

QUARENTENÁRIO PEQUENO BREVIÁRIO DOS TEMPOS DE PANDEMIA

Que é que eu penso do amor? - Em suma, não penso nada. Bem que eu gostaria de saber o que é, mas estando do lado de dentro, eu o vejo em existência, não em essência. O que quero conhecer (o amor) é exatamente a matéria que uso para falar (o discurso amoroso). A reflexão me é certamente permitida, mas como essa reflexão é logo incluída na sucessão das imagens, ela não se torna nunca reflexividade: excluído da lógica (que supõe linguagens exteriores umas às outras), não posso pretender pensar bem. Do mesmo modo, mesmo que eu discorresse sobre o amor durante um ano, só poderia esperar pegar o conceito 'pelo rabo': por flashes, fórmulas, surpresas de expressão, dispersos pelo grande escoamento do Imaginário; estou no mau lugar do amor, que é seu lugar iluminado. Roland Barthes

O *Quarentenário - Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia* nasce do desejo de fala, escuta e compreensão do vivido a partir de registros singulares forjados por atores sociais convidados a expressar de que modo os meses de distanciamento social, experimentados no ano de 2020, tocaram seus cotidianos, atravessaram suas vidas, tatuaram seus tempos, produziram perturbações na circulação de seus corpos e nos encontros. Escrito composto de verbetes que não se reduzem à dimensão conceitual, eles revelam interlocuções que apontam para múltiplas possibilidades de produção de sentidos e de assombros diante de fatos que não cessam de, ao mesmo tempo e contraditoriamente, não se dizer e significar no não-dito. No *Quarentenário*, os autores abordam ações, temas, fazeres, arabescos do pensamento que se estilhaça no discurso no momento mesmo em que língua e história se encontram. Em último instância, cada autor, cada autora forjou tentativas de resposta a perguntas que lhes trazem inquietação, perplexidade, desassossego, serenidade. Elemento comum que atravessa todos os verbetes - “Que é que eu penso da educação nestes tempos? Que é que eu penso da vida nestes dias? Que é que eu penso da primavera depois que findar este inverno de nossas existências?”, estas perguntas, ao modo barthesiano, não irrompem insinuadas para serem respondidas: elas espreitam, um pouco ocultas um pouco visíveis, nos ditos e não-ditos. Suas respostas são pegas “‘pelo rabo’: por flashes, fórmulas, surpresas de expressão”, dispersas, desmanchadas, deformadas, sem forma. E estes são os fios que enlaçam cada palavra, fazendo deste *Quarentenário* um manifesto de (des)razões, deslocamentos, movimentos,

derivas dos sentidos e dos afetos que atam todos à educação como vida, como arte.

Forjados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio constitutivo dos trabalhos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os verbetes irromperam nos encontros protagonizados em ações propostas por formadores de professores inscritos na Área Didática, Currículo e Formação de Professores. Com palavras malabaristas foi desenhado o vivido no Curso de Extensão - Faced na Formação Inicial e Continuada de Docentes IV: docência e o Ensino Remoto Emergencial, na Disciplina Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento e nos Grupos de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (CNPq/UFRGS) e GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão. Com palavras encantadas e encantadoras os parceiros convidados e demais participantes - professores da rede pública estadual e municipal e, também, da rede privada de educação que atuam em diferentes níveis (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação superior), gestores, consultores educacionais, estudantes secundaristas, licenciandos, bolsistas de iniciação científica, membros de grupos de pesquisa - confundiram um pouco do assombro destes tempos atônitos e desafiadores nos quais os encontros acontecem em plataformas sem suspender o desejo, mas provocando a transformá-lo em possibilidades outras de dizer, fazer, sentir, estar-com.

Como orientação às produções, foram sugeridos variados formatos: imagéticos, textuais ou híbridos, poesias, contos, crônicas, músicas e ensaios, sempre com o cuidado de que mesclassem referencial teórico e considerações sobre o verbete. Independente do formato escolhido e das marcas autorais impressas no trabalho, destacou-se a importância de que a escrita não prescindisse de reflexões teóricas e análises concretas. Inspirado em *Fragmentos de um Discurso Amoroso*, de Roland Barthes, e em *Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]*, organizado por Cristiano Bedin da Costa, Angélica Vier Munhoz e Sergio Andrés Lulkin, o *Quarentenário* se aproxima de tais produções na convocação ao encontro e na aposta na interlocução. O resto é convite a você, leitor e leitora, fazer parte deste coletivo,

oferecendo seu gesto amoroso de escuta às nossas tentativas e aos nossos ensaios de escrita.

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Luciane Uberti

As Organizadoras

ABRAZO

Nieves Blanco García

Cada época tiene sus males y sus glorias. En algunas, especialmente complicadas, sucede que los males y las glorias, los esplendores y las miserias, vayan mezclados. (...) En estas épocas de mezcla se hace más necesario y urgente el examinar sus tesoros llenos de confusión, sus abigarradas riquezas corroídas por la miseria. (Maria Zambrano, 2000, p. 123).

La cercanía lleva inscrita la lejanía como su contrincante dialéctico. La cercanía y la lejanía se median dialécticamente igual que lo mismo y lo distinto. Ni la falta de distancia ni lo igual contienen vida. (Byung-Chul Han, 2017, 16).

¿Cuál es la verdad que en esta época alcanza claridad? ¿Cuál es su tesoro, quizá escondido, tapado por una capa de perplejidad y, a menudo, de tristeza, de soledad? Para mí ha sido la presencia de los cuerpos, la evidencia de que somos un cuerpo que busca al otro, que necesita de su cercanía sin caer en la fusión, sin confundirse con él. La enseñanza está recorrida por el cuerpo, por la presencia viva de otro distinto de mí que me llama y me reclama, que pide que le escuche, que le hable, que le mire. Y su ausencia produce sufrimiento, soledad, confusión.

Abrazar es acariciar el alma para sostener la vida. Abrazar es un gesto de acogida, en el que todo el cuerpo está presente. Está el calor, la fuerza de los brazos, la calidez de la mirada, el sonido de la voz. Abrazar es estrechar la distancia con otro desde la consciencia de que está ahí y es distinto a mí. Abrazar es comprender, contener, incluir. El abrazo es signo de amor, de alegría pero también -a veces- de tristeza, de encuentro y también de despedida; es un gesto de acogida que precede a la palabra, que no la exige aunque la contiene.

Sin el abrazo, ¿cómo hacen las maestras y los maestros para acoger a sus criaturas, recién llegadas a la escuela?; ¿cómo hacen para aplacar sus miedos, para celebrar sus triunfos, para animarles, para calmarles? Enseñar es acompañar y, para poder hacerlo, hay que estar cerca, emocional y físicamente. El aislamiento, como la virtualidad, expulsa al cuerpo, y la cercanía. Nos descorporaliza, y aunque nos permite comunicar nos sustrae la escucha y la acogida. Buscar el abrazo es sostener la vida y acariciar el alma.

REFERÊNCIAS

ZAMBRANO, María (2000). **Hacia un saber sobre el alma**. Madrid, Alianza/Fundación María Zambrano.

HAN, Byung-Chul (2017). **La expulsión de lo distinto**. Barcelona, Herder.

ADMINISTRAÇÃO ENERGÉTICA

Ildo Ronan Vilarinho Jr.

A dificuldade de estar presente no “aqui e agora” é, na visão da Gestalt, um sintoma neurótico, decorrente de situações não resolvidas, que atuam como “anzóis” que nos físgam, levando-nos à fuga de alguma coisa.

Tomemos o exemplo de uma situação inacabada simples, como cortar a grama. A grama precisa ser cortada e eu não o faço. Sigo pensando “Tenho que cortar a grama”, dia após dia. Talvez eu evite sentar na sombra porque irei me lembrar da grama. Toda vez que

a minha atenção recai sobre a grama não cortada, ela foge de alguma coisa. Essa preocupação se acumula e empobrece o meu viver, até que eu faça algo a respeito: ou corte a grama, ou me mude para um apartamento sem grama, etc. (STEVENS, 1977, p. 343).

Administração Energética. Processo de escolha e priorização entre tudo que emerge como demanda em nossas vidas e precisa ser atendido, solucionado. Aquilo que pede fechamento, enquanto “Gestalt aberta”.

Demandas do mundo virtual. Com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, as condições de trabalho remoto impactaram professores e gestores de escola. No lugar das rotinas presenciais, irromperam novas demandas e exigências, com gestalts se abrindo, para as quais a grande maioria não estava preparada. Os professores foram orientados a fazerem formações on-line e a utilizarem a plataforma Google Classroom. Sob a ameaça de que a “efetividade” - isto é, a frequência do professor e sua conseqüente remuneração - seria aferida pela produtividade, fomos lançados em uma enxurrada de vídeos, tutoriais e cursos. Excesso de informação. Cuidados discretos com etapas e pré-requisitos. O Governo do estado buscava criar uma resposta rápida de adaptação das escolas.

Colapso na administração energética. O professor nem sempre conta com bom equipamento, boa conexão de internet. Vive inserido em uma realidade histórica de desgastante desvalorização subjetiva e objetiva do seu papel social. As formações on-line travam se a conexão do professor é de baixa velocidade ou quando muitos tentam acessá-las simultaneamente. Os aplicativos destinados às aulas on-line se apresentam cheios de falhas ou são mal formulados e possuem uma lógica labiríntica, confusa, pouco intuitiva. Tarefas (gestalts) para as quais se supunha um dispêndio de energia menor tornaram-se um suplício. Na pandemia, nós - os professores, que já levávamos muito trabalho para casa - estamos extrapolando a jornada de trabalho regular. Mais e novos adoecimentos, estresse e dificuldades emocionais.

Sobreviveremos. Vencidos estes obstáculos, nos damos conta de que nossos alunos vivem um processo similar. Não estavam preparados para as aulas EAD. Grande parte vive em situação de vulnerabilidade e exclusão digital. Experimentam, junto às famílias, dificuldades quanto ao acesso ao Classroom e à

realização das atividades. As escolas procuram dar alternativas fazendo plantões para entrega de atividades impressas. Impotência paralisadora não permite que os alunos consigam “cortar a grama”. Abandono da escola? Pelo menos até que ela volte a ter a cara que tinha. Se é que isso vai ser possível. Ou terão que se mudar para um apartamento sem grama?

REFERÊNCIAS

STEVENS, John O. *Isto é gestalt*. São Paulo: Summus, 1977.

AMAR

Nilton Mullet Pereira

Amar. Verbo no infinitivo. Não é corpo nem matéria sensível. Não está delimitado por um dispositivo espaço-temporal. Não é conceito, representação racional ou representação sensível. Expressão. Acontecimento. Incorporal. Efeito. Transborda dos encontros dos corpos. Arredio ao mundo de Cronos, surfa no Aion dos Estóicos. Transita no passado e no futuro, sem se deixar delimitar por conceito, forma, individualidade. Ato em si de amar. Pura força que se desdobra e se individualiza no mundo das formas, no presente do tempo, para nos fazer surpresos, embriagados, em fuga, extasiados, sonhando acordados, num sono em plena vigília, a preferir Dionísio por Apolo, a preferir a infinitude da memória à consciência da percepção.

Mas, se amar é acontecimento, caso queiramos saber sua história, precisaremos contar sobre os encontros que produziram o amor. Devires. Amar ao próximo, da caritas dos Cristãos. Amar à verdade, dos Platônicos. Amar à natureza, de São Francisco. Amar como ato de coragem, de Paulo Freire. Amar como energia de transformação e de liberdade, de bell hooks. Amar às mulheres, dos trovadores medievais. O inalcançável, infinito e sem forma amor de Heloísa.

Nesses tempos difíceis, melhor o infinitivo amar do que o substantivo ódio - uma substância que produz afetos tristes, diminui nossa potência de vida, se

volta contra as próprias existências. Em tempos difíceis, é o amar que precisa enfrentar o ódio: como ato superando a definição, expressão ultrapassando a significação, significado (substantivo) se deixando levar pelo movimento (verbo). Em tempos difíceis, o amar não nos leva a agir para serenar. Ele é, ao contrário, energia para a guerra, para esburacar estruturas, memórias cristalizadas, o hábito. O amar é ventania que desagrega formas e produz porções inimagináveis de vida, nos dando forças para enfrentar a negação, o racismo, a discriminação, saltar para FORA e imaginar outros mundos.

REFERÊNCIAS

BRÉHIER, Émile. **A teoria dos incorporais no estoicismo antigo**. São Paulo: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O amor em uma aula de História**. Abril/2020. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/o-amor-em-uma-aula-de-historia-ck9a6vbk000cx017n06woa1no.html>. Acesso em 05. Nov. 2020.

AULA

Dóris Maria Luzzardi Fiss
Luciane Uberti

Diz-se que a palavra Aula vem do grego Aulé. Etimologicamente, palácio ou corte, pois ao lado de sua imponente se juntavam pessoas a discutir. Discípulos e mestres. Aulir é verbo transitivo indireto, assim que todos aulimos de algum modo. Estamos aulindo, falaríamos no gerúndio. Aula, em tempos de wikipédia, consiste em um horário de estudo em espaço determinado, em que se pretende aprender algo.

Mas como falar sobre Aula sem Barthes? O trabalho de deslocamento que ele exerce com a língua para falar de uma aula é espetacular. O docente não tem

outra função que não seja pesquisar e falar, sonhar alto. Uma fala que não é comunicar, mas sujeitar, pois enroscada pelos poderes. Daí que fugir do fascismo da língua é trapaceá-la salutarmente, como na literatura. A tríade: teimar, deslocar e jogar com os signos. Ensinar como desprendimento, sintetizado na palavra "excursão". A travessia do fantasma e o sentido da viagem, uma encarada e o outro redefinido, para chegar ao máximo de sabor possível.

Deleuze prolifera signos. Define aula como algo em movimento. Ela não tem como objetivo ser compreendida em sua totalidade. Uma aula não é feita para ser ouvida e entendida. Nada de causa e efeito. Ela é tanto emoção quanto inteligência. Uma música. Cada um acorda "a tempo de captar o que lhe convém". Menos por intencionalidade docente e mais por um acontecimento intempestivo. Uma aula espalha, prolifera, estilhaça sentidos. Dá para captar, no conjunto múltiplo dos presentes, aqueles que acordam para ouvir a música.

Fascinante.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.

DELEUZE, Gilles. **O que é e para que serve uma aula**. Vídeo disponível em https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10218347129093807&id=1359605701, acessado em 09 de dezembro de 2010.

AURA

Guilherme Niches
Vanessa Porciuncula

A Aura diz respeito a elementos específicos que a arte assume em sua produção/criação. Uma exposição artística, por exemplo, propicia uma experiência única aos espectadores. Assistir por um curto período temporal e de

forma tão próxima dos artistas constituem uma experiência singular, uma experiência autêntica do aqui e agora.

Para Walter Benjamin, a Aura provém de um enigma que reveste um objeto, tal como se estivesse encoberto por um véu. Este véu compreende a singularidade e unicidade do objeto envolvido, paradoxalmente, o transforma num símbolo de uma experiência daquilo que é inacessível. Representa o aqui e agora, como “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, [1935-6] 1994, p. 170). Seu caráter único, irreprodutível pode ser comparado com o momento de criação do artista, que vincula sua sublime genialidade no seu instante de criação (PARENTE, 2014).

O que interessava a Deleuze em seus seminários-aulas era mais que ensinar, tirar-dúvidas, o que importava a ele era propiciar um sentimento, uma experiência de estar em sala de aula. Para o Professor Deleuze existiria duas concepções de aula: uma que tem por objetivo obter reações imediatas com o público através de perguntas e interrupções, e outra magistral onde somente o professor fala (DELEUZE, 1995). E, na aproximação que aqui fazemos da aula com a obra de arte, fazemos por acreditar que o planejamento e a improvisação estão presentes pois é necessário que o professor-artista planeje sua aula assim como o artista planeja sua obra e a improvisação é o que torna a obra/aula única. Assim, teria a aula uma Aura também?

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. (1935-6). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em 1995.

PARENTE, A. A. M. **A encenação dos sonhos: imagens de Freud e de Benjamin**. *Ágora*, v. 17, n. 1, Rio de Janeiro, Jan./Jun. 2014.



Montagem alusiva à obra "A traição das imagens", de 1928, de René Magritte. Fonte: Autoria desconhecida.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Luciane Uberti

Apesar de datar de quase três décadas, o que conhecemos como avaliação processual e emancipatória no campo educacional ainda não havia chegado na maior parte das salas de aula. Mas o momento histórico está tornando mais nítida a dificuldade de

avaliar a aprendizagem. Os estudantes, além do risco de estarem enfrentando dificuldades decorrentes do acesso precário à internet, fazendo aulas no espaço silencioso, mas pequeno, apertado e, por vezes, improvisado, da casa, cuidando de filhos ou fazendo a janta, estão privados do convívio social, aprendendo sem interação corporal, reproduzindo conteúdos possíveis de serem encaixotados no formato remoto emergencial. Aprendem algo? Aprendem. Mas é isso que deveriam aprender? Os docentes passam pelas mesmas situações. A proliferação de um meme nas redes sociais, da imagem de uma professora que pergunta se os alunos estão enxergando bem o PPT, deixando visível apenas a imagem do um rosto indiscernível, é exemplar. Tudo indica que os critérios de avaliação usados no ensino presencial para avaliar o processo de ensino-aprendizagem (uma via de mão dupla) precisam ser, definitivamente, repensados. Isso significa que não devemos mudar apenas os instrumentos avaliativos (prova, relatórios, questionários, participação no chat), mas a concepção de avaliação. Trata-se de compreender que a avaliação não pode ocorrer sem um diagnóstico das condições de possibilidade de uma determinada situação, seja a avaliação de uma aprendizagem específica, seja uma avaliação em larga escala. Para tanto, as estratégias avaliativas precisam ser propostas ao longo de todo o período letivo, de forma que acompanhem os acertos e os erros, mapeando as hipóteses dos alunos. Isso constitui uma avaliação processual. Se antes ele apenas levantava a perna e passou a pular, sua evolução é maior do que a evolução daquele que já pulava e aumentou a altura do salto. A tradicional necessidade de hierarquizar acertos é o que dificulta um olhar positivo sobre o que se aprendeu efetivamente.

Esta é uma postura da avaliação emancipatória. O período atípico em que vivemos, quando no momento da avaliação do desempenho dos alunos, não pode desconsiderar que se trata de um ensino atípico, que provoca inúmeras diferenças no desempenho dos alunos. E poderíamos incluir: no desempenho dos professores também. Afinal, casa, computador, tela não são uma escola.

REFERÊNCIAS

- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- CUNHA, M. I. (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BIO(NECRO)POLÍTICA

Sílvio Gallo

Bionecropolítica. Modo de operação dos Estados na gestão da pandemia do coronavírus que assolou o mundo em 2020. Acoplamento conceitual produzido a partir do conceito de “biopolítica”, proposto por Foucault (2008), e do conceito de “necropolítica”, proposto por Mbembe (2018).

Biopolítica. Foucault pensou a biopolítica como um poder que se exerce sobre a vida das pessoas, tomadas nos grandes conjuntos populacionais. Mostrou como essa tecnologia de poder emergiu a partir do século dezoito e se consolidou ao longo dos séculos dezenove e vinte. O biopoder possibilita uma nova forma de operação dos Estados modernos, que ele denominou governamentalidade. O Estado age governando os cidadãos, conduzindo suas condutas; e o princípio geral deste governo é sua ação sobre as populações, controlando a vida. Vê-se assim o nascimento dos sistemas públicos de saúde e de educação, os sistemas de previdência social, os programas de controle de natalidade, de vacinação em massa, tudo visando o bem estar das populações.

Necropolítica. Mbembe, por sua vez, chama a atenção que, junto às populações negras escravizadas no “novo mundo”, trabalhando no sistema das plantations, observa-se uma necropolítica, um poder de morte, afirmando a morte. De modo que os Estados europeus, para manter o governo de seus territórios no modo biopolítico, usavam uma tecnologia necropolítica nos territórios colonizados e com as populações desvalorizadas.

Durante a pandemia de 2020, vimos juntar-se, no mesmo território, as duas tecnologias de poder. No caso do Brasil, por exemplo, o governo não hesitou em reconhecer a necessidade de que alguns morram para que outros sobrevivam. Marcadas para morrer, as populações de idosos improdutivos e jovens pretos de periferia foram chamadas a dar a vida pela manutenção da vida dos mais privilegiados.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1, 2018.



Fonte: arquivo pessoal do autor

BRECHA

Thiago Luz

Em março de 2020 a OMS declara pandemia de coronavírus. Expressões como quarentena, isolamento social, distanciamento, confinamento passaram a fazer parte de nossas vidas. A educação parou. Na verdade, isso deveria ser uma pergunta e não uma afirmação: a educação parou? A resposta, claro, é

negativa. Docentes, gestores, discentes não pararam de fazer proliferar aquilo que, para mim, constitui o cerne da educação: a multiplicidade. Construimos possibilidades, fendas, oportunidades, aberturas. Ou, para resumir, pensamos e agimos através de brechas. Não que esse movimento seja novo em educação, pois certamente não o é, mas no aqui-agora, multiplicamos as brechas. Uma brecha, se pudermos defini-la, é algo que brota, rompe, irrompe. E uma boa brecha sempre tem sua dose de originalidade e sagacidade sem deixar de lado a responsabilidade, o engajamento, a ética. A brecha que privilegio aqui é, tomando de empréstimo a expressão de Haraway (1995), um “saber localizado”, ou seja, contextualizada e eticamente comprometida. Não presto homenagem nesse texto às brechas que nesse período neoliberal surgem da pura e simples malandragem e cujo objetivo não servem a outra coisa senão debilitar a vida. Não me interessam, portanto, as ações políticas e econômicas que, através de brechas, antes de fazerem proliferar caminhos, enfraqueceram a potência de vida de humanos e não-humanos. A brecha que surge nesse período e cujo propósito é passar a boiada nada tem de potente e, na verdade, sequer sei se podemos chama-la de brecha já que não se confronta com o ideário em curso, apenas o reforça e o estimula. Eis aqui uma característica das brechas: confrontar-se com o status quo e com o já-dito. Quando tudo se solidifica, quando tudo se planifica, quando tudo se homogeneiza, a atuação das brechas inicia. Brecha é desestabilização. Brechas são “[...] o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 20).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**, Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, jan. 1995.



Fonte:

<http://www.willarg.com/covid19/>

CLASES SOLIDARIAS

Esther Luna

Clases solidarias es un proyecto social que surge en Catalunya (España) en el momento del confinamiento, el mes de abril: profesorado de secundaria y universidad de toda Catalunya y de diferentes especialidades ofrecen su conocimiento y experiencia a todos los jóvenes que necesitan "clases" (formato en línea); estas clases pueden ser tutorías, comprensión de conceptos o procesos, revisión de textos, ampliación de bibliografía, entre otros; dependiendo de la necesidad se realiza una "clase" u otra; acompañando siempre a la persona en todo el proceso hasta que se culmina. Cuando el alumno termina sus clases, realiza una contribución económica directamente al banco de alimentos. Esta contribución es anónima y no hay una cantidad mínima; esta cantidad la decide la/el alumno en función de sus recursos y la satisfacción de las clases; "la idea es que con muy poco podamos hacer mucho".

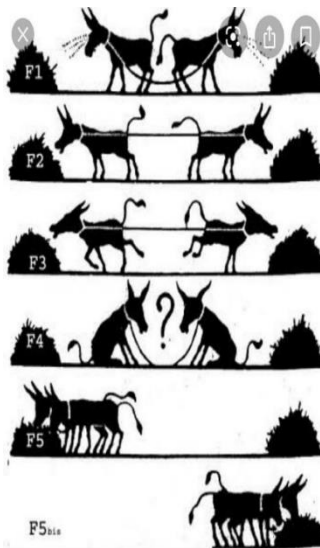
Este proyecto social nace con el objetivo de actuar en beneficio de la sociedad considerando esta contribución voluntaria para una sociedad más justa, un compromiso e, incluso, un deber de la persona; y tiene una doble finalidad: Educativa: ayuda a los jóvenes que están confinados prepararse para los exámenes de ingreso a la universidad o haciendo su investigación para la secundaria, Grado o Máster; Social: reduce la emergencia alimentaria que ha aumentado debido al Covid_19. Los aspectos que han hecho posible el nacimiento de este proyecto social han sido las actitudes que han demostrado todos los participantes con el fin de conseguir un mejor bienestar de las personas. Este bienestar vela por cubrir dos derechos humanos de las personas: derecho a la alimentación y derecho a la educación. Esta actitud se define como actitud prosocial en tanto que es una conducta positiva con motivación altruista, ya que pretende beneficiar al otro independientemente del beneficio propio. Es por ello por lo que consideramos que para que haya responsabilidad social (MARTÍNEZ-USUARRALDE; GIL-SALOM; MACIAS-MENDOZA, 2019) es imprescindible una actitud prosocial

(LEON; ROSALES; MUÑIZ, 2018). Clases solidarias considera que con la educación podemos cambiar el mundo, mejorarlo y brindar oportunidades en clave de responsabilidad social para una transformación social y educativa.

REFERÊNCIAS

LEON, R. A.; ROSALES, F. A.; MUÑIZ, X. **La acción prosocial del docente forma una actitud resiliente**. Editorial Académica Española, 2018.

MARTÍNEZ-USUARRALDE, M.J.; GIL-SALOM, D.; MACIAS-MENDOZA, D. **Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio**. Análisis para su institucionalización. RMIE, v. 24, n. 80, p.149-172, 2019.



Fonte: [Antônio Duarte. Cooperação ou competição.](#)

COOPERAÇÃO

Silvana Corbellini

Cooperação: enlace em tempos de pandemia. Em tempos de conexões, há enlaces que fazem laços que perpetuam, outros que se rompem e aqueles que se transmutam em novos laços. Cada laço faz encontros e desencontros. Alguns, formam coletivos e compartilham ilusões a serem construídos em parcerias. E esses, em tempos e espaços possíveis numa pandemia, representam a união dos que buscam romper com os discursos inócuos e convidam cada um a se expressar, colocar seu ponto de vista, alterar sua posição, argumentar e contra-argumentar. Esses laços requerem uma escuta ética - que implica a disponibilidade de acolher o outro. Tais momentos, raros e efêmeros, mostram-se profícuos para novas aprendizagens.

A cooperação no sentido piagetiano pode ser considerada como possibilitadora de atos criativos, pois permite que os sujeitos se impliquem de uma forma autônoma na construção, modificando-se a partir das interações, dialogando, trocando uns com os outros e desta forma acrescentando novos saberes (CORBELLINI, 2011, p. 07).

São nessas interações que conseguimos compreender que cooperar é estabelecer trocas equilibradas entre os indivíduos, sem que sobre espaço para qualquer coerção intelectual ou moral. Destaca-se, que a cooperação não é algo fácil, aliás, muito ao contrário, é uma construção permanente e que talvez se trate de uma ilusão ou um ideal a ser perseguido. E encerro com Piaget:

É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e ao peso das tradições. (PIAGET, 1973, p. 111).

REFERÊNCIAS

CORBELLINI, S. **Cooperação**: uma alavanca no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância. **RENOTE**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, n. 2, 2011 p. 17-27. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25109>

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

DOCÊNCIA-AUTORA

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Enquanto zunia a manhã ao som do dedilhar nos teclados, se constituía certa poética da educação. Em tempos de distanciamento social, a cada novo

gesto de docência-autora, irrompiam possibilidades outras na teia tecida em relações remotas nas quais a pertença instituída nos espaços compartilhados outrora permanecia existindo como memória. Instado a interpretar o já-dito e lançar o que está por ser dito, o sujeito-professor aceitou o convite para a construção de lugares de sentidos outros em um tempo de ensino remoto, lives, videoaulas, webconferências, redes, perdas de conexão e bugs. Movimentos que convocam ao reconhecimento da prática enquanto lugar de constituição do docente como autor que organiza de modo original os sentidos do trabalho numa escola que, experiência sociocultural de encontro, desafia a pensar sobre o mundo na busca de melhor nele intervir.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Ensinamos aquilo que somos e, assim, assumimos uma profissão que exige um pensar a si mesmo de que não se apartam os contextos muito concretos que nos marcam a todos e que nos “condenam” a significar e a interpretar como autores que somos (NÓVOA, 2003; 2007; 2009).

Encontro corresponde a um momento feliz que antecede o rapto do sentimento amoroso (BARTHES, 2020).

Docência-autora tem articulação com encontro: capturado o sentimento amoroso pelo saber, a autoria se forja como ato feliz de entrega à tarefa de reinvenção em espaços nos quais os estudantes, ao reconhecerem os problemas do seu vivido, poderão, com seus professores, buscar alternativas. Docência-autora, deslizamento, resignificação, teia.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Fragments de um discurso amoroso**. São Paulo: UNESP, 2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ENSINO HÍBRIDO

Adriana Beatriz Gandin
Paulo Santos Lima Júnior

Diário da pandemia: dia 200 de isolamento. Hoje não foi diferente. Acordamos cedo como de costume e, enquanto as crianças se aprontavam para entrar online em suas respectivas aulas, fomos dar uma “geral” na cozinha (pois sempre sobra um resquício de tarefas esquecidas por dois adolescentes confinados). Como previmos, lá estava ele: o liquidificador, colocado dentro da pia (o que já é uma conquista!); porém, sem água dentro. Tudo bem deixar pra lavar depois, temos certeza que fariam isso. Mas quem já teve que lavar um liquidificador com restos de suco *detox* seco em seu interior sabe do que estamos falando. O *detox* agora é moda. Em tudo: sucos, saladas, exercícios. Não é diferente aqui em casa. Estar confinado, no mesmo local, todos os dias, nos fez perceber que esta pandemia trouxe outro detox: o que era corriqueiro, agora é diferente, e, por isso, precisa ser repensado. Estamos nos reinventando todos os dias, neste *bunker* no qual se transformou nosso lar. Nele, em comparação ao que tínhamos antes, temos possibilidades e recursos limitados.

E assim também é na educação. Como professores, nos sobra tempo e paciência para repensar práticas antigas, tradicionais e, talvez, ineficientes no fazer pedagógico. Assim deve ser a combinação das ferramentas digitais, complementando os estudos feitos na escola, para trazer autonomia e protagonismo ao estudante. Porém, este processo deve ser percebido e incorporado pelos(as) professores(as). A proposta tanto de ensino híbrido quanto de uma educação híbrida está ali nesse grande guarda-chuva das metodologias

ativas porque senão não faz sentido. Não faz sentido dizer que o aluno vai ter contato com o digital para ele receber informações e o professor continuar fazendo o papel de alguém que transmite informações o tempo inteiro (BACICH, 2020).

Ensino híbrido. Vem do termo em inglês *blended learning* (“aprendizagem misturada”). É exatamente este liquidificador que está mostrando à escola e às famílias que existem diversas maneiras de aprender e de fazer as coisas. As tecnologias digitais e os recursos online (a maioria deles, gratuitos) nos abrem um leque imenso de possibilidades de interações e de construção de conhecimento individual e coletiva. Provemos, sem medo, esta nova vitamina. Sem deixar, claro, secar nas paredes do liquidificador...

REFERÊNCIAS

INSTITUTO UNIBANCO. “No ensino híbrido, o on-line potencializa o momento presencial”, explica Lilian Bacich. Página inicial. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/no-ensino-hibrido-o-on-line-potencializa-o-momentopresencial-explica-lilian-bacich/>. Acesso em: 14 de nov de 2020.

ESCOLARIZAÇÃO *DELIVERY*

Kamila Lockmann
Clarice Salet Traversini

Escolarização delivery. Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia da COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades, entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução. Essa expressão foi criada a partir da pesquisa Educação Básica em tempos de pandemia e usa os termos “escolarização”, compreendida como os processos formativos complexos que

acontecem predominantemente por meio do ensino (PENNA, 2019), e *delivery* que, em inglês, significa pronta-entrega, distribuição ou remessa. A escolarização *delivery* predomina na maioria das escolas que participaram da pesquisa, com ênfase nas públicas. As instituições utilizam tecnologias digitais - plataformas como moodle ou google classroom, e redes sociais como facebbok, whatsapp e até o blog da escola, mas com menos intensidade que nas escolas privadas e de forma assíncrona. Também enviam às famílias materiais físicos: *kits* de atividades, sacolas com livros e materiais diversos. O funcionamento deste modo de escolarização operacionaliza a educação remota emergencial pautada na sequência: planejamento - entrega - execução - devolução. A partir de um olhar crítico, nossa hipótese é que a escolarização *delivery* é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo! É produzida por uma cultura do utilitarismo e do imediatismo que precisa fornecer rápidas respostas às demandas do tempo presente. Viver em uma sociedade da aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011) significa assumir que a educação não pode parar e somos compelidos a aprender permanentemente e por toda a vida. Possivelmente, como resposta a essa sociedade e ao imperativo do aprender, prontamente a escolarização *delivery* foi inventada.

REFERÊNCIAS

PENNA, Fernando de Araújo. **A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática:** a especificidade da escola como espaço de dissenso. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, n. 42, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>. Acesso em maio 2020.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Sociedade de aprendizagem e governamentalidade: uma introdução.** Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 1, p. 121-136, jan/jun 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.htm>. Acesso em 10 nov 2020.

ESCUATA ATIVA

Valéria da Silva Silveira

Escuta ativa é dar voz, é abrir-se para o outro. A escuta é interpretação, é uma via de afeto que nos diz muito na busca do outro e faz retorno em “mim” pela instabilidade da deriva, no estilhaçar (in)esperado, lugar do tropeço e de estranhamentos, morada do equívoco, de sentidos a ressoar.

Em tempos pandêmicos, a falta trouxe a emergência de escutar, de ser escutado.

Em aula, ao escutar o aluno, o professor tem a possibilidade de interpretar como este aluno percebe o mundo, quais os modos de constituir-se aluno/filho/cidadão, quais seus desejos, o que faz ele pertencer/permanecer na escola.

Em aula na pandemia, escuta-se, ativamente, o não dito, o que está silenciado, o traço, a ausência.

Na escuta há a exigência da empatia, da dobra ao mundo do outro, da abertura ao vínculo, do reconhecer os direitos e a vida cotidiana. Escutar um aluno é escutar a dimensão poética e crítica da vida. É igualmente escutar a nós, visto que o professor é também constituído na inteireza de afetos sociais que o atravessam ao longo da docência. E desses afetos se possibilita pensar sua própria autoria e pertencimento na educação.

Mittmann (2011, p. 92) afirma que a autoria “se dá justamente no e pelo jogo da alteridade”, assim, ativas e múltiplas linguagens, em um mesmo tempo cronológico. O espaço é diferente, mas o espaço é polissêmico. O espaço é sentido. Currículo construído a partir da escuta, da abertura empática ao outro.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <

http://www.anped.org.br/rbc/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDA.PDF>

MITTMANN, S. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ESPERANZA

Maria Dolores Molina Galvañ

Los niños hacen posible que los hombres y las mujeres se sobrepongan y que digan: espero... vivo con esperanza. Esta vivencia de la esperanza distingue una vida pedagógica de la que no lo es. (Van Manen, 1998, p. 82)

Esperanza: un modo de traer la presencia, de vivir en presente.

Los meses de confinamiento los pasé en mi pueblo. Un lugar pequeño y amable, tranquilo. El confinamiento lo tornó tremendamente silencioso. A las ciudades, según mis amigas, les ocurría lo mismo, se inundaron de silencio y de estupor. Pronto el silencio fue haciéndose, en mí, ejercicio de extrañamiento. ¿Qué traía de temeroso este silencio? La ausencia de la infancia en la calle, los parques, la escalera y el portal de la casa. La imagen de la escuela cerrada y de las aulas vacías.

La infancia fue refugiada en las casas. Porque aquí, en mi pueblo, la infancia tenía casa y la casa era, de verdad, un refugio. Desde las casas la infancia se asomaba al mundo. Lo hacían en las puertas, las ventanas y los balcones que poco a poco, día a día, fueron poblándose de frases y dibujos y colores. Y fueron transformando nuestro andar rápido y gris de la casa a la tienda, en un caminar afable y atento. La infancia se hacía así presente y nos hablaba. Andar despacio era mi manera de escuchar.

Ese caminar calmo de la mano de la infancia, ponía de relieve, a cada rato, el temblor de una experiencia que siendo común (y mundial) entrañaba enorme disparidad y desigualdad. Sentía este caminar como una posibilidad de escuela, porque en él encontraba la posibilidad de relación con la infancia. Vivía este caminar como escuela que nos compromete, porque nos pone en el compromiso de romper las barreras de la inmunidad, la indiferencia y el desprecio. Y desde esta cercanía con una infancia, que no veía pero se hacía presente, mezclaba mis pasos con mis pe(n)sares: que el refugio no derive en reclusión ni decline en abandono; que el estudio no se mueva por la especulación sino por la imaginación; que enseñar no decline en entrenar ni en entretener; que la relación educativa no se rinda ante el empeño técnico y tecnológico; que nuestra manera siga siendo enseñar cuidando.

REFERÊNCIA

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1998.

EXCLUSÃO

Marcia Valéria Cozzani

O mundo pandêmico e a leitura de David Le Breton “Desaparecer de si”. Sobre a vida, nem lá nem cá. Me pergunto: distanciar-se socialmente é também uma maneira de desinvestir do mundo, deslizar para um não-lugar? O que significa/têm significado desaparecer?

“Não mais existir, nem por si, nem por procuração. Estar fora do verbo ser ou ‘por fora’ de todas as engrenagens do discurso [...]” (BRETON, 2018, p. 21). Ou ainda, “tornar-se insignificante na dupla acepção da palavra, ser ao mesmo tempo desprovido de qualquer significado e de importância social” (LACADÉE, 2010 apud BRETON, 2018, p. 29).

Estamos nesse espaço de acomodação das ambivalências insuportáveis do mundo exterior, assistindo aqueles que ocupam os mais altos postos do poder

reivindicarem seus direitos à abstenção? Ou somos nós os doentes das narrativas de Beckett: “fugitivos de um fracasso colossal?” (BRETON, 2018, p. 32).

Sobre o que falamos? Falamos sobre indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos. Sobre experiências cotidianas de reprodução do que se ouve por aí como “novo normal”. Na área da educação o “novo normal” também é, paradoxalmente, um modo de desinvestimento da escola e do que é o ato de ensinar. Funciona como dispensa tácita e consentida de deveres com o outro, como um exílio do conhecimento, porque potencializa desigualdades da ordem social. Os alunos estão, em tempo integral, nos espaços de uma ordem social e econômica desigual sem um tempo/espaço escolar mais igualitário. Falamos sobre indiferença em tempos virulentos e sobre um “velho normal” atravessando sujeitos in/excluídos. Esse tempo modificará nosso olhar frente às desigualdades e as diferenças no campo escolar? Falamos sobre o olhar, marcado por posições de desigualdade na escola, como por exemplo, desigualdades na construção do saber pedagógico. “Olhares que têm a ver com poder, é verdade, mas também com a posição de onde partem, do lugar onde se formam e dos sujeitos aos quais se destinam” (SKLIAR, 2019, p. 31). Isto nos leva a refletir: a noção de igualdade no direito de acesso à educação tem considerado o ensino a qualquer pessoa, sem exceção?

REFERÊNCIAS

BRETON, David Le. **Desaparecer de si**: uma tentação contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Edição do Kindle, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FASE. ESCOLA. SOCIOEDUCAÇÃO.

Silvana Oliveira Carvalho

FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo. Espaço destinado ao adolescente privado de liberdade para que possa cumprir sua medida

socioeducativa; lugar para iniciar a busca de novos caminhos, para olhar e ser visto, para entender por que se está ali.

O lugar. Muitas vezes, aos olhos dos estranhos, o lugar parece um território sombrio, sem perspectivas, sujo, sem vida. Porém, para nós, professores que atuamos em espaços escolares destinados ao atendimento de



Fonte: arquivo pessoal da autora

adolescentes em privação de liberdade, a paleta de cores funciona às avessas. Onde muitos enxergam o cinza, recriamos o arco-íris. Onde as limitações segregam, construímos pontes que levam a caminhos nunca trilhados antes. Fornecemos mapas e bússola para itinerários pelo mundo imaginado, planejado, real. Ajudamos a mudar rotas com olhar esperançoso e escuta atenta.

As salas de aula. Os pequenos espaços das salas de aula, escuros e sem ventilação, abrigam pensamentos que brilham, sonhos que borbulham, projetos de futuros possíveis, desenhados e coloridos nas páginas dos cadernos. Os olhares cotidianos revelam o desejo do diploma, da profissão reconhecida, da reconquista da própria vida pela via certa.

Pandemia como compromisso em ato. A Pandemia impôs a distância, mas não nossa ausência. A falta do contato olho-no-olho ressignificou o escrito, compreendeu os silêncios, buscou a escuta e reinventou o diálogo a distância. Entendemos que é preciso trazer cor para onde ninguém mais quer pintar.

Desejamos transformar e ser transformados a cada aula. Ensinamos e aprendemos todos os dias. Pintamos o mundo a muitas mãos, com entrega, paixão e persistência, para nós e para os nossos alunos, privados de liberdade. Somos professores e alunos livres, em espaços de privação, buscando o colorido

onde ninguém mais acredita que a cor é possível. Somos professores, pintando cores onde a tinta não pega mais.

FRONTEIRA

Lucas Carboni Vieira

De poucos para muitos, uma doença reveladora. Evidencia um “muito dito”, mas proporcionalmente ignorado: no Brasil, poucos flagelam muitos. Uma pandemia que veio de avião, do exterior, “das férias”. Que veio na bagagem de poucos (que podem muito) e que, hoje, atinge muitos (que pouco podem). A covid19 (re)escancara os flagelos da desigualdade social e da divisão de classes no Brasil. Tal revelação não é novidade. Está estampada em cada centímetro do nosso país. Segundo país mais desigual do mundo (ONU, 2019). Perturbadora relação – o gozo de uns advém do sofrer de outros – que reflete a miséria humana e espelha algo que não se pode apagar: os laços fronteiriços entre uns e outros. Avessos de uma relação indissociável. Sendo uma fronteira não o “ponto onde algo termina, mas o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER, p. 152, 2001), para além da diferenciação material (do acúmulo ou da escassez), há uma diferenciação simbólica complexa que se estrutura no desejo de deixar, muito claro, a fronteira de uns e de outros. No imenso espectro entre os extremos, uma variedade de aproximações e afastamentos fronteiriços quantifica e classifica o estrato social de cada sujeito, indicando a posição onde ele deve estar em um contexto pandêmico.

Mas há de fato uma fronteira real entre os de cima e os de baixo? De que fronteira a pandemia têm nos convocado a falar? Que fronteira ela (d)enuncia? Talvez uma fronteira que retoma da memória discursiva sentidos do antagonismo social da relação colonial: os jogos do poder colonial se justificam, materializando-se em uma forma de governamentalidade em que o espaço funciona de maneiras um tanto quanto coniventes com demandas políticas e econômicas (FANON, 1986)... e o sujeito experimenta tanto maior solidão quanto menor sua capacidade de circular pelos estratos sociais em um tempo/espaço no qual “estranhos têm chance de se encontrar em sua condição de estranhos, saindo como estranhos do

encontro casual que termina de maneira tão abrupta quanto começou” (BAUMAN, 2001, p. 111) – um lugar em que ocorre a injunção do sujeito a não fazer história. Sujeito habitante de fronteiras que tanto se desmancham enquanto a crise sanitária se alastra e socializa o trágico entre todos quanto se enrijecem por força da crise econômica.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FANON, Frans. **Black Skin, White Masks**. London: Pluto, 1986.

HEIDEGGER, Martin. **Poetry, Language, Thought**. Trad. Albert Hofstadter. Nova York: Perennial Classics, 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Nova York, 2019.

GESTÃO PARTICIPATIVA

Marinice Souza Simon

Gestão. Modo de gerir e organizar a escola, coordenando movimentos dinâmicos, no quais todos os integrantes da comunidade educativa - os que fazem a gestão da aprendizagem e do ambiente escolar, os que coordenam o processo pedagógico e os que coordenam o processo técnico-administrativo - experimentam iguais condições, vez e voz para a tomada de decisões, a concepção e a operacionalização de projetos e ações pedagógicas.

1. Quando falamos em gestão estamos utilizando uma palavra definida como: “1 Ato ou efeito de gerir; gerência. 2 Mandato político” (HOUAIS; VILLAR, 2001, p. 1449).
2. Gestão é um: “substantivo feminino. Administração; ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares” (FERREIRA, 2008, p. 265).

3. Aproximando o termo do âmbito escolar, “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

Em linhas gerais, as definições apresentam a centralidade de seus significados no *ato de dirigir, coordenar, gerenciar ou administrar pessoas, negócios ou processos*.

Gestão participativa. Para o desenvolvimento da gestão participativa em uma escola de Educação Básica estão previstos movimentos que demandam elaborar e realizar a proposta pedagógica, viabilizando esta organização mediante a coordenação do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, os quais estarão, por sua vez, direcionados ao cuidado dos processos de ensino e de aprendizagem, respondendo a todos os professores e a todos os alunos, em todas as suas necessidades de modo a garantir sua participação ativa no percurso traçado. Desde essa perspectiva, emergem responsabilidades inerentes ao cargo, como a função educativa, a de liderança produtiva, a de mobilização constante do corpo docente e, também, aquela ligada aos processos administrativos. (LIBÂNEO, 2001; LUCK, 1998; ARANHA, 2004).

Transição do termo administração para gestão. Acerca dessas duas denominações, a maioria dos autores, ao tocar no assunto, explora a *transição do termo administração para gestão*, vinculando o significado daquela aos enfoques mais técnicos e estruturais de uma organização, enquanto essa é associada a ações mais ligadas a movimentos coordenativos, descentralizados e abertos à participação coletiva. Visão que se encaixa melhor no conceito que queremos explorar quando abordamos o termo gestão participativa. Ao aprofundar essa separação entre os termos, percebemos a administração como uma prática herdada de uma década (1970) iminente tecnicista, carregando o termo de significados articulados às ações lineares e compartimentadas nos diversos setores das instituições educacionais, trazendo de fora para dentro do ambiente determinações pragmáticas e mecânicas a serem cumpridas sem oportunidade de discussão. A mudança para o conceito de gestão carrega muito mais do que uma

diferenciação linguística, trazendo para si uma posição que permite a todos visualizar um novo entendimento sobre a organização educacional.

Gestão escolar e pandemia. Em tempos pandêmicos, a gestão escolar reforçou a necessidade e o entendimento de que a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem é condição primordial para o bom andamento dos projetos idealizados e postos em prática. Desse modo, os movimentos coletivos - as concepções e operações realizadas com a participação de todos - tornaram-se vitais para a legitimação dos fazeres pedagógicos, que suscitavam a apreciação e avaliação permanente de práticas a serem inseridas nos novos contextos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, famílias, alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso, supervisores escolares e orientadores educacionais construíram, acompanhados pela direção/gestão, práticas assertivas, coerentes com o momento vivido e impregnadas de significados para todos. Destacamos que, em um processo que requer a adesão de todos como forma de obtenção de melhores resultados, no qual diferentes sujeitos comparecem com suas convicções e disposições, julgamos importante o estabelecimento de espaço democrático de atuação, com abertura para a composição de ações coletivas, sob uma gestão responsável e acolhedora. Um espaço que permita construções significativas com participação do coletivo docente e discente. Então, muito mais do que administrar ou dirigir, falamos de uma visão de gestão participativa, disposta a valorizar, partilhar, aceitar e dividir responsabilidades, atingindo objetivos comuns traçados por todos, previamente - algo que se fortaleceu ainda mais face às diferentes demandas surgidas neste tempo pandêmico.

REFERÊNCIAS

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa. 2001.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da Gestão escolar**. Gestão em rede, Brasília, 1998. Disponível em: <http://eventos.tmmunicipal.org.br/gestaoescolar/material-didatico_01julho_texto.pdf> Acesso em 10 abr. 2019.

ARANHA, Mara Salete Fábio. (org.). **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

HUMANIZAR

Bruna Betamin de Souza

De acordo com o dicionário, humanizar é tornar-se humano; tornar-se benevolente; ou ainda, tornar(-se) mais sociável; civilizar(-se). Durante o período de isolamento social, essa forma verbal passou a ser imperativa. Mas, como manter os vínculos com nossos estudantes quando estamos distantes dos afetos?

Muitas vezes nos encontramos dando aula para uma tela com apenas ícones. Nossos estudantes não pareciam estar muito dispostos à interação. E assim seguíamos: os professores falando para a tela cheia de ícones mutados, e os estudantes... Bem, a gente não sabe, ao certo, o que os estudantes estavam fazendo, mas gosto de acreditar que estavam presentes. Foi durante uma aula exatamente como essa descrita que percebi que o conceito de *Educação Bancária* nunca tinha me parecido tão literal e materializado. Segundo Freire (2005, p. 78),

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (...) O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.

Após o confronto com a verdade, foi preciso uma retomada dos caminhos. Repensar o meu fazer docente e remontar as maneiras como tornávamos a sala de aula um espaço humanizador. O ensino remoto conseguia ser o oposto do conceito de humanizador, havia urgência em repensar isso!

Humanizar, durante o ensino remoto, corresponde a repensar atos simples: chamar pelo nome cada um dos estudantes e dar um tempinho para que respondam como eles estão a cada início de aula; a forma verbal será, ainda, sinônimo de perguntar sobre a saúde dos membros da família dos educandos de forma interessada e genuína. Dentro do contexto atual, humanizar também encontra significado quando o animal de estimação de alguém passar em frente a câmera e a aula ser interrompida para que esse seja o assunto por alguns instantes. Pode significar, também, que o professor silencie seu microfone em alguns momentos da aula, abrindo mão do “controle” e exercitando a escuta, permitindo o protagonismo do outro.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

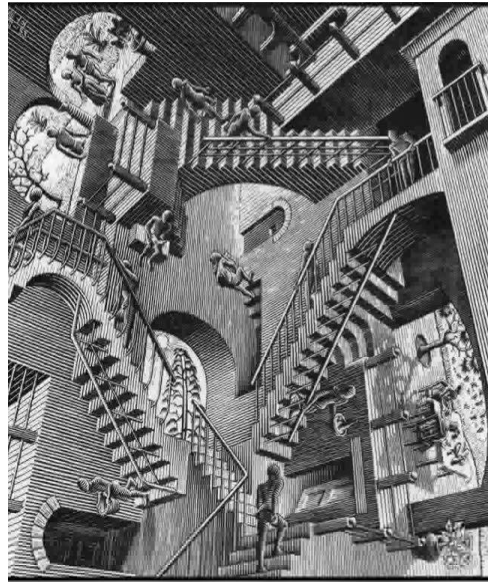
INEVITÁVEL DIDÁTICA

Coletivo Didaticagens e Fabulações

(1) Didática inevitável ou inevitável didática? Digamos: didática, é isto. Inevitável: o que não se pode evitar, o que está sempre presente. Inevitável porque intratável, logo, necessariamente isto. Porque há recusa do conhecimento transferido, recusa da avaliação com finalidade de medida. Porque há inevitáveis parcerias. Porque se (des)faz nas doces rotinas mimetizadas de mentes e corpos. Porque em tempos pandêmicos, em tempos presentes, para os quais não há vacina, há inevitáveis alianças high definition, armadas e celebradas nas telas de notebook, ipad, tablet, celular, desktop. E também em seus sinais: de rede, do cosmos, de fumaça. Didática inevitável porque problematiza, ainda e sempre, a ausência de compromissos com a reconstrução da identidade-escola: suas

imagens, seu dizível, seu pensável, seus limites e suas possibilidades em uma episteme-vírus. Inevitável abertura de espaços de fala e de escuta entre todos aqueles envolvidos em um processo que convoca à partilha remota. “Faraway, so close”, sorri para nós Wim Wenders. Entre mapas mentais, google drive, playlists no Youtube, google forms, grupo fechado no Facebook, Evernote, Word Clouds, vídeo-aulas, Webinars, Meet, MConf, Teams, Zoom, o ensino remoto vai tomando formas e nos (re)formando. Inevitável também... “tão longe, tão perto”... como a didática. Como escape à lógica cartesiana das causas e consequências. Como liberdade

inventiva de formas deformadas. Uma didática não é, funciona. Funciona como uma investigação sobre os modos de existência. Como a terceira margem do rio, onde “aquilo que não havia, acontecia” (ROSA, 2005, p. 78), porque “É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é...” (ROSA, 2006, p. 9). Como coletivo de “transcrição”, que implica em aceitar o inevitável: “o mais importante, de vislumbrar, de uma vez por todas, a possibilidade de pensar de outra forma” (CORAZZA, 2020, p. 22). Como poesia. Olhar criativo. Abraço que se faz a partir de todos. Poesias-pessoas em trânsito, em litúgio, em silêncio, aos gritos. Pessoas em didática. No limite, talvez (quem sabe?), isto quer dizer, digamos, desejar: a aula, o ensino, o saber, o outro. Sim, desejar. Como o adulto deseja o andar da criança, e por desejar não conduz, não representa, não diz: apenas anda, espera, traça uma zona de cuidado, garante as circunstâncias. Para que também possa ser desejado, encontrado, repetido naquilo que ama, reverberado em seu desejo. Câmara de ecos! Câmara de ecos! Existir é abrir-se



Fonte: [Relatividade](#), Xilogravura (1953) de Maurits Cornelis Escher.

ao alheio. Ensinar é funcionar a dois, três, vinte e cinco. Inevitável, portanto, lutar por isto.

(2) Aquele modo que nos aproximamos do âmago daquele que quer aprender. O que não quer aprender está fechado, para ele outra didática, uma pré-didática de conquista para a empreitada. Nesses tempos em que ainda muito cedo na escola se aprende que aprender é castigo, vale nota e só serve para diploma e ganhar dinheiro, pobre didática... Nunca é suficiente para mostrar que aprender é viver, que se aprende e vive até morrer. Sem vida, sem arte, sem querer, a didática se arrasta pelo viável mínimo entre fogos cruzados de queixas e acusações. Mas como os pássaros que ignoram a pandemia, a vida, o brilho e a beleza por vezes surgem entre frestas, então surge ela sem centro e sem periferia, sem quem ensina e quem aprende, radiante. Inevitável, portanto, lutar por ela.

(3) Didática inevitavelmente transgressora flerta com a crítica e brinca com a transmissão. Pouco importa uma ou outra, mas lhe são constituintes. Faz atravessar, acontecer, sentir o que se passa sem promessa de causalidade. Desloca as forças, pois limite e potência. Compõe genericamente e faz perseverar a docência. Dança e experimenta a vertigem dos movimentos. Honra a herança de tantas bailarinas nunca menos transgressoras. Te convida para a baila. Vens?

REFERÊNCIA

ROSA, Joao Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSA, Joao Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: _____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.77-82.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. 596 p.

JOGO

Marcello Paniz Giacomoni

A pandemia, e seu correlato distanciamento social, afastou-nos e obrigou muitos (os que podiam) a ficarem em suas casas. Isolados, cada um padeceu à sua forma. Uma questão se colocou: o que nos aproxima? Não vimos as pessoas e, dentre tantas distâncias, nos relacionamos com o jogar. Por um lado, não pudemos jogar. Sem partidas de futebol, sem carteados com familiares, sem jogos de tabuleiro com amigos. Por outro lado, jogar foi um caminho: em nossos núcleos, entre adultos e entre crianças, jogamos. Inclusive, não é à toa que muitos dos nossos estudantes mantiveram um convívio social a partir dos jogos digitais coletivos, encontrando seus colegas e amigos. Esse universo amplo foi presença e falta simultaneamente. Mas, o que mesmo esteve presente? E o que mesmo faltou? Quantas são as definições possíveis para “jogo”? Segundo Katie Salen e Eric Zimmerman (2012), são ao menos oito diferentes, que relacionam regras, interações, ações orientadas, seriedade, relação (ou não) com o real, criação de representações, dentre outros. Johan Huizinga (2008) nos ensina que o jogo encerra uma totalidade dotada de um sentido ancorado no divertimento, mesmo que o ato de jogar se revista de muita seriedade entre aqueles que adentram no “círculo mágico”: por um determinado espaço e tempo, cria-se uma ilusão apartada do real, que arrebatava seus participantes a partir de um universo constituído pelas regras do jogo, somadas à disposição dos jogadores. Por mais que muitos jogos possam extrapolar o simples divertimento, ganhando dimensões funcionais - como os jogos de azar ou relacionados a mercados específicos (futebol profissional, E-games, etc.), o jogo em si não produz nada, apenas movimentação. Como ensina Roger Caillois (2017, p. 36-37), ao final do jogo não há “colheitas, objeto manufaturado, obra-prima nem capital aumentado. O jogo é a ocasião de gasto puro: de tempo, de energia, de engenhosidade, de destreza e, muitas vezes, de dinheiro (...)”. Isso não significa que não possua uma função cultural essencial: o jogo, a medida em que “ornamenta a vida, ampliando-a” (HUIZINGA, 2018, p. 12), torna-se uma necessidade vital de expansão de nós mesmos. Percorremos motivações, no mais das vezes inconscientes, de mostrar nosso melhor, desafiar a nós e aos outros, mobilizar o tempo da espera e da ação, simulando e criando soluções entre desejos e regras (CAILLOIS, 2017). Ao

jogar, padecemos, sentimos, nos perdemos e nos encontramos, entre nossa inteligência ora mais racional, ora mais emocional.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens** - a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens** - o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2018.

SALEN, Katie e ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo** - Fundamentos do Design de Jogos - Volume 1. São Paulo: Blucher, 2012.

LIBERDADE

Lucas Carboni Vieira

Livre para livremente escolher ficar. Liberdade para fazer-se cativo. Autonomia para refutar a rua. Conscientemente escolher quarentenar. Optar pela "vida mortal" no avesso da "vida social" e usar dos recursos da vontade para refutar o "olho no olho", o toque da pele, o abraço amoroso. Logo aquilo que tanto caracteriza a brasilidade - o toque, o contato, o corpo - para salvar vidas, se fez preciso abdicar. "Para viver é preciso deixar de viver": para garantir a existência física, é preciso estancar a exploração social da/na vida. Em casa, entre quatro paredes.

A "gripezinha" parece ter transformado o sentido da palavra liberdade. Palavras não contêm os sentidos em si mesmas, "[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições [...]" (PÊCHEUX, 2014, p. 146). É na relação com seus contextos de enunciação, do pulsar histórico que as envolve, que seus sentidos se constituem. Se liberdade poderia ser lida como o direito de ir e vir, agora, ser

livre é manter-se preso - só assim se pode estar liberto do perigo. Liberdade: escolher não sair, não confraternizar.

Hoje, por uma tela, acessamos todo mundo. Feitiço que parece ter se voltado contra o feiticeiro: não aguentamos mais olhar o mundo por telas e dispositivos eletrônicos. Não importa o quão "high definition" eles sejam. Nada é mais "HD" que o toque das mãos, da pele, dos lábios. Para exercer essa nova forma de liberdade, em que temos um viral carcereiro, somos obrigados a aderir ao tecnológico. Há aqui, porém, um paradoxo: somos obrigados a usá-lo se quisermos experimentar uma versão apagada da vida de antes. Obrigados. Liberdade e obrigação parecem palavras que, aqui, atacam uma a outra. Amarga e digitalizada condição em que vivemos. Entre os que livremente quarentenados, dois fantasmas assomam: os ignorantes e os necessitados, estes últimos vítimas duas vezes - da ignorância de tantos e da pandemia.

REFERÊNCIA

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli et al. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2014.

LITERATURA

Máximo Daniel Lamela Adó

Literatura? Ah, tudo aquilo que se escreve e lemos como se fosse literatura. Primeiro o escrever, depois o escrever sobre o escrever. Depois!? Acho que com a literatura não podemos ficar nessa dimensão cronológica, a não ser que seja a de nossas leituras. Se leio Laurence Sterne depois de ter lido Machado de Assis, justamente por ter lido Machado, leio Tristram Shandy como escrito com a pena da galhofa e a tinta da melancolia. Shandy passa a ser um Gentleman carioca. Talvez, seja por isso que Enrique Vila-Matas (2002) diga que a literatura seria um exercício para inventar outra vida que bem poderia ser a nossa; inventar um duplo como se pudéssemos lembrar com uma memória alheia. Ele cita outro escritor

para escrever essas linhas, cita Ricardo Piglia (2017) e este diz que um escritor escreve para saber o que é a literatura.

Onetti (1989) dizia que depois de colocada a última palavra no texto, quando o escritor dá a história ou aventura, ou sonho por liquidados e já não fica mais nenhum pretexto para não colocar a palavra fim, aquilo que se fez já não é mais dele. Já não importa, ganha o mundo de outros, o dos leitores. A literatura seria, então, não só o que se escreve, mas o que se lê e como se lê. Paul Valéry (1955) disse ter lido Descartes, *O discurso do método*, como se fosse um romance. Ler a ciência e a filosofia como literatura seria admitir o método como ficção. A ficção enquanto uma antropologia especulativa, nas palavras de Saer (2014).

Então, penso que não importa o que seja a literatura, mas o que fazemos para saber o que seria esse conjunto de palavras que nos atravessam, seja pela leitura ou pelos ouvidos, esse conjunto de especulações que falam de nós. Uma antropologia, seguramente. Uma antropogonia.

REFERÊNCIAS

ONETTI, Juan Carlos. Onetti por Onetti (Reportaje de Ricardo Piglia). In. ONETTI, Juan Carlos. **La novia robada**. México: Siglo Veintiuno, 1989.

VILA-MATAS, Enrique. **El mal de Montano**. Barcelona: Anagrama, 2002.

SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 2014.

PIGLIA, Ricardo. **Crítica y ficción**. Barcelona: Debolsillo, 2017.

VALÉRY, Paul. **O pensamento vivo de Descartes**. Tradução Maria de Lourdes Teixeira. São Paulo: Martins Editora, 1955.

MORTE/MORRER

Luciana Marques

Se por um lado todos os dias da pandemia contamos mortos, por outro lado nós também aprendemos a ignorar esses números. A única certeza da vida é a morte. Ela igualmente é aquilo que mais queremos ignorar. E a incerteza que ela carrega – Quando virá? Como virá? – talvez seja o que mais nos atordoa. Não de forma inoportuna, a ela atrelamos significados de punição, castigo. Por vezes, ela é enunciada como resultado de erros médicos, pandêmicos. Se a morte é culpa de algo ou de alguém, parece que é mais fácil esquecê-la.

Na vida urbana também parece de mau gosto morrer em meio à vida. Mais educadamente morre-se em hospitais, em rodovias, em algum lugar em que poucos precisem testemunhar. Ou ainda morre-se dormindo para que nem mesmo você esteja presente para ver a cena. Até que isso aconteça, todos os esforços serão empenhados para evitar que alguém morra, não apenas pelo valor da vida, mas também pela inalcançável tarefa de protelá-la ao infinito. Mas, ainda assim, quando a vemos por perto, o sabor é o do fracasso, dificilmente é o da festa. Certamente são códigos culturais que podem não estar presentes em todos os humanos, como por exemplo entre os bororos que celebram em longos funerais esse grande acontecimento (NOVAES, 2006). Embora a forma como cada um e como cada grupo ou cultura lide com e enfrente a morte possa variar, o fato ou o fenômeno, em si, ocorre exatamente da mesma forma a todos. Os animais e os vegetais igualmente morrem de forma similar – endurecem, enfraquecem, não mais se movem e passam a apenas deteriorar seus elementos.

O que parece diferenciar os humanos é essa capacidade de dar significado aos fenômenos. Mas a morte e o morrer, embora contem com a atenção das tradições religiosas e espirituais, continuam não tendo um significado consensual. O fim é sempre difícil de explicar.

REFERÊNCIA

NOVAES, Sylvia Caiuby. (2006). **Funerais entre os Bororo**: imagens da refiguração do mundo. *Revista de Antropologia*, v. 49, n. 1, p. 283-315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012006000100009>

NOVO NORMAL

Karla Saraiva

O novo normal tem máscara e álcool gel, e casas sem água corrente. O novo normal tem isolamento e home office, e ônibus lotado de trabalhadores. O novo normal tem negação e falta de empatia, e corpos enterrados em vala comum. O novo normal tem aluno estudando em MacBook Air, e aluno que não tem uma mesa para apoiar o caderno. O novo normal não é normal, é anormal. O novo normal mostra que o que era normal, já era brutal. O vírus não diferencia os corpos pela renda ou pela raça, mas as condições de vida diferenciam as chances de morte. O novo normal escancara nosso dever ético para com o outro e nos chama a construir uma outra normalidade.

As desigualdades que há muito estão aí ficaram ainda mais evidentes neste ano anormal de 2020. Se sobre nosso país se espalhou um vírus funesto, trazendo dor e medo, a distribuição do sofrimento seguiu a lógica da exclusão social. A falta de moradia digna e de saneamento básico impediu que grandes camadas da população adotassem medidas de segurança sanitária. Se a morte atingiu inicialmente aqueles que podem viajar para o exterior, aos poucos ela foi se deslocando para aqueles grupos que não podem se dar ao luxo de uma quarentena por conta da fome, dizimando parcelas muito maiores desta população vulnerável.

A desigualdade de gênero fez com que a sobrecarga por trabalhos domésticos e com cuidados com os filhos se acentuasse mais ainda na crise. A mãe, que estava trabalhando em casa com seus rebentos, perdeu o emprego por não dar mais conta de suas tarefas (CARAPEÇOS, 2020). Era mulher e era

branca. A outra, que precisava sair para trabalhar, levou o filho para morrer no apartamento de luxo da patroa (APÓS, 2020). Era mulher e era negra. A violência de gênero também aumentou. O novo normal perturba nossa noção de normalidade. Que o novo normal permita perceber como anormal a organização de nossas sociedades e suas desigualdades.

REFERÊNCIAS

APÓS negligência de patroa, filho de doméstica morre ao cair do nono andar. **A Tarde**, publicado em 04 jun. 2020. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/brasil/noticias/2129388-apos-negligencia-de-patroa-filho-de-domestica-morre-ao-cair-do-nono-andar>. Acesso em 19 nov. 2020.

CARAPEÇOS, Nathália. Sobrecarga na pandemia: após perder o emprego, mães buscam um recomeço profissional. **GaúchaZH**, publicado em 06 nov. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/maternidade/noticia/2020/11/sobrecarga-na-pandemia-apos-perder-o-emprego-maes-buscam-um-recomeco-profissional-ckh5alg5v005k0170jxjd6owr.html>. Acesso em 19 nov. 2020.

OTIMISMO

Larissa Strelow Lima
Paulo Santos Lima Júnior

Pessoas sorridentes não faltam na televisão. Mãos que se estendem oferecendo expectativa e segurança. Políticos prometendo melhoras para todos e jurando que a situação não está tão ruim quanto parece, enquanto médicos afirmam os números agravantes e a falta de leitos em hospitais. Quase nove meses definhando e vivendo os dias em replay. Surgem novas facetas a cada dia que ficamos aprisionados na gaiola de nossa casa. Facetas que nos aproximam ou afastam de quem convivemos. Facetas que nos fazem passar quase 24 horas deitados na cama ou fazer a maior faxina já vista. Como será que estão as famílias dos potes de margarina? Será que quando ninguém está olhando seus sorrisos

brancos desaparecem e elas também se preocupam com o futuro próximo? Será que elas têm consciência da inconsequência da população? Não, as Margarinas (nome que dei a tais famílias) com certeza vivem uma vida plástica, desfrutando da maior benção que existe: a ignorância.

Enquanto isso as ruas estão mais cinzentas. Frias. O tempo demora milênios para passar. Se esvai como areia na ampulheta. Quando pensamos que já vimos de tudo, surge uma nova “cura milagrosa” inútil, sendo oferecida por pessoas que pioram ainda mais a situação atual. Sombras de culpa me perseguem quando resolvo ver algum familiar, ainda que protegida por máscaras e álcool gel, para um rápido “olá”. O medo me consome. Isso me faz questionar as decisões que conhecidos próximos tomam. Eles faltaram a aula da vida na qual fomos ensinados sobre empatia, respeito e solidariedade? É realmente necessário festejar e ir constantemente em locais como restaurantes e bares enquanto há pessoas rezando para que tenham a oportunidade de ficar em casa (ou voltar para ela)? Além disso, o que celebram? Garanto que as quase 177 mil mortes não são mencionadas nos brindes. Alguns meses atrás eu verdadeiramente enxergava uma luz no final desse túnel, uma maneira de sairmos dessa melhores e cuidando mais do próximo e do mundo em que vivemos. Talvez essas pessoas também não enxerguem mais a luz, e por isso decidam (mesmo que involuntariamente) apagar a de quem está tomando todas as decisões certas desde março.

Otimismo: Uma disposição para encarar as coisas pelo seu lado positivo. Mas o contrário do pessimismo também possui várias facetas. Temos, por um lado, a verdadeira crença de que em algum momento estaremos livres. Livres da tristeza e da solidão por trás do isolamento social. Livres para retomar o contato humano que tanto almejamos. Por outro lado, temos a abundância de falsa esperança sendo espalhada a cada esquina que viramos. E o excesso de otimismo mata o medo e, muitas vezes, a prudência. O paraquedas que não abre sempre tem por trás um otimista.

Qual o limite da petulância dos que agem como se tudo estivesse normal? Muitas vidas ainda serão roubadas pela imprudência destes, possivelmente as de quem menos esperamos. Eu sou otimista, apesar de meus governantes e da população. Acredito em mim. Acredito que sou capaz de parar de sentir o que sinto agora. Que me reinventarei toda vez que parecer que não há saída. Que

farei o máximo para cuidar de quem amo e que farão o mesmo por mim. Enquanto isso, escrevo para que não me afogue em meus próprios pensamentos. Leio para que a minha imaginação não desbote. Falo para que seja ouvida e penso, penso muito, para que eu mude em mim o que vejo como erro nos outros. Que o otimismo caminhe lado a lado com o conhecimento e que nunca nos conformemos com a falta dele. Ainda assim, às vezes gostaria de ser uma Margarina.

PARTICIPAÇÃO

Marcos Machado Duarte
Dóris Maria Luzzardi Fiss



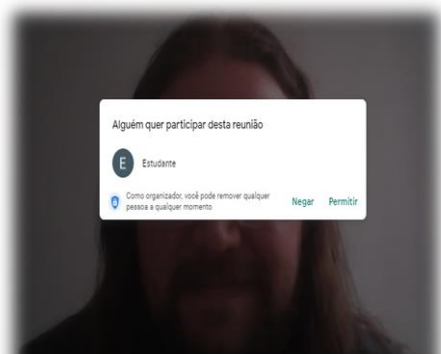
Fonte: arquivo pessoal dos autores

Aqueles segundos que antecediam a chegada do primeiro estudante após abertura da sala de aula virtual eram espreitados por dúvidas: “Alguém participará? Será que acordaram tão cedo para uma aula virtual? Será que já levantaram de suas camas, escovaram seus dentes e estão alimentados? Será que o link foi enviado pelo lugar certo para que

a turma tenha acesso e venha participar?”. Tiim-tum. Alguém quer participar dessa reunião. - Bom dia, querido estudante! Alguns segundos de silêncio.... No chat aparece: “Bom dia, professor! Bom dia, professora”. Sem áudio, sem câmera, mas estou aqui presente. Para nossa troca, para que possamos fazer o possível em condições tão adversas. Não é novidade para a educação que estar presente nem sempre é sinônimo de participação. Quando o que acontece não nos toca, quando passamos pela aula sem sermos afetados, a participação não aconteceu mesmo que estejamos presentes: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o

que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Participação como experiência. No ensino remoto, o entendimento de participação como experiência se materializou, a ele somando-se espera (im)paciente, acolhida amorosa, frustração silenciosa, regozijo, presenças e ausências que, mais do que câmera e microfones (des)ligados, apontam para o estar-com amalgamado ao trabalho com saberes que fazem sentido e despertam desejo por conhecimento. Participação como experiência vivida pelos sujeitos, importante componente que conta sobre efeitos (im)possíveis do encontro de educandos e educadores.



Fonte: arquivo pessoal dos autores

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2002, n.º 19, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

PEDAGOGIAS MULTIESPÉCIES

Andressa Caroly
Thiago Luz

Com quem nós humanos habitamos o mundo? Podemos, realmente, nos afirmar como seres independentes? Não seríamos ao invés de seres apartados dos outros, seres dependentes? Em que momento nos esquecemos da espiral de relações multiespecíficas na qual estamos imersos? O professor entra na sala,

dispõe seu conteúdo no quadro, inicia sua aula e nada o interpela, nada o atravessa. Não há qualquer coisa que seja capaz de desviar sua rota tão bem programada e, caso haja, logo é convidado a se retirar. Este tipo de aula foi por muito tempo considerada por pedagogias tradicionais como uma aula ideal, pois é o tipo de aula que possibilita



Fonte: arquivo pessoal dos autores

que o professor transfira seu vasto conhecimento para as mentes ainda mal desenvolvidas dos estudantes. Não é por acaso que nesse tipo de aula imagina-se sempre corpos brancos, masculinos e cis-héteros. É muito curioso educadores/educadoras mais progressistas, quando questionados sobre seu aluno ideal, quase nunca lhes vêm à mente corpos dissidentes dessa lógica hegemônica. Esta aula ideal, com este aluno ideal e com este professor ideal, nada mais é que um mito, uma lenda, uma história que contamos uns aos outros e que pode esconder violências. Entretanto, não é novidade a existência de práticas educacionais cujo objetivo é desestabilizar esse mito e suprimir as violências. Porém, as pedagogias multiespécies, inspiradas pelos saberes feministas, entendem que as violências não atingem apenas vidas humanas, mas também ambientes e vidas não-humanas. Elas rompem com este aluno/professor/aula ideal, notadamente antropocêntrico, e lançam um olhar cuidadoso sobre as múltiplas maneiras como humanos e não-humanos têm suas vidas entrelaçadas, pois já não podemos mais ignorar que o mundo que habitamos é composto por espécies companheiras (HARAWAY, 2003; TSING, 2019). Assim, as pedagogias multiespécies tentam retomar a complexidade e a complementariedade da vida, tecendo contundentes críticas ao ideário capitalista e neoliberal cujo único propósito é exterminar a diversidade.

REFERÊNCIAS

HARAWAY, Donna. **The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

PLANEJAMENTO

Déborá Alves Feitosa

Planejar é projetar o que se intenciona realizar. O Planejamento é uma estratégia de organização de atividades não somente no ambiente escolar. Em geral planejamos nossas ações e rotinas cotidianas. O planejamento é como um fio condutor, que não necessariamente nos leva onde planejamos ou pretendemos chegar, mas espera-se que proporcione certa estabilidade, equilíbrio para lidar com o inusitado, o imprevisível. Eis que o inusitado, o imprevisível aconteceu: jamais planejamos atravessar o ano de 2020, vivendo uma crise sanitária sem precedentes, que jogou por terra todos os arranjos planejados para o ano escolar. E agora?! Todas as atividades foram suspensas, inclusive as escolares, como forma de evitar a propagação do vírus desconhecido e letal. Passado o perplexo dos primeiros meses de pandemia que paralisou o mundo, fomos instados a pensar no que fazer como atividade escolar. Termos desconhecidos da maioria dos professores começaram a povoar nosso vocabulário: ensino remoto, atividades síncronas e assíncronas, webnário, live, podcast, entre outros, até então peculiares ao universo da EaD, tornaram-se populares entre nós.

Mas, como planejar nesse “novo normal”? Como responder à quebra de paradigma do ensino presencial, para abruptamente assumir o ensino remoto? Qual a implicação dessa mudança? O que é indispensável considerar para planejar o ensino remoto para alunos da escola pública? bell hooks (2017), ao refletir sobre práticas multiculturais, chama atenção para o “medo dos professores” mudarem o paradigma que sempre lhes proporcionou segurança. O ensino remoto proporciona o primeiro contato com atividade de ensino de forma virtual para a maioria dos professores. Como se dá a interação virtual com o aluno? Como planejar uma prática pedagógica que não fortaleça a educação bancária? Como não invisibilizar alunos tímidos que não se encorajam a

compartilhar sua imagem, alunas cuja voz não ecoa nesse ambiente sem “ordem” para a fala? Como lidar com a diversidade social, desmascarada pela câmara que invade a individualidade do sujeito? Que conhecimento interessa nesse momento e que poderá disparar uma aprendizagem significativa para o aluno? Em tempo de distanciamento social, que conteúdo a escola deve priorizar?

O Planejamento deve ter flexibilidade agora e sempre, e ser coerente com o contexto virtual, sem esquecer a realidade do aluno, que talvez tenha se agravado com a crise sanitária. Por fim, um plano de ensino, um planejamento, deve ter como preocupação: a formação humana crítica, para uma sociedade justa e equânime, a construção de relação de reciprocidade e afeto entre alunos e professores, para além da pandemia.

REFERÊNCIA

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

PLANEJAR

Vanessa Porciuncula

Quem gosta de planejamento? As professoras e os professores podem não gostar de planejar, aquele planejar “tarefeiro” que reside nos documentos que apenas listam conteúdos, habilidades e competências que os estudantes têm que adquirir. Contudo, eles planejam. E planejam a todo momento, até nos finais de semana, quando vão ao mercado ou assistem a um filme na televisão. Este é um planejamento-aula, que tem lugar cativo nos professores, que fornece o superpoder de transformar tudo em aula. Este quefazer docente não cabe nas brancas páginas do Word, muito menos nos quadradinhos das planilhas. O planejamento é um quefazer docente ontológico.

E, neste momento, singular, de ensino remoto, o ato de planejar parece reforçar o ideal de planejamento-folhinha, no qual o ato de planejar é resumido

ao ato de elaboração de materiais para postar nas plataformas de ensino. Planejar durante o período de ensino remoto tem sido uma experiência, na maioria das vezes, não prazerosa, descolada da realidade. A interação professor-aluno agora é virtual, a sala de aula agora é virtual. E o planejamento é virtual?

Para pensar em planejamento durante o ERE, é necessário retomar alguns princípios que circunscreve o ato de planejar na educação. Planejar é antes de tudo um momento para se pensar sobre a prática. É o momento em que o/a professor/a, enquanto agente do ato educativo, se coloca a pensar sobre os seus objetivos, sobre as suas intencionalidades para, assim, programar formas para algo acontecer. Este algo é a aprendizagem. Aprendizagem aqui é tomada como um acontecimento. Logo o ato de planejar não pode ser reduzido à confecção de materiais didáticos, uma vez que se faz necessário um processo de reflexão sobre uma realidade objetiva que se apresenta, é por esse motivo que o ato de planejar se modifica no ERE, porque estamos vivenciando uma realidade diferente. Onde o professor é obrigado, antes mesmo de pensar o planejamento, a pensar a realidade objetiva que se apresenta.

REFERÊNCIA

CAROLY, A.; UBERTI, L.; LUZ, T.; PORCIÚNCULA, V. **Docência e Transgressão: potência singular ao planejar**. Porto Alegre. Ed. Cirkula. 2018.

PROFESSORADO

Alexandra Clavijo

Professorado. Substantivo masculino. Cargo de professor num corpo de professores. Conjunto de pessoal docente que desenvolve suas atividades de ensino num sistema de educação (RAE, 2020). O professorado como categoria social compreendida desde as concepções de profissionalização, proletarização e grupo de status, assim como uma caracterização que unifica os saberes e fazeres docentes, conhecimentos, estratégias profissionais, solução de situações problemáticas, padrões de competência e prática do magistério. Esses saberes

docentes fazem a professoralidade, que é a construção do sujeito-professor na realização e reflexão sobre a sua prática. (MOROSINI, 2008). Esse sujeito-professor tem uma perspectiva tanto individual como coletiva, e, claro, histórica, diversa, embora conflitiva.

Uma identidade docente como ponto de unificação do professorado é possível pensar respeito à prática docente: “O trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2015, p. 63). Mesmo assim, se entendendo a realização deste trabalho numa relação do humano com a humanidade: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2015, p. 92). Essa prática e a relação com a outredade fazem da assunção possibilidade de transformação, “enquanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 2015, p. 40). Então o professorado é um grupo homogêneo? Não, vai ter professor bancário ou professor problematizador. Assim como existirá o professauro, no sentido anacrônico do saber e fazer docente (ANTUNES, 2014), que nem se compreende professorado provavelmente.

Dilemas da profissão de professor: reconstruir um laço forte com o espaço comunitário, mesmo sendo um conceito problemático na educação, a autonomia diante dos modelos idênticos de escola, de modos de trabalho pedagógico, e o reconhecimento social ou prestígio do trabalho docente (NÓVOA, 2014).

Sobre uma evolução do ofício de professor. No cenário da complexidade, da contradição e da experiência construída, a profissionalidade docente é mais exigente, pois não há modelo canônico exterior à prática docente e imposto aos docentes, seja pelo passado da instituição, seja pelas forças do mercado e pelas novas tecnologias. Existe uma apropriação individual e coletiva tanto do passado como das possibilidades presentes e, assim, uma recomposição identitária (LESSARD, TARDIF, 2014).

Cadê a professora no professorado? O primeiro sentido é a mulher no espaço público na história (PERROT, 1998). Entre os primeiros trabalhos da mulher está a docência de crianças e de outras mulheres, é claro, até a feminização do magistério (LOURO, 1997). Desde o ponto de vista das

trajetórias das mulheres no professorado, o trabalho docente tem se fundido à própria vida, ao tornar-se professora pode se encontrar uma oportunidade ou forma de autorealização, de sentido para a própria existência e uma ressignificação da própria condição de mulher (FONTANA, 2010).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis da profissão de professor. IN: _____. O Ofício de Professor. Tradução de Lucy Magalhães, 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOROSINI, Marília. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea, In: ENRICHONE, D (Org). **A docência na educação superior**: sete olhares. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RAE. **Dicionário**. Disponível em: <https://dle.rae.es/profesorado?m=form>. Acesso em 07. Dic. 2020.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

POST-COVID-19

Sandra Regina Sales
Gustavo E. Fischman

Que educação cidadã post-Covid-19?

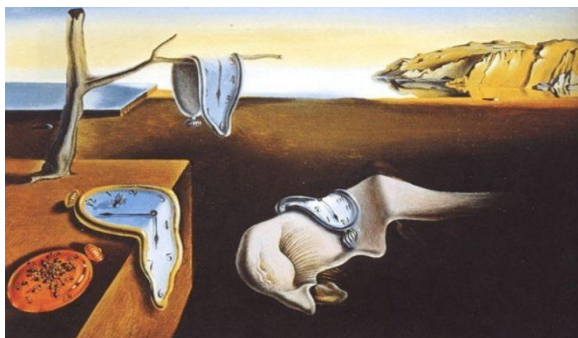
Nunca estivemos tão cientes da intensidade dos vínculos globais que nos conectam uns aos outros. COVID-19, mudança climática, poluição, sexismo, racismo sistemático, colonialismo, aumento das desigualdades econômicas e políticas... No entanto, reconhecendo que toda crise tem dimensões pedagógicas, o que leva as autoridades educativas a estarem dispostas a participar em competições para ver quem se sai melhor nos testes internacionais, ao mesmo tempo que relutam em estimular uma educação cidadã que se proponha a preservar o meio ambiente, abolir a pesada herança do colonialismo racista e sexista? O que os motiva a aderir ao nacionalismo pedagógico e não estimular o respeito e a colaboração com pessoas de outras regiões do mundo? São muitos os fatores. Sem dúvida, temos que reconhecer os longos e, muitas vezes, dolorosos processos de construção dos estados-nação e a contribuição da educação cidadã nacionalista nesses processos. Além disso, não temos dúvida em apontar a influência dos grupos que se beneficiam econômica, política e socialmente das “oportunidades” de lucro que a COVID-19 gerou. Também não temos dúvida da influência dos processos psicológicos que levam as pessoas a preferir outras oportunidades que têm características ou são reconhecidas como “familiares.” Ainda menos dúvida temos de que nesta situação de crise muitos docentes mostram compromisso com os estudantes, esforço e dedicação para atender as já graves desigualdades educativas. A catástrofe da COVID-19, mudança climática, poluição, sexismo, racismo sistemático, legados coloniais, aumento das desigualdades econômicas e políticas destacam a urgência de desenvolver alternativas pedagógicas globais que vão além das noções romantizadas de cidadania. No momento, é nossa responsabilidade como professorxs e pesquisadorxs educacionais demandar ações que ampliem nossas

possibilidades de abordar as dimensões pedagógicas dos desafios ambientais e cívicos globais.

SIGNOS

**Cláudia Cisiane Benetti
Guilherme Vieira Bertollo**

É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intuitivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém. (DELEUZE, 1988, p. 239).



Fonte: Salvador Dalí. A persistência da memória.
1931. Óleo sobre tela. 24cm x 33cm

Signos e intensidades de um tempo imprevisível. No ano de 2020 somos interpelados pela experiência de uma crise político-sanitária global causada pela Covid-19. Adentramos ao inesperado, ao imprevisível, à temporalidade virtual da duração não sucessiva e intensa. Somos levados ao distanciamento. Nossa casa passa a ser o nosso local de

trabalho. As fronteiras entre público e privado se tornam borradas. (Des)territorializações que nos forcem a repensar os nossos agenciamentos, a criar estratégias para lidar com as incertezas que se intensificam. Não obstante, rapidamente somos forçados à normalização deste acontecimento trágico. Nesse contexto, marcado pela intensidade da experiência que nos atravessa, desejando não esquecer ou naturalizar a potência da vida que nos violenta, lançamos um

convite para, com Deleuze e Dalí, pensar: o que podemos nós, professoras e professores, neste tempo de imprevisibilidade?

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. (DELEUZE, 1987, p. 22).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1968].

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1964].

SILENCIO

Emma Quiles-Fernández

“Hay un momento en que del cuerpo descansado se eleva el espíritu atento, y de la tierra, la luna alta. Entonces él, el silencio, aparece. El corazón late al reconocerlo” (Lispector, 1995).



Fuente: Paula Bonet

El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* (verbo activo que implica ausencia de palabra) y *silere* (verbo intransitivo que da cuenta de la presencia apacible que ningún ruido interrumpe). Estas acepciones nos invitan a pensar en los silencios vividos durante la pandemia. Pasamos del ruido de la modernidad a la experiencia de un territorio silenciado. Un acallarnos que llega de la mano del confinamiento haciendo que la experiencia de silencio sea “de puertas hacia afuera”, pues en los hogares alberga

el movimiento, la composición de la vida. Ese desconcierto trae consigo algo maravilloso. Empezamos a escuchar y a atender de nuevo.

La experiencia de silencio permite conectarnos con la naturaleza. Son ahora los pájaros, las campanas y la lluvia quienes se adueñan del silencio. El mismo silencio posee un poder de gestación. Se gestan complicidades, miradas, sonrisas, e incluso palabras. Porque no hay palabra sin silencio. Toda conversación es un tejido de silencios y palabras. Los silencios denotan que aquello compartido tiene una resonancia, que necesita de tiempo para hacer mella, para dejar un poso. Pero el silencio no es un resto, ni un vacío. No hace falta llenarlo. Posee una cadencia propia que nos traslada a una emoción o sensación. Como cuando acabamos una conversación y nos separamos de las criaturas. El silencio reinante queda impregnado de un aroma de reflexión interior, del eco de las palabras recientes (Le Breton, 2006).

Dejar que el silencio entre en nosotras para que genere una mediación muy particular. Para que medie en nosotros y que nos ofrezca una conexión más auténtica con nuestro ser, con nuestra alma. Quizás, recuperar el silencio en la escuela sea clave no sólo para recuperar el detenimiento sino para aprender a bañarnos en él. Esto es, bañarnos en el silencio para aprender a colocar, con tacto y sensibilidad, la palabra en el mundo.

REFERENCIAS

Bonet, P. (2014). **Qué hacer cuando en la pantalla aparece 'the end'**. Barcelona: Lunwerg.

Le Breton, D. (2006). **El silencio**. Madrid: Ediciones Sequitur.

Lispector, C. (1995). **Silencio**. Madrid: Grijalbo.

SUPERFÍCIE

Cristiano Bedin da Costa

su·per·fí·ci·e

sf



Fonte: [Anthony McCall, Between You and I \(2006\)](#)

1. Espaço real ou potencial compreendido entre dois ou mais corpos;
2. Zona de contato. Zona de contágio. Zona de ressonância;
3. A linha que se estende de nós àquilo que amamos;
4. De que são feitos os dias;
5. De que pode ser feita uma aula;
6. Uma saudade;
7. O slide em Paris, Texas e o vermelho em Godard;
8. A lágrima escorrendo no rosto de Ann Buchanan;
9. A janela-limite (o visível e o audível que ela encerra);
10. O texto que toco com a ponta dos dedos e guardo na ponta da língua, sob o que o penso;
11. John + Yoko;
12. Um plano, uma proposição, o currículo;
13. A materialidade da relação pedagógica (a atmosfera que a envolve, os humores que enlaça, os saberes que encarna);
14. A óptica e a acústica devindo hápticas;
15. A dimensão comum (nem você, nem eu: vocêu);
16. O prazer de ler convertido em desejo de escrever;
17. & o escrever;

18. A sala e a tela, o exercício e o estudo (mas também a hesitação, a suspeita e a dúvida);
19. Cada uma das notas tomadas em uma aula;
20. Um fantasma, um Post-it e as luzes sólidas de Anthony MacCall delineando encontros;
21. Sua palavra em um prendedor de roupas no varal, ao lado da minha palavra em outro prendedor de roupas no mesmo varal;
22. Atacado ao longo do caminho por salteadores que o roubam e maltratam, o homem, sobrevivendo, regressa por fim a casa para preparar a próxima viagem;
23. & tantas outras apropriações similares à frase acima;
24. Etc.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

Adriana Beatriz Gandin
Paulo Santos Lima Júnior

Um dia, acordamos na pandemia, encerrados em nossas casas. Neste dia, professores de todas as idades, formações, aptidões e recursos, despertaram numa realidade educacional totalmente diferente: obscura, pouco conhecida, com regras e fazeres incertos. O celular, ontem proibido, agora é ferramenta educativa. Os cursos sobre tecnologia e aplicativos, para os quais ontem não havia tempo, hoje são críticos e fazem falta. O lar, antes refúgio para as poucas horas de descanso, agora é sala de aula permanente. O planejamento, antes precário, muitas vezes não aplicado, mas pelo menos materializado, hoje praticamente inexistente frente a um cenário de crise. Há um dramático distanciamento entre a escola necessária e a escola real. Isto se dá pela desconexão dos assuntos com a vida real dos educandos e pelo rápido avanço em direção à sociedade do conhecimento (MORAN, 2019). É necessário buscar novos recursos e ferramentas para aplicação na sala de aula, que agora não representa somente um lugar físico. A democratização e o amplo acesso proporcionados pela cibercultura fazem com que o mundo digital esteja a um passo – ou a uma assinatura mensal – de alunos e de professores.

Tecnologias digitais representam a inovação, numa velocidade que traz à educação novas perspectivas, com novas formas de construir o conhecimento. Estes fatores questionam os modelos tradicionais de ensino, os quais enfatizam prioritariamente a transmissão dos saberes. Ressignificar o conceito de ensino e criar um novo papel para o educador, e também aos estudantes, é o desafio trazido pelas transformações tecnológicas. É importante reforçar que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma competência que explicita um trabalho intencional de compreensão, de criação e de utilização das tecnologias digitais como ferramenta de desenvolvimento pedagógico. As tecnologias digitais já pedem passagem desde sua proliferação. Mesmo que ainda tenhamos dificuldades para incorporá-las no logos pedagógico pela própria estrutura arquitetônica que a escola ainda nos impõe, outras dimensões de nossa vida já estão completamente impregnadas de tais tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2019.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2017.

TEMPO

Débora Alves Feitosa

Tempo rei, ó, tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
(Tempo rei- Gilberto Gil)

Nesse Tempo de pandemia, o Tempo tem provocado em mim um estado de ansiedade e reflexão sobre o que é o Tempo. Ansiedade, porque estou sempre querendo o tempo que não tenho. No início da quarentena, quando eu não sabia

quanto tempo ficaria encerrada em casa, eu ingenuamente sonhei que teria tempo para escolher o que ler, o que fazer, ou não fazer nada, transformando “as velhas formas do viver”. Não, o Tempo não mudou! Nós não mudamos nesse tempo, nós continuamos seguindo os ditames da vida profissional, doméstica, social, individual e coletiva, no Cuidado de Si e do Outro. Precisamos de mais tempo! Mas, o que é o Tempo? Eis a reflexão que tem me afrontado nesse tempo de quarentena, entre as multitarefas e exigências que tenho que cumprir. Reflexão que tem tomado o tempo dos filósofos. Dentre tantos, Henri Bergson foi um vigoroso filósofo do Tempo e dedicou-se, desde o início de sua formação, a pensar sobre o Tempo (VIEILLARD-BARON, 2007). Não tenho a pretensão, nem o acúmulo teórico necessário, para uma reflexão filosófica sobre o Tempo, mas esse conflito vivido entre o “Tempo real, tempo como sucessão, continuidade” (COELHO, 2004) e o tempo devir orienta minha pré-ocupação nesses meses (in)tenso de pandemia. A noção bergsoniana de “duração” nos dá a consciência do tempo real, o tempo vivido, e leva à constatação de que o tempo é o que é, o tempo passa (WORMS, 2004, apud MONTEIRO, 2008).

Em nossa memória, outra noção usada por Bergson para pensar sobre o Tempo: o que ficará, o que será relevante para essa relação entre o vivido, o apreendido para a transformação individual, da vida social e coletiva, nesse tempo de pandemia? A memória é a duração interior entre o tempo passado e o tempo presente, as marcas da vida contínua, o elo entre a temporalidade do vivido. Por fim, após essa rápida reflexão sobre o tempo, pude compreender que minha angústia e ansiedade se dá, porque o tempo na vida prática não se esvaziou na pandemia, ao contrário, intensificou sua continuidade em rotinas, cuidados, tarefas e excesso de informação em pouco tempo, que nos satura! Como roga o filósofo da música brasileira Gilberto Gil, peço: “Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei. Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei”.

REFERÊNCIAS

COELHO, J.G. **Ser do Tempo em Bergson**. Interface Comunicação, Saúde, Educação. v. 8, n. 15, mar./ago. 2004.

MONTEIRO, Geovava da Paz. **Da Duração ao tempo especializado: Filosofia e Ciência em Bergson**. Revista Educação Pública, 2008.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Compreender Bergson**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

VERSATILIDADE

Paulo Santos Lima Júnior

Soneto da Versatilidade

Versatilidade, num conceito de hoje em dia
Não é apenas aceitar a mudança
Porque em tempos sombrios de Pandemia
Nos governa e assusta a insegurança.

Numa noite, dormi com o giz
No dia seguinte, acordei digital
Sou versátil, mas não entendo o que diz
E me cobra este “novo normal”.

Mas enquanto seguimos em nossas casas,
Não desisto de aos alunos dar asas
Que lhes façam voar para longe do terror.

Para que um dia, voltando da revoada,
Possam lembrar da Escola amada
E com carinho, deste velho Professor...

Versatilidade pode, dependendo do contexto, ter dois significados. Um deles, com sentido positivo, refere-se à curiosidade, pluralidade de interesses, iniciativa e vitalidade. O outro, com sentido negativo, leva à inconstância, amadorismo, atitude ambivalente e com pouca prática. A versatilidade que nos é exigida hoje, nos tempos de pandemia, é a positiva. Não admite amadorismos, ambivalências ou falhas em nossa prática educativa. Mergulhamos de cabeça no mundo que apenas visitávamos (o digital), mundo este onde nossos alunos são os arquitetos. Então, nos cabe uma apropriação digna e uma séria intencionalidade para conviver, ensinar e aprender neste mundo. A profissão de professor exige

uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica. É necessária também uma formação profissional. (CAMPOS, 2020). Deixemos aflorar as asas da versatilidade que equipam cada professor(a) por vocação. São elas que nos levam e, principalmente, nelas que se inspiram nossos amados alunos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, B.P. **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino Em Escolas Autónomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

VONTADE DE NORMALIDADE

Sílvia Gallo

De normal (Araldo Antunes)
de normal bastam os outros
tudo é muito relativo
amanhã é outro dia
o acesso é proibido
a torcida toda grita
tente ao menos uma vez

Educação e vontade de normalidade. As únicas instituições que efetivamente fecharam, de modo universal, durante a pandemia foram as escolas, da educação infantil à pós-graduação. Mas, ao mesmo tempo, talvez o que mais tenha funcionado tenham sido os processos educativos. As escolas correram a afirmar: “Não podemos abandonar os estudantes! Precisamos nos adaptar a este ‘novo normal’”. E dá-lhe “trabalho remoto”...

Pergunto: por que a dificuldade em escapar à “normalidade”? Por que, frente à ruptura de um “normal” (um padrão), precisamos, imediatamente, construir um “novo normal” (um novo padrão)? Qual a dificuldade em aceitar esse acontecimento que não produzimos e produzir, nele, nossos efeitos?

O que teríamos aprendido com um semestre, um ano de atividades escolares absolutamente suspensas? O que nossas crianças teriam ganhado? Que tempo de vida e de aprendizados outros, para além dos saberes escolares disciplinados? Talvez a ideia de que o professor não é indispensável, tirando de suas costas um peso imenso? Quais efeitos outros poderiam ter sido criados?

Mas, prevaleceu a vontade de normalidade, para que tudo permaneça, sempre, como está. Transformação, apenas nos discursos. A realidade é muita coisa, para ser transformada... e nos recusamos a tentar, mesmo que ao menos uma vez.

XEROX

Paulo Santos Lima Júnior

Quem nunca “xerocou” um documento? Ou deixou sua dissertação de mestrado na reprografia da faculdade para alguém “tirar um xerox”? Seja verbo, substantivo ou facilidade incorporada à nossa vida, a verdade é que a história por trás da Xerox é bem mais longa. Em 1906, a Haloid, então pequena fábrica de produtos fotográficos de Rochester (EUA), aplica a xerografia, invenção de 10 anos antes, num produto que foi batizado de Xerox Model A. O sucesso alcançado pela primeira fotocopiadora e suas sucessoras foi tão grande que a empresa passa a se chamar Haloid Xerox e, finalmente, Xerox em 1951. O desenvolvimento tecnológico sempre permeou o DNA desta empresa. Porém, nem sempre este desenvolvimento foi percebido como vantagem competitiva ou aplicado no momento e lugar certo.

Um exemplo clássico foi a criação pela Xerox, em 1970, do modelo de interface gráfica (pastas, ícones, etc.) que usamos até hoje em nossos computadores. De quebra, ainda inventaram o mouse! Porém, à época, a velocidade das máquinas que abrigavam esta tecnologia revolucionária ainda era muito lenta e seu custo, proibitivo. Alguns anos depois, numa visita a este centro de pesquisas da Xerox, Steve Jobs é apresentado ao sistema. Ao perceber o valor que a ideia tinha, pede a seus engenheiros da Apple que melhorem o conceito,

tenham o sistema mais rápido e mais barato. Isto resulta no nascimento, em 1984, do Macintosh, computador pessoal que é o avô dos MacBooks que usamos hoje e que revolucionou o modo como interagimos com a tecnologia em nossas casas. O resto é história.

Xerox é a empresa americana baseada na cidade americana de Stamford. Tornou-se mundialmente conhecida pela invenção da fotocopadora. Está tão associada à ideia de fotocopadora que, em muitos países, virou sinônimo do equipamento em si (fotocopadora) como o verbo associado ao seu uso (“tirar um xerox” = “fotocopiar”). Porém, não soube perceber o alcance e a genialidade de suas invenções. Reza a lenda que Bill Atkinson, um dos maiores engenheiros que a Apple já teve, estava com seu nariz quase tocando a tela do Alto em determinado momento, simplesmente não acreditando no que via Jobs, foi ainda mais impulsivo: quando ele começou a ver as coisas que podiam ser feitas na tela, ele saiu pulando e gritando pela sala, perguntando por que a Xerox não estava fazendo nada com aquilo? (MEYER, 2018). Em breve retornaremos para um mundo diferente. Telas, aplicativos, documentos digitais e principalmente vídeos serão protagonistas. O papel, neste novo mundo, terá uma importância secundária. Se voltarmos a “tirar xerox” no retorno pós-pandemia eu não sei. Mas, como a Xerox (empresa), precisamos pensar o que o novo nos traz e, principalmente, as possibilidades que não podemos perder.

REFERÊNCIAS

OFICINA DA NET. **A história da Xerox, aquela que não quis ser a maior do mundo.** Página inicial. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/24341-a-historia-da-xerox>. Acesso em: 07 de dez de 2020.

WHATSAPP

Camila Santos Pereira

Whatsapp: use com sabedoria, compartilhe com atenção e desative as notificações sonoras.

Nos últimos tempos, uma espécie de obrigatoriedade instituída pela utilização do aplicativo de comunicação Whatsapp tomou proporções colossais. Mesmo que tímida, antes da pandemia de COVID-19, era perceptível a crescente instauração de diversos grupos em função de demandas relativas ao trabalho, à escola, à universidade e também à prestação de serviços. Devido às normas de distanciamento social, o dispositivo centraliza desde as conversas mais pessoais até as discussões decisivas burocráticas. Estamos a um toque de distância de confundir o envio de um áudio-desabafo para uma amizade próxima com a exposição vergonhosa em um grupo de estudos da Universidade. Essas novas configurações estão imersas no que Gilles Deleuze (1992) denominou de “sociedades de controle”. A competitividade e produtividade desenfreadas instalam-se com poucos movimentos em uma tela de vidro. Sobretudo, materializam-se em instrumentos que funcionam como uma coleira sonora que, a cada ruído, gera a necessidade imediata de produção de resposta. Reações condicionadas a uma nova forma de dominação dos corpos nas sociedades neoliberais.

A mesma corporeidade, nos ensina bell hooks (2017), sofre com a separação patriarcal entre corpo e mente, quando tratamos da escola. Em período de isolamento social, os muros e carteiras escolares deixaram de fazer parte, indefinidamente, das nossas andanças pedagógicas. Agora, as casas, os pacotes de internet, a (in)disponibilidade, os arranjos familiares, entre outros fatores, fabricam nosso acesso ao ensino. Por ser imprescindível economizar os dados de internet, o aplicativo em questão, que quase não interfere no consumo destes, favorece maior democratização do acesso aos conteúdos. Com isso, estudantes, cuja renda econômica é desfavorável, encontram na plataforma possibilidades para participação. A partir de tais enredos, podemos questionar: o que o uso do whatsapp pode nos ensinar?

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 283 p.

YOUTUBE

Adriana Beatriz Gandin
Paulo Santos Lima Júnior

Posto, logo existo. Para os nativos digitais é impensável ter uma dúvida e não buscar no Google e/ou no YouTube. O mundo em que vivemos é conectado, tem sua estrutura compartilhada e repensa com frequência os variados modelos que lhe representam: seus pilares, a economia, a educação, os modelos de negócio, o estilo de vida. Neste contexto, no qual transparência, conectividade, conexões e inteligência universal são os maiores avanços, percebe-se a generosidade como o maior símbolo de status. Esta generosidade, de certa forma, é marcante nos jovens educandos que, todos os dias, invadem nossas salas de aula a fim de aprender e, sobretudo, compartilhar. Todos percebem as vantagens e oportunidades que essa ação de partilhar traz. Cada vez mais, a competição cede lugar ao compartilhamento e à colaboração. À medida que compartilhamos, medimos nossa existência digital e nossa reputação pela maneira que influenciemos os outros e pela diferença que fazemos no mundo. E como compartilhamos? Escrevendo, redirecionando, curtindo, dividindo, seguindo, dando opiniões, usando recursos digitais. E são as ondas formadas por gotas desse oceano do qual fazemos parte que modificam a paisagem e o planeta. Temos força juntos, e isso fica evidente no mundo digital, que minimiza as fronteiras e deixa as pessoas com condição de se unir. (GIARDELLI, 2012).

O YouTube, plataforma de compartilhamento de vídeos, é hoje o segundo maior mecanismo de busca na internet, ficando atrás apenas do Google. Se



antigamente se dizia que uma imagem vale mais do que mil palavras, hoje dizemos que um vídeo vale mais do que mil imagens. A Cisco mostra em seu relatório de tendências de rede que, ainda em 2020, 80% do tráfego da Internet será gerado por vídeos. O YouTube pode (e deve) ser ferramenta digital de apoio na sala de aula, pois traz recursos que possibilitam a criação de listas individuais e/ou colaborativas de favoritos (as playlists), nos quais o(a) professor(a), por exemplo, pode definir um tema e os(as) estudantes podem adicionar suas contribuições, criando um ambiente interativo de imagem, som e colaboração.

REFERÊNCIAS

GIARDELLI, Gil. **Você é o que você compartilha**. São Paulo: Gente, 2012.

CISCO. **Relatório global de tendências de rede em 2020**. Página inicial. Disponível em: https://www.cisco.com/c/m/pt_br/solutions/enterprise-networks/networking-report.html#global-trends. Acesso em: 08 de nov de 2020.

DADOS DOS AUTORES

Adriana Beatriz Gandin - FTD Educação, EAD e envolvimento humano, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) (adrianagandin@gmail.com).

Andressa Caroly - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (andressacaroly18@gmail.com).

Bruna Betamin de Souza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Colégio Stella Maris (Viamão, Rio Grande do Sul) (bbetamin@gmail.com).

Camila Pereira Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (fycamila@gmail.com).

Clarice Salette Traversini - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (clarice.traversini@gmail.com).



Cláudia Cisiane Benetti - Universidade Federal de Santa Maria (cisiane@terra.com.br).

Coletivo Didaticagens e Fabulações:

Cristiano Bedin da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cristianobedindacosta@gmail.com).

Dóris Maria Luzzardi Fiss - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (fiss.doris@gmail.com).

Johannes Doll - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (johannes.ufrgs@gmail.com).

Laura Cristina Vieira Pizzi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal do Alagoas (lauracvpizzi@gmail.com)

Luciana Marques - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (luciana.marques@ufrgs.br).

Luciane Uberti - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (luciane.uberti@gmail.com).

Máximo Daniel Lamela Adó - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (maximo.lamela@gmail.com).

Samuel Edmundo Lopez Bello - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (samuelbello40@gmail.com).

Sandra Mara Corazza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (sandracorazza@terra.com.br).

Sônia Mara Moreira Ogiba - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (soniaogiba@gmail.com).

Cristiano Bedin da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cristianobedindacosta@gmail.com).



Débora Alves Feitosa - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (deborafeitosa@ufrb.edu.br).

Dóris Maria Luzzardi Fiss - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (fiss.doris@gmail.com).

Emma Quiles-Fernández - Universitat de Barcelona (emma.quiles@ub.edu).

Esther Luna - Universitat de Barcelona (eluna@ub.edu).

Guilherme Niches - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (nichesguilherme@gmail.com).

Guilherme Vieira Bertollo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (guilhermebertollo21@gmail.com).

Gustavo E. Fischman - Arizona State University (fischman@asu.edu).

Ildo Ronan Vilarinho Júnior - Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Victor de Britto (ildovilarinho@gmail.com).

Kamila Lockman - Universidade Federal do Rio Grande (kamila.furg@gmail.com).

Karla Saraiva - Universidade Luterana do Brasil (profa.karla.saraiva@gmail.com)

Larissa Strelow Lima - Colégio Metodista Americano (larissastrelowlima1@gmail.com).

Lucas Carboni Vieira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (carboni.vieira@gmail.com)

Luciana Marques - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (luciana.marques@ufrgs.br).

Luciane Uberti - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (luciane.uberti@gmail.com).

Marcello Paniz Giacomoni - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (marcello_pgi@yahoo.com).

Márcia Valéria Cozzani - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (cozzanimarcia@gmail.com).

Marcos Machado Duarte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Santa Dorotéia, Escola de Ensino Fundamental Madre Raffo, Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus (duarteufrgs@gmail.com).

Maria Alexandra Clavijo Loor - Universidad UTE, Ecuador (mclavijoloor@gmail.com).

Maria Dolores Molina - Universitat de València (m.dolores.molina@uv.es).

Marinice Souza Simon - Colégio Santa Dorotéia (marinice@santadoroteia-rs.com.br).

Máximo Daniel Lamela Adó - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (maximo.lamela@gmail.com).

Nieves Blanco García - Universidad de Málaga (nblanco@uma.es)

Nilton Pereira Mullet - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (niltonpead@gmail.com)

Paulo Santos Lima Júnior - Dédalus Educação (paulo.lima@gmail.com).

Sandra Regina Sales - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (sandrareginasales@gmail.com).

Silvana Corbellini - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (silvanacorbellini@gmail.com).

Silvana Oliveira Carvalho - Escola Estadual de Ensino Médio Tom Jobim, Fundação de Atendimento Socioeducativo (silvana.carvalho@gmail.com).

Sílvio Gallo - Universidade de Campinas (gallo@unicamp.br)



Thiago Luz - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (thiagovinicius.poa@hotmail.com).

Valéria da Silva Silveira - Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Cláudio Magnante (Capão da Canoa, Rio Grande do Sul) e Escola Municipal de Educação Infantil Rainha do Mar (Xangri-Lá, Rio Grande do Sul), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (provaleria@gmail.com).

Vanessa Porciúncula - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (vanessa.porciuncula@hotmail.com).