada ao convite feito. As 20 narrativas obtidas foram produzidas pelos egressos com a orientação de que escrevessem sobre a sua vida na universidade, a sua percepção sobre o curso de Pedagogia e sobre o seu processo de inserção profissional, seja anterior ou posterior à conclusão do curso. Assim, os egressos participantes retornaram com os seus textos via *e-mail*, variando as produções escritas entre 3 e 11 páginas. Essas narrativas foram produzidas por 19 mulheres e 1 homem, egressos entre 2011 e 2018, com idades entre 26 e 54 anos, em atuação docente entre 1 e 23 anos.

A opção pelas narrativas justifica-se, porque nossa intenção era investigar o fenômeno social a partir dos contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. Dessa forma, tentamos compreender as narrativas dos egressos, a partir dos textos produzidos, pois entendemos que compreender a relevância da formação inicial de professores para o real exercício da profissão requer uma análise qualitativa aprofundada.

A análise de dados foi construída com o aporte do Paradigma Indiciário (GIZBURG, 1989), feita mediante a leitura exaustiva dos textos produzidos, na busca por indícios e pequenos detalhes contidos nessas narrativas, a fim de podermos entender melhor as percepções dos egressos sobre suas experiências formativas no contexto do curso de Pedagogia/Seropédica.

A afirmação que gostaríamos de tecer nesta parte do estudo é de que escolhemos o percurso metodológico da narrativa autobiográfica, porque acreditamos na potencialidade desse tipo de instrumento como desvelador dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Convidar os egressos para que narrem, através da escrita, sobre os seus processos formativos nos deu a oportunidade de conhecer a concepção de cada um sobre o contexto de formação, as relações estabelecidas, o cotidiano, as expectativas, as opções e o caminho profissional trilhado. Sabemos que as experiências são singulares, uma vez que cada sujeito atribui valores e importância ao vivido, de uma forma única e particular e, desse modo, tece sua história e sua identidade profissional. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114). Portanto, os sentidos são atribuídos a partir de diferentes formas de ver e viver. Trabalhar as questões da identidade, expressões da nossa existenciali-

dade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2007).

Entendemos que, ao narrar suas experiências, os egressos tiveram a oportunidade de reduzir a distância entre aquilo que aprenderam na universidade e aquilo que efetivamente colocam em prática nos seus fazeres profissionais. Por meio da memória, o que se propôs foi um encontro/diálogo entre o aluno em formação e o atual profissional. Ou seja, perceber quais contribuições ajudaram o aluno a se tornar um profissional.

Por conseguinte, consideramos que a narrativa é um processo de buscas e descobertas, que revela conhecimentos diversos, emoções escondidas, experiências transformadoras, que vão compondo a trajetória de cada um.

O objeto da pesquisa autobiográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Logo, entendemos com Moita (2013) que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. É a partir dessa ideia que desenvolvemos nossa pesquisa, observando as marcas identitárias que os sujeitos trazem de sua formação para o campo profissional e como o campo profissional interfere nos sujeitos, alterando, ou não, essas marcas. Clandinin e Connelly (1995) consideram que:

A pesquisa narrativa é cada vez mais utilizada nos estudos da experiência educacional. Tem uma longa história intelectual tanto dentro como fora da educação. A principal razão para

o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem.³ (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 11, tradução nossa).

Por sua vez, tomamos o cuidado anunciado por Bertaux (2010) de que as narrativas não abarcam a totalidade de uma vida, mas são contextos vividos e ainda vívidos na memória daquele que permite desvelar-se. Por isso, é preciso considerá-las cuidadosamente e para além do que nelas possa conter de certo ou de errado. O autor considera que a narrativa nos permite “[...] identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Da mesma forma, apoiamos a recomendação de Prates (2014) de que possuímos “[...] uma história porque significamos as nossas experiências, reunimo-las, ordenamo-las, tematizamo-las e as narramos dando sentido ao vivido, multiforme, heterogêneo, polissêmico” (PRATES, 2014).

Desse modo, acreditamos que trabalhar com as narrativas dos egressos confere a nós a oportunidade de conhecer o vivido pelos diferentes sujeitos, suas experiências, suas significações e seus sentidos. É assim que emerge para nós a importância heurística da narrativa. Na relação sujeito e contexto, levantamos e analisamos os dados que dão sentido e respostas à nossa investigação.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...]. O saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orien-

tações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo formativo. (DOMINICÉ, 1990, p. 167).

Nesta pesquisa, o intento sempre foi possibilitar que os egressos refletissem, através da narrativa escrita, sobre a experiência formativa vivenciada ao longo de sua graduação, produzindo dados que pudessem expressar a potencialidade, a relevância, as lacunas e as deficiências do curso no sentido de apresentar uma nova percepção e relevância acerca do mesmo. Assim, neste trabalho, interessamos trazer o que os sujeitos, a partir da construção de uma consciência histórica do vivido, pensam sobre essas experiências enquanto pessoa e enquanto aluno em formação, constituindo-se no que Josso (2004) conceituou como “experiência formadora”. Convém lembrar que, aqui, importa o papel atribuído pelo sujeito às suas percepções, aprendizagens, experiências e tudo o que compõe cada existência. Tal perspectiva, além da dimensão formativa e reflexiva, também colabora na construção do conhecimento profissional a partir de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Assim, para Passeggi e demais autores (2011, p. 377), a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. Portanto,

ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que

3 Texto original: “La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre a la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de La educación. La razón principal para El uso de La narrativa em La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos”.

cultuaram em sua prática docente. Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido a própria vivência. (CATANI & VICENTINI, 2004, p. 271).

Entendemos, então, que compreender as experiências vividas durante a trajetória de aluno, mediante uma reflexão crítica, oferece, ao egresso, professor em atuação, a oportunidade de recuperar, por meio da memória, os processos de inclusão/exclusão vivenciados, as relações estabelecidas entre os pares, a aproximação afetuosa com os mestres, as imagens construídas sobre a profissão, além das representações sobre o estatuto profissional. Podemos considerar, então, que essas experiências de escolarização muitas das quais vivenciadas no âmbito do cotidiano escolar, conduzem esse docente a uma possível reflexão/aprendizagem sobre o que é ser professor. A entrada que cada sujeito faz em seu processo de escolarização por meio da memória, resgatando as marcas de sua vivência escolar, pode ser relacionada ao que chamamos de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que oportuniza ao sujeito mergulhar no seu interior e eleger as experiências mais significativas em sua vida e, a partir dessa reflexão ontológica, perceber-se como portador e construtor de saberes que serão mobilizados em sua prática pedagógica. Isso implica fazer das trajetórias singulares um ato de reflexão e formação, em que o sujeito elege o que realmente foi significativo e quais foram as aprendizagens efetivas ao longo da vida, assim como as experiências que influenciaram na construção de suas subjetividades e identidades. Para Passegi e demais autores

(2006), a formação é inevitavelmente autoformação, uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um. Nessa perspectiva, a utilização da abordagem narrativa autobiográfica, para pensar na formação inicial, contribui para que os sujeitos possam, a partir das narrativas de suas trajetórias, refletir sobre os diferentes modos de ser professor, de estar na profissão. Essa evocação possibilita que as experiências pessoais, traduzidas em experiências coletivas, colaborem na construção de identidades profissionais. Identifica-se que “[...] a narrativa autobiográfica promove a reconstrução de saberes identitários e, por essa mesma razão, torna-se mediadora privilegiada para o acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto [...]” (PASSEGGI et al., 2006, p. 267).

Esclarecemos, portanto, que a abordagem da narrativa autobiográfica, utilizada neste trabalho, propõe-se a colocar o sujeito em atuação na posição de protagonista da sua própria formação. Sobre esse tema, Prates (2014, p. 74) entende que “[...] narrar organiza e confere sentido ao emaranhado das experiências que nos formam [...]”. Também Clandinin e Connelly (1990) entendem que o estudo da narrativa, portanto, é o estudo das maneiras como os humanos experimentam o mundo.

Dessa forma, concluímos que a narrativa autobiográfica pode potencializar uma reflexão crítica sobre o contexto do processo formativo e sua influência na inserção profissional dos egressos de forma a abrir perspectivas para que ações institucionais e políticas possam ser (re)pensadas. No entanto, não pretendemos seguir o caminho das generalizações, uma vez que esse tipo de pesquisa não visa a esse objetivo. Em busca de uma postura compreensiva dos percursos de formação dos sujeitos desta pesquisa, fomos motivados pela palavra “experiência” a nos aproximarmos das narrativas por eles produzidas.

Acreditamos, portanto, que a experiência precisa ser contada de forma a se converter em histórias, e a narrativa depende da experiência para sua própria existência. Isso nos levou a dialogar com os conceitos de Larrosa (2002) e Dewey (2010), que, embora tenham vivido em tempos históricos diferentes, possuem, em seus estudos, aproximações e condições para pensarmos na constituição do sujeito. Para o primeiro, a experiência é tudo aquilo que nos toca, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002). Ela nos possibilita parar para escutar, olhar, pensar, sentir, falar, refletir, encontrar, suspender opiniões, automatismos, vontades, dar-se tempo e espaço. Ou seja, para Larrosa, experiência é transformação e formação. Isso possibilita que das narrativas possa emergir tudo aquilo que os egressos guardam em suas memórias como experiência formativa, no sentido do aprendizado, das incertezas, do conflito e da mudança. Dewey é outro autor que liga a experiência com a estrutura narrativa (CASTAÑEDA, MORALES e LIMA, 2018), pois, para ele, as experiências contam algo, são histórias que possuem argumentos e qualidades irrepetíveis que a impregnam, é a vida experimentada, que aqui permite que se possa compreender o objeto de estudo. Para Dewey, o pensamento reflexivo é o elemento fundamental da experiência, sendo necessário que os sujeitos possam “pensar bem” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2011).

Ainda sobre a questão da experiência e reflexão, Passeggi (2021) diz que:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. (PASSEGGI, 2021, p. 2).

Por conseguinte, entendemos que narrar as experiências formativas e profissionais pode se configurar como uma possibilidade de os egressos refletirem sobre o contexto, o processo e o devir de suas vidas, e não somente como um ato mecânico de escrita para um fim de pesquisa. Para Castañeda, Morales e Lima (2018), a reflexão sobre si pode ser também uma indagação do mundo, dotando os sujeitos da capacidade de se abrir para esse mundo.

Nessa perspectiva, podemos inferir que, na narrativa individual de cada egresso, é possível encontrar pistas e indícios para que se possa compreender não apenas o contexto, mas principalmente como eles se colocam diante do mundo através dessa trama organizada pela narrativa entre formação e atuação. Assim é que assumimos esse instrumento de produção de dados como uma possibilidade de dialogar com a pluralidade humana através do desvelamento das subjetividades presentes em cada texto. Após todo o exposto, nosso paradigma de investigação considera que trabalhar as questões da identidade, subjetividade, experiência e inserção profissional, mediante as narrativas dos egressos, permite-nos colocar em causa não só a relevância e potencialidade de nosso enigma de pesquisa, mas também suas fragilidades, necessidades, identidades, seu sentido *lato* e seu sentido *stricto*. Portanto, nas seções a seguir, apresentaremos elementos comuns das narrativas de nossos(as) egressos(as) destacando dois eixos que foram mencionados como potencialidade formativa: a relação dos narradores com a universidade; e a “humana docência” como elemento comum da formação.

A relação dos narradores com a universidade

Nossos(as) narradores(as) são para nós pessoas constituídas por experiências, por formas

de olhar e entender os contextos, a sociedade, o mundo. Ao olharem para o que acontece (a eles(as) e ao mundo), interpretam e dão sentido a tudo que vivem e sentem a seu redor (LARROSA, 2004). Logo, nossos(as) contadores(as) de histórias, predominantemente mulheres, redesenham suas experiências formativas vividas e sentidas no curso de Pedagogia da UFRRJ.

Nosso compromisso ético nos levou a garantir o anonimato dos participantes e assim resolvemos atribuir nomes fictícios a cada um, da mesma forma como fizemos com os professores que tiveram seus nomes citados. Depois de muito pensar em algo que simbolizasse a UFRRJ, ou apenas “Rural” – como é nomeada no cotidiano pelos alunos –, lembramos que é muito comum nesse espaço os alunos se identificarem com as “capivaras”, pois elas se tornaram um ícone da universidade. Esses animais costumam ser vistos com facilidade circulando pelo *campus*, principalmente no lago do Instituto de Agronomia. Dessa forma, consideramos que nada poderia ser mais significativo para (re)nomearmos esses egressos como as capivaras. No entanto, ainda não estávamos satisfeitas, pois colocar capivaras e numerá-las nos pareceu muito árido para textos narrativos. Dessa maneira, buscamos, na leitura das narrativas, adjetivos que pudessem expressar a característica latente dos narradores, aquilo que mais expressava cada subjetividade relatada. “Capivara Insistente”, “Capivara Encantada”, “Capivara Responsável” são alguns exemplos da forma de nomeação adotada para os narradores desta pesquisa.

Dessa forma, o início desta seção se faz com palavras libertas, prenes de experiência e sentidos sobre a UFRRJ.

Em relação à minha vivência na Rural, a nível de graduação e pós-graduação, posso dizer que me senti muito rica e privilegiada por viver essa oportunidade de experenciar cada momento de aprendizado, cada dificuldade, decepção, dor,

choro, sorrisos, alegrias, amadurecimento, dúvida, incerteza, medo, ansiedade, conquista. Tudo gerou crescimento pessoal e contribuiu muito para a experiência da vida em diferentes fases e cada momento vem somando para a minha evolução como pessoa atualmente. Sou muito grata por tudo, por esta universidade ter me permitido ser a mulher crítica, com posicionamento e de forte personalidade. Eu amo ser a mulher que a Rural me tornou. Pois lutei muito para ser essa pessoa. Adorei viajar para ir a congressos, até isso puder realizar, viajar de avião pela primeira vez para apresentar trabalho. (Capivara Insistente)

Confesso que eu não seria o que sou hoje sem ter estudado na Rural e vivenciado todas as transformações que ela me proporcionou [...]. O curso, a turma, os professores, as amizades, as palestras, os programas de extensão, os estágios etc., tudo contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor, para que eu conseguisse enxergar o outro de outras maneiras, refletir sobre meus preconceitos, buscar conhecimento sempre, enfim, foi um início de resignificação da minha existência. Na minha universidade, eu aprendi mais do que uma profissão, por isso sou muito grata pela oportunidade. (Capivara Responsável)

Sobre o tempo na UFRRJ, tenho muitas saudades. Um sentimento nostálgico de tudo que pude viver nessa universidade. Costumo dizer que minha experiência foi imersiva. Eu morei na UFRRJ, acordava e respirava a universidade. Tomava café da manhã no bandeirão, segurando aquela bandeja de alumínio com pão, ovos mexidos e uma fatia de queijo produzido pela própria universidade. Ia pro estágio, lá dentro também. Almoçava e jantava ali. Meus amigos, também de outros estados, não iam para casa aos finais de semana. E ali ficávamos... Passeava pelo lago do IA [Instituto de Agronomia] vendo as capivaras, na figueira do IB [Instituto de Biologia] fazendo piquenique... Claro que tinham muitos perrengues. A falta de água constante nos alojamentos, falta de internet e infraestrutura básica pra estudar. Ainda assim, foi um tempo incrível. Construí laços para a vida toda. Meu marido, que na UFRRJ conheci, e vários amigos e amigas que guardo no coração. (Capivara Encantada)

Essas três narrativas nos falam das transformações que aconteceram em suas vidas a partir das experiências que a vivência universitária proporcionou. Todas falam com encantamento da constituição da mulher crítica, das pessoas que se tornaram, dos afetos, das paixões das memórias, das conquistas, como viajar pela primeira vez de avião. Tudo isso nos remete ainda a Benjamin (1986) e Larrosa (2002), tendo em vista que os dois autores destacam que a experiência está escassa por falta de tempo. Podemos pensar, então, que essas pessoas, que possuem a oportunidade de viver tudo aquilo que a universidade pode proporcionar, tudo aquilo que é possível encontrar em um *campus*, são aquelas que estão mais expostas a serem afetadas e transformadas, pois a experiência requer tempo para parar, escutar, perceber e sentir. Logo, elas demonstram que o tempo proporcionou que as experiências universitárias fossem constituidoras dos seus “eus” e por isso trazem aspectos tão introspectivos. Elas também nos falam com emoção da instituição, da convivência e até dos “perrengues” enfrentados. A descrição dessa experiência nos parece que está apartada da vida comum que enfrentam lá fora. Por isso, as três falam de afetos, mudança, transformação e ressignificação de existência. Aqui, dialogamos com Dewey (2011), para quem a natureza da experiência é determinada pelas condições da vida. Também para nossas narradoras foram essas condições que viabilizaram essas experiências, uma vez que puderam viver imersas na vida acadêmica. Quando narram suas experiências, essas pessoas nos falam “com ‘paixão’ de um tempo passado de suas vidas, que as fazem projetar um futuro”. Para Larrosa (2014), é assim que podemos pensar o sujeito da experiência, um sujeito exposto, passional, receptivo e aberto. A seguir, outro trecho narrado nos dá um alargamento das experiências na universidade:

[...] Assim foi por um ano, pois em 2012 fiz o ENEM novamente e passei para a minha tão sonhada e desejada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Comecei a cursar Pedagogia. Quando cheguei à UFRRJ, tudo era muito diferente, nem parecia que eu tinha estudado um ano na faculdade particular. Eu tive que me acostumar com tudo, mas apreciava cada momento com muita alegria. Desde então, comecei a aproveitar tudo que a universidade pode me oferecer. (Capivara Sonhadora)

Compreendemos, por conseguinte, que a Capivara Sonhadora nos fala da oportunidade de viver tudo o que a universidade tem a oferecer. Sabemos que isso não é possível para todos, muito pelo contrário. Infelizmente, são poucos os que podem usufruir das atividades universitárias, especialmente os alunos trabalhadores, que só conseguem chegar no horário da aula, passam pela instituição muitas vezes sem conhecer os seus diferentes espaços, as atividades extracurriculares oferecidas, as possibilidades de trocas com outros pares e setores, excluídos da possibilidade de que as coisas lhes aconteçam em plenitude. É dessa limitação que nos falam as duas capivaras a seguir.

Durante quatro anos, pensei em desistir algumas vezes. Ora era a exaustão por conta do trabalho, do qual saía às 15h30 e tinha que correr para pegar o ônibus das 16h, caso contrário, não chegava a tempo da aula das 18h, onde muitas das vezes, tinha que andar extensos caminhos, por conta da Rural ser muito grande. Era o calor, a poeira, a falta de banho, o cansaço e as preocupações que desanimavam-me, muitas das vezes. (Capivara Lutadora)

Em muitos momentos, pensei em desistir, tranquei o curso várias vezes devido à dificuldade de conciliar o trabalho no comércio com a graduação. Eu trabalhava em uma loja de departamentos, às vezes dez horas por dia, e levava aproximadamente duas horas para chegar à universidade. Quando eu era alocada no turno da tarde, não conseguia frequentar as aulas. Eu enxergava a conclusão do curso como um sonho muito distante. (Capivara Mãe)

Para Larrosa (2002), a falta de tempo e o excesso de trabalho também destroem a experiência, já que para ele, cada vez temos menos tempo, pois estamos envolvidos com diferentes atividades. As capivaras acima precisaram conciliar trabalho, estudo, mobilidade e vida doméstica. Faltou tempo para quase tudo, principalmente para as atividades que não eram consideradas essenciais. Mas, o que é realmente essencial em um curso de formação de professores? Apenas assistir às aulas e realizar as tarefas obrigatórias são suficientes para nos qualificarmos para a docência? E as atividades culturais, de extensão e de pesquisa, qual o lugar que realmente ocupam nessa formação?

Acreditamos que essa “não” experiência plena universitária, de experienciar a vida em tempo integral no *campus*, usufruir de seus sabores e cheiros, como o saber conquistado na iniciação científica e nos grupos de pesquisa, cria lacunas na formação que precisarão de muito suor, empenho e garra para serem preenchidas.

“Humana docência” como elemento comum da formação

Nesta segunda seção, damos especial destaque ao fato de as capivaras narradoras mencionarem como as relações construídas com os professores durante o curso de Pedagogia na UFRRJ se transformaram em experiências formativas relevantes e com reflexos em sua profissão como docentes.

Na graduação, adquiri algumas das experiências mais marcantes da minha vida. [...] Formei-me no ano de 2015 e uma das falas que carrego até hoje, foi a do professor ‘Campista’, logo no primeiro ano, quando nos aconselhou a absorvermos o máximo possível do que seria proposto na formação, pois deveríamos retornar à sociedade e levar todo o conhecimento para nossas comunidades, compartilhar os saberes,

dialogar, lutar, pensar, questionar, pesquisar e fazer alguma diferença. (Capivara Comprometida)

O professor “Campista” (nome fictício), citado pela Capivara Comprometida, trabalha com as questões dos movimentos sociais. A fala nos remete à dimensão da responsabilidade social que indagamos neste trabalho, quando lembra que o docente em formação precisa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes que adquiriu na graduação através de uma atuação comprometida com as necessidades dos alunos, em especial os pertencentes à classe popular, contribuindo assim com a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Fenwick (2016) e Freire (1996) defendem que a responsabilidade profissional, entendida como compromisso social, refere-se à forma como os profissionais devem corresponder às demandas sociais. Entendemos que, nessa perspectiva, esse compromisso ético-social requer das instituições formadoras pensar em uma formação crítica, de acordo com os princípios éticos que sustentam a sociedade, combatendo os processos de exclusão e submissão. Isso implica superar o caráter instrumental, mercantilista e gerencial que muitas vezes ronda e ganha centralidade em alguns projetos formativos. Aqui, a qualidade educativa é pensada como ação política e social. Na memória da Capivara Comprometida, ficou a voz, a “palavra” política/ideológica do professor Campista, além da responsividade atribuída ao fazer docente. Por isso mesmo, ecoamos com Bakhtin (2010, p. 101) que “[...] tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento, deve ser um ato responsável; e somente sob esta condição que eu realmente vivo [...]”. É essa responsividade, trazida por Bakhtin (2010), que fala do comprometimento com o outro, como a razão de nossa existência, que a memória de Capivara Comprometida revela ao evocar as

palavras do professor Campista. O relato da Capivara Realizada também enfatiza essa dimensão político-crítica dos docentes.

Tive professores e professoras maravilhosos(as) que possibilitaram uma reflexão crítica sobre os textos, que foram base para as discussões. Lembro de cada um com muito carinho e reconhecimento quanto cada disciplina contribuiu para a minha formação inicial. Passei a ter outra visão de educação, que antes era tão restrita e passou a ser algo mais amplo, a focar em um objetivo maior que vai além de ensinar conteúdo, mas contribuir para a formação de cidadãos críticos e que possam encontrar seu lugar na sociedade. Tenho até receio de falar sobre as disciplinas e esquecer de alguma, mas lembro-me que havia muita discussão dos textos em sala. Alguns professores faziam uso de oficinas, vídeos, data show, filmes, no entanto, às vezes, algum problema surgia como a falta de equipamento. Mesmo assim, os professores mudavam o que haviam pensado para aquele dia e não deixavam de dar suas aulas. (Capivara Realizada)

O relato acima nos traz, mais uma vez, o compromisso dos docentes como uma perspectiva crítica da educação. Entendemos que é fundamental o papel de quem forma na futura práxis dos professores em formação. Freire (1996) postulou que a práxis precisa ser construída na ação-reflexão-ação, a partir de experiências éticas, políticas, críticas e estéticas.

A educação será emancipadora a partir da construção de uma consciência crítica que contribua com as transformações que levem à melhoria da sociedade, com o estabelecimento da justiça social, da democracia e da autonomia (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996).

Marcelo Garcia (2009) nos diz que, ao chegarem à graduação, os alunos trazem uma série de preconceitos e crenças sobre o que é ensinar. Para ele, as crenças e premissas são proposições que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro e são baseadas nas experiências pessoais, no conhecimento formal e na vida escolar, e vão influenciar dire-

tamente a construção da identidade docente. “As crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento [...]” (MARCELO, 2009, p. 15). Ou seja, as crenças vão incidir diretamente no fazer docente. Para esse autor, a mudança de crença é um processo lento, no entanto, necessário, devendo acontecer a partir de uma reflexão crítica.

Portanto, Capivara Realizada relata que esse foi um dos contributos da formação que ela experienciou no curso de Pedagogia da UFRRJ: desconstruir crenças e passar a conceber a educação como uma possibilidade de mudança social e de formação de sujeitos críticos. Esse processo de absorções e expulsões, citado por ela, é para Dewey (2010) assim como o respirar, o vivenciar a experiência.

Assim, pode-se constatar que esse grupo de narrativas associado também ao relato a seguir nos trazem aquilo que Arroyo (2000) conceitua como “humana docência”. Em outras palavras, é quando os mestres fazem do seu ofício um modo de ser, que vai muito além do ensinar teorias, técnicas e conteúdos, configurando-se como uma postura humana, pedagógica, um compromisso com o outro, especialmente com esse outro que, estando em formação, busca nos mestres as referências para o seu futuro fazer.

Os professores que com o cuidado de quem cuida do próprio filho me ajudaram a viver essa universidade. Digo isso não querendo romantizar a relação. Era o cuidado de um filho mesmo. Quantas vezes não vi professor tirar do próprio bolso para ajudar em um evento? Eu mesma contei com essa ajuda quando precisei. Quantas vezes não vi um professor dar carona pra não deixar o aluno sair tarde da noite pela universidade? Ou sentando na mesa de um bar para fazer um lanche e conversando de igual para igual? Pode parecer um pouco exagerado, mas aqui em São Paulo essa relação é completamente hierárquica e distante. Sempre vi essa relação

próxima como uma característica da Rural. (Capivara Encantada)

Capivara Encantada compara as relações com os mestres com a relação entre pais e filhos, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Além disso, ela nos fala de igualdade, de relações horizontais e não hierárquicas. Descreve uma convivência que se situa no campo dos valores e do exemplo, em que o professor em formação aprende com o mestre uma postura, um jeito de ser. Para Freire (1996), essa é uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, pois ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.

Eu posso dizer que tive os melhores professores que alguém poderia ter e que foram pessoas que me fizeram ver a docência com outros olhos. [...] estavam na chuva para se molhar e para se arriscar diariamente e mostrar que valia a pena ser professor. Afinal, o que eu pude ver através deles é que no final das contas ser professor era um lance de amor. [...] Por certo, não poderia deixar de mencionar a importância que o professor Matemático [codinome para esta pesquisa] teve na minha formação, afinal foi através dele que pude conhecer uma matemática que agrega o saber escolar com saber do cotidiano. Começamos com uma pesquisa pequena, onde eu tive a oportunidade de viajar com ele e apresentar em duas universidades de diferentes estados brasileiros (ganhando assim mais confiança e mais segurança em mim mesma). (Capivara Migrante)

Expomos aqui a narrativa da Capivara Migrante para confirmar as percepções de Capivara Encantada em relação à postura dos mestres. De um modo singular, ela enfatiza que com eles passou a enxergar a docência de outra forma. Isso contraria o que diz Tardif (2012) em relação à formação na América do Norte, quando o autor relata que pesquisas apontam que a formação inicial não consegue mudar e nem abalar as crenças que os alunos trazem a respeito do ensino. Nossas Capivaras indicam

o contrário ao nos lembrarem que não nascemos professor, mas aprendemos a sê-lo, especialmente com aqueles professores mais experientes. É isso que se evidencia nas narrativas quando os egressos citam seus mestres: um aprendizado estabelecido na trama cotidiana e no encontro de gerações, onde uma geração busca ensinar e outra que busca aprender para poder ensinar.

Foi um período maravilhoso o tempo em que estive na universidade, ótimos professores, um curso maravilhoso que mostra a realidade da educação brasileira com todas as suas vantagens, mas também com muito mais dificuldades. (Capivara Perseverante)

Identificamos que, da mesma forma, as Capivaras Consciente, Iniciante, Mãe e Perseverante destacam a condição humana dos mestres do curso de Pedagogia, revelando-nos ser esse o ponto fulcral da formação, no qual a identidade docente vai sendo construída atrelada a outras identidades que foram tecidas ao longo de uma vida e de uma prática profissional. Tardif (2000) também considera que um professor carrega as marcas de sua própria atividade e sua existência é caracterizada por sua ação profissional. Assim também nos diz Arroyo (2000, p. 114, 125):

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através das lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto 'Se um dia você for professora, professor é assim que se é [...] Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo [...].'

Nóvoa (2007), da mesma forma, fala-nos do vínculo do professor com o seu fazer, com as relações estabelecidas, com os diálogos travados, com as lutas empreendidas e com o compromisso assumido.

[...] Nada substituí o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substituí o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Se, como destacado acima, o curso de Pedagogia recebe a camada mais pobre de nossa população, o compromisso dos formadores com a mobilização de uma educação mais humana é um princípio essencial, principalmente, pelo fato de que serão esses futuros professores que estarão incumbidos de educar a classe popular. São eles que irão receber os meninos e meninas que vivem processos tão cruéis de exclusão e invisibilidades, aqueles que, como nos diz Galeano (2002), são “os ninguéns, aqueles que custam menos do que a bala que os mata”. É como se olhassem no próprio espelho a trajetória de seus futuros alunos entrelaçada com a sua própria trajetória, eles também que muitas vezes foram os “ninguéns”. Vimos que muitos passaram por esses processos de exclusão em função das suas origens sociais. Esse voltar-se para sua própria história e formação para compreender a história do outro é o que dá sentido à educação humanizadora, ou seja, aqui o saber fazer está intimamente ligado ao saber ser.

Para Tardif (2012), esse “saber ser” será fundamental na ação futura desse profissional professor, que normalmente se baseia em juízos das tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele assimilou e interiorizou no momento presente da ação. Dito de outra

forma, os professores se baseiam nas “experiências vividas” enquanto fonte viva de sentidos. Tardif (2012) e Nóvoa (1988, 2000) vão nos dizer que muito do que os professores sabem e fazem está intimamente ligado às suas histórias de vida a suas biografias.

Importante dizer que nosso percurso reflexivo nesta pesquisa nos levou a inferir que as posturas dos professores, destacadas nas narrativas acima, não são peculiaridades desse ou daquele professor, e sim um princípio, uma cultura enraizada, assumida, um modo de ser e fazer que esteja no próprio cotidiano vivido, nos espaços partilhados e nas relações estabelecidas no âmbito do curso de Pedagogia da UFRRJ, além de se inserir em sua proposta curricular e na sua própria história institucional. Portanto, as vozes dos egressos nos levam a arriscar dizer que o curso de Pedagogia da UFRRJ está comprometido com a formação de profissionais que atuarão na Educação Básica, majoritariamente com a classe popular de nossa sociedade, de forma igualitária, democrática, responsiva e dialógica. Ao destacarem as experiências formativas que experienciaram junto aos professores, as Capivaras narradoras revelam que viveram esse processo com disponibilidade, sensibilidade e exposição do ponto de vista da paixão (LARROSA, 2014).

Considerações finais

É na perspectiva do artesão que concluímos este artigo, com diferentes fios, foi com o fio da palavra (QUEIROZ, 2012) que buscamos entender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e a inserção profissional do egresso. A palavra se fez presente em cada opinião dada, em cada subjetividade revelada. Não a palavra do dicionário, mas a palavra como parte dos sentidos constituintes dos diversos dis-

curso, a palavra que nos trouxe as histórias, experiências e percepções de nossas(os) narradoras(es), a palavra que nos permitiu trazer o universo do outro, e através dela entendermos o universo que envolve um curso de graduação.

Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura. (BAKTHIN, 2003, p. 347-8)

Foi nesse contexto que um fio nos direcionou à UFRRJ, essa instituição localizada no território da Baixada Fluminense, que vindo de uma vocação agrária se abre para uma vocação humana e social, ampliando os cursos de licenciatura em seus *campi*. É essa instituição que, apesar de resistir por mais de 30 anos à criação do curso de Pedagogia, oferecido exclusivamente no noturno, abre-se e acolhe o seu alunado, ofertando possibilidades ampliadas de formação, como nos revela as afetuosas narrativas dos egressos, que ressaltam a experiência universitária como grande potencializadora de suas formações, apesar das dificuldades vivenciadas.

Assumimos a narrativa como principal instrumento de coleta de dados por considerar que elas são potentes instrumentos reveladores das subjetividades presentes nas histórias dos diferentes sujeitos. Assim, nosso interesse por esse instrumento se justifica por associarmos a formação profissional com a dimensão pessoal e social, fazendo como nos diz Nóvoa (2013, p. 18), “[...] reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Sob muitos aspectos, concluímos que a relevância social do curso inicialmente se entrelaça com a relevância social da instituição, desde o momento de sua escolha por parte daqueles que participam do processo seletivo para entrada na universidade.

As narrativas nos conduziram a compreender que grande parte dos alunos dos cursos de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, são mulheres negras e pardas, moradoras da Baixada Fluminense e bairros do subúrbio carioca, oriundas da classe proletária e da classe trabalhadora. Consideramos ser essa a grande potência e relevância social do curso, que acolhe esse alunado, com suas fragilidades, heterogeneidade e pluralidades, mudando o curso ordinário das coisas (LARROSA, 2014). Através de uma formação emancipatória e crítica, constituem-se profissionais da educação comprometidos com as lutas e necessidades da classe popular à qual pertencem, assim como os seus alunos.

Em face disso, consideramos que essas pessoas subverteram a lógica da escola excludente e reprodutora, alcançam uma formação profissional e, ao se dedicarem à escolarização das novas gerações de sua classe de pertença, atuando de forma que esses indivíduos recebam uma educação crítica e emancipatória, se transformam em seus defensores, como vimos relatado em diversas narrativas. Para Larrosa (2014, p. 136), “somente os indivíduos emancipados podem emancipar os outros, só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais”. Uma formação docente que se compromete com os ideais emancipatórios e críticos e conseqüentemente com os menos favorecidos, que rompe com a lógica reprodutora e instrumental, que por vezes se traduz nas práticas docentes, assume em seu projeto formativo a dimensão da sensibilidade e da afetividade, é uma formação que apresenta relevância social e qualidade acadêmica. Para Oliveira (2008, p. 101), “[...] pensar o fazer emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo”. É, portanto,

pensar em processos de formação identitária. Assim, entendemos que o agir profissional estará diretamente ligado à forma como as pessoas incorporam os saberes, as crenças e os valores com os quais foram formadas. Nesse sentido, concluímos também que a relevância social e a qualidade acadêmica também estão presentes na forma como a instituição se abre e acolhe a classe popular, como se relaciona com ela, com suas diferenças e pluralidades, provendo meios para minimizar as desigualdades estruturais que marcaram os distintos percursos formativos.

Esse acolhimento pode ser comprovado quando nas narrativas encontramos expressões como “Minha Rural”, “Minha universidade”, ou quando se dizem que o período na universidade “foi um tempo incrível” e que “a Universidade Rural [...] faz parte da minha história”. Essas palavras nos convidam a pensar que o vínculo entre a instituição e os alunos vai além da dimensão simplesmente acadêmica e se converge num vínculo afetivo.

Isso é o que os egressos nos dizem sobre suas experiências formativas nessa instituição e em especial no curso de Pedagogia. Eles nos contam de relações horizontais e humanas entre professores e alunos, falam-nos de um tempo de vivências intensas no *campus* da universidade, demonstrando que há uma cultura onde prevalecem as relações dialógicas, respeitadas e responsivas, onde há cuidado e compromisso com o outro. Isso, para nós, incide diretamente na formação dos futuros professores, que terão a oportunidade de, a partir dessa experiência, levar esse agir profissional para os seus espaços de atuação. Para Mesquita (2020), a dimensão relacional da didática favorece a interação professor-aluno, ao valorizar o diálogo, a participação e o debate, tornando o ambiente dinâmico e interativo. Nessa perspectiva, consideramos que a dimensão relacional da docência dos formadores do cur-

so de Pedagogia se efetiva no agir profissional que poderá ter ressonância no exercício profissional dos egressos.

Assim, concluímos que isso também se traduz em relevância social e qualidade acadêmica, principalmente, quando a formação está voltada para a construção de relações sociais mais igualitárias, contribuindo com o desenvolvimento da própria democracia através de um projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulam, como nos propõe Candau (2012).

Assim, reunimos indícios fortes para entender a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, no que se refere à inserção profissional dos egressos. Logo, no decorrer de nossa análise, a partir da leitura atenta e minuciosa das narrativas, os indícios nos levaram a “fios achados” em relação à formação inicial e a inserção profissional. Os achados nos levaram a concluir que há uma estreita relação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que, a todo o momento, essas dimensões foram evocadas nas formas retrospectiva, introspectiva e prospectiva.

Vimos também que a formação inicial é um elemento-chave para que a inserção profissional aconteça de forma segura, possibilitando ao professor, em início de carreira, mobilizar os conhecimentos necessários a um exercício profissional referenciado e comprometido com a emancipação crítica da população mais pobre, entendendo que as perspectivas profissionais são reelaboradas e redimensionadas a partir dos conhecimentos e das experiências formativas adquiridas.

Por fim, concluímos, defendendo a tese de que a relevância social do curso de Pedagogia investigado e sua qualidade acadêmica estão asseguradas através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, especialmente no contexto da Baixada Fluminense e

no subúrbio do Rio de Janeiro, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores esses adquiridos, segundo os indícios encontrados nas narrativas, na formação inicial e prosseguidos através de práticas e reflexões humanísticas e autônomas. Evidencia-se que estas são contribuições relevantes que podem contribuir na formação continuada de professores formadores com ênfase nos aspectos da didática relacional no ensino superior e na incorporação dos aspectos políticos sociais nas práticas e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. V. 7, (14), p. 79-95, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223> Acesso em: 29 maio 2021.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício do Mestre – Imagens e autoimagens**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. P. 197-221

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:**

a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4f-cfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

CANDAUI, Vera Maria (Org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2204>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CATANI, Denise Barbara & Vicentini, Paula Perin. Lugares Sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. P. 267-291.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona, E: Laertes, 1995, p. 11-51.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Stories of experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176100>

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; ARANGO Gabriel Jaime Murillo. Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v.3, n. 8, p. 344-349, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2018.v3.n8.p344-349>

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica Universidade de Paris. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 535-536, set./dez. 2012. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75L-](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75L-)

B3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2021.

DEWEY, John. **Arte e Experiência**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

FENWICK, Tara. **Professional, responsibility and professionalism**. A sociomaterial examination. New York: Routledge, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM editores, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rosa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC. São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro. perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 3 mar. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber

da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acessa em: 3 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 28 ago. 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Elementos da didática para a juventude: entre a dimensão relacional e a construção de sentidos**. Revista Portuguesa de Educação, 33(2), p. 200-225, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15755>

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In. NÓVOA Antônio (org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporânea**. Diretoria do SINPRO -SP. Janeiro de 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor,

afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa.** [online]. v. 47, n. 166, p. 1133-1106, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tayana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima, MELO, Maria José Medeiros de; COSTA, Patrícia Lúcia. Formação e pesquisa autobiográfica. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista,** Belo Horizonte. v. 27, n. 01. p. 369-386. abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional.** v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. | 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa,**

São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>

PRATES. Ellen Marques de Oliveira Rocha. **Narrativas de graduandos do curso de Pedagogia:** Representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a matemática. Tese (doutorado) Itatiba. 2014. USF.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In:* QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; SIMSON, Olga de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. cap. 2. p. 14-43.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 135-147.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, v. 21, n. 73. p. 209-244. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

Recebido em: 08/04/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Juaciara Barrozo Gomes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora assistente do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Grupes – Pesquisa sobre Narrativas e Formação Docente. Participante do Grupo de Pesquisa Profex – Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente, da PUC-Rio. *E-mail:* juaciarabarrozo@gmail.com

Silvana Soares de Araujo Mesquita é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordena o Grupo de Pesquisa Profex – Pesquisas sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente, da PUC-Rio. *E-mail:* silvanamesquita@puc-rio.br