

EDUCAÇÃO
Número Temático - vol. 9 n. 3 - 2020
ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p83-95



A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO POTENCIALIZADORA DE PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS/AS

NON-SCHOOL EDUCATION AS A FORMATIVE (TRANS)
PROCESSES POTENTIALIZER OF YOUNG COLLEGE STUDENTS

LA EDUCACIÓN NO ESCOLAR COMO POTENCIALIZADORA
DE LOS PROCESOS (TRANS) FORMATIVOS DE JÓVENES
UNIVERSITARIOS/AS

Jeane Felix¹
Mariana Lins de Oliveira²

NÚMERO TEMÁTICO

PEDAGOGIA INTEGRADORA: SABERES E MODOS DE AÇÃO

RESUMO

Em nosso cotidiano como docentes formadoras de profissionais da Educação, temos nos inquietado com narrativas de nossos/as jovens estudantes que expressam uma certa falta de sentido com seus projetos de vida, que incluem estar na universidade, ter uma identidade com o(s) curso(s) e com o exercício profissional dele(s) decorrente(s). Algumas dessas narrativas sinalizam uma espécie de não “pertencimento ao mundo”, medo de terminar o curso, (não) atuar na área em que estão se formando, desejo de mudar de área, entre outros. Tais narrativas têm produzido inquietações que nos levam a pensar no espaço da universidade como reprodutor de uma “fôrma-escolar” homogeneizante, que parece deixar poucas brechas para que aos/às jovens construam sentidos sobre ser (e estar) no curso (e no mundo). Assim, este texto busca refletir, a partir de nossas experiências docentes, sobre produção de sentidos – acadêmicos e profissionais – para jovens universitários/as dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, nos quais atuamos. Para tanto, faremos uma discussão sobre as juventudes e suas relações com as instituições educativas, apostando nas experiências não escolares como potencializadoras da construção de sentidos para jovens estudantes universitários/as. Desejamos, com isso (quem sabe?), indicar algumas pistas de como as experiências não-escolares podem contribuir para a (re)invenção de processos (trans) formativos de educadores(as) na direção de torná-los mais sensíveis e pulsantes.

PALAVRAS-CHAVE

Jovens Universitários/as. Educação não Escolar. Produção de Sentidos. Projeto de Vida.

RESUMÉN

En nuestro cotidiano como docentes formadoras de profesionales de la Educación, nos han inquietado las narrativas de nuestros/as jóvenes estudiantes que expresan una cierta falta de sentido con sus proyectos de vida, que incluyen estar en la universidad, tener una identidad con sus cursos de grado y las prácticas profesionales a ellos asociadas. Algunas de estas narrativas señalan una especie de no “pertenencia al mundo”, miedo de terminar el curso, (no) actuar en el área en la que se están formando, deseo de cambiar de área, entre otros. Tales narrativas han generado inquietudes que nos llevan a pensar en el espacio universitario como un reproductor de una “forma escolar” homogeneizadora, que parece dejar poco espacio para que los/as jóvenes construyan sentidos sobre ser (y estar) en el curso (y en el mundo). Así, este artículo busca reflexionar, a partir de nuestras experiencias docentes, sobre la producción de sentidos, académicos y profesionales, para jóvenes universitarios/as de los grados de Pedagogía y Psicopedagogía, en los que trabajamos. Con este fin, haremos una discusión sobre las juventudes y sus relaciones con las instituciones educativas, invistiendo en las experiencias no escolares como potencializar la construcción de sentidos para jóvenes universitarios. Deseamos, con esto (¿quién sabe?), Indicar algunas pistas sobre cómo las experiencias no escolares pueden contribuir en la (re)invención de los procesos (trans)formativos de los/as educadores/as en la dirección de hacerlos/as más sensibles y pulsantes.

PALABRAS CLAVE

Jóvenes universitarios/as. Educación no Escolar. Producción de sentidos. Proyecto de vida.

ABSTRACT

In our daily routine as teachers of education professionals, we have been concerned with narratives of our young students who express a certain lack of meaning with their life projects, which include being at university, having an identity with their undergraduate course and their future professions. Some of these narratives expresses a kind of not “belonging to the world”, fear of graduation, (not) practise the profession they are studying at, desire to change their course, among others. Such narratives have produced concerns that lead us to think the university space as a reproducer of a homogenizing “school form”, which seems to leave not much freedom for young people to construct their meanings about being in a college (and in the world). Therefore, this text seeks to reflect, from our teaching experiences, about the production of meanings - academic and professional - for young university students from the Pedagogy and Psychopedagogy undergraduate courses, in which we work. To this end, we will discuss youths and their relationships with educational institutions, focusing on non-school

experiences as a potential for building meaning for young university students. We wish, with this (who knows?), to indicate some clues about how non-school experiences can contribute to the (re) invention of (trans) formative processes of educators in order to make them more sensitive and pulsating.

KEYWORDS

Young University Students. Non-School Education. Sense Production. Life Project.

1 SITUANDO O CONTEXTO DE NOSSAS INQUIETAÇÕES DOCENTES

As juventudes, os modos de ser e se fazer jovem e as diversas possibilidades de seus processos formativos têm sido temas que nos acompanham (ou que temos perseguido) na condição de professoras e pesquisadoras atuantes no campo da Educação. Neste texto, nos interessa (re)pensar as relações que os/as jovens estudantes têm estabelecido com os espaços da universidade, mais especificamente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Estamos professoras nas graduações de Pedagogia e demais licenciaturas e de Psicopedagogia e nossas experiências em sala de aula, bem como fora dela, nos convidam cotidianamente a dialogar com os/as estudantes que demonstram não raramente insatisfações (que envolvem o estar na universidade) das mais diversas maneiras. Aparentemente, apontam para um certo sentimento de não pertencimento à instituição, falta de identificação com o curso, medo do que irá acontecer após a conclusão da graduação e até mesmo, demonstrações de uma falta de sentidos no “mundo da vida”. Nossas escutas sensíveis e nossas tentativas de romper, de certa forma, com as relações hierárquicas entre nós e os/as estudantes, nos inquietam e nos mobilizam a tecer reflexões que possam colaborar com a elaboração de experiências mais potentes no interior dos cursos que têm formado profissionais da educação.

Partimos do pressuposto de que a Universidade tende a ser – como as demais instituições sociais que em sua gênese funcionam como disciplinadoras – homogeneizante(s) e (con)formadora(s) de corpos e subjetividades (FOUCAULT, 2014). Dessa forma, exerce(m) uma espécie de negação das diferenças e das multiplicidades de formas de ser e estar no mundo, o que se intensifica em relação aos/às jovens estudantes. A juventude, é compreendida aqui como uma construção social, um fenômeno plural e complexo e não em uma perspectiva essencialista sustentada pelos marcadores etários.

Com isso, queremos dizer que a juventude é vivenciada de diferentes modos, pelos diferentes sujeitos jovens (REGUILLO, 2003; FÉLIX, 2012; OLIVEIRA, 2015). Embora reconheçamos a importância dos limites cronológicos para o planejamento e a execução das políticas públicas, inclusive de políticas educacionais, problematizamos a definição de juventude como uma fase “universal” e “natural” pela qual todos/as passa(re)mos porque consideramos que essa perspectiva é por demais simplista e singularizante e que, por isso, não contempla as diversas formas de existência dos e das jovens, inclusive aqueles e aquelas de quem somos professoras.

A noção de juventude como uma construção social é mais complexa. Parte do pressuposto de que a juventude é, ao mesmo tempo, produzida e produtora pelas/das relações de poder existentes em cada cultura. Ela é um processo em constante composição, marcado pela fluidez, por diferenças e singularidades. Em outros termos, não existe uma juventude única e homogênea e sim, juventudes, plurais e heterogêneas, em permanente (re)construção, pelas diferentes culturas e pelos diferentes sujeitos (REGUILLO, 2003).

Esse contexto, nos coloca desafios institucionais no que diz respeito ao reconhecimento dessas pluralidades, na garantia de condições de possibilidade de nossos/as jovens estudantes permanecerem e (re)construírem sentidos de ser e estar na universidade. Em uma sociedade em que tudo é ágil, rápido e fluido, parece ser cada vez mais complexo escolher uma carreira profissional e visualizar-se no desenvolvimento de seu fazer profissional ao mesmo tempo em que se deseja viver, uma vida que pode ser pulsante ou apenas seguir numa direção imposta socialmente. Talvez esse seja um dos motivos que tem angustiado tanto os/as nossos/as jovens estudantes, e que vai complexificando o estar docente desses sujeitos nesses nossos tempos de incertezas e inseguranças de todas as ordens.

A institucionalização dos processos educativos promovidos pela universidade, nos quais os currículos são construídos e apresentados como “grades curriculares” (porque prendem e deixam poucas brechas para escolhas outras que não impliquem em tempo disponível e um tanto de burocracias), cujo desenvolvimento curricular baseia-se mais no ensino do que na aprendizagem, tendo os/as professores/as como agentes ativos desses processos (ENGUITA, 2013), parece atrair pouco os/as nossos jovens estudantes, no sentido das suas escolhas.

Inspiradas em Neves e Heckert (2007), nossa suspeita é de que a formação universitária tem sido acionada numa perspectiva de “fôrma” mais do que de “forma”. Para essas autoras, refletindo sobre os contextos de formação em saúde (e que, para nós, cabe pensar também na formação de profissionais da Educação), “a interferência nos modos de formar, cuidar e gerir implica a construção de redes que potencializem movimentos de mudança, por meio da problematização dos modos de cuidar e gerir instituídos” (NEVES; HECKERT, 2007, p. 16). Essas autoras apostam na potência de uma formação que é também cuidado, atenção e envolvimento coletivo.

Nessa direção, nossa aposta ético-político-pedagógica, expressada neste texto (e também nas nossas atividades docentes), é a de (cri)ação de espaços e momentos de “ser-existência” na universidade que cuidam, gestam e se movimentam por meio de coletivos organizados, por meio de relações entre a universidade e espaços educativos não-escolares. Apostamos que a universidade é (e precisa continuar a ser, de modo cada vez mais ampliado) um espaço potente para movimentar as vidas, construir sonhos, acolher e planejar projetos de vida de nossos/as jovens estudantes.

Assim, este texto busca refletir, a partir de nossas experiências docentes, sobre produção de sentidos – acadêmicos e profissionais – para jovens universitários/as dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, nos quais atuamos. Para tanto, utilizaremos como caminho metodológico o uso de narrativas autobiográficas. Tal perspectiva, compreende a memória como “componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Segundo Abrahão (2003, p. 81), “As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Assim, traremos três cenas vivenciadas por nós, em diferentes momentos de atuação docente, no ano de 2018, em diálogo com algumas de nossas estudantes, que nos parecem potentes para tecer o argumento que estamos construindo. Nesse sentido, passamos, pois, a refletir sobre (alguns dos) sentidos de ser e estar na universidade a partir de situações narradas por nossas estudantes.

2 SENTIDOS DA VIDA DOS JOVENS NA UNIVERSIDADE

Sentidos. Sem(ter)tido. Senti-do(r). Um mesmo termo pode ser escrito, pensado, falado, acessado de múltiplas formas. Em uma consulta rápida ao dicionário com intuito de multiplicar os sentidos do termo sentido, assim mesmo, repetindo o termo, encontramos: aquele que se ressentido, se ofende ou melindra com facilidade; sensível, suscetível; Percebido pelos sentidos; pressentido; Feito com sentimento, com convicção; Impregnado de sentimento; Faculdade de sentir, de compreender, de apreciar; Senso; Ponto de vista; Maneira de ver e considerar; A consciência da realidade e das coisas.

A compreensão que atribuímos a um termo tem sempre relação com o repertório de coisas ditas e vividas por cada um/a de nós. Podemos atribuir conotações diferentes, por exemplo, compreender as experiências, mesmo que dolorosas, como aprendizagens e superar os desafios ou, por outro lado, tomá-las com ressentimento e tristeza. Em nosso ponto de vista, a produção de sentidos provoca movimentos potentes, capazes de deslocar pensamentos e ações, na direção de uma experiência mais viva e significativa de ser e estar no mundo.

Neste texto, tomamos experiência na acepção sinalizada por Larrosa (2002), como aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece. Para o autor, as instituições estão todas organizadas para que muitas coisas passem, toquem e aconteçam, mas para que nada nos passe, toque ou aconteça. Para nós, ser e estar docente é um processo atravessado por experiências que nos afetam e nos movem na direção de contribuir para que os/as estudantes que formamos possam também ser afetados pelas vivências educativas das quais fazem parte.

Nossas experiências como docentes têm sido atravessadas por movimentos paralelos e conflitantes de sentir com/por/para nossos/as estudantes, suas trajetórias fazem-nos sentir que, por vezes, nosso trabalho contribui para fazer-lhes refletir sobre formas de ser e estar na vida em sociedade, na universidade, na carreira. Sentimos-nos, muitas vezes, atravessadas por incômodos e por alegrias com suas angústias e conquistas. Os sentidos de ser e estar na universidade, como docentes, para nós, se constituem na conexão com essas relações com nossos/as estudantes.

Nosso movimento é o de tentar construir, junto a eles/as, relações docente-discente menos verticais e autoritárias, mas não menos rigorosas e responsáveis. Esse movimento acontece por acreditarmos, a partir do que ouvimos dos/as estudantes, que as relações entre docentes e discentes, apresentam características conflitantes, ou seja, muitas vezes são permeadas por uma certa idolatria ou por um sentimento de total aversão (SANTOS; SOARES, 2011). Os/as professor/as passam a ser sujeitos ora

rejeitados, ora sujeitos do acolhimento. Com isso, aprendemos, todos os dias, a nos (des)construirmos como professoras, em processos não lineares e que não se dão sem conflitos, inclusive internos.

Embora reconheçamos os desafios e as divergências de interesses entre os jovens estudantes e as culturas das instituições de ensino, além dos conflitos geracionais que permeiam as relações entre os jovens e os docentes, nos parece que a universidade ainda é experienciada, em alguns momentos, como lugar de acolhida, de reconhecimento, do sentimento de se sentir parte de um ‘sistema social’.

Nessa direção, poderíamos tomar a universidade como um território, não exatamente apenas como um espaço físico, mas como um sistema carregado de símbolos, linguagens, valores e relações de vínculos que unem um grupo de pessoas, no nosso caso, os jovens estudantes. Nas palavras de Guattari e Rolnik (1996, p. 323),

[...] território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Deste modo, os territórios são recheados de laços afetivos, valores, de partilha de sonhos, angústias e de projetos de vida que vão dando contorno a um sentimento de pertença.

Assim, para ilustrar algumas situações que nos afetaram nas relações que estabelecemos com nossos/as estudantes, apresentamos três cenas vivenciadas por nós em diferentes momentos. Tais cenas nos deslocaram para lugares (in)certos da atuação docente, daqueles lugares que nenhum texto estudado, nenhuma teoria aprendida, nenhuma pesquisa desenvolvida, foi capaz de nos levar. Passamos às cenas.

CENA 1 - “EU TROUXE UMA CORDA PRA ME ENFORCAR”

Tulipa, uma estudante de Pedagogia, negra, pequena e magra, com aproximadamente 25 anos, entra na sala da coordenação do curso, quando uma de nós atuava como vice-coordenadora, e diz que precisa conversar. Nós a recebemos e, com atenção, perguntamos o que a trazia até ali e no que poderíamos ajudar. Tulipa, com voz, trêmula e chorosa, sentou-se e começou a narrar sua trajetória no curso, sinalizando a dificuldade em que se encontrava para terminá-lo (uma vez que estava em fase adiantada de tempo de curso e com muitos componentes curriculares ainda a cursar). Ela relatou o esforço que fazia para se manter no curso, estando desempregada e morando na casa da família com três crianças pequenas para sustentar.

Disse que desejava terminar o curso “porque tinha o sonho de se formar”, embora não visse muito sentido na sua possível atuação profissional como pedagoga. A estudante passou quase uma hora na sala da coordenação: ela falava quase sem parar, como se quisesse “botar coisas pra fora”. Ela nos disse que se sentia sufocada. Em um certo momento, ela nos olhou e disse: “professora, na semana passada eu trouxe uma corda na mochila porque queria me enforcar. Não vejo sentido na minha vida. Sabe por que não me enforquei nessa árvore que fica aí fora? Porque uma amiga da sala viu a corda

na minha mochila, perguntou o que estava acontecendo e me fez desistir. Foi ela quem me sugeriu vir aqui conversar com a senhora, disse que a senhora era humana e que ia me ajudar”. E, assim, iniciamos nossa experiência na coordenação do Curso.

CENA 2 - “É QUE EU NÃO QUERO ME FORMAR”

Margarida, 27 anos, branca e mãe de um menino pequeno, vinculada a um grupo de pesquisa durante três anos. Nesse tempo, sempre atuou com compromisso em relação às atividades sob sua responsabilidade, participou de vários eventos acadêmicos e da elaboração conjunta de textos submetidos à publicação. No último semestre do curso, mesmo com a pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso em estágio avançado de finalização, começou a se ausentar das reuniões do grupo e atrasar o envio das partes do seu texto que eram solicitadas pela professora orientadora. Ao perceber as ausências e a mudança de comportamento da estudante, a orientadora a chamou para conversar.

Nessa conversa, a estudante que se desculpava sem parar, não conseguia explicar o real motivo de sua mudança até que, após um suspiro, ela disse: “sabe o que, professora? É que eu não quero me formar. Estou com medo porque não sei o que vou fazer quando sair do curso”. A professora, por conhecer a estudante e sua implicação acadêmica, se colocou à disposição para contribuir, traçando um cronograma de acompanhamento semanal do trabalho. No mesmo semestre, a estudante se formou.

CENA 3 - “VI UM AMIGO PRÓXIMO TIRAR A PRÓPRIA VIDA...”

Aos 23 anos, Violeta, branca, sempre com cabelos coloridos e maquiada, no último período do curso, procurou uma de nós para conversar sobre seus interesses de pesquisa para o trabalho final. A estudante apresentou à professora o interesse em estudar sobre o suicídio e o bullying que leva, segundo ela, os/as estudantes a quererem tirar a própria vida. A orientadora, assustada com o tema escolhido, perguntou à Violeta, qual a razão que a levava a escolher o tema. Violeta respondeu prontamente: “vi um amigo próximo tirar a própria vida porque não era aceito pela família por ser gay e eu mesma já pensei nisso também”.

A professora, preocupada com a estudante, resolveu aceitar o desafio e construir um trabalho que pudesse trazer à tona reflexões sobre o tema, alertando para a necessidade de que essa questão seja visibilizada na formação de profissionais da educação. A estudante trancou o componente curricular e “sumiu” durante a construção do trabalho por dois semestres. Apenas no terceiro semestre o trabalho foi realizado.

O que essas cenas têm em comum? No que elas se distanciam? O que nos ensinam sobre ser e estar discente e docente em uma universidade, em processos que nem iniciam nem se esgotam na instituição e na relação docente-discente? O que Tulipa, Margarida e Violeta (nomes fictícios para cenas reais que vivemos com nossas estudantes), sinalizam para os processos formativos na universidade? O que essas narrativas podem nos ensinar sobre os processos de formação de profissionais da educação desenvolvidas em nossa universidade e nos cursos em que atuamos?

Antes de refletir sobre possíveis respostas, sempre provisórias e localizadas, para essas questões, lembramos que ao operar com narrativas como estratégia metodológica, o(a) pesquisador(a)

“não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Com isso, pretendemos que nossas análises apontem alguns elementos que contribuam para a reflexão sobre as formas de ser e de estar na universidade, de modo que possa, quem sabe, provocar algumas mudanças em posturas de docentes e discentes.

Outro aspecto que cabe indicar antes de analisar as cenas que nos inspiram neste texto, é que estamos tomando formação em um sentido amplo, que extrapola a simples transmissão de conhecimentos, como supõem perspectivas curriculares tradicionais. Cabe destacar que os currículos tradicionais são construídos e pensados sob a perspectiva de uma suposta neutralidade, na qual os processos formativos deveriam se pautar na mera instrução ou na transmissão “desinteressada” de conhecimentos “socialmente relevantes” (SILVA, 2011).

Em outra direção, a formação é tomada aqui, a partir da compreensão apresentada por Neves e Heckert (2007, p. 15), que indicam que os processos formativos possuem “diferentes e distintos vetores: a formação como forma e a formação como força”. Para as autoras, “esses vetores, apesar de distintos, coexistem, pois é nas formas que se ativa o plano criador das forças”. Em outros termos, sinalizam para a existência de “fôrm-as-de-ação”, aquelas que formariam dentro de um viés mais conteudista, que supõe que os sujeitos em formação devem ser e agir dentro de padrões preestabelecidos por um campo de atuação e de “formas-de-ação”, isto é, processos formativos que possibilitam agência, invenção, criatividade. Para as autoras, todavia, os dois vetores são relacionais e, assim, muitas vezes, coexistem, se imbricam e se articulam.

Voltemos às cenas, para analisá-las, pensemos em Tulipa, estudante que disse ter se preparado para tirar a vida na universidade. Ela não pretendia apenas “tirar a própria vida”, mas planejou fazê-la na árvore localizada “do lado de fora” do prédio da universidade, como se quisesse registrar, publicamente, que seu drama não era só seu, que a universidade (seus/as docentes, estudantes e demais pessoas que por ali circulam) precisava saber, mudar os modos de formar, promover escuta, perceber seus/as estudantes. Seria uma morte-protesto, uma morte para chamar atenção para a vida, para as vidas que ali circulam e são, muitas vezes, tomadas pelo seu desempenho acadêmico. Tomamos a cena de Tulipa para pensar que é preciso pensar em formas plurais de fazer docência, que não se limitam às nossas salas de aula, mas as mediações pedagógicas que fazemos.

A vida extra-universitária de Tulipa não tem sido simples e o que a fez desistir de tirar a própria vida foram duas coisas: “o sonho de se formar” e a amizade, o projeto de vida e a rede apoio. Cenas como a de Tulipa têm sido comuns. Infelizmente, temos ouvido de nossos/as jovens estudantes que a vida não tem sentido, que não sabem o que estão fazendo na universidade, mas também na vida que se constitui para além dela. Temos conseguido, em nossas práticas formativas, encontrar lugar para os sonhos, desejos, potências criativas de nossos/as estudantes?

Ao referir-se à fala da colega de sala, que sugeriu que viesse nos procurar, pois seríamos mais “humanas”, aponta para uma formação que também se dá por meio das relações de cuidado. Nas palavras de Neves e Heckert (2007, p. 81): “não se trata de apontar modelos político- pedagógicos ideais, abstratos e dissociados do cotidiano dos processos de trabalho, mas, principalmente, indicar

modos de fazer a formação (princípios e métodos) que se construam num ethos da integralidade e da indissociabilidade entre cuidar, gerir e formar”.

A cena 2, de Margarida, sinaliza o medo de se formar que alguns/algumas de nossos/as estudantes possuem. Por que uma jovem comprometida e bem sucedida na sua formação universitária teve medo de concluir o curso? Talvez porque concluir o curso signifique, em geral, a necessidade de assumir uma atuação profissional, mas como fazê-lo em um cenário de incertezas, que não garante vagas de trabalho para todas/os? Como fazê-lo quando não se encontrou um sentido para a formação recebida?

Em alguma medida, ser-estar estudante traz algum conforto, como se permitisse a espera do tempo, a preparação para o futuro, tão proclamada nas ações educativas voltadas aos/às jovens, mas Margarida, já não é tão jovem assim: com 27 anos – embora essa faixa etária, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), ela ainda seja considerada jovem, a expectativa social é de que, uma pessoa nessa idade já tenha uma profissão e ocupe um lugar produtivo. A postura que tivemos frente à situação de Margarida também foi de acolhida e de cuidado e, nesse sentido, uma postura educativa, que toma aquela estudante como uma pessoa que precisava de uma mediação para seguir, apesar do medo que sentia.

Mediar a aprendizagem, formar para ação e o cuidado com a própria vida é um processo que atravessa a docência e a formação na universidade. Formar, nessa direção, “é um processo que extrapola o sentido clássico da aquisição de conhecimentos técnico-científicos referidos a uma dada profissão e a serem aplicados em dada realidade” (NEVES; HECKERT, 2007, p. 81). Em outros termos, formar “significa, sobretudo, produção de realidade, constituição de modos de existência – portanto, não se dissocia da criação de modos de gestão do processo de trabalho”. As autoras nos provocam a pensar na docência como gestão de nosso processo de trabalho, rompendo com a lógica tradicional de que a docência se limita à sala de aula e à instrução de conhecimentos considerados válidos dentro de um determinado campo.

Educar, na perspectiva do cuidado consigo e com o/a outro/a, significa “compreender uma pedagogia de cuidado e relacional com o corpo vivo e suas potências dos alunos e suas vicissitudes” (BELMONTE *et al.*, 2017, p. 804); em outros termos, “significa se autocuidar e ser um agenciador das singularidades dos jovens adultos que precisam de educação, formação e ação, além da informação para ser um cidadão idôneo para disputar seu lugar na sociedade contemporânea”.

Na perspectiva de inserir o cuidado como estratégia de formação, chegamos à Cena 3. Nela, Violeta põe, mais uma vez, o tema do suicídio no contexto de nossas reflexões, agora, um suicídio real, que ocorreu com um amigo da estudante. Nosso desafio, como docente, neste caso, se deu em contribuir para que a estudante pudesse, a partir de seu trabalho de conclusão de curso, ressignificar os (não) lugares ocupados por seu amigo, como gay, em sua própria família. Ela também põe em cena a importância da amizade como uma estratégia de ser e estar na universidade.

Nessa direção, Belmonte *et al* (2017), em estudo sobre a amizade entre docentes e discentes indicam que essa é uma estratégia pedagógica importante para construir uma relação dialógica entre esses sujeitos. Para os/as autores/as (2017, p. 808): “o desejo de ser cuidado, ouvido, atendido, de ter carinho, de ter afeto, de poder contar com o outro, de não ter medo configuram necessidades do corpo sensível que compreendem emoções e sentimentos, características da alma e da constituição do desejo”. Assim, a relação de amizade, em um sentido amplo, é uma estratégia potente para a criação de outras formas de existência de nossos/as jovens estudantes.

As três cenas trazidas e analisadas aqui nos apontam para a necessidade de estabelecermos relações na universidade que extrapolam as meras formalidades e burocracias institucionais e que se constituem como formas de se movimentar em uma vida vivível, desejável e pulsante.

3 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS (OU DE NOVAS ABERTURAS REFLEXIVAS E INTERVENTIVAS)

As juventudes e suas múltiplas maneiras de vivenciar e experimentar o ser jovem nos provocam a (re) pensar os modos pelos quais os processos de identificação e desidentificação vão permeando as relações interativas dos jovens estudantes no âmbito das universidades.

Apostamos na potencialidade dos coletivos organizados como estratégias não escolares que contribuem para a construção dos sentidos de ser e estar na Academia. Por educação não-escolar compreendemos aquelas práticas formativas que acontecem para além da sala de aula, que ocorrem fora das fôrmas dos currículos rígidos e pré-estabelecidos. Práticas que acontecem no mundo da vida, nos processos de compartilhamento de ideias, de valores, de projetos de vida e de concepção de sociedade.

Os coletivos organizados, por sua vez, “são entendidos como plano de coengendramento e de criação, indicando um caminho peculiar e fecundo para a superação” da dicotomia indivíduo-sociedade (ESCÓSSIA; KASTRUPP, 2005, p. 296). Assim, grupos de pesquisa, grupos dos movimentos estudantis, de mulheres, grupos culturais, por possuírem organização, planejamento e modos próprios de funcionamento, tornam-se potencialmente fecundos para apoiar, de cuidar, ouvir e promover suporte coletivo.

Desse modo, os coletivos que se encontram na “Praça da Alegria” ou na “Praça da Diversidade” (nomes utilizados para referirem-se às Praças do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e do Centro de Educação de nossa universidade, respectivamente) para organizar atos de protesto, estabelecer relações e diálogos que vão permeando os sentidos e desejos de ser e estar na universidade. Esses coletivos podem promover engajamentos que dão suporte para as angústias, apoio aos estudos e dificuldades relativas à vida na universidade e fora dela. Acreditamos que esses coletivos são formas de (des)encontros entre as juventudes (que mesmo com todas as queixas sobre as dificuldades de estar na universidade) que vão “salvando-os”, cuidando-os e ajudando-os a dar significados para a presença neste lugar.

Em que medida os processos formativos vivenciados entre os/as jovens nos coletivos organizados (dentro e fora da universidade), nos movimentos sociais, nos projetos de pesquisa e extensão, podem se configurar como experiências de educação não escolar? Como elaborar e vivenciar relações formativas que provoquem existências mais vivas? Apostamos que as relações que estabelecemos com os/as estudantes, as temáticas e as maneiras de desenvolver nossos projetos educativos dentro e fora das instituições de ensino, podem colaborar para experienciar processos de educação mais criativos, humanos e cheios de vida. Essa é a nossa aposta e o que move nossas práticas como docentes formadoras profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BELMONTE, Terezinha de Souza Agra; RAMOS, Ricardo Luiz; PARREIRA MENDES, Felismina Rosa; IGLESIAS, Antônio Carlos Ribeiro Garrido. Um estudo sobre a amizade como estratégia pedagógica: o significado dado por estudantes de medicina. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 9, n. 3, p. 803-810, jul.-set. 2017.

DICIONÁRIO Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sentido/>. Acesso em: 17 set. 2019.

ENGUIITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-70.

ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a17>. Acesso em: 20 set. 2019.

FÉLIX, Jeane. **“Quer teclar?”**: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HECKERT, A. L.; NEVES, C. A. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. *In*: PINHEIRO, Roseni *et al* (Org). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO, (2007)

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.

OLIVEIRA, Mariana. **Políticas de juventude, governo da vida e educação**: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2015.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio-ago. 2011.

Recebido em: 25 de Outubro de 2019

Avaliado em: 10 de Março de 2020

Aceito em: 10 de Março de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestra e Doutora em Educação; Pedagoga; Professora Adjunta vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba; Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI) e do Grupo de Estudos Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: jeanefelix@gmail.com

2 Mestra e Doutora em Educação; Pedagoga; Professora Adjunta vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior e ao Departamento de Psicopedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba; Integrante do Grupo de Estudos Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: mariloliveiras@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

