

(De)colonialidades do tempo na formação docente: uma discussão de narrativas de estágio supervisionado em línguas

*(De)coloniality of time in teacher education:
discussing narratives of language practicum experiences*

*De(colonialidades) del tiempo en la formación docente:
una discusión sobre narrativas de prácticas supervisadas de idiomas*

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas^I

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade^{II}

RESUMO

O presente artigo objetiva pensar o tempo no contexto da formação docente de uma perspectiva crítica e decolonial. A metodologia empregada centra-se na análise de narrativas e parte do entendimento de que narrar é um ato político, que permite produzir sentidos sobre a vida social. Com base na análise temática, examinaram-se narrativas escritas de duas estudantes do curso de letras de uma universidade pública, com base em três eixos temáticos. As análises empreendidas ressaltam as adversidades que constituem a vida acadêmica das universitárias, decorrentes das exigências impostas por uma lógica produtivista, que pode produzir formas opressoras de experienciar o tempo. Diante disso, discute-se a necessidade de percursos de formação no cenário do estágio supervisionado mais coerentes com as possibilidades reais que enfrentamos, percursos esses que fujam do imperativo de um tempo alicerçado em uma lógica colonial, capitalista e neoliberal, calcado na eficácia e no produtivismo.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Supervisionado. Decolonialidade.

ABSTRACT

This paper aims to discuss time in the context of language teacher education from a critical and decolonial perspective. The methodology is centered on the analysis of narratives and informed by the understanding that narrating is a political act that allows us to make sense of social life. Based on thematic analysis, written narratives by two undergraduate students in a Language and Literature program at a public university were examined according to three thematic axes. The analyses highlighted these students' adversities in academic life resulting from demands of productivism, which may produce oppressive ways of experiencing time. Thus, we discuss the need for different paths of teacher education in the scenario of practicum experiences, which are more coherent with the real possibilities teachers face, paths that may escape from the time

^IUniversidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: leticia.freitas@ufpel.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-3544-7633>

^{II}Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail: marimastrella@unb.br  <https://orcid.org/0000-0002-0539-0293>

imperative shaped by colonial, capitalist, and neoliberal logics, which are hinged on efficiency and productivism.

Keywords: Teacher Education. Supervised Internship. Decoloniality.

RESUMEN

El presente artículo objetiva pensar el tiempo en el contexto de la formación docente bajo una perspectiva crítica y decolonial. La metodología empleada está centrada en el análisis de narrativas y parte del entendimiento de que narrar es un acto político. Con base en el análisis temático, fueron analizadas narrativas escritas de dos estudiantes de lo curso de Letras de una universidad pública, a partir de tres ejes temáticos. Los análisis emprendidos resaltan las adversidades que constituyen la vida académica de las universitarias, decurrentes de las exigencias impuestas por una lógica productivista, que puede producir formas opresoras de experimentar el tiempo. A partir de eso, se discute la necesidad de recorridos de formación en el entorno de la práctica supervisada más coherentes con las posibilidades reales que enfrentamos, recorridos que huyan del imperativo de un tiempo basado en una lógica colonial, capitalista y neoliberal, calcado en la eficacia y en el productivismo.

Palabras clave: Formación Docente. Práctica Supervisada. Decolonialidad.

ENTRELAÇANDO CAMINHOS DE PESQUISA

Começamos este texto indicando alguns rastros que nos conduziram até aqui. Antes disso, porém, cabe estabelecer que este é um estudo narrativo e que, justamente por isso, todo o texto será desenvolvido na primeira pessoa do plural, com as vozes das autoras conduzindo os meandros que delimitam e organizam os objetivos, a metodologia e as análises aqui desenvolvidas.

Para nós, o tema e o objetivo de uma pesquisa parecem ser tópicos a serem definidos com facilidade, diante de um problema que se nos apresenta; entretanto, muitas vezes, longo é o percurso que leva um(a) pesquisador(a) a estabelecê-los. No nosso caso, a inquietação inicial das pesquisadoras, ambas formadoras de professoras/es de línguas em universidades públicas, surgiu antes da pandemia, acompanhando estudantes nos semestres de realização de seus estágios supervisionados. Já naquela época, trabalhando em instituições diferentes, incomodava-nos a dificuldade das/os alunas/os em se comprometer e de fato realizar as leituras, a elaboração dos planos de aula, a escrita dos relatórios de estágio, participar das discussões em aula, além de cumprir as exigências de outras disciplinas.

Vimos essas dificuldades se agravarem no período da pandemia e se intensificarem ainda mais no retorno das aulas presenciais: se antes enfrentávamos adversidades, no presente momento assistimos a um esforço descomunal para que os estudantes consigam levar o curso universitário adiante. Presenciamos ainda um crescente abandono dos cursos de licenciatura nas nossas universidades, além de uma falta de interesse pelo ingresso em tais cursos.

Tais fenômenos geralmente tendem a ser explicados de maneira simplista, creditando aos estudantes uma suposta displicência, falta de comprometimento ou de rigor com os estudos. No que diz respeito à evasão, sabemos que as causas são inúmeras, tendo se agravado com a pandemia, e não se restringem ao âmbito da Universidade. Diante disso, passamos a lidar com um imenso incômodo, e foi surgindo então a necessidade de compreender nossas/os alunas/os, de ouvi-las/os, para, junto com elas/es, pensarmos em possibilidades de traçar percursos de formação no cenário

do estágio supervisionado mais coerentes com as possibilidades reais que enfrentamos e, ao mesmo tempo, com a qualidade da formação de que precisamos.

Nossa pesquisa nasce do encontro de duas pesquisadoras comprometidas com a formação de professoras/es de línguas, que partilham pressupostos teóricos e concepções de educação.¹ Entendemos a educação, e também a educação linguística, de uma perspectiva crítica (Freire, 1992, 2019; Rajagopalan, 2003), indisciplinar e transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rampton, 2006), orientadas pela lógica decolonial (Lander, 2005; Mignolo, 2017; Mignolo e Walsh, 2018) e sua busca por outros modos de conceber o mundo e a educação/ educação linguística (Mastrella-de-Andrade, 2020; Freitas, Martins e Sena, 2022).

Guiadas por tais princípios, procuramos a escuta atenta e crítica de nossas/os alunas/os e, a partir disso, temos conduzido tanto nossas pesquisas quanto nossa prática. Desse longo caminho surgiu a questão que nos move neste artigo, que é pensar criticamente o tempo no contexto da formação docente. Para alcançar esse objetivo, primeiramente apresentamos uma reflexão sobre o tempo na lógica colonial, cotejando-a com diferentes perspectivas sobre o tempo escolar. A seguir, problematizamos a assim chamada sociedade do cansaço (Han, 2017), para então nos debruçarmos sobre as narrativas de duas estudantes de licenciatura em letras língua portuguesa e língua espanhola e, com base no que elencam as estudantes, tecermos ponderações a respeito de novas possibilidades envolvendo tempos da formação e da educação linguística.

O TEMPO NA LÓGICA COLONIAL

Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamin Franklin, “tempo é dinheiro.” Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando (Candido, 2006 *apud* Glass, 2006).²

Faz parte do senso comum reafirmar que tempo é dinheiro e que não se tem tempo. Parece haver um consenso no fato de as pessoas andarem cansadas, sem tempo para fazer o que gostariam; paradoxalmente, parece haver certo *glamour* em não ter tempo e em ser alguém muito ocupado/a. Tais manifestações reproduzem e representam a lógica do capital, que nos impõe uma noção de tempo calcada na produtividade e no lucro, forjando subjetividades que expressam modos de agir, pensar e sentir vinculados a essa maneira de experienciar o tempo.

Já que o tempo é tecido da nossa vida, e uma vez que percebemos, nas narrativas de nossas/os alunas/os, uma recorrente angústia com relação a (não) conseguir dar conta das suas atividades, julgamos ser necessário analisar e questionar a dinâmica pedagógica alicerçada no produtivismo e

- 1 O estudo está vinculado à pesquisa de estágio de pós-doutorado intitulada “Linguagem e performatividade: a construção de identidades e de subjetividades docentes em um contexto pós-pandemia,” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. O projeto está inserido em uma pesquisa mais ampla, intitulada “Linguagem e performatividade: a construção de identidades e de subjetividades em ambientes de ensino,” desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da UFPel, de acordo com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 4029576.
- 2 Transcrevemos aqui o trecho maior em que se insere a citação, presente em uma matéria sobre a inauguração de uma biblioteca do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST): “Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamin Franklin, ‘tempo é dinheiro.’ Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo; esse tempo pertence a meus afetos, é para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis: isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize.’ As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada.”

na exigência pelo cumprimento de tarefas, tentando entender o que temos feito com o tecido de nossas vidas. Orientadas por uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2017), buscamos compreender de que maneira a lógica da colonialidade tem moldado as concepções de tempo responsáveis por urdir nossas subjetividades e nossa relação com o mundo.

Mignolo (2000, 2017) sublinha que a matriz colonial de poder é a estrutura fundamental da civilização ocidental, operando em diversos níveis. Ela está ancorada no fundamento patriarcal e racial do conhecimento. De igual modo, para Quijano (2010, p. 84), o poder capitalista sustenta-se na colonialidade, um padrão que impõe uma classificação racial/étnica da população mundial e “opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal.” Desse modo, alguns autores discutem dimensões da colonialidade, tais como a colonialidade do saber (Lander, 2005), que diz respeito à maneira como o conhecimento se torna uma forma de poder para estabelecer a legitimidade e superioridade entre os povos, excluindo determinadas formas de conhecimento; a colonialidade do ser, que se relaciona com os efeitos da colonialidade “na experiência vivida, e não apenas na mente dos sujeitos subalternos (Maldonado-Torres, 2007, p. 130), isto é, o estabelecimento de um modelo único de sociedade e de vida social como superior; a colonialidade linguística, a qual, segundo Garcés (2007, p. 224), canoniza e valida as línguas que servem para expressar o conhecimento válido. Para o autor, “o conhecimento gerado nas periferias coloniais não tem caráter de conhecimento. Da mesma forma, as línguas faladas nas ditas periferias não têm valor expressivo de conhecimento objetivo.”

Desse modo, alguns conceitos, como a colonialidade do poder, do saber e do ser são recorrentes quando nos movemos no campo da crítica decolonial. Entretanto, Mignolo (2017, p. 4) sublinha um aspecto pouco destacado, mas fulcral para o estabelecimento da modernidade/colonialidade, qual seja, a colonização do espaço e do tempo, que seriam “os dois pilares da civilização ocidental.” Segundo o autor, a colonização do tempo foi fundamental para o estabelecimento do eurocentrismo, sendo então a Europa alçada a centro do mundo:

A colonização do tempo e do espaço são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço (Mignolo, 2017, p. 13).

Tempo e espaço³ são, portanto, categorias interligadas, e exerceram papel primordial na instauração dos ideais da modernidade. Ainda com relação à noção temporal na modernidade/colonialidade, Segato (2019) discute, apoiado em Quijano, o conceito de reoriginalização, que designa “o estabelecimento de uma grade categorial com a qual classificamos a realidade de uma nova forma, instalando um mundo que vai surgir muito rapidamente e que, ao se estabelecer, inaugura um tempo novo.” Dessa forma, a modernidade/colonialidade instaura não somente uma nova percepção de tempo — cumulativo, progressivo, unilateral —, mas também “uma nova grade léxica, categorial.”

Nas últimas décadas, assistimos ao predomínio de uma perspectiva neoliberal na grade léxica e categorial que conceitua as noções de tempo. Vivemos uma invasão da lógica do capital na temporalidade da vida humana, em que os efeitos do processo de empresariamento consome nossa existência e nossa saúde. Han (2017) analisa o que ele denomina de a sociedade do desempenho, na qual os indivíduos se tornam *empresários de si mesmos*, submetendo-se a demandas cada vez mais exaustivas, camufladas pela ideia de liberdade, mas estreitamente relacionadas à demanda

3 Obviamente, a discussão a respeito das categorias de tempo e espaço se dá sob diversas perspectivas, pautadas por diversos campos do conhecimento. Para um breve panorama no tocante a algumas dessas discussões, consultar Hansen (2000), Gomes (2018) e Haesbaert (2021).

capitalista neoliberal. Nessa lógica de produtividade e de sobrecarga de trabalho, o sujeito de desempenho, sequestrado pela técnica temporal e de atenção multitarefa, vivencia “a violência *sistêmica* inerente à sociedade de desempenho, que produz *infartos psíquicos*” (Han, 2017, p. 27). Nesse sentido, aprendemos a categorizar e nomear — a nós e às/aos outras/os — baseados em como lidamos com o desempenho na estrutura colonial de tempo que nos é imposta.

Interessa-nos particularmente ponderar como essa lógica do capital invadiu a escola, os processos formativos e o tempo escolar. Um dos mecanismos mais eficazes dos “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2014) está centrado justamente nos processos de avaliação externos à escola, que fazem com que o tempo escolar gire basicamente em torno do alcance de metas e de resultados, o que interfere não somente nos processos pedagógicos, mas na subjetividade de estudantes, submetidas/os à lógica do desempenho. Conforme tão bem sublinha Freitas (2014, p. 1099), “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum ‘desvio.’” Com o intuito de colocar em xeque essa racionalidade neoliberal/empresarial que tem regido o tempo escolar, analisaremos as narrativas de algumas alunas, com o intuito de então pensarmos o tempo na formação docente. Antes, porém, teceremos considerações sobre a metodologia de análise narrativa e sua articulação com a análise temática.

NARRATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE INSURGÊNCIA À LÓGICA COLONIAL

Os estudos de narrativa têm se apresentado como um campo trans/multi/in/disciplinar que possibilita a aproximação com os sentidos sobre o mundo produzidos por pessoas que têm suas vidas e ideias minorizadas e subalternizadas. Como argumentam Freitas, Martins e Sena (2022, p. 10), “um dos mecanismos de resistência à colonialidade reside justamente em narrarmos o mundo de maneira a subvertermos a matriz colonial de poder, trazendo outras formas de ser e de existir que corroam seus fundamentos.”

Com base no que ficou conhecido como a virada narrativa, analisar e compreender os efeitos de sentido produzidos pelas narrativas tem sido uma tarefa de várias áreas do conhecimento (Larrosa, 1995; Wortham, 2001; Connelly e Clandinin, 2011; De Fina e Georgakopoulou, 2012; Freeman, 2013; Kim, 2016; Freitas, 2021). Neste artigo privilegiamos a intersecção entre a educação e a linguística aplicada, situando-nos no campo da formação de professoras/es de línguas, e julgamos a relevância de ouvir as narrativas de alunas e de alunos que felizmente, com as políticas de inclusão, têm tido acesso aos bancos das universidades públicas, mas que são, muitas vezes, desconsideradas/os e subalternizadas/os nesse espaço por não terem o letramento acadêmico esperado e/ou o tempo e as condições de desenvolvê-lo.

Assim, consideramos que trabalhar com narrativas é um ato político, pois se a narrativa constitui uma estratégia essencial da expressão humana, e se damos sentido ao mundo e a nós mesmos ao narrarmos, é também por meio das narrativas que podemos modificar os sentidos produzidos sobre o mundo e sobre nós. Dessa forma, compreendemos as narrativas como *performance* (Freitas, 2017; Freitas e Moita Lopes, 2017; 2019; Moita Lopes, 2021), uma vez que, ao narrarmos, estamos constantemente produzindo novos sentidos com o repertório de que dispomos: a narrativa “como performance é uma forma de ‘fazer acontecer’ com aquilo que há disponível no mundo” (Freitas, 2017, p. 2118).

Essa capacidade de re(criar) sentidos a cada *performance* narrativa remete à noção de entextualização, que “é o processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade — um texto — que pode ser extraído do seu cenário interacional. Um texto, então, nessa perspectiva, é discurso passível de descontextualização” (Bauman e Briggs, 2006, p. 206). O significado de uma *performance* narrativa deve ser entendido com base na sua historicidade pré-textual e dialógica, nas estruturas sub e pós-textuais de significação e

interpretação, e nas relações intertextuais (Pennycook, 2007). Toda narrativa, nesse sentido, carrega com ela a história de seu uso.

O conceito de entextualização e o olhar sobre uma narrativa pressupondo que ela carrega a história do seu uso nos permite fazer aproximações entre aquilo que se considera, nas narrativas, como sendo “micro,” e o “macro.” Blommaert (2006, p. 3) lembra que “essa dualidade em que a língua ocorre tanto como fenômeno individual, único e de uma só época quanto simultaneamente como fenômeno coletivo e relativamente estável, foi frequentemente capturada sob rótulos como ‘micro’ e ‘macro,’” que podem ser comparados com a distinção que Gee (2004) faz entre Discurso, com inicial maiúscula, que faz alusão ao conhecimento, às ideologias e às maneiras de estar no mundo, e discurso, com inicial minúscula, que diz respeito à linguagem em uso.

Nas análises, utilizaremos os conceitos de Discurso/discurso e de entextualização para tentar apreender essa relação micro/macro e compreender como as *performances* narrativas produzem sentidos individuais relacionados com os significados que circulam coletivamente.⁴ Tal entendimento, entretanto, não nos autoriza a fazer generalizações, ou seja, nossas análises são situadas, levando em conta o contexto discursivo-interacional e os efeitos de sentido provocados por determinada interação social — no caso específico deste estudo, uma entrevista narrativa, gerada para uma pesquisa, envolvendo três participantes e uma das pesquisadoras.

Para apreendermos os significados que emergem das narrativas, também vamos utilizar no nosso percurso metodológico a assim chamada análise temática, que permite bastante flexibilidade ao lidar com os dados gerados. Segundo Braun e Clarke (2006, p. 6), a análise temática “é um método de identificação, análise e relato de padrões (temas) nos dados. Ela organiza minimamente e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes.”⁵ Como nos interessa focar justamente temas recorrentes nas narrativas das entrevistadas, optamos por uma abordagem do tipo reflexiva, que propicia um engajamento e uma imersão nos dados com base em padrões de significados (Souza, 2019).

O QUE NARRAM AS ESTUDANTES

Conforme já sinalizamos anteriormente, o evento narrativo⁶ em que a narrativa analisada foi gerada aconteceu em uma sala de aula de uma universidade pública e envolveu uma das pesquisadoras e duas estudantes que estavam realizando estágio supervisionado de língua portuguesa e de língua espanhola.⁷ À época da entrevista, uma das alunas tinha entre 25 e 35 anos e a outra entre 45 e 55 anos.⁸ Antes do início, a pesquisadora explicou detalhadamente às estudantes o teor da pesquisa e teve seu consentimento para gravar a conversa — a gravação⁹ foi realizada utilizando um aplicativo de aparelho celular. As alunas não se mostraram desconfortáveis com a gravação, e o evento narrativo durou cerca de 1 hora e meia.

4 Cabe lembrar que tais conceitos fazem eco ao conceito de dialogismo, de Bakhtin. Embora seja um conceito complexo, relacionado ao de polifonia, grosso modo podemos entendê-lo como um “diálogo entre discursos,” em que um discurso se relaciona com aquele que o precede (Barros, 1996).

5 As traduções utilizadas neste artigo foram feitas pelas autoras.

6 Segundo Bauman (1986), evento narrado diz respeito à história contada no momento da interação; já evento narrativo se refere à performance narrativa que ocorre entre narrador e audiência no momento da interação.

7 Como os cursos mencionados são das assim chamadas licenciaturas duplas, cada estudante realiza obrigatoriamente estágio de Língua Portuguesa e também estágio na língua estrangeira de seu curso — Inglês, Espanhol, Alemão ou Francês.

8 No momento da entrevista, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, às entrevistadas foi pedido que escolhessem um nome fictício, a fim de que sua identidade fosse preservada. Como elas não sentiram necessidade de fazer isso, lhes foram atribuídos nomes de forma aleatória, no caso Carla e Luísa.

9 A narrativa foi gravada e posteriormente transcrita. As convenções de transcrição utilizadas são uma adaptação da proposta de Marcuschi (1986). Dessa forma, foram utilizados: ... para pausa; : para fala alongada; - para ênfase; () para sugestão do transcritor; (Si) para segmento incompreensível; [] para sobreposição de fala; (()) para comentário do transcritor; °° para volume mais baixo e ? para pergunta. As transcrições foram feitas por Griffor Serviços Linguísticos.

A pergunta que deu início à entrevista pedia que as universitárias contassem sobre sua experiência de se tornarem professoras e como a pandemia havia influenciado esse processo. Houve, durante a narrativa, vários aspectos levantados por elas; escolhemos para a análise alguns trechos referentes ao arcabouço topical¹⁰ relacionado às dificuldades enfrentadas durante o transcurso da graduação. Feito esse recorte em relação ao arcabouço topical, debruçamo-nos sobre os temas que emergiram, tendo em conta os padrões de significados levantados por meio de uma análise temática reflexiva. Elencamos então três temas que se mostraram relevantes e que se inter-relacionam: o primeiro deles diz respeito a como a falta de tempo afeta, de alguma forma, a saúde mental das estudantes; o segundo está relacionado à falta de tempo para dar conta de todas as exigências da vida acadêmica; o terceiro se refere à necessidade de um tempo adicional de estudo em razão das lacunas de formação na educação básica.

Os excertos 1 e 2 se referem ao primeiro tema — como a falta de tempo afeta, de alguma forma, a saúde mental das estudantes:

Excerto 1

346 Pesquisadora: mas como é que tá essas: como é que tá
347 significada a: como é que tá significado
348 o teu curso pra ti universitário como é que
349 tu avali:a
350 Carla: eu tô::
351 Pesquisadora: hum
352 Carla: digamos assim que no limite
353 Pesquisadora: hum
354 Carla: eu penso assim não: termina não termina
355 Pesquisadora: termina (SI)
356 Carla: é que: eu eu sou uma pessoa ansiosa eu
357 descobri isso na na [faculdade]
358 Pesquisadora: [hum na] faculdade
359 Carla: eu: eu fico tensa demais eu fico nervosa
360 demais quando eu tenho: muita coisa pra
361 entregar
362 Pesquisadora: uhum
363 Carla: aí eu: ã consegui digamos assim Carla
364 primeiro tu lê
365 Pesquisadora: isso
366 Carla: eu leio todos os textos que que: tu envi:a
367 a professora X: eu eu leio todos os textos ... mas e:
368 produzir dali e sair pra vir aqui todas essas
369 coisas parecem muito difíceis [agora]
370 Pesquisadora: [e: e:] é isso
371 que eu ia te perguntar antes era assim [ou
372 ago:ra]
373 Carla: [nã:o]
374 Pesquisadora: tá
375 Carla: eu vou dizer assim que [até:]
376 Pesquisadora: [ã::]

10 De acordo com Brown e Yule (1983), é mais adequado se referir a um arcabouço topical e contextual em vez de a uma noção de tópico como simplesmente “aquilo sobre o que se está falando”. O arcabouço deve considerar então aspectos como o tempo e o local onde o discurso foi proferido, saber quem proferiu o discurso e quem é a audiência, além de considerar traços contextuais como pessoas, locais, entidades, eventos e fatos que precedem a conversa.

377 Carla: eu tive uma época bem difícil no: no ano de
 378 dois mil e dezoito dois mil e dezenove assim
 379 foi bem difícil pra mim conciliar a
 380 faculdade com a doença do meu pai né e meu
 381 filho que foi embora tava tudo o meu outro
 382 filho também voltou pra casa

O excerto de Carla pode ser dividido em dois eixos complementares, que destacam a maneira como surgem as dificuldades para ela lidar com as demandas e as exigências do curso universitário, que a fazem, até mesmo, afirmar que já chegou ao seu limite: “eu tô, digamos assim, que no limite”¹¹ (l. 350 e 352). O primeiro eixo pode ser classificado como aquele que apresenta as dificuldades *internas*, ou seja, dizem respeito às obrigações inerentes ao curso universitário em si, como os trabalhos a serem entregues, ler aquilo que é solicitado — “eu leio todos os textos que tu envia, a X, eu leio todos os textos, mas e produzir dali” (l. 366, 367 e 368) — e também frequentar a universidade — “e sair pra vir aqui” (l. 368); tudo isso são condutas que se tornaram muito difíceis — “todas essas coisas parecem muito difíceis agora” (l. 368 e 369). Cabe sublinhar o uso do adjunto adverbial *agora*, que entextualiza toda a temporalidade do evento pandemia; no pós-pandemia, ou seja, agora, as coisas parecem muito mais difíceis.

Além disso, Carla afirma, nas linhas 356 e 357, que descobriu, na faculdade, sofrer de ansiedade — “eu sou uma pessoa ansiosa, eu descobri isso na faculdade.” Tal ansiedade é fruto da pressão por ela sentida quando há uma demanda muito grande de trabalhos exigidos: “eu fico tensa demais, eu fico nervosa demais quando eu tenho muita coisa pra entregar” (l. 359 a 361). Embora não se possa generalizar com base na narrativa de Carla, podemos sinalizar que ela, em seu discurso, entextualiza Discursos recorrentes do período pós-pandemia, que dizem respeito a um aumento de estresse e de ansiedade perante exigências e demandas que agora são percebidas como excessivas por pessoas que tiveram sua saúde mental bastante fragilizada pela experiência pandêmica.

Outro aspecto que não está diretamente relacionado à pandemia, mas que constitui um eixo complementar com relação à questão das temporalidades pedagógicas que discutimos neste estudo, diz respeito às dificuldades presentes na vida particular/pessoal de muitas/os estudantes, conforme explicita Carla nas linhas 377 a 382: “eu tive uma época bem difícil no ano de 2018, 2019 assim, foi bem difícil pra mim conciliar a faculdade com a doença do meu pai, e meu filho que foi embora, tava tudo, o meu outro filho também voltou pra casa.” Apesar de haver Discursos que propalam que não se deve misturar vida pessoal e vida profissional, sabemos que determinados eventos que ocorrem na vida pessoal dos indivíduos são desafios imensos e interferem sobremaneira na vida profissional, isto é, a separação que a idealização neoliberal exige demanda uma blindagem do sujeito profissional de angústias e dores — como se elas pertencessem a um mundo pessoal que deva e possa ser deixado de fora. Essa idealização, por sua vez, produz um sujeito menos profissional — menos capaz de exercer no tempo devido seus papéis, para o bem do capital. Entendemos que essa divisão colonial neoliberal dos sujeitos entre vida pessoal e profissional/acadêmica impede que a formação docente encare a maneira como as questões pessoais são vividas como parte de seu próprio currículo (Araújo, Conti e Mastrella-de-Andrade, 2022).

Nesse sentido, o excerto 2, de Luísa, corrobora e entextualiza o discurso de Carla no que tange ao ambiente universitário ter desencadeado sintomas de enfermidades, como ansiedade e síndrome do pânico:

11 Ao trazermos trechos das falas de Carla e de Luísa para o texto, optamos por não utilizar as convenções de transcrição, uma vez que estamos nos detendo no conteúdo do que foi dito.

Excerto 2

1944 Pesquisadora: tu continua com síndrome do pânico?
[...]
1951 Luísa: eu trato uma e aflora a outra ... e eu nunca
1952 tive nada ... aí: isso tudo veio depois que eu
1953 entrei na universidade porque eu nunca tive
1954 nada eu era uma pessoa extremamente feliz
1955 Pesquisadora: tu credita isso muito à universidade?
1956 Luísa: eu te digo por causa que foi assim ó é
1957 como se fosse um marco assim
1958 Pesquisadora: ã
1959 Luísa: depois que eu entrei na universidade a minha
1960 vida mudou: eu não digo que ah: foi por culpa
1961 da universidade não mas que: depois que: eu
1962 comecei a estudar:
1963 Pesquisadora: hum
1964 Luísa: aqui na universidade ... tipo começou a
1965 acontecer algumas coisas e eu comecei a
1966 desenvolver várias coisas como: ... ansiedade
1967 a síndrome do pânico ... às vezes eu fico
1971 muito irritada ... me passa ((riso)) e claro
1972 poderia ter sido coisa que eu tivesse antes
1973 mas eu nunca tive: nada parecido assim

Primeiramente, a pesquisadora questiona Luísa (l. 1944) se ela continua com síndrome do pânico, ao que ela responde que trata de uma crise e que “outra aflora” (l. 1951). A afirmação que se segue é bastante impactante, já que a estudante é categórica ao creditar à universidade a razão do seu mal: “isso tudo veio depois que eu entrei na universidade, porque eu nunca tive nada, eu era uma pessoa extremamente feliz” (l. 1952 a 1954). Luísa, além de alegar que a sua entrada na Universidade foi responsável por seus problemas de saúde, ainda sublinha que antes disso era “extremamente feliz”, o que agrava a situação e o papel desempenhado pela instituição como elemento desencadeador da síndrome. O discurso da universitária nesse ponto da narrativa parece se contrapor a Discursos que associam o fato de alguém ingressar em um curso superior a sentimentos de felicidade, realização e satisfação.

A estudante, no decorrer de sua fala, matiza um pouco essa afirmação, demonstrando até mesmo um posicionamento de dualidade, no sentido de não querer ser tão categórica — “eu não digo que ah, foi por culpa da universidade” (l. 1960 e 1961) — para logo em seguida reafirmar: “mas que depois que eu comecei a estudar aqui na universidade, tipo começou a acontecer algumas coisas e eu comecei a desenvolver várias coisas como ansiedade e síndrome do pânico” (l. 1961 a 1967). Novamente, porém, ela volta atrás e tenta suavizar o que disse — “e claro, poderia ter sido uma coisa que eu tivesse antes” (l. 1971 e 1972) —, para então, mais uma vez, ratificar a dualidade e colocar em xeque sua própria afirmação: “mas eu nunca tive nada parecido assim” (l. 1973).

Esse posicionamento aparentemente dual e contraditório de Luísa pode ser explicado pelo fato de ela estar, no evento narrativo, em frente de uma professora da universidade, também sua professora, o que faz com que, a cada afirmação mais categórica de crítica ao ambiente universitário como responsável pelo seu adoecimento, houvesse imediatamente uma declaração a fim de atenuar tal posicionamento. Além disso, conforme mencionamos anteriormente, esse posicionamento também pode ser creditado a Discursos que associam o ingresso a um curso superior a algo positivo, o que pode também ter gerado conflito em Luísa. Não se pode, todavia, ignorar o fato de as duas

estudantes terem a sua entrada na universidade como um marco do início do desenvolvimento de suas crises de ansiedade (Carla e Luísa) e pânico (Luísa), o que respalda o nosso argumento de que a universidade precisa considerar e rever algumas de suas práticas que podem estar colaborando para o adoecimento de muitos/as estudantes.

O segundo tema elencado diz respeito à falta de tempo para dar conta de todas as exigências da vida acadêmica:

Excerto 3

2027 Luísa: só que pra ti ver eu gosto muito do espanhol e
2028 eu estou com dificuldade em espanhol ... por
2029 mais que eu goste
2030 Pesquisadora: sim mas é que:
2031 Luísa: e também a questão de quan:do eu consigo
2032 estudar
2033 Pesquisadora: hum
2034 Luísa: eu queria conseguir parar pra estudar todos os
2035 dias mais tempo mas tem dias que realmente
2036 hoje não consegui pegar e abrir nem o meu
2037 hoje não: deu por exemplo chega tem dias que
2038 acontece isso

No excerto 3, Luísa faz referência à sua dificuldade relacionada à falta de tempo, quando expõe estar tendo problemas com a língua espanhola justamente por não ter tempo suficiente para estudar: “eu estou com dificuldade em espanhol, por mais que goste” (l. 2028 e 2029); “e também a questão de quando eu consigo estudar” (l. 2031 e 2032). Ela demonstra entender a necessidade de haver uma regularidade no número de horas de estudo, mas admite não ter condições de dar conta: “eu queria conseguir parar pra estudar todos os dias mais tempo, mas tem dias que realmente, hoje não consegui” (l. 2034 a 2036). Podemos perceber que aqui a questão da falta de tempo surge de maneira bem explícita, sendo uma das principais preocupações das alunas. Também com relação à falta de tempo, destacamos, a seguir, um trecho da narrativa de Carla:

Excerto 4

2116 Carla: e as horas complementares eu como tu eu nunca
2117 fiz nunca participei de um projeto de pesquisa
2118 de extensão de nada porque eu não [consegui:a]
2119 Pesquisadora: [não deu]
2120 Carla: dar conta de pegar essas outras coisas
2121 eu me inscrevia na semana acadêmica e não
2122 conseguia assistir todas porque eu sempre
2123 tinha [coisas pra ler:]
2124 Pesquisadora: [alguma coisa]
2125 Carla: atividades pra fazer ... trabalho pra fazer
2126 então eu nunca consegui fazer outras coisas eu
2127 preciso de todo esse tempo pra [fazer]
2128 Pesquisadora: [pa:ra]
2129 Carla: aquilo e agora eu voltei disse assim ai vou
2130 pegar três cadeiras pra me dedicar
2131 Pesquisadora: fazer menos
2132 Carla: porque eu trabalho num serviço muito pesado
2133 Pesquisadora: uhum

- 2134 Carla: eu só trabalho das sete a uma
2135 Pesquisadora: nossa
2136 Carla: eu saio a uma correndo
2137 Pesquisadora: pra vir pra cá
2138 Carla: às vezes né eu sou obrigada a tomar banho
2139 porque eu tô dentro de um hospital
2140 Luísa: e quando chega em casa tem que descansar né
2141 Carla: aí eu chego aqui: eu nem almocei

Carla corrobora e complementa o que foi dito por Luísa, alegando não conseguir participar de outras atividades importantes para sua formação: “eu nunca fiz, nunca participei de um projeto de pesquisa, de extensão, de nada, porque eu não conseguia dar conta de pegar essas outras coisas, eu me inscrevia na semana acadêmica e não conseguia assistir a todos porque sempre tinha coisas pra ler, atividades pra fazer, trabalho pra fazer” (l. 2116 a 2125). Sabemos que a universidade pública se assenta no tripé ensino-pesquisa-extensão e que os/as alunos/as são incentivados/as a participar de atividades formativas nesses três eixos. Carla tem consciência disso, mas demonstra sua angústia por não dar conta de “pegar essas outras coisas” por conta das exigências relativas a trabalhos, leituras e atividades que correspondem ao eixo do ensino. De acordo com Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 227), as licenciaturas no Brasil constituem um contexto econômico educacional marcado por desigualdades e, muitas vezes, as oportunidades escolares servem à reprodução do *status quo*, sendo “o processo de preparação para o magistério imerso nessa realidade, marcada por conflitos e contradições.” Nesse sentido, defendemos, como os autores, “uma inversão das perspectivas individualistas e mercantis, que hoje são dominantes na preparação para o magistério [bem como a] necessidade de uma nova perspectiva em que a formação docente seja adotada como uma política pública prioritária” (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019, p. 227).

Outra questão levantada pela estudante e que faz com que ela não tenha tempo — e é uma questão comum a vários outros estudantes — se refere ao trabalho exercido fora da universidade. Isso, mesmo sendo uma atividade essencial, pois possibilita o seu sustento, consome parte significativa de seu tempo e de sua energia: “porque eu trabalho num serviço muito pesado, eu só trabalho das sete a uma, eu saio a uma correndo pra vir pra cá, às vezes né eu sou obrigada a tomar banho, porque eu tô dentro de um hospital; [...] aí eu chego aqui eu nem almocei” (l. 2132 a 2141). Afora a falta de tempo, carece ressaltar o sacrifício feito pela estudante, já que a sobrecarga de trabalho, aliada às demandas da universidade, impossibilitam até que ela almoce, tendo de assistir às aulas em jejum. Além disso, até tomar banho, atividade considerada banal, configura um sacrifício, pois a estudante considera isso uma obrigação — pelo fato de trabalhar em um hospital — que também lhe *rouba* tempo em meio a sua rotina tão corrida. É importante contrastar o que narram as estudantes com dados de estudantes de licenciaturas no país. De acordo com Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 240-241),

os cursos de licenciaturas atendem a um público com pouca possibilidade de complementação da formação com viagens, compras de livros ou participação em eventos, devido as suas limitações financeiras, e que dedica pouco tempo aos estudos em razão do trabalho e/ou dos horários alternativos e reduzidos do curso. Trata-se de uma realidade que acarretará perdas para o estudante, não só em relação ao conhecimento produzido na área, mas também no que se refere ao processo de produção e análise crítica desse conhecimento. Um prejuízo para o seu processo de formação, que o coloca em uma situação vulnerável diante dos desafios da realidade e dos controles externos, diminuindo, assim, sua autonomia como docente e como intelectual.

É necessário sublinhar que, nos discursos de Luísa e de Carla, tanto sobre a falta de tempo quanto sobre as dificuldades enfrentadas em relação à saúde mental — temas 2 e 1 —, são entextualizados discursos que individualizam as responsabilidades, sem levar em conta a grade léxica e categorial que constitui as noções de tempo e de produtividade da lógica neoliberal. As estudantes são subjetivadas por essa lógica, tomando para si a responsabilidade de não dar conta, de não serem capazes de desempenhar a contento aquilo que lhes é atribuído e de se sentirem cansadas. Nesse sentido, Han (2017, p. 71) nos adverte que “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando.” Ao individualizar a responsabilidade, a sociedade do cansaço vai tornando as pessoas cada vez mais adoecidas e cada vez mais solitárias. A nosso ver, a formação docente se insere nessa lógica colonial à medida que não a problematiza e não a transforma, no curso de formação, em currículo a ser discutido, problematizado e, coletivamente, vivenciado a fim de encontrar novas formas de experienciar a própria formação. Questionamos, ainda, as maneiras como a formação — levada a cabo pelo curso de letras na universidade — ignora os sentidos de receber, em suas salas de aula, os perfis de estudantes apontados pelos referidos dados.

O excerto 5, extraído da *performance* narrativa de Carla, requer especial atenção por trazer à tona uma questão de outra *ordem* e bastante grave com relação à falta de tempo:

Excerto 5

2084 Carla: então eu sei que eu tenho vários problemas mäs
 2085 o meu primeiro semestre a minha primeira aula
 2086 ... o professor disse assim: mulheres
 2087 casadas ... casa filho não terminam a
 2088 faculdade porque necessita de pelo menos
 2089 quatro horas por dia de estudo e vocês não
 2090 conseguem [vocês priorizam]

Sua narrativa nos expõe a Discursos machistas, entextualizados por um professor que afirma que as mulheres casadas não finalizam seu curso universitário pela falta de tempo ocasionada por filhos e por tarefas domésticas: “o professor disse assim, mulheres casadas, casa, filho, não terminam a faculdade porque a necessita de pelo menos quatro horas por dia de estudo e vocês não conseguem” (l.2086 a 2090). Como sabemos que dizer é fazer (Austin, 1990) e que a linguagem é ação no mundo social, os Discursos entextualizados pelo professor são mais do que machistas, são discursos que carregam uma “pragmática da violência” (Silva, 2012) e agem para tornar o ambiente acadêmico hostil, responsabilizando as alunas e causando várias enfermidades, como ansiedade e síndrome do pânico, desenvolvidas por Luísa. Também aqui há uma culpabilização das alunas no que tange a questões estruturais, tratadas como se fossem problemas individuais. Mesmo sendo um grave problema que revela o machismo estrutural que circula também no ambiente universitário — e inquietantemente propagado por um professor —, não se pode deixar de apontar a perversidade de tal colocação, que provavelmente não deve ter sido única, e de reagir a esse tipo de conduta, que extrapola a questão relativa à falta de tempo.

Os trechos seguintes, 6 e 7, compõem o terceiro tema, que trata da demanda por um tempo adicional de estudo em razão das lacunas na formação no ensino básico:

Excerto 6

2099 Carla: bem no meu primeiro: na primeira semana de
 2100 aula e aquilo nunca saiu da minha cabeça ã
 2101 outra coisa é: as pessoas assim tu tem que
 2102 sair do ensino mé:dio tu tem que fazer um: um
 2103 traba:lho tu tem que fazer um: um arti:go e eu

2104 fico pensando assim meu De:us como que eu
2105 vou fazer eu não fiz ensino médio ... eu fiz
2106 as provas ... do EJA
2107 Pesquisadora: uhum
2108 Carla: eu não fiz o ensino médio eu comecei e
2109 engravidei e parei
2110 Luísa: eu também [não fiz o ensino médio]
2111 Carla: [então eu fiz as pro:vas] pra
2112 terminar então pra mim foi difícil demais:

No excerto 6, tanto Carla quanto Luísa explicitam não terem cursado o ensino médio na modalidade tradicional, tendo feito as provas da educação de jovens e adultos (EJA). Carla, aliás, comenta que o fato de ter engravidado fez com que ela não cursasse o ensino médio tradicional. Segundo ela, sobretudo para quem fez EJA, a demanda pela confecção de trabalhos do gênero acadêmico, como artigo, torna a jornada na universidade extremamente difícil, uma vez que, na maioria das vezes, trabalhos desse tipo são cobrados sem que tenham sido previamente ensinados.

Além da falta de tempo para realizar as tarefas e atividades acadêmicas, muitos estudantes necessitam buscar por conta própria conhecimentos que lhes são cobrados, como escrever um artigo ou um ensaio, mas que eles não dominam por conta das lacunas em sua formação no ensino básico. Como mencionamos no início, cada vez mais, felizmente, estudantes de escolas públicas têm tido acesso à universidade pública, mas grande parte desses/as alunos/as não chegam ao ensino superior com alguns conhecimentos que são exigidos nesse ambiente. Tudo isso, obviamente, ajuda a desencadear problemas relacionados à saúde mental, abordados no primeiro eixo temático — excertos 1e 2.

Carla continua, no excerto 7, sua *performance* narrativa, contando-nos o quanto é custoso seguir e como ela consegue ir adiante e não desistir do seu curso universitário:

Excerto 7

2232 Carla: se eu soubesse assim tudo o que eu passei eu
2233 ia desistir aí eu já não ia terminar mais com
2234 com toda a função da pandemia e aí sempre a
2235 minha filha o meu marido me diziam incentivo
2236 termi::na pelo menos pra dizer mas tu ficou
2237 Pesquisadora: é:
2238 Carla: até o final termina
2239 Pesquisadora: já passou por tanta coisa né
2240 Carla: é e: eu tô tentando mas eu acho assim às vezes
2241 me faz tão mal ... a pressão:
2242 Pesquisadora: uhum
2243 Carla: que eu fico eu não vou fazer não vou fazer não
2244 vou fazer aí eu me deito durmo acordo às
2245 quatro da manhã vou lá começo a ler e: faço
2246 então eu pretendo terminar vou tentar mas eu
2247 acho muito realmente é muito difícil quando tu
2248 não tem uma preparação assim

Carla traz, nesse trecho, o agravante da pandemia, que constitui mais uma *camada* a se somar às inúmeras dificuldades elencadas em sua narrativa: “se eu soubesse assim tudo o que eu passei, eu ia desistir aí, eu já não ia terminar mais com toda a função da pandemia” (l. 2032 a 2034). Ela pondera que tem o incentivo de seu marido e de sua filha, mas que a pressão enfrentada lhe causou muito mal: “eu tô tentando, mas eu acho assim, às vezes me faz tão mal a pressão” (l. 2240

e 2241). Carla parece estar no seu limite, e a repetição “que eu fico eu não vou fazer não vou fazer não vou fazer” (l. 2243 e 2244) conota justamente a exaustão que a acomete. Ela, no entanto, aos poucos, e com o incentivo de seus familiares, vai vencendo seu cansaço e leva adiante sua meta de finalizar o curso universitário. Pressão, exaustão e falta de tempo são reveladas no discurso de Carla — “aí eu me deito durmo acordo às quatro da manhã, vou lá começo a ler” (l. 2244 e 2245).

Sua *performance* narrativa entextualiza Discursos relativos à pressão por desempenho, que deixa transparecer a alma consumida (Han, 2017). Nessa direção, os eixos temáticos 1, 2 e 3 se interpenetram e se complementam, como já ressaltamos anteriormente: as dificuldades enfrentadas, abordadas nos eixos 2 e 3, contribuem no sentido de acarretar os problemas de saúde mental abordados no eixo 1. O que gostaríamos de salientar mais uma vez é que os discursos de Luísa e de Carla em suas *performances* narrativas entextualizam Discursos de uma lógica neoliberal, alicerçada em uma matriz colonial de poder, no contexto de uma sociedade do cansaço, o que leva as pessoas cada vez mais a tratarem individualmente de problemas que são estruturais.

Na seção seguinte discutiremos de que maneira entendemos a formação docente e o ambiente universitário perante esses desafios elencados nas narrativas das estudantes.

COSTURANDO OS FIOS NARRATIVOS

Os três eixos temáticos elencados com base nas narrativas de Carla e Luísa nos permitiram considerar vários fios narrativos que buscamos costurar aqui. Como demonstramos, os três eixos se interligam e se complementam, no sentido de termos analisado diversos aspectos que a questão do tempo, vivenciado da perspectiva da lógica colonial, acarretam à formação docente e, consequentemente, à vida das universitárias.

Embora não apareça de maneira explícita em todas as *performances* narrativas destacadas, o tempo (ou a falta dele) constitui um elemento-chave que relaciona os três eixos, conforme demonstramos ao longo das análises, e é nele que colocamos o foco para discutirmos a formação docente. Se o tempo é o tecido da nossa vida, e se queremos pensar a formação docente com base em uma perspectiva que fuja à lógica colonial, talvez seja necessário enfrentarmos o desafio de nos esquivarmos de muitas das demandas que nos são impostas como imperativo pedagógico. Tanto alunos/as quanto nós, professoras/es do ensino superior, vivemos às voltas com a necessidade de cumprirmos com currículos e com conteúdos descomuns, e na ânsia de dar conta de tudo nos violentamos todos/as, alunos/as e professores/as. Nossas subjetividades têm sido forjadas, sem nos darmos conta, ou sem que reajamos, à lógica do desempenho, que tem regido o tempo escolar e nos tem feito correr atrás de metas e avaliações que estão a serviço do capital.

Carla, em sua narrativa, trouxe uma pergunta que nos inquietou bastante: “às vezes eu penso se não tem a ver assim, será que a universidade tá preparada pro ENEM, mesmo depois de tanto tempo?” (l. 2210 e 2211). A inquietação suscitou em nós todo um questionamento sobre o papel da universidade como um ambiente muitas vezes pouco acolhedor e até hostil. Um ambiente assim pode, como sinalizaram Carla e Luísa, funcionar como um lugar que gera desconforto, mal-estar e enfermidades como ansiedade e pânico, relatadas aqui, por alinhar-se a uma perspectiva colonial e neoliberal do que seja a vida social, acadêmica e profissional. Como ressaltamos ao longo das análises, o ambiente universitário, como um microcosmos da sociedade, também é um ambiente onde reverberam Discursos machistas e preconceituosos, como trazido no excerto 5, e justamente por isso deve ser um local de combate a todo tipo de intolerância.

Por outro lado, a pergunta de Carla também nos move na direção de pensar o que significa a universidade *estar preparada*. Em uma lógica colonial, deveríamos procurar uma solução, uma resposta definitiva ou uma fórmula mágica, se não para tentar resolver a questão, pelo menos para finalizar este texto com uma conclusão mais definitiva, apontando um caminho único. Acreditamos,

entretanto, que a universidade nunca estará definitivamente preparada, dada a complexidade da vida social. O preparo, porém, deveria estar em abrir-se para dialogar, ouvir e vir a conhecer seus estudantes, suas necessidades e a maneira como a formação pode acontecer nesse contexto.

Ao aludirmos a essa busca por alternativas, lembramos da história narrada por Daniel Mundurucu e Janaina Tokitaka (2007, p. 25) no livro infanto-juvenil *O homem que roubava horas*. Nele, um homem que vive nas ruas roubava as horas das pessoas. Ele diz: “Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo.” Quem sabe não seja hora de, também na universidade, pensarmos em tempos pedagógicos mais artesanais (Larrosa, 2019), subvertendo a lógica que nos rege e que nos exige cada vez mais desempenho, roubando-nos cada vez mais tempo?

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês Teixeira; CONTI, Luís Frederico D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Memórias e narrativas do GEPLIDF: formação docente coletiva e terapêutica em uma perspectiva bellhooksiana. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires; BORELLI, Julma D. Vilarinho P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. Goiânia: Cegraf, Editora da UFG, 2022. p. 115-131.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARROS, Diana Luz P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 21-42.
- BAUMAN, Richard. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: CUP, 1986.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1-2, p. 185-229, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BLOMMAERT, Jan. Sociolinguistic scales. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Gent, Albany, London, v. 37, p. 1-15, 2006. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Washington, D.C., v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BROWN, Gillian; YULE, George. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- FREEMAN, Mark. Why narrative is here to stay. A return to origins. *In*: HYVÄRINEN, Matti; HATAVARA, Mari; HYDEN, Lars-Christer (org.). **The travelling concepts of narrative**. Amsterdã: John Benjamins, 2013. p. 43-62.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante – *performances* de masculinidade heterossexual. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2116-2127, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2116>

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen (org.). Linguagem, narrativas e subjetividade. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 7-9, 2021. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.21695>

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen; MARTINS, Eduardo Espíndola B.; SENA, José (org.). Despensar a colonialidade: desarticulações narrativas para ensaiar a crítica decolonial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. 2, p. 4-18, 2022. <https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25II.4187>

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen; MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo”: desequilíbrios narrativos em *performances* heterossexuais de um aluno migrante branco. **Calidoscópio**, v. 15, n. 2, p. 305-216, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.08>. Acesso em: 30 out. 2023.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e *performances* narrativas de universitários migrantes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 147-172, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913696>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 217-242.

GEE, James. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Nova York: Routledge, 2004.

GLASS, Verena. Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/antonio-candido-inaugura-biblioteca-do-mst-e-fala-da-forca-da-instrucao>. Acesso em: 24 ago. 2023.

GOMES, Geovane Ferreira. Tempo e espaço: onde as teorias da natureza se encontram com as da cultura. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 54, n. 2, p. 185-195, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.4013/csu.2018.54.2.06>

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: PPG-Geografia/UFF, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HANSEN, Gilvan L. Espaço e tempo na modernidade. **Revista GEOgraphia**, ano 2, n. 3, p. 51-67, 2000. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2000.23.a13374>

KIM, Jeong-Hee. **Understanding narrative inquiry**. Los Angeles, Londres, Nova Déli, Singapura, Washington, D.C., Boston: Sage, 2016.

- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 8-20.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. *In*: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARA, Núria Pérez de; CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean; GREENE, Maxine (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 461-482.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, Londres, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.) **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020.
- MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 55-85.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- MIGNOLO, Walter; WALSH, Katherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Londres: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em Linguística Aplicada. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 11-33, 2021. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.21413>
- MUNDURUKU, Daniel; TOKITAKA, Janaina. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. Nova York: Routledge, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

SEGATO, Rita. O tempo na obra de Aníbal Quijano. **Revista Cult**, São Paulo, n. 248, jul. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-tempo-na-obra-de-anibal-quijano/>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, Daniel do Nascimento. **Pragmática da violência**: o Nordeste na mídia brasileira. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

WORTHAM, Stanton. **Narratives in action**. Nova York: Teacher's College Press, 2001.

Como citar este artigo: FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. (De)colonialidades do tempo na formação docente: uma discussão de narrativas de estágio supervisionado em línguas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310069, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310069>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Metodologia, Escrita – revisão e edição: Freitas, L. F. R.; Mastrella-de-Andrade, M. R. Curadoria de dados, Escrita – primeira redação: Freitas, L. F. R. Supervisão: Mastrella-de-Andrade, M. R.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados só estão disponíveis mediante solicitação.

SOBRE AS AUTORAS

LETÍCIA FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE é doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Professora de Inglês como língua estrangeira na Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na mesma instituição.

Recebido em 6 de agosto de 2024

Revisado em 6 de maio de 2025

Aprovado em 9 de maio de 2025

Editor/a responsável: Filomena Maria de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>