

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL**

Erika Neres Markuart

**MOVIMENTOS DE PENSAR, FAZER E SENTIR NA FORMAÇÃO DOCENTE:
a potência do conceito *breakdown***

**Porto Alegre
2020**

ERIKA NERES MARKUART

**MOVIMENTOS DE PENSAR, FAZER E SENTIR NA FORMAÇÃO DOCENTE:
a potência do conceito *breakdown*.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cleci Maraschin

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de
Albuquerque

Porto Alegre

2020

ERIKA NERES MARKUART

Movimentos de pensar, fazer e sentir na formação docente: a potência do conceito *breakdown*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleci Maraschin – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – Coorientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Suiane Costa Ferreira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Porto Alegre

2020

Ao Carlos Baum,
que sempre estará presente em meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Às minhas colegas pedagogas e professoras, que foram e são fonte inesgotável de afeto e inspiração.

À minha mãe, que me ensina todos os dias a ter coragem e nunca desistir.

Ao Marcelo Schmidt, pelo amor e pelas excelentes conversas sobre tudo.

À minha orientadora, Cleci Maraschin, pela paciência e por todos os ensinamentos sobre o ato de pesquisar.

Ao meu coorientador, Paulo Albuquerque, por me receber em sua sala de aula e por compreender meus objetivos profissionais.

Às pessoas participantes do grupo Oficinando em Rede, que expandiram minhas experiências acadêmicas.

A Laís Ramm, Póti Gavillon, Renata Kroeff e Talita Monteiro, pela compreensão, pelo carinho, pela amizade e pelas excelentes leituras.

À minha família e amigas, pelo interesse e apoio aos meus estudos.

[...] quem consegue olhar para a própria vida com generosidade torna-se capaz de alcançar a vida do outro. Olhar é um exercício cotidiano de resistência.

Eliane Brum

RESUMO

Este trabalho buscou inicialmente acompanhar, problematizar e analisar, por meio da pesquisa-intervenção, dois movimentos distintos: uma disciplina e uma oficina imersiva para discutir as possibilidades de produção de *breakdown* com um grupo de graduandas em pedagogia. Diante do atípico ano de 2020, um terceiro movimento se colocou iminente: oficinas figurativas foram promovidas com professoras que trabalharam de modo síncrono e assíncrono durante a pandemia da COVID-19. As oficinas figurativas facilitaram a observação dos efeitos dessa experiência no trabalho das professoras, dessa forma buscou-se compreender quais expressões e afetos emergiram diante dessa experiência inédita que também pode ser considerada uma atualização do conceito de inédito-viável de Paulo Freire. A teoria da enação, que promove uma confluência entre a fenomenologia, a ciência cognitiva e o budismo, contribui na compreensão dos processos cognitivos entendendo que o ensino-aprendizagem acontece de maneira enatuada e corporificada. Dessa experiência foram produzidas três figurações que buscam expressar os efeitos da pandemia na vida das professoras. Diante das experiências de *breakdown* promovidas na disciplina, na oficina imersiva e na oficina figurativa foi possível observar que o apego aos hábitos leva as estudantes de pedagogia e as professoras a uma repetição de certos modos de agir, mesmo quando estão diante de um colapso cognitivo, o que demonstra um apego a uma suposta identidade profissional. As propostas metodológicas imersivas se mostraram um campo promissor, uma vez que promoveram a convergência com outros micromundos e mostraram que existe a possibilidade de produção de outras microidentidades, levando a um aumento no repertório de ação de estudantes e professoras. Por fim, buscou-se também com este trabalho pensar, coletivamente, de que maneira a universidade pode aprofundar e promover experiências mais diversificadas que levem as estudantes de pedagogia e demais licenciaturas a refletir sobre os possíveis espaços de trabalho, para possibilitar assim a construção de uma trajetória profissional coletiva.

Palavras-chave: Formação. Trabalho docente. Hábito. *Breakdown*. COVID-19.

ABSTRACT

The following research initially sought to monitor, problematize and analyse, through intervention research, two distinct movements, a college discipline and an immersive workshop to discuss the possibilities of producing breakdown with a group of undergraduate students in pedagogy. Faced with the pandemic in 2020, a third movement was imminent, in view of that figuration workshops were promoted with teachers who worked synchronously and asynchronously during the COVID-19 pandemic. The figuration workshops facilitated the observation of the effects of this experience on the teachers' work, thus seeking to understand what expressions and affections emerged in the face of this unprecedented experience that can also be considered an update of Paulo Freire's concept of the unprecedented viable. The theory of enaction that promotes a confluence between phenomenology, cognitive science and Buddhism contributes to the understanding of cognitive processes by understanding that teaching and learning happens in an enacted and embodied way. From this experience, three figurations were produced that seek to express the effects of the pandemic on the teachers' lives. In view of the breakdown experiences promoted in the discipline, in the immersive workshop and in the figuration workshop, it was possible to observe that the attachment to the habits leads pedagogy students and schoolteachers to a repetition of certain ways of acting, even when facing a cognitive breakdown. That shows an attachment to a supposed professional identity. The immersive methodological proposals proved to be a promising field since they promoted convergence with other microworlds, showing that there is a possibility of producing other micro-entities that leads to an increase in the action repertoire of students and schoolteachers. Finally, this work also sought to think, collectively, of how the university can deepen and promote more diverse experiences that lead students of pedagogy and future teachers from other school subjects to reflect on possible workspaces so that it is possible to build a professional trajectory collective.

Keywords: Teaching development. Teaching work. Habit. Breakdown. COVID-19.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 HÁBITOS, <i>BREAKDOWN</i>, MICROMUNDOS E MICROIDENTIDADES	17
3 MÉTODO	25
4 MOVIMENTOS	28
4.1 Primeiro movimento – Uma sala de aula: fluxos e refluxos do <i>breakdown</i>	28
4.2 Segundo movimento – Uma figuração: transitando entre a sala de aula e uma oficina figurativa	40
<i>4.2.1 Acompanhando o oficiar</i>	<i>45</i>
<i>4.2.2 Retorno à FACED</i>	<i>57</i>
4.3 Terceiro movimento – Uma pandemia: modificando fazeres docentes	59
<i>4.3.1 Oficinas</i>	<i>60</i>
<i>4.3.2 Primeiro grupo – "Contando os dias sem saber quantos dias faltam"</i>	<i>62</i>
<i>4.3.3 Segundo grupo – "O que se aprende é que existem outras maneiras de contato"</i>	<i>71</i>
<i>4.3.4 Terceiro grupo – "Ninguém diz o que vai acontecer depois de amanhã"</i>	<i>81</i>
<i>4.3.5 A construção das figurações: breves comentários</i>	<i>90</i>
5 MOVIMENTO FINAL	93
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – FIGURAÇÃO PRIMEIRO GRUPO	104
APÊNDICE B – FIGURAÇÃO SEGUNDO GRUPO	110
APÊNDICE C – FIGURAÇÃO TERCEIRO GRUPO	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula com minha formação como pedagoga; cabe assim explicitar alguns momentos dessa rota, na tentativa de apresentar a construção do caminho que me trouxe até a dissertação.

Antes de iniciar o relato, gostaria de comentar que o texto está no gênero feminino. Além de provocar leitoras e leitores a experimentar uma estética que não é predominante no meio científico, busco também me colocar à vontade para escrever no gênero ao qual pertencço, porque estou refletindo e pesquisando sobre um campo de atuação de maioria feminina.

Apesar dessa escolha, a escrita não se configura como uma proposta de ruptura com autores masculinos, tanto é que encontro em Paulo Freire uma contribuição acerca desta opção de escrita. O autor propõe em seu livro *Pedagogia da Esperança* rever alguns pontos que foram alvo de crítica em uma de suas obras mais conhecidas mundialmente, o livro *Pedagogia do Oprimido*. Embora apontasse práticas arbitrárias e opressivas, o autor admite que seguia fazendo uso de uma linguagem machista e traz na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* a seguinte reflexão:

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: "Quando falo homem a mulher está incluída". E por que o homem não se acha incluído no discurso de nenhum orador quando dizemos: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo"? (FREIRE, 2011, p. 67).

Deixo aqui essa reflexão em forma de pergunta proposta por Paulo Freire, salientando que para o desenvolvimento desta dissertação farei uso de escritos de autores e autoras.

Ao se fazer escolhas profissionais universitárias optamos, consciente ou inconscientemente, pela experiência de formação acadêmica com seus desdobramentos: as legitimações, ou seja, os modos a ser apreendidos e os deslocamentos, que escapam aos hábitos instituídos, constituindo um estilo.

Iniciei meu percurso em fevereiro de 2014 ao ingressar no curso de pedagogia. Tal como as demais colegas, eu também carregava (pre)conceitos dos fazeres das pedagogas. Nos primeiros dias de aula da graduação, é comum que as estudantes recém-ingressadas justifiquem a escolha do curso com frases como

“quando criança brincava de escola com minhas bonecas” ou “sempre tive paciência para ajudar colegas em sala de aula” ou, ainda, “gosto muito de criança”.

Como minhas colegas, eu também tinha razões para ter escolhido o curso de pedagogia – queria trabalhar na área da educação com crianças. Escolha essa decorrente de experiências profissionais anteriores que me levaram a optar por tomar a educação como campo de estudo. Assim, desde o início da graduação considerei o curso de pedagogia em primeira instância como um ingresso no campo de conhecimentos da educação e não somente em seu sentido profissional: um curso que forma pessoas para ministrar aulas a jovens, crianças ou adultos.

Em março de 2014 ingressei no grupo *Oficinando em Rede*, que faz parte do Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS), primeiro como bolsista de extensão e, em seguida, como bolsista de iniciação científica. Fazer parte de um grupo de pesquisa, logo no primeiro semestre da graduação, vinculado à psicologia social e institucional reforçava ainda mais a ideia sobre a potência e as possibilidades existentes no curso de pedagogia. Durante os quatro anos de graduação, nos quais vivi a aproximação com o mundo da pesquisa, sentia um deslocamento de falas proferidas por colegas e professoras que ministravam algumas das disciplinas no curso de pedagogia. Nas aulas, que costumeiramente tinham como pano de fundo algum artigo científico, as falas das colegas voltavam-se para as atividades desenvolvidas na atuação profissional – algumas já eram professoras – ou sobre alguma atividade imaginária. As discussões habitualmente tinham enfoque nos procedimentos; em contrapartida, eu buscava compreender de que maneira o autor que estava sendo estudado poderia contribuir para meu entendimento sobre o processo de ensinar e de aprender.

Entretanto, nem todas as experiências como discente no curso de pedagogia tiveram esse caráter tecnicista: houve espaço para estudos mais abrangentes sobre educação. Um exemplo foram as disciplinas sobre gestão escolar, que contribuíram para o entendimento da legislação no campo educacional nas esferas federal, estadual e municipal. Além dessas, os estudos sobre educação e artes visuais, educação musical e educação e teatro foram disciplinas que proporcionaram aprendizagens sobre nossos corpos, a partir do entendimento dos efeitos causados com nosso tom de voz, a maneira como falamos e respiramos e também sobre o que podemos produzir a partir de nossos movimentos. O estudo das artes

proporcionou momentos de ensino e aprendizagem por meio de outras ferramentas que não eram unicamente conteúdos específicos do ensino formal. Em algumas disciplinas havia a possibilidade de atuar como pedagoga pesquisadora, ou seja, escolher um tema de nosso interesse que fosse considerado relevante a ser pesquisado e ensinado ao mesmo tempo que eram apresentadas diferentes metodologias de pesquisas e possibilidades de caminhos teóricos.

Embora houvesse disciplinas que promoviam diferentes experiências como alunas e futuras pedagogas, boa parte das aulas do curso de pedagogia mantinha o ensino de técnicas que primavam pela busca de resultados, sem dar muita ênfase ao percurso da aprendizagem, um caminho composto de tentativas, considerando e refazendo os limites (KASTRUP, 2001) com erros e acertos, viabilizando a invenção de novas possibilidades. De certa maneira, presenciava na universidade aulas com as quais estava habituada durante o período escolar. Observava que as atividades que promoviam uma sensação de não-saber causavam certo desconforto, embora ainda assim produzissem aprendizados.

As aprendizagens no período da formação me motivaram a propor, no segundo semestre de 2016, uma oficina com professoras em atuação e com estudantes do curso de pedagogia. A oficina se inseria na pesquisa que o grupo Oficinando em Rede estava promovendo – Oficinando em rede: Processos de Aprendizagem e Jogos Locativos –, que ocorreu entre 2014 a 2016 e visava a analisar os processos de aprendizagem decorrentes da interação com um jogo locativo.

As participantes foram convidadas a jogar um jogo digital de localização chamado *Um dia no Jardim Botânico* (MARASCHIN; KROEFF; GAVILLON, 2017). O jogo era feito com *tablets*, com os quais as jogadoras deveriam se deslocar pelo espaço físico para poder acessar os conteúdos digitais (conversas com personagens, itens do jogo, pontuações). Na tela, a jogadora era representada por um ponto azul que mostrava sua localização sobre a imagem do mapa do Jardim Botânico. O *gameplay* do jogo associava ações de coleta, combinação e redistribuição de itens e apresentava à jogadora o desafio de plantar digitalmente diferentes espécies vegetais em regiões distintas do Jardim Botânico para elevar sua pontuação.

A oficina/jogo teve duração de 1h30min, e logo após ocorreu uma roda de conversa. Durante a oficina as participantes receberam algumas instruções dasicineiras que acompanhavam as duplas enquanto filmavam a performance.

Foi possível observar um certo estranhamento das participantes diante do desconhecido, do que parecia ser uma atividade mais aberta, sem definir uma meta específica para ser alcançada. Após o momento de jogar, já na roda de conversa as professoras e estudantes fizeram algumas reflexões:

A gente tá moldado a isso, tudo tem um começo, meio e fim. E quando não tem um fim a gente tem que achar de alguma maneira.

É verdade, talvez se vocês tivessem respondido todas as perguntas... desconstrói um pouco isso de tu achar que só o professor tem todas as respostas, né? (Diário de campo, Oficina 1 – Registro em 2016/1).

Pelo registro acima, percebi que estava sendo problematizada uma certa posição de professora, aquela que sabe e que dá as respostas – sempre corretas – e não aquela que acompanha processos, coloca problemas. Cabe salientar que as intervenções dasicineiras da pesquisa pautavam-se pela pesquisa-intervenção, a partir da qual a pesquisadora objetiva acompanhar os processos de problematização e de resolução de determinados desafios colocados pelo jogo. Assim, a pesquisa não tinha necessariamente um objetivo pedagógico específico, mas certamente aprendizagens ocorriam. Talvez tenha sido essa diferença entre uma proposta pedagógica e um projeto de pesquisa-intervenção que tenha possibilitado um deslocamento e reflexões ao grupo que participou do jogo.

A partir da experiência na oficina passei a observar com maior atenção as metodologias adotadas pelas docentes no curso de pedagogia, com o objetivo de tentar distinguir de que maneira algumas situações de ensino e aprendizagem condicionam os modos de produzir-se como professora. A memória da experiência formativa como pedagoga faz retornar discursos e ações promovidas pelas docentes, que constituíam modos de ação para as estudantes. Nessa retomada, identifico ações que levavam as estudantes a considerar o trabalho de uma pessoa com formação em pedagogia como quase que exclusivamente voltado a ministrar aulas ou a exercer atividades em escolas. Dessa maneira, tais ações acabavam restringindo os fazeres das pedagogas dentro do espaço escolar, deixando então de possibilitar que as estudantes, em concordância com Barros, Passos e Eirado (2014), se desprendam do modo usual de ponderar e proceder acerca da atividade

que já exercem ou irão exercer. Talvez essa direcionalidade faça que as estudantes experimentem outras atividades, como a da oficina para jogar, coladas a um modo específico de ser pedagoga, sem atentar nas nuances da nova experiência.

Ao revisar os documentos oficiais que dão suporte à construção do curso em licenciatura em pedagogia, se observa que existem aberturas a experiências formativas que podem ser potencialmente problematizadoras, e ao mesmo tempo esses documentos oficiais balizam e delimitam a formação. São eles:

- o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi desenvolvido em 2014 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE);
- o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O PPC utiliza-se das metas 1, 2, 4, 5 a 9 e 12 do PNE.

As metas 1 e 2 do PPC da UFRGS tratam da educação infantil e do ensino fundamental. A meta 4 fala da qualificação das futuras pedagogas para trabalhar com alunas(os) entre 4 a 17 anos de idade que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. As metas de 5 a 9 versam sobre temas como alfabetização, de todas as crianças, até o terceiro ano do ensino fundamental, educação em tempo integral, erradicação do analfabetismo em crianças e alfabetização de 50% de pessoas adultas e, por fim, a meta 9 visa ao crescimento das metas nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para alcançar essas metas, o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)¹ da UFRGS afirma que no curso de pedagogia as estudantes devem desenvolver determinadas competências, tais como postura investigativa, integrativa e propositiva, consciência da diversidade e domínio das tecnologias de informação e comunicação, para citar algumas. Há uma aposta de que a recorrência de práticas e metodologias que serão empregadas nas aulas produzirá tais competências.

Podemos pensar que ao longo do processo de formação, tanto de pedagogas como de professoras com graduação em outras licenciaturas, são desenvolvidos certos tipos de modos de agir que podem ser mais ou menos configurados pelas

¹ Disponível em:

https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

práticas que se atualizam nas diversas atividades que darão vida ao currículo. Podemos dizer que as estudantes apresentam prontidão para ações que são próprias para distintas situações vividas (VARELA, 2003, p.76). Sendo assim, a construção e a estabilização deste modo correspondente se faz em uma rede composta pela institucionalização profissional, pela documentação oficial, pelas metodologias das aulas e pelas atividades que acompanham as estudantes durante os semestres da graduação. Essas atividades se atualizam por meio de diferentes práticas, que envolvem leitura e resumos de artigos, fabricação de materiais didáticos, observação e aplicação de testes em estudantes, elaboração de planejamento de aulas, simulação de pesquisas, entre outras atividades; este é, de maneira geral, o micromundo da sala de aula da graduação.

Ao retomar brevemente o caminho de formação acadêmica, destaco que a relação entre o ensino e a pesquisa forjaram as disposições para a ação que constitui o delineamento desta dissertação. A articulação entre essas duas experiências nem sempre foi fácil, mas certamente ambas incrementaram as possibilidades de compreender os processos de aprendizagem. O trânsito entre ensino, projetos de extensão e pesquisa trouxe-me a oportunidade de ampliar a perspectiva sobre o trabalho e as possibilidades profissionais como pedagoga, o que me levou a trilhar outras vias e a optar pelo mestrado. Essa escolha não foi um dilema e sim um caminho que foi produzido durante a formação.

Sendo assim, proponho acompanhar potências na produção de *breakdowns*, entre atividades em sala de aula, na participação de uma oficina imersiva que debate questões de gênero e diante da nova realidade instaurada em decorrência da pandemia da COVID-19. Nessa última, trago – em formato de figuração e depoimentos de pedagogas e professoras – os efeitos produzidos diante da alteração de suas atividades profissionais.

O *breakdown*² é definido como uma quebra, uma desestabilização no fluxo cognitivo, e a partir dessa desestabilização um novo fluxo pode ser produzido. Não se trata de um momento de parada, mas de uma intensa ativação que explora outros modos de agir. Esse conceito é um importante operador da teoria enativa pois permite mapear essas rupturas e indagar o que elas produzem. O abalo se dá justamente na maneira pela qual são produzidos e experienciados alguns hábitos

² O conceito será discutido no segundo capítulo desta dissertação.

que estipulam performances de pedagoga e/ou professora, suas contradições e possíveis fissuras. Esta dissertação tem na teoria enativa o suporte para pensar como as coordenações de ações configuram congruências operacionais que se tornam habituais e não problematizadas e como diferentes situações podem produzir quebras nas mesmas.

A pesquisa-intervenção e a proposta de escrita de um diário de campo possibilitam trazer para o corpo desta dissertação anotações, assim como reflexões, sentimentos e falas das pessoas envolvidas na pesquisa. Ou seja, produzir um exercício de articulação empírico-teórico que não despreza as razões e nem as emoções no processo de pesquisar. Em algumas modalidades de pesquisa, esses materiais são considerados não significativos, por não se tratar da palavra erudita, acadêmica, validada por intelectuais, ao passo que é a partir deste material que muitas das possibilidades de resultado e considerações das pesquisas originam-se, ou seja, são a matéria da criação (RODRIGUES, 2006).

Por apreciar e acreditar na potência existente na confluência entre razão e emoção é que trago o caminho traçado quando graduanda e bolsista de iniciação científica. Iniciei meus estudos sobre a cognição com o livro *A Árvore do Conhecimento*, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. O livro aborda a biologia do conhecer, que tem como premissa a tese de que viver = fazer = conhecer. Os autores propõem um entendimento sobre a cognição humana que se distancia da ideia de representacionismo.

Essa abordagem teórica produz um posicionamento de como operar no conhecer, uma vez que

assumir essa posição implica uma postura ética de recusar um mundo dado do qual somos capazes de fazer representações modelares, uma aposta na ideia de um mundo como efeito da prática cognitiva e, simultaneamente, um compromisso com a criação de novas formas de existência. (GAVILLON, BAUM, MARASCHIN, 2017, p. 148)

Nesta pesquisa, como dito, interessa observar e discutir diferentes experiências com estudantes de pedagogia e professoras que atuaram em escolas, seja de forma assíncrona ou síncrona, sendo a última durante a pandemia da COVID-19. Experiências que acontecem em circunstâncias distintas. Com as estudantes de pedagogia, acompanhei momentos de uma disciplina e a realização de uma oficina com a temática de gênero. Com as professoras, foram propostas

oficinas figurativas em relação às transformações de seu trabalho diante do momento pandêmico que vivem.

O texto da dissertação está organizado em quatro capítulos além desta introdução. No segundo capítulo, denominado *Hábitos, Breakdown, Micromundos e Microidentidades*, apresento conceitos da teoria enativa que são operadores de análise dos registros fruto do trabalho de campo realizado. O próprio título do capítulo os nomeia. No terceiro capítulo, apresento o método escolhido para a realização desta pesquisa e a construção das estratégias de acompanhamento dos campos analisados. O quarto capítulo relata os movimentos dos três campos empíricos: sala de aula, oficina *Indústria do Gênero* e oficinas figurativas, focando transformações do cotidiano de trabalho de professoras diante da pandemia. No quinto capítulo, realizo uma discussão relacionando os campos e os conceitos operadores e traço algumas conclusões do trabalho.

2 HÁBITOS, *BREAKDOWN*, MICROMUNDOS E MICROIDENTIDADES

A noção de experiência é cara a esta pesquisa e à teoria da enação, assumindo tanto uma importância teórica como metodológica (BAUM; KROEFF, 2019). Uma particularidade a ser destacada na teoria da enação é a intersecção entre a fenomenologia, a ciência cognitiva e o budismo. Esse último compreendido como uma prática meditativa que tem como uma de suas conceituações básicas a experiência da inexistência de um EU permanente e unificado. Dessa maneira, Varela, Thompson e Rosch, em sua obra *A mente incorporada: ciência cognitiva e experiência humana* (2003), evidenciam algumas diferenças existentes entre a cultura oriental e a ocidental. Uma dessas diferenças se apresenta na maneira como a cognição é compreendida e a ênfase que os ocidentais atribuem ao eu, ao ego. Segundo os autores, o apego ao eu pode ser entendido como causa de muitos dos sofrimentos psíquicos.

Os autores fazem uma crítica aos estudos da cognição tanto pela sua ênfase epistemológica – que a trata prioritariamente como representação –, como também pela metodologia empregada, que é, na maioria dos casos, pesquisada e escrita em terceira pessoa. Diferentemente de teorias cognitivas, que usualmente se baseiam em um modelo representacional da mente, conforme apontado por Baum *et al.* (2017), a teoria da enação assume a indissociabilidade entre ação e percepção. Nessa abordagem, a cognição é compreendida como uma ação incorporada e localizada, uma ação guiada perceptivamente.

Fundamentada na enação, a pesquisa toma a cognição como viva, enatuada, modulada na experiência. Na teoria enativa, a experiência não está dissociada do processo de viver em um mundo de significância, de produção de sentido. Para essa abordagem, o modo como percebemos se faz em uma contingência que, por conservar sua recorrência e complementaridade, é qualificado como acoplamento estrutural. Perceber não consiste em captar sinais ou informações de fora e processá-los em representações mentais, mas produzir correlações sensório-motoras congruentes com as perturbações que afetam um corpo em um domínio particular de acoplamento estrutural. Assim, os modos de pensar e de sentir constituem normatividades enatuadas nos diferentes acoplamentos que experimentamos (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010).

Uma das primeiras quebras necessárias na formação e no próprio trabalho de professoras é a ideia da existência de um certo perfil adequado, ou uma suposta identidade profissional que, uma vez apreendida no percurso formativo, seria posta em prática no trabalho docente. Esse é um ponto de debate na teoria enativa, ou seja, apesar de não haver evidências de um EU nas diversas pesquisas empreendidas, em nossa vida cotidiana vivemos com a experiência de possuir um EU, uma identidade que tentamos conservar. Podemos chamar tal atitude de um hábito. Quebrar ou mesmo abalar tal hábito causa desassossego.

Thompson e Varela (2001) se interessam em perguntar como a experiência de ter um EU se constitui. Para os autores ela se produz a partir de três modos permanentes e entrelaçados de atividade corporal: autorregulação, acoplamento sensório-motor e interação subjetiva. A autorregulação é um processo biológico que regula as trocas com o meio e, ao fazê-lo recursivamente, cria um mundo e um domínio cognitivo concomitantemente. O acoplamento sensório-motor refere-se aos modos pelos quais a ação modula e é modulada pelos encontros com os domínios cognitivos de que participamos. A interação subjetiva amplia a dimensão interativa aos linguajares, às narrativas que compartilhamos. Para Thompson e Varela (2001), a intersubjetividade possibilita que os humanos, assim como os primatas superiores, interpretem os outros a partir de sua presença corporal, de suas expressões e sons emitidos. A interação subjetiva promove formas particulares de acoplamento sensório-motor que é, ao mesmo tempo, cultural com substrato biológico. Tal proposição é comprovada pelo que a neurologia chama de neurônios-espelho.

Esses neurônios exibem o mesmo padrão de atividade, tanto quando o animal realiza certos movimentos das patas/mãos direcionados a um objetivo, e quando observa o experimentador realizando as mesmas ações. É importante notar que a atividade dos neurônios está correlacionada com atos motores específicos (definidos pela presença de um objetivo) e não com a execução de movimentos específicos, como contrações de grupos musculares específicos. Com base nessas propriedades, os neurônios-espelho parecem formar um sistema cortical que corresponde à observação e ao desempenho das ações motoras. Também há evidências em humanos desse sistema de neurônios-espelho para reconhecimento de gestos. (THOMPSON, 2001, p. 9)

Dessa maneira, as atividades corporais interligam-se e modificam-se mutuamente fazendo possível a conexão e a intersubjetividade. Tal congruência operacional, que é demonstrada neurologicamente, é fortemente ampliada e intensificada na participação e no compartilhamento de mundos linguajeiros.

Tais mecanismos, no entanto, não são aparentes. A visão cartesiana que atua fortemente na cultura ocidental, assim como nos processos de ensino e aprendizagem, propaga que o mundo é tangível e concreto, assim como o EU-sujeito e, por isso, promove a noção de que o conhecimento está no mundo e que precisamos decifrá-lo. Esse postulado confere uma noção de concretude de um EU-decifrador; o hábito torna-se então um aliado da preservação do EU pensante e absoluto que ao ser colocado em uma situação de desestabilização faz emergir o que os autores da teoria enativa denominam de ansiedade cartesiana. O EU reage apegando-se à circularidade das ações por entender estar diante de uma circunstância niilista, "na qual sabemos que os nossos valores mais queridos são insustentáveis e, no entanto, não somos capazes de os abandonar" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p.173). Mais uma vez podemos mencionar as diferenças existentes nas culturas ocidental e oriental apontadas pela enação, ao falarmos sobre a constituição do hábito. Na perspectiva budista, ele é concebido por meio do entendimento do karma, que "constitui uma descrição da causalidade psicológica de como os hábitos se formam e continuam ao longo do tempo" (p. 153). Para o budismo, assim como para a enação, é importante compreender a causalidade para que seja possível desfazer a conservação/acomodação da mente. E como desfazer essa acomodação? Para os autores, isso é feito pela prática meditativa. Nesta pesquisa, apostamos na pesquisa-intervenção e nas oficinas para agenciar uma atenção ao presente e às experiências que tornam possível produzir quebras em hábitos e problematizar a produção de identidades fixas.

Ao considerarmos a formação de pedagogas e a atuação de professoras, compreendendo que o hábito ativa experiências passadas, entramos em concordância com Dias (2012, p. 27) quando afirma que "o formando já possui um *a priori* de como funciona a escola". Desse modo, ao se depararem nas faculdades e universidades com um ambiente de ensino e aprendizagem que em muito se parece ao de uma sala de aula – não apenas pela estrutura arquitetônica, mas também pela semelhança nas relações entre docentes e discentes, assim como na metodologia das aulas –, as estudantes de pedagogia podem ser levadas a lembrar, a reconhecer e a repetir as (re)ações já corporificadas. Nessa perspectiva, também é possível estender esse *modus operandi* às professoras em atuação nas escolas.

Dessa forma, tanto estudantes de pedagogia quanto professoras em atuação acabam se distanciando das novas experiências, especialmente em relação a situações diferentes das habituais. Ao não atentar no novo, essa desatenção abre caminho para a manutenção dos hábitos.

Durante o percurso da graduação, as futuras pedagogas seguem protocolos universitários semelhantes, que podem criar hábitos com a produção de uma certa identidade de pedagoga. Conforme apontado por Kastrup (2001), o hábito condiciona, mas não cessa e não determina a aquisição de novas possibilidades de ação. Segundo a autora, o ato de aprender tem início a partir de estranhamentos que fazem emergir problematizações, desestabilizações que são promovidas pelo *breakdown*. No decorrer dessas experiências, tanto a compreensão da profissão como seus fazeres vão sofrendo colapsos, *breakdowns*, que podem promover uma desestabilização desses hábitos e abrir um campo de possibilidades.

Compreendo que essas desestabilizações é o que Varela, Thompson e Rosch (2003) chamam de "entrada no núcleo da tempestade da experiência" (p. 116). É como se a cada momento de desestabilização do EU fossem produzidos desvios, aberturas que possibilitam à cognição diferir de si mesma.

A tempestade demanda uma mudança na percepção, que inclui todos os órgãos dos sentidos, solicita que se estabeleça uma outra relação com as sensações e seus julgamentos, assim como com os impulsos que irão daí emergir, podendo ser de raiva, desejo ou mesmo alegria. Os autores também fazem referência às formações disposicionais, que são os padrões habituais que compõem nossa personalidade, e por fim citam também a consciência que "[...] refere-se sempre no sentido dualista de experiência na qual existe um sujeito experienciador, um objeto experienciado, e uma relação (ou relações) que os une" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 102).

Assim, em vez de tomar o conceito de identidade ou de EU a se conservar, Varela (2003) propõe a noção de microidentidades. Para o autor, microidentidade significa uma prontidão para a ação constituída em acoplamento com um determinado domínio de ações. Pozzana (2013, p. 392) diz que

[...] são modos de agir e perceber em correspondência às situações, não são características fixas atreladas ao sujeito entendido de modo racional e central ao que lhe ocorre. Se tais ações são tomadas na riqueza do viver, não são dadas, não podem ser antecipadas, não devem ser abordadas a partir de regras gerais e abstratas. Varela (1996, p. 65) assim nos dá ferramentas para falarmos de um eu desprovido de eu, um eu não

substancial que é melhor apreendido como interface, como "ponte entre o corpo corpóreo que é comum a todos os seres providos de sistema nervoso e a dinâmica social em que vivem os humanos".

Cabe destacar que os micromundos e microidentidades não constituem um EU sólido, centralizado e unitário que se mantém idêntico ante às tempestades da experiência. As microidentidades configuram uma série de padrões mutantes que emergem e se desfazem. Assim, a microidentidade, diferentemente da identidade, não decorre do hábito, mas do *breakdown*. “Quando o hábito não dá conta de algo que acontece, abre-se um campo de possibilidades, o *breakdown* se produz como ativação; no momento que uma possibilidade se estabiliza, gera uma nova microidentidade e um novo micromundo associado” (MARKUART; GAVILLON, 2019, p. 252).

Para as autoras Gurgel e Kastrup (2017, p. 1131),

O *breakdown* sinaliza uma desestabilização da dinâmica autopoiética. Ele é vivido como um estranhamento, ou uma ausência momentânea de sentido. Frente a ele, acoplamentos estruturais e padrões de ação são questionados e podem se tornar obsoletos. Essa experiência nos faz sair de um modo de agir automatizado e recognitivo. Esse tipo de experiência pode nos acometer quando somos forçados a sair de nossos territórios existenciais [...]. Por um lado, o *breakdown* nos destitui de nossa presteza e somos forçados a pensar, tomar decisões ou aprender novas ações. Por outro, ele gera uma abertura que possibilita a criação de novos acoplamentos e modos de operar. Assim, podemos nos reinventar, criando novas maneiras de viver.

Além das disciplinas obrigatórias do curso de mestrado e os encontros com o grupo de pesquisa, no trajeto do estudo, necessitava reconectar com o curso de pedagogia, agora como mestranda. Com esse intuito, retornei à Faculdade de Educação da UFRGS (FACED) na disciplina *Sociologia da Educação: Fundamentos Teóricos do Curso de Pedagogia*³, ministrada pelo professor – e hoje meu coorientador – Paulo Albuquerque. A participação nessa disciplina será comentada no quarto capítulo.

Durante minha graduação, vários *breakdowns* aconteceram em meu trânsito entre educação e psicologia, ensino e pesquisa. Creio que experiências um tanto inusitadas contribuíram para pensar os fazeres profissionais que pedagogas poderiam conceber e desenvolver.

³ Nas próximas citações a disciplina será denominada apenas *Sociologia da Educação*.

Um das experiências de *breakdown* foi durante meu estágio final da graduação realizado na modalidade docência compartilhada – com minha colega Marina – no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, localizada no bairro Santana, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O CMET, até o final do primeiro semestre de 2017, atendia em torno de 900 alunas/os; além das aulas regulares, havia também uma série de oficinas, de teatro, artesanato, canto, entre outras, que são abertas para todas as trabalhadoras da comunidade.

Segue abaixo meu relato – em fragmentos de diário de campo – referente à atividade de leitura e interpretação de gráficos:

O não esperado na experiência docente

Trabalhar a leitura de gráficos com as alunas não foi tarefa fácil, é uma linguagem que pede uma série de habilidades; observar a legenda, observar o tamanho da fatia, a combinação das cores e ainda por cima considerar que a pergunta do gráfico já foi respondida e que ali nosso trabalho é apenas entender o resultado final e não se colocar como quem irá resolver o problema. Considerando que o modelo usual de ensino se dá sempre na ótica da resolução de problemas e não na criação e/ou interpretação dos mesmos não é de se surpreender que as alunas sempre respondiam à pergunta do gráfico ao que nós repetíamos: *não é sobre vocês, as pessoas já responderam*. Depois dos gráficos de pizza mostramos para o grupo um gráfico de barras com informações referentes à turma – uso de óculos de grau –, acho que neste momento as alunas começaram a compreender um pouco mais sobre a interpretação de dados. Embora tenha sido uma manhã mais dura de trabalho e que tenhamos saído cansadas (todas as pessoas da sala de aula) ao ponto de perceber a frustração da Marina e pedir, discretamente, que ela melhorasse a expressão, eu gostei do desafio que nos propomos e saí da escola com a certeza de que rever a experiência no dia seguinte iria nos surpreender. (Fragmento do relatório de estágio – registro de 20 jun. 2017)

O micromundo da sala de aula se atualiza momento a momento, a partir das coordenações de ações dos agentes envolvidos. A experiência relatada acima revela que a dificuldade demonstrada pelas alunas foi além da prevista por nós, estagiárias. Essa experiência nos possibilitou compreender que o convívio com o grupo de alunas não pressupõe saber *a priori* como será o desenvolvimento das atividades que serão propostas. No planejamento da aula de gráficos não estava prevista a mudança de comportamento das estudantes, tampouco suas demonstrações de resistência e desistência diante da atividade proposta.

Esses acontecimentos produziram um *breakdown*, que no meu entender solicitava uma alteração da performance naquela sala de aula, naquele momento, fazendo emergir assim uma outra microidentidade. Nessa perspectiva, conversar rapidamente com a colega – de maneira discreta – solicitando que ela "melhorasse

sua expressão facial" me pareceu ser a melhor estratégia, naquele momento, enquanto finalizava aquela atividade para então darmos continuidade à aula. Ao propormos o gráfico de bastão, sugeri que a atividade fosse coordenada pela colega Marina, as alunas naquele momento demonstraram entendimento na leitura das informações que eram referentes à realidade daquele grupo.

Ao término da aula, conversamos sobre o ocorrido, solicitei à colega que repetíssemos o mesmo conteúdo – gráfico de pizza –, porém revendo nossas intervenções, pensando em perguntas que abrissem espaço para múltiplas possibilidades de percurso até chegar na resposta correta, buscando assim diminuir as chances de uma nova frustração nas alunas e também em nós. Minha solicitação foi aceita a partir de uma conversa em que não havia hierarquia e sim uma relação apoiada em respeito mútuo, resultado de nossa convivência (MATURANA, 2014). Os resultados podem ser percebidos no diário de campo do encontro seguinte.

Sim! Elas compreenderam!

Iniciamos a manhã revisando com as alunas os gráficos de pizza, procuramos fazer perguntas que levassem as alunas a observar o gráfico e não apenas responder qual a cor maior ou menor. Ao iniciarmos as perguntas as alunas demonstraram, a partir de suas respostas, que haviam compreendido como se dá a interpretação de gráficos, fizeram a leitura de cores, de tamanhos, demonstraram também ter compreendido que é necessário também observar qual a informação principal, que pode vir tanto em forma de pergunta quanto de afirmação. Pontuamos mais de uma vez para as alunas(os) que nossas atividades “pedem” o uso de diferentes recursos que podem ser visuais, de leitura e até mesmo de pintura, comentamos novamente que a aula de gráficos e de ordenamento é uma aula de matemática e que matemática não é apenas fazer contas de somar, dividir, multiplicar ou subtrair – espero que tenham compreendido. A cópia do gráfico no caderno tomou a primeira parte da manhã, depois do intervalo mostramos novamente o gráfico sobre o uso de óculos na sala de aula e depois convidamos as alunas a construir conosco o gráfico do Grenal da turma 302. Foi um momento muito legal, todas participaram com muita vontade e animação, sempre lembro da professora Helena de matemática dizendo que os alunos precisam construir seus próprios materiais. (Fragmento do relatório de estágio – registro de 21 jun. 2017)

Reavaliar e alterar um planejamento que havia sido validado pela docente supervisora de nosso estágio foi uma experiência de *breakdown*, pois naquele momento assumimos o protagonismo – o encontro com a docente supervisora seria após o dia 21 de junho –, experiência oposta à que estávamos habituadas em sala de aula. Naquele momento éramos responsáveis e implicadas nos fazeres da docência.

Construir experiências de ensino(s) e aprendizagem(s) que abram espaço para imersão e problematização é um desafio tanto nas salas de aula quanto em pesquisas. Assim, o objetivo desta dissertação é acompanhar movimentos de *breakdown* capazes – ou não – de desestabilizar coordenações e percepções habituais, podendo reconfigurar micromundos e microidentidades. Para tal, tomo como campos empíricos três situações: uma sala de aula, uma figuração e uma pandemia, que configuram os objetivos específicos do estudo:

- acompanhar movimentos de *breakdown* em uma disciplina que favorece abertura em relação a certos padrões disciplinares instituídos e que valoriza o momento do encontro;
- acompanhar movimentos de *breakdown* em uma figuração, na modalidade de oficina, que busca criar uma narrativa imersiva na qual há a produção de uma normalização em relação a questões de gênero/sexualidade;
- acompanhar processos de *breakdown* nos fazeres de professores, diante das modificações de seus modos de trabalhar para enfrentar a pandemia de COVID-19.

Penso que esse percurso pode ser interessante para discutir experiências que favoreçam e/ou dificultem a produção de *breakdown* e a consequente transformação nos micromundos e microidentidades de professores/estudantes. Tal processo é fundamental para a invenção e para a aprendizagem tanto na formação como na atuação de professoras.

3 MÉTODO

A pesquisa foi inicialmente planejada contendo dois movimentos e, posteriormente, agregou-se um terceiro. O primeiro movimento consistiu no acompanhamento da disciplina *Sociologia da Educação*, uma das disciplinas obrigatórias que compõe o currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Está alocada na terceira etapa do curso (também chamado de terceiro semestre), porém não há obrigatoriedade em seguir a sequência curricular; algumas alunas optam por cursar essa disciplina em etapas diversas do curso.

Particpei na disciplina durante o primeiro semestre de 2019, entre os meses de março a julho. No convívio com as estudantes e com o professor regente, revisitei algumas práticas e processos que são vivenciados cotidianamente e que atuam no sentido de sistematizar e reconhecer as questões geradoras de um fazer profissional corporificado e localizado. Particpei das discussões propostas oferecendo, junto com o professor regente, textos, poesias e fábulas que tinham como intuito enriquecer a aprendizagem, fundamentada na proposta da disciplina:

A disciplina tem por razão de ser pensar a educação (pedagogia) como processo aberto, plural que identifica as contradições a partir da recuperação daquilo que é o cotidiano da sala de aula (ensinar/aprender) na complexidade do mundo de hoje, em suas múltiplas manifestações. Tem por propósito possibilitar aos participantes a construção de modo(s) de perceber como e em que sentido o fazer docente pode concorrer (ou não) para a autonomia e emancipação daquele que aprende. Tudo isto para dizer que as aulas não serão só procurar “achados” sociológicos, mas se dispor a revisões, abrir/reconhecer os pré-conceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar distorções. (ALBUQUERQUE, 2019a).

Em sequência, as estudantes da disciplina foram convidadas para participar da oficina *Indústria do Gênero*, que propõe produzir tempestades na experiência – *breakdowns* – com diferentes marcadores sociais, principalmente o de gênero. A oficina faz parte do projeto *Oficinando em Rede: figurações corporificadas*, desenvolvido pelo NUCOGS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Um terceiro campo se fez premente durante o próprio percurso da pesquisa. Diante da pandemia da COVID-19 e das mudanças por ela provocadas no trabalho das professoras, pareceu importante incluir uma oficina com pedagogas e professoras para a produção de figurações relativas à demanda do trabalho remoto com estudantes.

Podemos pensar que os campos escolhidos partem de uma maior proximidade da experiência formativa – a sala de aula – em direção ao encontro com outra área de conhecimento – a psicologia social e o gênero – e, finalmente, com a pandemia. Tal caminho parece ser interessante para problematizar como essas distintas experiências podem ocasionar variações nos movimentos de *breakdowns* problematizando modos habituais de agir e de ser afetado.

A escolha do modo oficina para os dois últimos movimentos se deu por ser uma estratégia potente na pesquisa-intervenção ao explorar as possibilidades de invenção e análise. Configura-se em um espaço-tempo de saber-fazer, em que são acionadas e problematizadas ações e conhecimentos diversos. Na oficina podem ocorrer deslocamentos dos modos de agir e de saberes, além de ser um campo coletivo de trocas.

Outra importante característica da pesquisa-intervenção é a análise de implicação e seus efeitos, para as participantes, para a pesquisadora e para os rumos da pesquisa. Encontramos nas reuniões anteriores e posteriores às oficinas um suporte para organização, observação e acompanhamento dos efeitos produzidos. Além disso, reuniões anteriores e posteriores às oficinas nos colocam no papel de observadoras de nós mesmas, o que proporciona atentar ainda mais nas intervenções realizadas. Esse exercício também auxilia na análise das reverberações das oficinas (KROEFF; GAVILLON; MARKUART, 2017).

A troca coletiva promovida pelas oficinas pode acontecer tanto no momento de sua realização, durante as rodas de conversa, que normalmente acontecem ao final das atividades e, no último movimento, na leitura de uma figuração escrita pela pesquisadora. Na roda de conversa, as participantes são convidadas a comentar a respeito de suas impressões sobre a experiência da oficina, é neste momento que se estabelece uma troca de saberes no qual as participantes contribuem com sugestões e/ou observações. Compartilha-se um posicionamento ético (KROEFF; GAVILLON; RAMM, 2020), em que pensamos juntas os processos que fazem parte deste momento da pesquisa e atentamos no campo pesquisado assim como nos afetos suscitados dentro daquele micromundo que foi produzido por nós durante a experiência da oficina.

Os três movimentos descritos focam em uma metodologia de pesquisa em primeira pessoa, ou seja, o intuito não é tratar da justificativa de um resultado, mas

em convocar o pensamento para o processo, naquilo que se realizou até chegar a ele sua implicação. De acordo com Kroeff, Gavillon e Markuart (2017) e Paulon (2005), a pesquisa-intervenção possibilita uma imersão no campo pesquisado, em uma perspectiva coletiva que resulta em uma perturbação mútua, que se articula ao favorecimento do *breakdown* e à problematização de hábitos naturalizados.

Algumas dessas perturbações aparecem no decorrer da escrita desta pesquisa, e muitas delas foram registradas no diário de campo, que se mostrou uma importante ferramenta para a elaboração desta dissertação. No diário de campo foram registrados acontecimentos, pensamentos e afetos que acompanharam o desdobrar do pesquisar: “desta forma, o diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica”. (KROEFF, GAVILLON e RAMM, 2020, p.466).

Neste capítulo apresentamos um delineamento do método utilizado nos três campos pesquisados. Dentro dos capítulos que seguem apresentaremos, de maneira mais detalhada, os desdobramentos das oficinas, assim como as análises realizadas. Essa subdivisão tem como objetivo facilitar o entendimento da leitora e do leitor considerando a extensão deste trabalho.

4 MOVIMENTOS

4.1 Primeiro movimento – Uma sala de aula: fluxos e refluxos do *breakdown*

Como mencionado no capítulo anterior, o primeiro campo da pesquisa foi a participação na disciplina *Sociologia da Educação*. Essa escolha se deve pela minha experiência como aluna, quando fiz parte dessa disciplina no terceiro semestre da graduação, entre março e julho de 2015. Naquele momento, pude experienciar uma proposta de ensino-aprendizagem que vai de encontro a alguns hábitos disciplinares institucionalizados, e que assim se mantinha em 2019, como a não cobrança de chamada, a potencialização do momento presente do encontro, não demandando leituras prévias sempre sugeridas e enviadas via e-mail, dispensando a compra de polígrafos. Diferencia-se também na prática de avaliação por não realizar provas, mas solicitar um trabalho final. Além disso, valoriza como critério avaliativo a autoavaliação, que é feita coletivamente, na qual se avalia o conteúdo, a participação das estudantes e também o trabalho docente – todos esses elementos fazem parte da construção da avaliação e do conceito final.

Acredito que tal normatividade pode ser uma fonte de *breakdown* e desestabilização para estudantes habituadas a um regramento disciplinar desde seu ensino fundamental.

A lista de chamada da disciplina era composta por 25 pessoas, sendo dois alunos e o restante do grupo de alunas. Em sala de aula, o grupo variava entre 12 e 19 pessoas. Quatro destas alunas trabalhavam em escolas, habilitadas ao magistério pelo ensino médio; outra aluna era servidora da faculdade de jornalismo e formada em comunicação; um dos alunos era professor de libras e as demais estudantes já haviam feito ou estavam fazendo estágio em escolas privadas. Observa-se que nesse grupo a maioria das estudantes já tinham experiência em sala de aula.

Um dado a salientar de início é a flutuação da presença em sala de aula. Tal flutuação pode estar relacionada ao fato já comentado da não existência de chamada, o que produz um contraste com um hábito frequente nas disciplinas em que a presença é obrigatória. Embora não haja chamada, a presença ou ausência é comentada pelo professor analisando a diferença com as demais disciplinas. Outra

forma na qual observa-se a participação e a aprendizagem dos temas centrais e transversais do programa da disciplina é pelo trabalho final.

A disciplina *Sociologia da Educação* acontecia todas as terças e quintas pela manhã. Em função de meus compromissos com o mestrado, acompanhava as aulas às terças e, esporadicamente, às quintas. Inicialmente percebi um pequeno desconforto no grupo em função de minha presença, possivelmente pelo fato de estar em sala de aula como ex-colega de graduação, mas também na condição de mestranda/pesquisadora de um campo da psicologia que parecia ser desconhecido para a maioria das estudantes. O desconforto inicial foi diluído no decorrer das aulas, à medida que procurava demonstrar minha atenção com o grupo e também ao participar dos debates e dos temas trazidos tanto pelas alunas quanto pelo professor regente.

O professor se comunicava com as alunas por e-mail, com o seu já consagrado "Aviso aos navegantes". O e-mail era enviado para as estudantes com 48 horas de antecedência, com o objetivo de anunciar o conteúdo da aula e de lembrar o que havia sido comentado/debatido na aula anterior, em formato de pequenos textos de sua autoria ou de outros autores. Às vezes, o professor enviava algumas poesias e também algumas perguntas para serem debatidas em sala de aula. Dessa maneira, procurava estabelecer modos de relação para além da sala de aula e também ampliar os limites de comunicação entre docente e discentes.

Quadro 1 – Organização da disciplina *Sociologia da Educação*

Aviso aos navegantes: e-mail enviado antes da aula.	Em aula: o que foi observado em sala de aula a partir das colocações das alunas.	Objetivo: finalidade da atividade/recado final do professor por e-mail ou presencialmente.
--	---	---

Fonte: elaboração própria.

Nessa discussão, apresentaremos alguns episódios trazidos da sala de aula nos quais alguns hábitos foram problematizados. No primeiro dia de aula, o professor apresentou a fábula da galinha ruiva com a intencionalidade de explorar as possíveis associações com os processos de ensino(s) e aprendizagem(s), observando as relações com a sala de aula e seus engajamentos.

A Galinha Ruiva

Era uma vez uma galinha ruiva, que morava com seus pintinhos numa fazenda. Um dia ela percebeu que o milho estava maduro, pronto para ser colhido e virar um bom alimento. A galinha ruiva teve a ideia de fazer um delicioso bolo de milho. Todos iam gostar! Era muito trabalho: ela precisava de bastante milho para o bolo. Quem podia ajudar a colher a espiga de milho no pé? Quem podia ajudar a debulhar todo aquele milho? Quem podia ajudar a moer o milho para fazer a farinha de milho para o bolo? Foi pensando nisso que a galinha ruiva encontrou seus amigos: Quem pode me ajudar a colher o milho para fazer um delicioso bolo?

– Eu é que não, disse o gato. Estou com muito sono.

– Eu é que não, disse o cachorro. Estou muito ocupado.

– Eu é que não, disse o porco. Acabei de almoçar.

– Eu é que não, disse a vaca. Está na hora de brincar lá fora.

Todo mundo disse não. Então, a galinha ruiva foi preparar tudo sozinha: colheu as espigas, debulhou o milho, moeu a farinha, preparou o bolo e colocou no forno. Quando o bolo ficou pronto... Aquele cheirinho bom de bolo foi fazendo os amigos se chegarem. Todos ficaram com água na boca. Então a galinha ruiva disse: – Quem foi que me ajudou a colher o milho, preparar o milho, para fazer o bolo? Todos ficaram bem quietinhos. (Ninguém tinha ajudado.) – Então quem vai comer o delicioso bolo de milho sou eu e meus pintinhos, apenas. Vocês podem continuar a descansar olhando. E assim foi: a galinha e seus pintinhos aproveitaram a festa, e nenhum dos preguiçosos foi convidado. (Fábula apresentada pelo professor Paulo Albuquerque na disciplina Sociologia da Educação, na FACED, em 12 mar. 2019).

A intencionalidade com a leitura da fábula é apresentar, de forma lúdica e imaginativa, papéis e lógicas sociais e modelos produtivos que na maior parte das vezes ficam subsumidos por ênfases moralistas e/ou valorativas. Após a leitura da fábula, as estudantes foram convidadas a debatê-la, o propósito era verificar quais são os critérios de análise das alunas. Inicialmente houve um longo silêncio, até que uma das alunas disse que a fábula poderia ser uma metáfora da relação professor-aluno, sendo a galinha ruiva a professora e os demais animais os alunos. Segundo uma das estudantes, caberia à “professora” ter explicado melhor aos “alunos” o que deveria ser feito, “*faltou ela dizer o que queria exatamente*” (Diário de campo, registro em 12 março de 2019).

Verifica-se aqui uma fala que julga falhas na comunicação da galinha (professora) direcionada aos alunos. A centralidade em um modelo que entende a comunicação como ausência de ruídos, como se eles pudessem ser eliminados com a utilização de ordens nítidas, de palavras apropriadas é um hábito muito presente na educação. De um lado, a crença da possibilidade de eliminar os ruídos da comunicação e, de outro, a atenção concentrada das estudantes: estes dois fatores seriam a garantia da aprendizagem. Tal política cognitiva estabelece uma relação

"servil com a técnica" (KASTRUP, 1999, p. 193), no sentido que todos os problemas teriam uma solução técnica viável, bastaria conhecê-la, ou seja, bastaria ter uma boa comunicação, uma boa didática, para superar a preguiça do gato, a vontade de brincar da vaca. Embora a expectativa do professor fosse que a fábula levasse a uma discussão sobre a participação e colaboração em sala de aula, o efeito foi mais o de julgamento da professora (galinha), baseado nesse hábito.

O retorno ao campo também provocou-me *breakdown*. Um desses momentos ocorreu no segundo dia de aula, 14 de março de 2019, no qual uma das alunas iniciou um questionamento sobre a relação entre universidade e escola. Algumas estudantes que realizavam estágio docente relataram que ouviram das professoras da escola: "Na faculdade tu lê os textos, mas aqui na hora de fazer é diferente". Outras alunas comentaram que em algumas disciplinas também ouviam esse mesmo discurso. Seguiu-se uma discussão sobre a pouca intersecção entre os micromundos – universidade e escola. Uma das alunas comentou: "*o que adianta eu ler uma coisa que foi escrita há tantos anos enquanto tenho que convencer uns 25 a fazer a atividade?*" (Diário de campo, registro em 14 mar. 2019). Estava tão habituada a considerar o estudo e a discussão teórica como práticas que ao me deparar com esses questionamentos parecia estar diante de um falso problema.

Tais falas reverberaram em uma disciplina do mestrado⁴, na qual tive contato com o texto "Os intelectuais", que faz parte do livro *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1984). Uma das atividades da disciplina era eleger um dos textos propostos pelas professoras e produzir um ensaio, escolhi o texto mencionado. Sua leitura me despertou uma reflexão, e eu escrevi o texto abaixo para compartilhar com as estudantes na disciplina da FACED em 2019:

Colegas de profissão, li uma conversa, e gostaria de compartilhar com vocês. Foi uma conversa entre dois filósofos: Michel Foucault e Gilles Deleuze. O diálogo que li, entre Deleuze e Foucault, fala sobre os intelectuais e o poder, sobre teoria e prática. Essa distinção pode se constituir em outra problematização na formação. Fazer parte da academia, lugar onde me componho como mulher pesquisadora, pode me distanciar fisicamente de onde as professoras e pedagogas são ensinadas a estar; na escola, dentro da sala de aula. Ao ler o artigo me vi em suas palavras, já que pesquiso uma nova possibilidade para o fazer pedagógico. Não pretendo ser uma teórica que se dá o direito de ditar o que pedagogas devem fazer, pelo contrário, a intenção é unir forças para que seja possível, parafraseando a conversa entre Deleuze e Foucault (1984), saltar o muro que separa as teorias das práticas. Durante nossa formação como

⁴ Na disciplina *Políticas e Tecnologias Contemporâneas de Subjetivação*, ministrada pela professora Carolina dos Reis.

pedagogas, estamos em face a hábitos que nos levam a acreditar que existe uma intransponível barreira entre quem pesquisa e quem pratica. É comum ouvirmos afirmações como; *na teoria é assim mas na prática é diferente, uma coisa é a teoria, na prática não funciona desse jeito*. Quando aceitamos e reproduzimos essas afirmações estamos perpetuando a construção de um abismo entre o conhecimento de uma teoria e sua prática, e dessa maneira possibilitamos a bifurcação de nossas forças ao invés de nos unirmos e resistirmos.

Ao terminar o texto, houve um grande silêncio. Procurei retomar o raciocínio da estudante: *“para trabalhar com as 25 crianças a teoria é necessária, existe teoria na tua prática”*. A resposta da aluna foi um movimento com a cabeça que aparentava ser de concordância. Creio que a disjunção dos micromundos pode ser pensada com Varela (1992) que recupera a distinção feita por John Dewey, no início do século 20, entre *know-how* e *know-what* para estabelecer diferenças entre esses modos de conhecer. Os modos de conhecer que se dão pelo julgamento abstrato, por uma espécie de “saber-sobre”, que se pergunta sobre as coisas (ou mesmo sobre si) e tenta explicá-las por meio de uma atitude reflexiva e racional produzem conhecimentos do tipo “saber-o-quê” (*know what*), enquanto em nossa experiência cotidiana domina a esfera do “saber-como” (*know how*), ou seja, um conhecimento em ação, corpóreo, vivido e inseparável da história e do contexto que o compõem. Assim, a observação que fiz pareceu estar mais próxima das estudantes que o texto que lhes escrevi. Existe um senso comum na academia, que se tornou praticamente um hábito, de considerá-la como unicamente um saber-sobre, e ao devolver-lhes mais um saber em forma de texto, o silêncio se produziu. A conversa pode seguir no momento em que produzi uma conexão entre saber-fazer que se articula com o saber-como.

A reflexão que se mantém é de pensar em intervenções que possam produzir *breakdown* e assim possibilitar modulações entre tais micromundos, articulando saber-sobre com saber-como. Essa experiência com o grupo de estudantes me levou a pensar, como fiz na oficina que promovi em 2016, já mencionada na introdução, sobre as dificuldades encontradas para construir situações metodológicas desafiadoras diante de formas habituais de viver as práticas acadêmicas.

Nos encontros, os atravessamentos políticos e institucionais se faziam presentes nas falas e na vida das estudantes. Comentavam, por exemplo, sobre o descaso dos governos estadual e municipal referente à remuneração e às condições

de trabalho das professoras, ilustrando tal descaso com episódios de suas escolas. Nessa época havia sido aprovada no Brasil a PEC 241 ou PEC 55 no Senado. Com a aprovação, a PEC passou a fazer parte da Emenda Constitucional nº 95, que implementou, por 20 anos, cortes nos investimentos nas áreas da saúde e da educação⁵. Na descrição da PEC, tais investimentos foram chamados de gastos, o que era constantemente ressaltado pelas estudantes.

Temas como o descaso dos governantes em relação às condições de trabalho, o plano de carreira e remuneração das educadoras são atravessamentos presentes na fala das estudantes, principalmente em uma disciplina de sociologia da educação. Além dos temas conjunturais mais amplos, havia debates sobre aspectos do próprio curso de pedagogia, o que demonstra que a preocupação com as condições de trabalho, atuais e futuras, assim como a realidade do curso de pedagogia da UFRGS também fazem parte do processo de formação das estudantes, e o ambiente proposto na disciplina abarcava este tipo de debate. Desde o início da disciplina, as alunas comentaram fervorosamente a respeito do novo currículo do curso, implementado naquele semestre. Apesar de todas essas discussões, sentia que a posição em que as alunas se colocavam era, na maior parte das vezes, queixosa, atribuindo ao contexto a causa e a solução dos problemas.

Acompanhar aquele processo de sala de aula, sem me deixar tomar por completo pelo movimento das estudantes, foi um desafio. Procurava ter em mente que o foco de minha pesquisa estava vinculado a como essas questões podem se traduzir em potências para a ação e não em justificativas para o conformismo.

Dessa forma, o convívio com o grupo de alunas despertou afetos e juízos, pois

Implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p. 145)

O convívio com as graduandas permitiu, por um lado, compreender que “todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos e territórios de vida” (MARASCHIN, 2004, p. 105) e, por outro, deslocar o olhar de

⁵ Para saber mais, acessar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

estudante para o de pesquisadora. “É a partir dessas congruências e tensões entre as microidentidades existentes e os micromundos propostos que podem ser produzidos novos saberes sobre ensino, outros modos de configurar a sala de aula e outros modos de ser professora ou professor” (MARKUART; GAVILLON, 2019, p. 256).

Alguns dos comentários feitos pelas estudantes nem sempre eram respondidos, e penso que nem sempre elas estavam buscando uma resposta. Em uma das aulas o professor perguntou quem havia lido o e-mail enviado; enquanto as alunas procuravam em seus celulares pelo e-mail e o professor aguardava, uma das alunas questionou: *“por que é mais difícil ensinar do que aprender?”*. Ninguém respondeu. Outra aluna disse: *“não podemos errar na FACED, temos medo de falar em sala de aula”*, e outra completou *“não podemos pensar diferente”*. Enquanto algumas estudantes falavam sobre suas dúvidas e frustrações como alunas, outras duas estudantes traziam questionamentos relacionados à atuação profissional, tais como: *“objeto de trabalho das professoras é o conhecimento”, “e quando eles [alunas e alunos] perguntam e não tá no teu planejamento?!”*. (Diário de campo, registro em 26 mar. 2019)

Havia uma congruência operacional com aquele micromundo que se produziu a partir da metodologia da aula, ou seja, estava acontecendo, conforme aponta Varela (2003), uma performance associada à maneira como o professor regente e a disciplina se apresentavam às estudantes.

Na medida em que as alunas traziam seus questionamentos e/ou afirmações, o professor as recolhia e as transformava em discussão. Nesse dia, elaborou um quadro com palavras-chave relacionadas às questões (Quadro 2).

Quadro 2 – Palavras-chave da aula (primeiro momento)

Professor escreveu
<ul style="list-style-type: none"> ● (re)conhecer mudanças ● dominação ● autonomia ● lógicas sociais

Fonte: disciplina Sociologia da Educação, 26 mar. 2019.

A proposta era que as estudantes completassem as palavras em uma segunda coluna. Depois de algumas negociações o quadro foi completado – à

medida que as alunas iam negociando as respostas, foram percebendo que o que havia sido dito por elas foi trazido para o quadro (Quadro 3).

Quadro 3 – Palavras-chave da aula (segundo momento)

Professor escreveu	Alunas completaram
<ul style="list-style-type: none"> ● (re)conhecer mudanças ● dominação ● autonomia ● lógicas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> ● jeito que sabe não é suficiente ● difícil explicar de outro jeito ● interferir no outro ● quem aprende está aberto

Fonte: disciplina Sociologia da Educação, 26 mar. 2019.

Durante a organização do quadro, observei o engajamento das estudantes, principalmente após perceberem que a aula estava contemplando as questões anteriormente feitas. Em um primeiro momento parecia que não haveria aula, pois ninguém havia lido o e-mail, porém havia o que ser problematizado e debatido, e as estudantes estavam demonstrando – dizendo – isso. O conteúdo trazido por elas faz parte das turbulências experienciadas durante o processo e o percurso da formação acadêmica, que também é constituída por dúvidas, erros e acertos. O fato de que o quadro, que não tinha como objetivo encontrar a resposta correta e sim trabalhar alguns conceitos que permeiam tanto o fazer pedagógico quanto o ambiente educacional formal, tenha chamado tanto a atenção das estudantes mostra que aprender a ensinar solicita uma constante atenção e reflexão (MARKUART; GAVILLON, 2019), seja durante o processo de formação, seja durante a prática docente. Esse episódio revela o *breakdown* e a saída criativa encontrada pelo professor. O fato da não leitura problematiza, sem dúvida, o planejamento do professor. Mas ele, atento ao presente do encontro, retoma os questionamentos e reconfigura sua aula. Os episódios anteriores evidenciam que o movimento de *breakdown* pode desestabilizar as estudantes, o professor e a própria pesquisadora.

Em meados do mês de abril de 2019, as aulas presenciais deram lugar à semana de observação, momento em que as alunas visitam espaços formais de ensino para observar as dinâmicas de sala de aula. Também em abril ocorreram paralisações nacionais em função dos bloqueios de recursos para a educação. O professor mantinha-se em contato com as estudantes, através do e-mail, sempre intitulado "Aviso aos navegantes".

A sala de aula ampliada

No dia 1º de abril, o professor enviou para a turma um e-mail com o seguinte texto:

Fábula dos porcos assados

CERTA VEZ, ocorreu um incêndio num bosque onde havia alguns porcos, que foram assados pelo fogo. Os homens, que até então os comiam crus, experimentaram a carne assada e acharam-na deliciosa. A partir daí, toda vez que queriam comer porco assado, incendiavam um bosque.

O tempo passou, e o sistema de assar porcos continuou basicamente o mesmo. Mas as coisas nem sempre funcionavam bem: às vezes os animais ficavam queimados demais ou parcialmente crus.

As causas do fracasso do sistema, segundo os especialistas, eram atribuídas à indisciplina dos porcos, que não permaneciam onde deveriam, ou à inconstante natureza do fogo, tão difícil de controlar, ou, ainda, às árvores, excessivamente verdes, ou à umidade da terra ou ao serviço de informações meteorológicas, que não acertava o lugar, o momento e a quantidade das chuvas.

As causas eram, como se vê, difíceis de determinar – na verdade, o sistema para assar porcos era muito complexo. Fora montada uma grande estrutura: havia maquinário diversificado, indivíduos dedicados a acender o fogo e especialistas em ventos – os anemotécnicos. Havia um diretor-geral de Assamento e Alimentação Assada, um diretor de Técnicas Ígneas, um administrador-geral de Reflorestamento, uma Comissão de Treinamento Profissional em Porcologia, um Instituto Superior de Cultura e Técnicas Alimentícias e o Bureau Orientador de Reforma Ignecooperativas.

Eram milhares de pessoas trabalhando na preparação dos bosques, que logo seriam incendiados. Havia especialistas estrangeiros estudando a importação das melhores árvores e sementes, fogo mais potente etc. Havia grandes instalações para manter os porcos antes do incêndio, além de mecanismos para deixá-los sair apenas no momento oportuno.

Um dia, um incendiador chamado João Bom-Senso resolveu dizer que o problema era fácil de ser resolvido – bastava, primeiramente, matar o porco escolhido, limpando e cortando adequadamente o animal, colocando-o então sobre uma armação metálica sobre brasas, até que o efeito do calor sua – e não as chamas – assasse a carne.

Tendo sido informado sobre as ideias do funcionário, o diretor-geral de Assamento mandou chamá-lo ao seu gabinete e disse-lhe: "Tudo o que o senhor propõe está correto, mas não funciona na prática. O que o senhor faria, por exemplo, com os anemotécnicos, caso viéssemos a aplicar a sua teoria? E com os acendedores de diversas especialidades? E os especialistas em sementes? Em árvores importadas? E os desenhistas de instalações para porcos, com suas máquinas purificadoras de ar? E os conferencistas e estudiosos, que ano após ano têm trabalhado no Programa de Reforma e Melhoramentos? Que faço com eles, se a solução resolver tudo? Hein?".

"Não sei", disse João, encabulado.

"O senhor percebe agora que a sua ideia não vem ao encontro daquilo de que necessitamos? O senhor não vê que, se tudo fosse tão simples, nossos especialistas já teriam encontrado a solução há muito tempo?."

"O senhor, com certeza, compreende que eu não posso simplesmente convocar os anemotécnicos e dizer-lhes que tudo se resume a utilizar

brasinhas, sem chamas? O que o senhor espera que eu faça com os quilômetros de bosques já preparados, cujas árvores não dão frutos e nem têm folhas para dar sombra? E o que fazer com nossos engenheiros em porcopirotecnica? Vamos, diga-me!".

"Não sei, senhor."

"Bem, agora que o senhor conhece as dimensões do problema, não saia dizendo por aí que pode resolver tudo. O problema é bem mais sério do que o senhor imagina. Agora, entre nós, devo recomendar-lhe que não insista nessa sua idéia – isso poderia trazer problemas para o senhor no seu cargo."

João Bom-Senso, coitado, não falou mais um "a". Sem despedir-se, meio atordoado, meio assustado com a sua sensação de estar caminhando de cabeça para baixo, saiu de fininho e ninguém nunca mais o viu. Por isso é que até hoje se diz, quando há reuniões para a Reforma e Melhoramentos do Ensino, o Bom-Senso não está...ele sempre falta.

Após a leitura da fábula, responda:

1. Por que a explicação é o mito da pedagogia? E a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos?
2. Compreender – um texto – não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. (você concorda ou discorda?). (Fábula apresentada pelo professor Paulo Albuquerque na disciplina Sociologia da Educação, na FACED, em 1º abr. 2019).

A aula do dia 2 de abril não ocorreu em razão das paralisações, e a reflexão sobre a fábula foi postergada para o dia 9, uma vez que no dia 4 já havia outro agendamento. O professor comunicou que a turma receberia uma visita e solicitou que as alunas ficassem com a seguinte pergunta – que havia sido enviada anteriormente por e-mail – em mente: a educação (escolar ou não) deve oferecer, a cada contexto e público específico, uma pedagogia particular. Você concorda ou discorda?

A visita era de uma profissional dona de um ateliê/academia de artes visuais para pessoas idosas. O local oferece aulas de trabalhos manuais e de atividades físicas. As atividades físicas são ministradas por profissionais da área de educação física, semanalmente. O objetivo da visita era provocar um debate entre as estudantes e a proprietária do ateliê sobre questões pedagógicas envolvidas no desenvolvimento das atividades. Uma vez que o curso de pedagogia habilita as pedagogas a atuarem em espaços formais e não formais de ensino, o exercício proposto era como pensar o pedagógico em um espaço não formal de educação.

Todavia, as alunas pareciam estar constrangidas em indagar sobre questões pedagógicas para uma pessoa que estava confiante com seu trabalho, e acabaram somente ouvindo seu relato. Assim, o que foi pensado para se constituir em uma

conversa entre quem pratica e quem estuda sobre ensino e aprendizagem, acabou não acontecendo. Em outra ocasião em que o grupo de alunas recebeu visitas de pessoas externas à FAGED, que trouxeram propostas educacionais diversas, observou-se que a relação estabelecida durante os encontros foi quase protocolar: receberam a visita, ouviram seu relato procurando estabelecer uma conexão acerca das semelhanças ou do reconhecimento daquela realidade, parecendo ser uma aula de troca de conhecimento, ou melhor, de transmissão de conhecimento. A aula acabou, e não tivemos tempo para conversarmos sobre o tema abordado. Naquele mesmo dia, após a aula, o professor enviou o seu "aviso aos navegantes" com suas considerações:

Aviso aos navegantes: Pensar o narrado é diferente de re-pensar sobre o outro!!! A proposta de analisar – a Fábula dos Porcos assados e sobre o depoimento da profa que trabalha com criatividade com idosos – está diretamente relacionada ao fato da narrativa apresentar um tipo de tempo, lógica e propor uma sociabilidade, não só determinada pela hierarquia, mas também porque a maneira como se organiza o tema tem a ver com o peso das palavras e aos valores, ideias que remetem ou propõem.

Quem pensa educação sempre tem um lado, fala/diz de algum lugar. Para nós, da educação, está na relação com o outro – em especial o mais fraco –, por isso, o ponto de inflexão ou de entrada analítica da história e do depoimento apresentado é sempre o daquele que “aprende”, visto que é a partir dele que poderemos perceber se há ou não uma relação de reciprocidade, sobretudo de reconhecimento (aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica que se pretenda diferenciada).

Em sala de aula: foi feita a seguinte pergunta: a educação (escolar ou não) deve oferecer, a cada contexto e público específico, uma pedagogia particular. Você concorda ou discorda?

Intencionalidade: Ao trazê-los para nossa análise, eu tinha dois objetivos: primeiro que fosse considerada a precariedade da história e do depoimento e como fica difícil interpretar quando, objetivamente, as interpretações são atravessadas por muitas questões e, segundo: como as questões de uma situação fictícia ou de uma experiência real podem condicionar subjetivamente as interpretações críticas e/ou um outro modo de ver aquilo que se apresenta. (ALBUQUERQUE, 2019a).

No dia 9 de abril cheguei no horário do intervalo para conversar com o professor Paulo, falamos sobre o e-mail enviado e fizemos uma rápida organização de como seria a aula, basicamente combinamos que a pergunta do e-mail seria retomada em sala de aula com a intenção de verificar o que o grupo pensava a respeito das duas experiências.

Neste dia a turma estava composta por 13 estudantes (12 alunas e 1 aluno). O professor perguntou se haviam lido a fábula, a maioria respondeu que não, então ele solicitou que o aluno lesse o texto em voz alta. Logo após a leitura repetiu a

pergunta, desta vez a escreveu no quadro: a educação (escolar ou não) deve oferecer, a cada contexto e público específico, uma pedagogia particular. Você concorda ou discorda?

Na sequência eu perguntei ao grupo quais foram suas impressões sobre o trabalho desenvolvido no ateliê dedicado à atividades para pessoas idosas. Sobre essa conversa fiz o seguinte comentário em meu diário de campo: “Houve um momento grande de silêncio. Não fizeram uma fala crítica sobre a professora dos idosos... em algum momento uma das alunas disse “educação bancária” (Diário de campo, registro em 9 abr. 2019).

Os episódios anteriores fornecem pistas da dificuldade que é produzir quebras em hábitos que se consolidam na educação formal, instituída. O professor constitui uma política de interação com as estudantes que vai de encontro a muitas normas instituídas: não cobrança de presença, validar o que se produz durante a convivência em sala de aula, realizar avaliações 360^{o6}. Além disso, o professor introduz e mantém outros modos de interação, como as mensagens via e-mail, mesmo em uma época anterior ao ensino remoto generalizado. Outra estratégia do professor é a utilização de materiais diversos, como poesias e fábulas, que precisam ser lidos em sala de aula pois, mesmo enviados com anterioridade, recebem o mesmo tratamento dos e-mails, sendo pouco lidos. Quando lidos, parecem não suscitar muito debate. Outra estratégia do professor é trazer convidadas para falar de suas experiências práticas. Enfim, constituem uma série de dispositivos criativos, cujo processo parece não fazer suscitar muito engajamento no momento em que se realizam. Mas, como diz a estudante, "*acho que só vamos nos dar conta da importância desta disciplina lá na frente*". Aquilo que pode ser expresso pelo silêncio, pela não presença, pela não leitura e a importância dada ao encontro são aprendizagens a *posteriori*, como comenta a aluna. Diante de hábitos instituídos perante muitos anos de escolarização disciplinar, entender a posição política do professor parece constituir-se em um *breakdown* de longo prazo, pois uma série de questões necessitam ser problematizadas, o que é difícil para alunos recém-ingressantes na universidade, como é o caso da maioria dos estudantes que concorrem à disciplina.

⁶ 360^o está referido à completude da avaliação: momento em que todas as pessoas avaliam inclusive o trabalho docente.

Ainda que em alguns momentos as experiências em sala de aula tenham suscitado diferentes modos de agir nas estudantes, até aquele momento o que pôde ser observado foram atuações que na maioria das vezes exibiam um modo de operar que revelava uma possível desatenção ao percurso, aos processos, de sua formação, fazendo parecer que suas performances eram hábitos que se encontravam cristalizados e dando a impressão de que o grupo buscava a nota final do semestre ou, neste caso, que estavam esperando chegar o final desta e das demais disciplinas para iniciar um novo semestre e assim sucessivamente.

Ao participar da disciplina, achei pertinente convidar as estudantes para uma oficina imersiva que estava sendo desenvolvida pelo grupo Oficinando em Rede. Argumentei com o professor que a experiência da oficina poderia ser um disparador para a produção de *breakdowns* que poderiam fazer emergir outros modos de problematização de ações habituais. Também argumentei que seria mais uma experiência de formação pois, assim como a disciplina, a oficina da *Indústria do Gênero* trazia uma proposta diferente daquelas que as alunas estavam habituadas.

A aposta era que este momento fora das salas de aula da FACED poderia ser uma vivência interessante, um convite às futuras pedagogas a refletir, a partir de uma experiência inusitada, sobre seu processo de formação, os saberes adquiridos e de que maneira esses saberes podem ser pensados para além de um ambiente de aprendizagem escolar.

4.2 Segundo movimento – Uma figuração: transitando entre a sala de aula e uma oficina figurativa

O primeiro movimento evidenciou os desafios e as possibilidades de uma proposta de disciplina – e a conservação desse nome já é problemática – na qual existe uma política que vai de encontro a algumas normas instituídas. Nosso segundo movimento busca acompanhar o processo que se faz a partir de um deslocamento destas mesmas estudantes para uma experiência planejada na forma de oficina. O deslocamento se dá tanto fisicamente, pois as estudantes foram convidadas a irem ao prédio do Instituto de Psicologia, como no campo problemático, com uma abordagem de marcadores sociais, mais relacionada ao gênero. Interessa observar se esses deslocamentos abrem possibilidades de *breakdown* e quais seriam eles.

A oficina *Indústria do Gênero* foi construída pelo Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS), do qual participo, para o projeto de pesquisa Figurações Corporificadas. A oficina convida a participar de uma fabulação distópica com personagens que utilizaram durante sua infância e adolescência alimentos com suplementos de hormônios e estabilizadores emocionais para controlar desvios da heteronormatividade. Em razão de problemas ocorridos com alguns consumidores, a indústria teria interrompido a produção e iniciado uma avaliação dos efeitos desse consumo.

A oficina tinha a seguinte sequência: após a exibição do vídeo *Indústria do Gênero*⁷, as participantes da oficina eram convidadas a colaborar nessa avaliação, interagindo com as personagens por meio do WhatsApp. As personagens eram interpretadas por bolsistas e orientandas, e também por uma professora e por um professor do grupo Oficinando em Rede. Havia pelo menos duas pessoas – oficinairas – que ficavam com as participantes intervindo (minimamente) caso houvesse alguma dificuldade técnica ou de entendimento no processo da oficina. Após 30 minutos de comunicação via WhatsApp, as participantes eram convidadas para uma roda de conversa com as pessoas que interpretaram as personagens, quando falávamos sobre as impressões da proposta de imersão e sobre a temática da oficina.

Algumas oficinas já haviam sido realizadas na biblioteca do Instituto de Psicologia (IP) da UFRGS durante o mês de março de 2019, com grupos de no máximo seis participantes, estudantes do curso de graduação e/ou de pós-graduação do IP, e também com pessoas da comunidade que foram convidadas via página da rede social Facebook. Ao participar das primeiras oficinas, entendi que seria promissor convidar as estudantes de pedagogia, já que foi possível experienciar a sua potência por tornar menos transparente alguns modos habituais de pensar e de agir, visto que uma das apostas da oficina era de que “o acoplamento com distintas realidades virtuais poderia abrir possibilidades para modular, modificar esquemas sensório-motores e conceituais habituais, constituindo outras experiências perceptivas e reflexivas” (MAURENTE; MARASCHIN, 2019, p. 3).

⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HEmZe1tqSjxJe4Awh3e2ihubqYh7Axlt/view>

Em reunião com minha orientadora e com os colegas do grupo de pesquisa, agendamos uma data para a oficina e elaboramos o convite enviado por e-mail e lido em sala de aula às estudantes da disciplina *Sociologia da Educação*.

CONVITE

Colegas pedagogas e pedagogos, gostaria de convidá-las para participar de uma oficina, que está sendo organizada pelo grupo Oficinando em Rede do Instituto de Psicologia e por mim.

OFICINA

QUANDO: DIA 06 DE MAIO – SEGUNDA-FEIRA

ONDE: INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFRGS

ENDEREÇO: RUA RAMIRO BARCELOS 2600 – SALA 401G

HORÁRIO: 11h às 13h

CONFIRMAÇÃO: 51994410146 / emarkuart@gmail.com

Essa oficina imersiva servirá como campo para meu mestrado, seguem as informações:

A oficina imersiva se configura a partir de relatos de situações onde a diferença irrompe como tensionamento das relações, visando deslocar e problematizar afetos e coordenações de ações sobre alguns marcadores sociais da diferença, tais como gênero, etnia, privação física, entre outros.

Sobre a imersão que propomos: A indústria do gênero produziu, a partir do ano 2020, alimentos para crianças e adolescentes que incluíam hormônios e medicamentos psicotrópicos em doses baixas. Os produtos mais consumidos por meninas na época foram: “Bananinha: o petit suisse da florzinha”, “Cerejinha: petit suisse com cuidado essencial” e “Cereal Zen Vegano”. Todos estes continham doses baixas de progesterona, estrogênio, risperidona e sertralina. O principal produto consumido por meninos foi o LactoBoys, iogurte que incluía doses de somatotropina, metilfenidato e leucina. A publicidade, o sabor e a praticidade na organização dos lanches escolares fez com eles passassem a ser os preferidos pelas crianças da época. Ao final deste material estão anexadas algumas das publicidades da época. (MARKUART, 2019).

Ao apresentar o convite em sala de aula, assim que iniciaram a leitura, as alunas pontuaram que o horário da oficina era inviável pois muitas delas trabalhavam – em estágios ou em empregos formais –, tendo apenas uma hora entre deslocamento e horário de almoço. A partir deste primeiro impedimento, todas as demais informações da oficina ficaram em segundo plano.

O primeiro afeto que me invadiu foi de frustração, tendo em conta que uma das minhas intenções nesta disciplina era problematizar com as estudantes as possibilidades de fazeres existentes na área da educação que, no meu entender, estão para além do trabalho na escola. Analisando esse afeto, percebi que, como pedagoga e mestranda, conversando sobre as questões pertinentes ao curso e a profissão por nós escolhida, desejava de alguma maneira despertar nas futuras

pedagogas um interesse sobre as possibilidades de pesquisa e estudos da pós-graduação. Mas esse era um desejo particular. Pergunto o quanto essa atitude não reflete uma faceta da formação das pedagogas, com que intensidade somos levadas a pensar que temos a capacidade de antecipar o que as outras pessoas precisam saber, precisam aprender? Ou seja, existe uma tendência de atribuir aquilo que achamos importante para nós próprias aos outros.

Passado esse momento, comentei que conversaria com as colegas do grupo de pesquisa e tentaríamos encontrar uma data que incluísse maior número de pessoas interessadas. Na aula seguinte retornei com a nova data e novamente mostrei o convite – que também foi enviado por e-mail –, e achei mais pertinente e convidativo mostrar as imagens dos produtos que, na fabulação, foram consumidos pelas personagens quando eram crianças e adolescentes.

Figura 1 – Cartazes da oficina *Indústria do Gênero*



Fonte: NUCOGS/UFRGS.

Desta vez, observei que a leitura do convite foi feita com atenção e que algumas estudantes ficaram curiosas com a atividade. Propor que as estudantes participassem de uma oficina imersiva que continha uma fabulação distópica as colocava em um lugar inusitado, entre o não-saber e saber. Inusitado pois também tratava-se de uma novidade na trajetória acadêmica das estudantes, tanto durante as aulas que presenciei em 2019 como em minha própria trajetória na graduação, desde de aquela época, de 2014 a 2018. A ficção produz um deslocamento em

relação aos conteúdos tratados na maioria do currículo e pode criar uma sensibilidade ao *breakdown*, pois desloca o acoplamento sensório-motor e a interação subjetiva. Tais deslocamentos abrem caminho para uma política cognitiva inventiva, na qual é possível colocar-se em primeira pessoa.

A oficina ocorreu no dia 14 de maio de 2019 com a participação de seis estudantes da disciplina. Além de mim, compunham a equipe de oficinas as duas professoras e um professor do IP e também seis estudantes do curso de psicologia.

A oficina foi realizada nas dependências da biblioteca do Instituto de Psicologia da UFRGS e utilizou duas salas, uma onde estavam as personagens e na outra estavam as oficinas, o professor Paulo Albuquerque, a professora Cleci Maraschin e eu própria. As participantes tiveram a sua disposição apenas um número de WhatsApp para conversar com as personagens, portanto foi preciso se articularem para organizar suas perguntas e comentários. Após 30 minutos de interação com as personagens, propusemos uma roda de conversa com todas as pessoas que participaram da oficina.

Todo o processo da oficina foi gravado; a performance das personagens foi gravada em áudio, a conversa via WhatsApp está registrada em formato de texto, os diálogos entre as participantes enquanto interagiam com as personagens assim como a roda de conversa também foram registradas em áudio e transcritas.

A oficina inicia com a apresentação de um vídeo cuja narrativa inicial é a que segue:

A indústria do gênero produziu, entre os anos de 2020 e 2030, alimentos para crianças que incluíam hormônios e medicamentos psicotrópicos em doses baixas. Os produtos mais consumidos por meninas na época foram: “Bananinha: o petit suisse da florzinha”, “Cerejinha: petit suisse com cuidado essencial” e “Cereal Zen vegano”. Todos estes continham doses baixas de progesterona, estrogênio, de risperidona e sertralina. O principal produto consumido por meninos foi o LactoBoys, iogurte que incluía doses de somatotropina, metilfenidato e leucina. A publicidade, o sabor e a praticidade na organização dos lanches escolares fez com que eles passassem a ser os preferidos pelas crianças da época.

A infertilidade havia sido um problema para as gerações anteriores, o que justificou o uso da progesterona desde a infância, a fim de corrigir o problema de saúde pública. O estrogênio estava justificado por ser o hormônio responsável por “acentuar a feminilidade natural”, também agindo sobre o crescimento das células, aumentando o tamanho das mamas, quadris, coxas, dando um formato ovoide a essa região. Uma de suas justificativas era aumentar a autoestima das meninas, assim como prevenir situações de bullying na infância e adolescência. A risperidona era usada para controlar os transtornos do comportamento tais como agressão verbal e física, desconfiança doentia e agitação, entendidos como típicos do feminino e considerados como um transtorno, na medida em que impedem

as mulheres de serem levadas a sério em alguns momentos. Em doses baixas "se acreditava" que seria uma prevenção para "condutas inadequadas", transtornos mentais e problemas escolares.

O uso destes alimentos não era entendido como o uso de um medicamento, mas como uma espécie de vitamina ou complemento alimentar. Não se sabe ao certo que efeitos o consumo destes alimentos pode ter tido na geração que os consumiu. Muitas avaliações vêm sendo feitas através de pesquisas organizadas pelas empresas e pelo Estado. Você está sendo convidado a participar de uma destas avaliações, que se dará através da criação de um grupo de whatsapp com seis pessoas que viveram suas infâncias nos anos 2020-30 e não conhecem umas às outras. Assim que você entrar no grupo, todos irão se apresentar, inclusive você. Após isto, conversas sobre a experiência estão abertas durante 20 minutos.

Na sua frente, encontram-se cartazes com publicidades da época, assim como quatro produtos da indústria do gênero. Antes de iniciar a conversa, caso queira, você pode escolher um deles para experimentar. (INDÚSTRIA DO GÊNERO, 2019)

Abaixo trazemos um relato da oficina atentando no seu desdobramento sequencial, após teceremos comentários mais gerais. A oficina iniciou com o envio de mensagens pelas personagens.

Daniel: Olá pessoal, meu nome é Daniel, sou um cara bem normal. O app me mandou vir aqui e acho muito massa defender esses alimentos que salvaram minha vida.

Flor: Oi gente, então.. nem todo mundo se beneficiou dessas comidinhas.. sou a Flor, tenho 22 anos, sou massoterapeuta e, apesar do meu nome estar em várias propagandas desses iogurtinhos, eu vomito assim que como um produto de gênero. Pode ser pra meninos ou meninas, não interessa. Eles não passam do meu estômago..

Beto: E aí galera, aqui é o Beto! Venho de uma comunidade pobre. Na comunidade de onde vivo os iogurtinhos são coisa de branco. Consegui uma bolsa para a escola da high tech. Na escola todos tomam os iogurtinhos. No ensino médio escrevi um livro falando da minha experiência tomando os iogurtinhos para uma disciplina de literatura. contei no livro que não achava que os iogurtes faziam tanta diferença e acabei perdendo a bolsa por causa disso. Eu nem apareci no vídeo porque me apagaram total do sistema, mas eu vim mesmo assim. E é isso aí! 🗨️👍

Ana: Oi, eu sou a Ana, tenho 24 anos, comecei a tomar o iogurte bananinha, pelo efeito contraceptivo, após os meus pais terem se separado.

Alex: Oi galera, sou o Alex, tenho 21 anos, sou gay e estudo direito. Tomo Lactoboys desde a adolescência a fim de acentuar algumas características físicas!

Liz: Sou a Liz, tenho 23 anos, sou lésbica e tomei muito bananinha na vida. Durante a adolescência o efeito colateral dos antidepressivos de diminuição da libido me ajudaram a lidar com o desejo que tinha de ficar com meninas.

4.2.1 Acompanhando o ofcinar

Logo após a exibição do vídeo e a apresentação das personagens, houve um breve silêncio por parte das participantes, até que uma delas fez uma pergunta.

Participante 1⁸: Qual é a pergunta? Qual é a proposta que temos que fazer?

Oficineiro: Vocês conversarem com esses personagens sobre o assunto.

Participante 1: Mas foi isso que o narrador propôs no início?

Oficineira: A ideia é que vocês são as avaliadoras do uso desses produtos.

Atrelada a essa experiência, havia a necessidade da utilização de um aplicativo já conhecido e usado em *smartphones*. Isso possibilitou um rápido reconhecimento da tecnologia para a conversa proposta.

De início as participantes estavam atentas aos procedimentos, à tarefa a ser cumprida, ao mesmo tempo que buscavam entender a mecânica da oficina, enquanto algumas aprendiam sobre o funcionamento do aplicativo WhatsApp no computador. O grupo se organizava, ao mesmo tempo que liam a apresentação das personagens e decidiam as perguntas que seriam feitas.

A busca para cumprir adequadamente a tarefa aparece como primeira preocupação. Tal preocupação remete à discussão feita em sala de aula sobre a fábula da galinha ruiva. Parece existir a premissa de que um bom desempenho na tarefa corresponda à nitidez da demanda e atenção focada dos demandados.

Isso configura uma política cognitiva da aprendizagem, mais voltada ao reconhecimento e a eficácia na execução da tarefa. A pergunta que fica é se essa correspondência entre demanda e resposta seria suficiente para pensar uma política mais ampla de aprendizagem, em que possa existir invenção e não somente reconhecimento.

Em seguida as participantes iniciaram a conversa com as personagens realizando diferentes tipos de perguntas. Na conversa a seguir, as participantes perguntam à personagem Liz sobre os efeitos do uso dos produtos. Uma pergunta geral foi endereçada ao grupo, a qual não teve retorno.

Participantes: Oi Liz, tudo bem?

⁸A numeração das participantes foi utilizada para demonstrar quantas pessoas participavam da conversa que acontecia "fora do WhatsApp".

*Participantes: Gostaria de saber quais efeitos você observou no uso dos produtos
Participantes: e que de fato tiveram sucesso no que desejava?
Liz: Eu me sentia anestesiada, sem libido
Participantes: Explique melhor, por favor
Participantes: Em 2030? Qual o regime político no Brasil?
Liz: Isso me ajudava, porque, antes de lançarem o bananinha, em 2020, eu sentia vontade de ficar com meninas. Na escola, ninguém falava na questão da homossexualidade. Tivemos uma palestra de educação sexual, mas que só falou em prevenção numa visão heteronormativa
(...)
Liz: Então eu queria muito não sentir o que estava sentindo*

Como a conversa com as participantes ocorreu pelo aplicativo WhatsApp, aconteceu muito frequentemente que as temáticas e conversas fossem mescladas. Em alguns extratos utilizei a notação (...) para indicar que um trecho foi retirado para manter a sequência da conversa. Mas essa mistura de conversas produziu um movimento interessante, pois problematizou a necessidade estrita de correspondência entre personagem-história-e-posicionamento em relação aos produtos.

A conversa com Liz se desloca e as participantes, por sugestão do professor regente da disciplina, interrogaram as personagens se o consumo dos produtos modificados seria ainda uma opção atual, pois iniciaram quando crianças, levados por seus pais e/ou educadores.

*Participantes: Quando crianças vocês tomaram essas comidinhas como escolha dos pais. Hoje vocês escolheriam esse tipo de alimento e consumiriam rotineiramente?
Daniel: Claro! Ainda tomo direto
Beto: Tomei enquanto estava na escola. Fiquei até o segundo ano tomando se não me engano
Liz: Todas tomavam
Daniel: 🍌
Beto: Depois não tomei mais
Alex: Tomo! Ops! Tomaria com certeza! Garantir um corpo riscado!!! 🍌🍌
Participantes: não foi proibido? como tu tá conseguindo o produto?
Flor: Ah se eu pudesse não ter passado por tudo o que passei e só ter tomado os bananinhas eu teria com certeza tomado. Tomaria hoje também, apesar de estar bem resolvida com as minhas terapias zen!
Daniel: Na China não tem mimimi
Beto: Todas entre aspas... Lá onde eu moro a maioria não pode tomar
Participantes: porque?
(...)
Beto: É que na vila onde eu moro é complicado, tem outras prioridades*

Enquanto conversavam pelo aplicativo com as personagens, as participantes trocavam ideias entre elas. A preocupação no momento era descobrir a posição dos personagens perante o consumo dos alimentos.

Participante 1: Mas o Beto não falou que isso era coisa de branco?

Participante 2: Sim, ele disse que tomou até ser expulso da escola, perdeu a bolsa.

Participante 3: O único que defende é o Daniel.

Apesar de algumas interações intercaladas, a temática de gênero começa a ser comentada:

Participante 1: Ela [Flor] disse que se pudesse ela teria tomado só o bananinha para não ter passado pelo bullying que ela passou por ter um corpo masculino, por não ter um corpo bem definido de mulher.

Participante 2: Então, ela tá dizendo hoje que tá tudo bem ela tá dizendo que ela é bem definida, mas aqui ela tá dizendo que não é bem isso que ela tá vivendo...

Participante 3 : É...

Uma das participantes se dirige até o computador para digitar.

Participante 4: Pergunta sobre o acesso ao produto.

Participante 5: Vou perguntar qual a diferença entre quem toma e quem não toma, pode ser?

Participante 1: Mas de repente a gente consegue ver isso com o Beto por exemplo.

Participante 5: Não, mas o que eles julgam o que é diferente da classe que toma e que não toma, se tem uma inserção melhor no mercado de trabalho, se causa uma distinção assim...

Participante 2: ...até a adolescência pelo visto causa, né? Porque a Flor não tomava e sofria bullying na escola, sofria preconceito...

Participante 1: Mas ao que me parece ela lutou para se afirmar no gênero feminino... quando ela fala aqui se ela pudesse ela tomaria só o bananinha não era isso que ela queria, talvez ela estivesse feliz com a forma como ela se apresentava, mas ela não era aceita...

Participante 3: ...no grupo.

A conversa entre as participantes revela uma imersão na figuração. A pergunta bem inicial: *Em 2030? Qual o regime político no Brasil?* já indica essa imersão. Tal imersão faz com que passem a habitar o problema e desloquem a questão de atentar na tarefa. Trata-se de um outro tipo de atenção, uma atenção mais aberta, que tenta estabelecer relações com diferentes matizes do problema.

Outra marca da imersão das participantes na figuração é o que acontece no trecho a seguir, no qual uma participante se coloca no lugar da personagem e responde ao questionamento da Flor.

Participantes: você se afirma em algum gênero?
 (...)
 Participantes: Quais as diferenças na vida adulta de quem pode tomar e de quem não pode tomar?
 (...)
 Flor: Me afirmo no gênero feminino né. Nasci mulher e é isso. E você?
 (...)
 Participantes: passei pelas transições da adolescência e nunca questioneei e nem tive dúvidas da minha sexualidade que acho ser o mais importante neste momento.. e não o gênero de nascimento.

A inversão de posições entre Flor e a participante, além de apresentar um indicativo da imersão na figuração, atesta um importante deslocamento: a implicação com a temática tornou-se mais interessante do que responder adequadamente à tarefa.

A razão da proibição dos produtos, que não é explicitada na narrativa inicial, foi também alvo de problematização.

Participantes: e porque o produto foi proibido?
 (...)
 Alex: Algumas pessoas diziam que ficavam viciadas. 😏
Eu, pessoalmente, acho um atraso essa proibição!
 (...)
 Participantes: hoje, vc conseguiria ficar um dia sem usar o produto?
Flor: Hmm. Já vi um discurso parecido, mas geralmente as pessoas que levantavam esses discursos eram suspensas do colégio.. (referindo-se ao comentário de Alex)
Daniel: Pra quê?
 (...)
 Ana: Nem sempre esses produtos traziam benefícios, quando eu parei de ingeri-los de forma brusca, eu comecei a passar mal, como se estivesse tendo uma abstinência pela falta dos produtos

Participante 1: Porque o alimento foi proibido?

Participante 2: A gente perguntou, é porque viciava.

Outra problematização realizada na oficina foi a relação das escolas com a indústria e com as políticas educacionais.

Participante 1: A marca [dos produtos] tinha uma escola, tinha tipo uma rede de escolas?

Participante 2: A marca patrocinava uma rede de escola e dava os mantimentos, iogurtes, para as escolas. Tá, vamos perguntar isso.

Participante 2: Ele falou, as escolas eram da rede...

Participante 1: Então não eram todas as escolas que tinham acesso aos alimentos...

Participante 3: Não, só as escolas da rede high-tech.....todas as crianças tinham acesso a escola será?

Participantes: Quando crianças vocês tomaram essas comidinhas como escolha dos pais. Hoje vocês escolheriam esse tipo de alimento e consumiriam rotineiramente?

Beto: Tomei enquanto estava na escola. Fiquei até o segundo ano tomando se não me engano

(...)

Liz: Todas tomavam

(...)

Beto: Todas entre aspas... Lá onde eu moro a maioria não pode tomar

Participantes: porque?

Beto: É que na vila onde eu moro é complicado, tem outras prioridades

Liz: Que horror! Tadinhos... força pros teus conhecidos

(...)

Beto: Já até me estressei no colégio por causa dessas coisas... Tinha professor que achava que todo tinha obrigação de tomar os produtos

(...)

Liz: Ah eu queria muito ter estudado em uma escola da rede high-tech 🥰

Beto: É que pra falar bem a real na escola a maioria tinha dinheiro pra comprar os produtos

Participantes: a marca patrocinava a escola ou a rede?

(...)

Liz: As escolas eram da rede

Liz: Algumas

Beto: E os professores achavam que todos tinham condições... Eu não

Flor: Hmm. Já vi um discurso parecido, mas geralmente as pessoas que levantavam esses discursos eram suspensas do colégio.

Participante 1: As pessoas que levantavam outro discurso eram simplesmente expulsas do colégio.....interessante...

Participante 2 : Não podiam ir pra outro colégio?

Observa-se como os diálogos vão, ao mesmo tempo, tornando as participantes interessadas, e construindo relações que não estavam postas na

narrativa inicial da figuração. Essa dimensão inventiva da oficina faz com que as envolvidas, as personagens e/ou as participantes, produzam em coautoria uma complexificação da própria narrativa. Assim, as participantes vão imaginando como esse mundo escolar se constitui:

Participante 1: É como se todas as escolas particulares fosse de uma rede só sabe...

A figuração ganha maior complexidade no momento em que questões sobre diferenças de classe são trazidas:

Participante 2: Queria fazer uma pergunta em relação a classe social.....quem estuda na nível A vai pra fora e as que não estudam são mão de obra.

Participante 2: E quem não estuda pras vagas internacionais depois trabalha no quê?

(...)
Participantes: existe algum outro tipo de escola
Daniel: As High-tech são nível A
Beto: Mas pra te falar a verdade, não sinto falta do colégio e nem dos produtos... História pra vender e lucrar
Beto: Só riquinho kkkk
Daniel: Quero que meus filhos estudem nelas
Beto: Tá louco 🙄👤♂
Participantes: e nas outras escolas que não são nível A, e
Participantes: como funciona a comidinha?
Liz: Existe, mas não preparam tão bem os alunos como a high-tech, que os deixa competitivos para concorrer em vagas internacionais
Daniel: Tu colocaria teus filhos numa escola C? Com tiroteio?
Beto: Claro que não, mas é o que infelizmente tem
Flor: Eu prefiro fazer o ensino domiciliar.. eles até tem um aplicativo pras mães que fazem isso, com diretrizes curriculares.. só não tem décimo terceiro nem nada. Mas né, normal hoje isso..
 (...)
Beto: É nem toda escola C como tu diz tem tiroteio
Participantes: todos querem trabalhar em vagas internacionais?
Participantes: Então não existe em 2030 um profissional habilitado para tal?

Aproveitando a construção coletiva que se dá na oficina, as personagens levantam questões entre si, incrementando o debate sobre o contexto das diferentes escolas, sua relação com a indústria de alimentos, com a classe social e com as perspectivas dos egressos das diferentes escolas. Preconceitos são expostos e confrontados.

Participantes: Daniel você já viveu em uma comunidade ou de fato foi conhecer a forma como estas pessoas vivem?

(...)

Daniel: Sou parça do pessoal da diar-uber que vem aqui em casa

Daniel: Contam horrores

(...)

Participantes: que serviço te fornecem?

(...)

Daniel: Limpam a casa, arrumaram o vazamento. Tu não usa?

(...)

Participantes: Você se importa com a realidade das outras pessoas que não fazem parte do teu círculo?

Daniel: Claro, por isso contrato o diar-uber

Flor: É super bom. A própria pessoa faz seu próprio horário. Se quiser pode trabalhar ao longo da noite... tem gente que até deixa a pessoa dormir na casa do contratante

(...)

Daniel: Senão a galera não tem trabalho

(...)

Participantes: e o que isto contribui para mudar a realidade de um tiroteio?

Daniel: Como assim? Tiroteio se resolve com polícia

(...)

Participantes: @Beto , e o que além de ficar estressado vc faz para mudar a sua realidade e do lugar onde vive?

Beto: Aqui onde eu moro a gente sobrevive.

Beto: Passando dos 30 já é lucro...

A conversa entre as participantes e as personagens busca tensionar a posição ético-política desses últimos em relação às diferenças sociais existentes nesse mundo ficcionado e futurístico. Mas as personagens não se mostram permeáveis ou sensíveis a tais questionamentos.

Existem momentos de flutuação da imersão, no qual as participantes misturam o seu mundo com o mundo ficcional. Por vezes, relembram ser uma ficção. Um exemplo disso foi quando ficaram em dúvida com a expressão “diar-uber” utilizada por uma das personagens.

Participante 1: diar-uber é uma diarista né?

Participante 2: existe já?

Participante 3: Não, mas naquele tempo...

Participante 2: bah! Que belo insight tu teve...

Por possuir uma narrativa inicial que foca em questões de gênero e sexualidade, essas temáticas estiveram presentes na oficina.

Participante 1: A Beatriz tomava os dois né? O masculino e o feminino.

Participante 2: Pergunta depois... de que só os hormônios masculinos trabalhava a questão da intelectualidade e a das meninas...

Participante 3: A questão do corpo... qual deles tomou os dois?

Participante 1: A Bia que não falou antes.

Participantes 4: Chama a Bia ai e pergunta... você notou a diferença das outras meninas em relação aos meninos... coloca um arroba e chama ela...

Participante 1: O arroba vai na frente? Obrigada porque eu nem sabia isso...

Participantes: @Beatriz, como vc sentia em relação ao lactoboy, agindo na sua intelectualidade e assertividade, e das meninas a questão hormonal?

Participantes: @Alex, como vc se sente sendo gay, relacionando a comidinha? E como você enxerga a homofobia em 2030?

Alex: Não sei a Beatriz, mas minha assertividade ficava muuuuito melhor!

Saí pro mundo graças a eles!

(...)

Alex: Olha, se for bem bofe e não der muita bandeira. Fica tudo bem. Na escola, só precisei ir bem nos esportes e o resto se resolvia. Mas tem que guardar, né?

(...)

Participantes: E como você chegou ao aplicativo?

Alex: Qual aplicativo, o grindr?

Participantes: este mesmo?

(...)

Alex: Este mesmo o grindr? Só entrei no grindr por conta do lactoboy. Mas no aplicativo aqui entrei por que meu pai pagou, para garantir meu futuro!

Quase ao final da conversa via WhatsApp com as personagens, a oficinaira pergunta: *Dá pra chegar a alguma conclusão sobre essa alimentação?*

Participante 1: Essa alimentação é perturbadora né?

Participante 2: Eu acho que a alimentação não teve nada a ver foi só uma questão de consumismo mesmo...porque o Daniel era um "abostado" e ele iria ser um "abostado" com ou sem a comidinha.

Facilitadora: Talvez vocês pudessem perguntar alguma coisa nesse sentido....

Participante 3: Vai ver era tudo placebo...

Participante 4: Eu ia abrir minha boca pra dizer isso agora!

Participante 5: É...porque o homem branco hétero tá dizendo que ajudou ele....enfim....

Participante 6: Eu queria era saber a resposta da Beatriz⁹ que é uma mulher negra que o pai queria que estudasse

Participante 6: É, e quem respondeu foi o Alex, ela não respondeu.

⁹ Na ocasião a personagem Beatriz estava sendo feita por uma oficinaira que se encontrava em outro local, e infelizmente teve problemas de conexão e não pode fazer a personagem.

Participante 2: E o outro menino que o pai queria que ele tomasse ele ficou bonito e tudo e participa de um grupo homossexual, então pra ele não faria diferença.

Participante 6: Só ajudou ele a desenvolver o corpo.

Participante: Mas eu acho perigoso deixar o Daniel de lado ele é o que mais reproduz, né? E dissemina, porque tá maravilhoso pra ele...é isso que ele quer, que continue assim, então não tem como a gente colocar ele de lado.

Os comentários anteriores evidenciam que a experiência possibilitou às participantes continuar envolvidas com o problema. Não se trata de buscar uma resposta para as questões apontadas, mas constituir dúvidas, seguir pensando. O último comentário em relação ao personagem Daniel é muito instigante pois, por suas posições conservadoras, costuma despertar afetos de raiva. Em muitas oficinas é escanteado, mas a última frase mostra o malefício de deixá-lo de lado, pelo perigo que suas posições representam.

Como comentamos na metodologia, após a conversa entre as participantes e as personagens pelo aplicativo, realizamos uma roda de conversa na qual participavam todas as pessoas envolvidas na oficina.

Oficineira: Gente, agora a gente tem o nosso momento da roda de conversa para vocês fazerem uma conversa com as personagens, ao vivo.

As participantes se mostraram surpresas com a informação, ao perceber a reação das participantes outroicineiro comentou.

Oficineiro: Com os atores.

Oficineira: Eles não vem do futuro, são nossos colegas.

As participantes acham graça e iniciam uma conversa paralela enquanto aguardam a chegada das pessoas que interpretaram as personagens. A conversa foi assim iniciada:

Oficineira: Como é estar nesta experiência imersiva? Assim, conversando com pessoas de um futuro mais ou menos distante, não tão distópico, até certo ponto distante... Como é esta experiência assim com o WhatsApp, como você se sentiram?

Participante: É bem legal porque parece que tu realmente está falando com as pessoas, porque a gente estava falando com pessoas né? Não parece que a gente está falando com os personagens... me deu um medo assim...

Já referimos o quanto as participantes tinham dado dicas da imersividade da figuração. Apesar do afeto de estranhamento expresso pela palavra medo, o silêncio

não prevaleceu. Tal atitude contrasta com a expressão de medo dita em sala de aula por uma estudante: “*não podemos errar na FACED*”, “*temos medo de falar em sala de aula*”, “*não podemos pensar diferente*” (Diário de campo, registro em 26 mar.2019). A experiência se mostrou diferente do que acontecia em sala de aula, onde ocorria uma opção pelo silêncio diante de situações de dúvida e/ou medo, conforme a fala anterior.

Embora o afeto do medo tenha sido explicitado, no momento em que foram instigadas sobre suas sensações e afetos no transcurso da oficina, retornaram os aspectos organizativos da mesma, conforme o extrato abaixo:

Oficineira: Se vocês tivessem que descrever as sensações que tiveram, ou que vocês estão agora assim, de ter participado desta oficina, como que vocês se sentiram assim? Qual é a sensação que tem? Porque vocês falaram ah! Dá desânimo, eu tava tentando ser otimista e daí me encontro com isso...porque acho que também é importante para a gente entender o efeito que essa oficina está produzindo nas pessoas...se a gente tá produzindo isso, se a gente tem que repensar os personagens, alguma coisa, não é essa a intenção, a intenção é problematizar mesmo... se vocês sentiram que os problemas vieram a ser discutidos, ou se foi só um desânimo mesmo

Participante: É que eu acho que faltou tempo para a gente entender e entrar no assunto e começar a questionar, quando a gente tava tentando entender o que tava acontecendo...

Mesmo se atendo a aspectos organizativos, a ponderação da participante difere da atitude ocorrida em sala de aula, quando receberam as visitas na FACED. Conforme mencionado anteriormente, em sala de aula as estudantes ouviram relatos das ações executadas no ateliê/academia de artes visuais para pessoas idosas. Naquele momento não houve questionamento sobre a proposta metodológica do ateliê. Naquela situação, as estudantes estavam sendo convidadas a questionar um trabalho que outra pessoa assegurava saber fazer, ao passo que na oficina da *Indústria do Gênero* as estudantes foram convidadas a fazer uma reflexão acerca da experiência vivida por elas. A diferença de colocação do problema pode ter sido importante para a participante sentir-se encorajada a expressar uma crítica ao funcionamento da oficina.

Na sequência da conversa, outra participante traz uma justificativa da performance adotada na interação com as personagens, que seria conhecê-los e apreender melhor seu contexto. O que remete a uma prática comum entre pedagogas.

Participante: É, a gente fala diariamente sobre conhecer o contexto social, conhecer as pessoas, então a gente tentou na oficina fazer isso, primeiro conhecer, saber com quem a gente tá falando, o que tá acontecendo, se situar, pra depois rebater, debater, enfim... e talvez a questão do tempo, realmente assim a sensação física que eu tenho, tá meio remexido meu estômago, entendeu? (todas riem).

Ao finalizar sua fala traz a questão da sensação de estar com o estômago remexido. Embora não explicita as razões para tal, essa sensação remete a uma desestabilização da zona de conforto. A risada dos demais colegas confirma que esse não foi um sentir individual, mas um sinal de *breakdown*.

Para seguir questionando a consciência desse *breakdown*, faço uma provocação às participantes:

Oficineira: Achei legal o que tu falou das realidades que a gente tem que conhecer né? Mas na prática a gente não tem tempo de conhecer as realidades né?

Participante: ...E foi isso que aconteceu aqui também, e aí tu te obriga a te posicionar, te obriga o quê, dizer algo sobre aquilo, e aí a gente sempre tem o nosso lugar de fala, o nosso ponto de vista da nossa própria realidade, entende?

Então a gente percebe que na maioria tá muito próxima né? Tem aquele que não fala nada, tem aquele que diz tô indo na onda, porque tem que ir porque não tem outra escolha, tem aquele que acha que é o mundo ideal, que é o caso do Daniel, tem o Beto que tá lá que sabe que não é aquilo ali, que tá errado, mas ele também não tá fazendo nada pra mudar a realidade dele, né? Ele tá só discordando, tá ok, também é um direito dele, mas só botar o fogo e não ensinar, não mostrar como é que apaga, também não adianta. Então a oficina assim também tem isso, da gente se colocar nas coisas que estão nos espremendo diariamente, a gente fala né? Coisa boba, aquele ali é quem joga o lixo no chão pra dar emprego pro gari.

A provocação realizada já apontava para uma impossibilidade: a falta de tempo, que é habitualmente utilizada para justificar dificuldades nas interações educativas – por não ter tempo de conhecer bem o outro somos obrigadas a nos posicionar em nosso lugar habitual de fala. Embora a conclusão não seja necessariamente decorrente da premissa, essa proposição parece, no entendimento da participante, liberar a professora para uma atitude recongnitiva. A expressão que utiliza: “tem aquele que...” evidencia como somos habitadas por categorias prontas para classificarmos sujeitos e situações. Mesmo com o estômago embrulhado, essas categorias seguem sendo afirmadas. Podemos verificar que o *breakdown* é um processo e não se faz em ato contínuo ao estranhamento.

Para após a sensação de estômago embrulhado ou seja, após a sensação de um afeto que indica uma quebra cognitiva temos alguns caminhos. Um deles é uma

ativação, uma problematização que segue repercutindo e buscando outras respostas. Mas também podemos seguir um caminho de rejeição e tudo o que escapa das figuras/categorizações anteriores é desconsiderado ou julgado com menor valor. Mas por quais caminhos seguiu a experiência da oficina? Como nem todas as estudantes da disciplina puderam participar da oficina, foi proposto pelo professor regente a discussão da experiência em sala de aula.

4.2.2 Retorno à FACED

Conforme mencionado no início deste capítulo, a oficina da *Indústria do Gênero* aconteceu em uma terça-feira, no dia 14 de maio de 2019; na quinta-feira seguinte, dia 16 de maio de 2019, estive na FACED para participar da aula e tentar descobrir se haveria alguma reverberação referente à oficina.

Ao iniciarmos a conversa sobre a experiência da oficina, algumas pessoas pareciam não estar interessadas. Foi quando uma das alunas que participou da oficina perguntou se eu poderia mostrar o vídeo inicial para que as demais colegas entendessem sobre o que se tratava. Após o término do vídeo, uma das participantes fez um rápido resumo das personagens às colegas de sala de aula: “Liz, lésbica; Ana, quase não apareceu; Beto, novo personagem; Beatriz, não foi; Flor, uma esperança que não aconteceu; Daniel, escroto; Alex, falava do seu corpo” (Diário de campo, registro em 16 de maio de 2019).

Novamente vemos as caracterizações sendo trazidas como personagens. Entretanto, outra dimensão de afeto começa a aparecer: a frustração com algumas personagens diante das quais haviam depositado expectativas de poderem ter tido uma atitude mais crítica e combativa em relação à situação em que foram colocadas em suas infâncias.

Revelaram ter ficado muito surpresas ao descobrirem que as personagens foram interpretadas por estudantes da graduação e da pós e também por uma professora e um professor da faculdade de psicologia – “*no início pensamos que eram atores de verdade*”. A surpresa evidencia a imersividade da oficina que, além de uma técnica, é também uma política ao configurar um espaço-tempo para experimentação, com narratividade e regras próprias. A figuração incorpora ideias conflitantes de modo a conservar paradoxos, como o caso da personagem Flor, acima comentado pelas estudantes. As figurações não nos dizem o que fazer, em

vez disso, fornecem ferramentas por meio das quais as decisões podem ser problematizadas e, talvez, deslocadas. Respeitando o funcionamento da oficina, as participantes debateram entre si e enfrentaram de diferentes modos essa realidade distópica que se apresentava em uma fabulação especulativa, mas também adensava as experiências encarnadas por elas no presente. Mantinham uma conexão com o tempo presente.

Enquanto conversávamos, o professor Paulo escreveu no quadro o seguinte título: Processos Pedagógicos da Dinâmica (metodologia), e logo após listou as seguintes palavras: 1) contato, 2) contrato, 3) inquietação, 4) compartilhar, 5) conversar, 6) conversação, 7) cocriação. Aproveitei a intervenção do professor para dizer que a oficina é uma ferramenta que proporciona um ambiente potente, onde é possível atentarmos nos processos de ensinamentos e aprendizagens e, conforme escrito pelo professor, também tem a capacidade de proporcionar cocriação. Nessa perspectiva, podemos pensar que é possível deslocar os princípios da oficina para a elaboração do planejamento das atividades escolares, com informações e conhecimentos compartilhados de maneira horizontal.

Sobre as inquietações relatadas pelas participantes, disse que compreendo essas inquietações como *breakdowns*, colapsos que não paralisam, pelo contrário, nos convidam a outros modos de agir. Após minha fala, uma das alunas comentou: "*e nós com nosso olhar de pedagogas estávamos buscando informações para compreender a realidade*". E outro aluno disse: "*depois que eu saí de lá fiquei pensando em várias coisas que poderíamos ter perguntado ou dito*". Tais reverberações evidenciam o dinamismo do *breakdown*. O processo não é um esquema estímulo-resposta, mas coloca em jogo uma outra temporalidade que necessita um trabalho de produção de um outro corpo, outra sensibilidade. Podemos retomar aqui a frase da estudante ao se referir a disciplina comentada: "*acho que só vamos nos dar conta da importância desta disciplina lá na frente*". Poderíamos dizer o mesmo da oficina.

Entendo a experiência da oficina da *Indústria do Gênero* como um campo transitório, na medida em que foi realizada com um grupo de pessoas que tive a oportunidade de acompanhar antes, durante e depois da experiência da oficina. Conviver com as estudantes tanto em sala de aula quanto no ambiente da oficina me leva a pensar que algumas reverberações possam ganhar corpo durante outras

experiências discentes e/ou docentes que as estudantes de pedagogia venham a ter.

Nosso propósito com a dissertação é explorar as possibilidades de desestabilização de hábitos de ação, percepção e de pensamento para promover aprendizagens que possibilitem não somente um reconhecimento do já conhecido, mas que convoquem processos inventivos de si e do mundo. Fazia parte do plano inicial o estudo da sala de aula e da oficina. Entretanto, a situação inusitada da pandemia trouxe às professoras um grande desafio, um *breakdown* compulsório. Tal desafio fez parecer que a narrativa distópica da *Indústria do Gênero* fosse imensamente menor do que mundo que agora compartilhamos. Assim, tornou-se importante para a reflexão conversar com as professoras que estão lidando com essa inusitada situação.

4.3 Terceiro movimento – Uma pandemia: modificando fazeres docentes

A escrita do projeto desta dissertação aconteceu entre o final de 2019 e o início de 2020. Em março de 2020, o Brasil teve a confirmação da primeira morte por COVID-19, e a partir dessa data a pandemia se alastrou pelo país. A COVID-19 pode ser considerada um *breakdown* compulsório, uma vez que foi preciso paralisar atividades que de alguma forma pudessem promover aglomerações, entre elas as aulas presenciais.

Dentro dessa nova realidade, que consistiu em uma verdadeira entrada no núcleo da tempestade da experiência, as professoras foram demandadas, e mesmo obrigadas, a realizar mudanças em relação ao planejamento e produção dos materiais de trabalho, que precisaram ser adaptados para serem usados tanto de forma assíncrona como síncrona.

A experiência de planejar as atividades de modo não presencial acarretou *breakdowns* e, conseqüentemente, produziu quebras nos modos de aprender e de ensinar. A partir de conversas informais com pedagogas e educadoras sobre as alterações em suas rotinas de trabalho, foi possível perceber que a demanda e praticamente a imposição de realizar atividades remotas ou preparar outras atividades para o envio de conteúdos para os e as estudantes, provocou a necessidade de compartilhar seus desassossegos. Foi então que pensei incluir mais

um campo de análise para esta dissertação, convidando professoras que estão passando por essa experiência para oficinas de figurações.

A proposta da oficina está vinculada à pesquisa do NUCOGS, aprovada no comitê de ética sob o número 1.971.700, que toma a construção de figurações como um modo para “modular, modificar esquemas sensório-motores e conceituais habituais, constituindo outras experiências perceptivas e reflexivas” (MAURENTE; MARASCHIN, 2019, p. 3). Figurar para Haraway (2008) significa contar, calcular e também fazer parte de uma história, ter um papel. As figurações propõem mapas condensados de mundos, não sendo literais nem idênticas, pois não são representações, tal como a figuração da oficina *Indústria do Gênero*, acima comentada. Entretanto, como vimos, não ficam fora do mundo que descrevem, são “relatos transformativos nunca desconectados de suas localidades geopolíticas e históricas” (TIMETO, 2011, p. 160). Abarcam deslocamentos capazes de problematizar certezas e identidades. Com o propósito de esboçar um mapa do mundo que as professoras estão configurando diante das transformações de suas atividades decorrentes do momento pandêmico, organizei oficinas com três grupos de participantes.

O primeiro grupo faz parte do círculo profissional desta pesquisadora. Trabalham nas modalidades síncrona e assíncrona com seus alunos e alunas, de escolas públicas e privadas. Quando indagadas se gostariam de participar de uma oficina sobre o tema, colocaram-se prontamente à disposição. As participantes dos outros dois grupos foram indicadas pelo primeiro grupo de participantes. Todas foram convidadas, via aplicativo WhatsApp, a participar de duas oficinas on-line, sendo o *link* dos encontros também enviado por este aplicativo. A pronta adesão à proposta evidencia a necessidade destas professoras de um espaço de compartilhamento dessa inusitada experiência. As oficinas foram realizadas em ambiente virtual, Skype, que foi escolhido por possibilitar a gravação dos encontros e também por ser compatível com os dispositivos de conexão das participantes (computador ou celular com acesso a internet). A duração de cada oficina foi de aproximadamente 1h30min.

Em um primeiro momento, havíamos estimado a realização de dois grupos, porém em função da disponibilidade de horário houve a necessidade de organizarmos três grupos. O primeiro grupo foi constituído por quatro professoras e

duas oficinas; o segundo, por três professoras, uma oficina e um oficina; e o terceiro grupo foi formado por duas professoras e uma oficina. Os dois primeiros grupos tiveram dois encontros ao longo da mesma semana. Cada oficina contou com a participação de duas oficinas que integram a equipe de pesquisa, ficando eu responsável pela mediação do encontro. No terceiro grupo, que por questões de agenda só pôde fazer um encontro, atuei como oficina e mediadora das duas professoras participantes.

4.3.1 Oficinas

Fundamentadas na perspectiva de que uma oficina é um espaço coletivo (ARALDI; PICCOLI; DIEHL, 2012), elaboramos dois encontros com objetivos distintos. Antes do primeiro encontro foi enviada mensagem para as participantes, via WhatsApp, que além de confirmar o horário e duração da oficina solicitava que escolhessem de uma a três imagens e/ou objetos que dialogassem ou se conectassem com sua experiência neste momento na atuação profissional, para compartilhar com o grupo durante a oficina. A partir das imagens/objetos, conversaríamos com o grupo sobre as nuances de semelhanças e diferenças das experiências, atentando nas narrativas que seriam produzidas. As participantes também eram convidadas a responder algumas perguntas no decorrer do encontro:

- Como está sendo essa experiência neste momento de sua vida profissional?
- Além dos seus conhecimentos formais prévios, há outros saberes que estão sendo mobilizados para viabilizar a organização e execução das atividades?
- O que você sente que mais tem lhe ajudado em relação a como utilizar a tecnologia em suas atividades pedagógicas neste momento?
- Você tem feito alguma alteração no conteúdo das aulas em função deste momento ou dos recursos disponíveis?
- Que aprendizagens ou modos de fazer que você descobriu neste processo?

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, outras questões surgiram no decorrer da oficina. Nossa aposta era que algumas dessas perguntas poderiam ser elaboradas pelas próprias participantes, uma vez que o espaço da oficina também propicia um momento de coletivização das emoções.

O segundo encontro foi feito com o mesmo grupo de professoras/pedagogas e com as mesmas oficinas. No segundo encontro, o objetivo era discutir com as

participantes a construção de figurações, considerando as imagens e os relatos de experiência que compuseram a primeira oficina. Tais elementos serviram como dispositivos para a produção de figurações, que conforme dito acima, foram definidas por Haraway como narrativas de uma subjetividade alternativa, a partir do lugar situado em que a vida acontece:

Figuras não precisam ser representacionais e miméticas, mas elas têm que conter metáforas; ou seja, elas não podem ser literais e auto-idênticas. Figuras têm que envolver pelo menos algum tipo de deslocamento que pode perturbar identificações e certezas. Figurações são imagens performativas que podem ser habitadas. Verbais ou visuais, figurações podem ser mapas condensados de mundos contestáveis. Toda linguagem, incluindo matemática, é figurativa, ou seja, feita de metáforas, constituída por solavancos que nos fazem desviar da literalidade. Eu enfatizo figuração para fazer explícita e inescapável a qualidade metafórica de todos processos materiais-semióticos, especialmente em tecnociência. (HARAWAY, 1993, p.11).

A partir do nosso entendimento do que vem a ser a construção de uma figuração, perguntamos às participantes da oficina: se você fosse convidada a explicar metaforicamente o seu momento profissional atual, como você explicaria?

As oficinas foram gravadas em vídeo e o registro da oficina foi realizado pelasicineiras em formato de diário de campo. As gravações foram utilizadas apenas para fins de análise dos encontros, e não como material de divulgação de resultados da pesquisa. A identidade das participantes foi mantida em sigilo, por meio da utilização de pseudônimos.

Acreditamos que a pesquisa-intervenção propicia uma diferenciação na análise dos campos, assim como nos materiais coletados. Não se busca tomar a realidade como algo dado, pelo contrário, buscou-se justamente analisar a realidade na qual as participantes da pesquisa foram colocadas, dessa forma o contexto de como esses dados foram produzidos também é considerado.

A seguir trarei o relato das oficinas, de acordo com os três grupos. Optei por fazer uma narrativa ampliada das oficinas, ainda que ultrapasse em muito os propósitos da dissertação, porque busco revelar por meio da transcrição das falas das professoras as expressões e os afetos que emergem durante este período inusitado do trabalho docente, e considero que esse material poderia ter valia para outras reflexões e para outras pesquisadoras. No final deste capítulo, faço alguns comentários acerca da experiência da escrita das figurações que estão localizadas nos apêndices – optamos em deixar as figurações em separado para que a(o)

leitora(or) decida em qual momento fará a leitura, uma vez que as figurações não se caracterizam como uma forma de análise desta pesquisa.

4.3.2 Primeiro grupo – “Contando os dias sem saber quantos dias faltam”

Quadro 4 – Professoras do primeiro grupo

Professora*	Andy	Regina	Helena	Sol	
Idade	43	42	23	31	
Tempo de formação	18 anos – educação física	14 anos – biologia	2 anos – pedagogia	2 anos – pedagogia	
Tempo de atuação em escola	10 anos	6 anos	11 meses	4 anos	
Escola	municipal	privada	municipal	privada	privada
Localidade	Santos, SP	Porto Alegre, RS	Porto Alegre, RS	Porto Alegre, RS	Canoas, RS
Total de aulas semanais	3 atividades físicas no contraturno	3º, 4º e 5º ano ensino fundamental	coletânea de atividades – 1º ano – ensino fundamental	contação de histórias + vídeo + aula virtual – educação Infantil	10 períodos de 30 minutos – 5º ano – ensino fundamental
Tempo de preparação das aulas – aplicativo e/ou plataforma utilizada	3 horas – <i>smartphone</i> , vídeos para o Facebook/ YouTube e plataforma da ONG	6 horas – Google Meet	2h30min -Google Drive	educação infantil – 1 turno - YouCut, YouTube	ensino fundamental - 2h – Google Classroom /Zoom

*Pseudônimos.

Fonte: elaboração própria.

A primeira oficina foi realizada no dia 22 de maio de 2020. Pela manhã enviei uma mensagem às participantes com o *link* da sala virtual da oficina. Como relatado, participaram quatro professoras (duas delas com formação em pedagogia), que usaram os seguintes pseudônimos: Andy, Regina, Helena e Sol. Participou comigo minha colega de grupo de pesquisa Renata Kroeff, comoicineira.

Iniciamos às 16h com a apresentação das participantes, duas delas já se conheciam. Solicitamos então que as professoras mostrassem quais objetos/imagens haviam escolhido. Os objetos foram boneco de crochê do

coronavírus, sabonete de crochê, celular, livro didático, agenda/calendário, papel, caneta, copo, bolinhas e computador.

Algumas das perguntas elaboradas para as oficinas, já mencionadas no início desta sessão, não precisaram ser feitas, porque nos primeiros 15 minutos de conversa as participantes as comentaram. O rápido vínculo entre as participantes auxiliou no andamento da oficina e de alguma maneira demonstrava que as professoras estavam engajadas com a proposta. Um exemplo foi a interlocução com Andy, que embora estivesse na cidade de Santos, trouxe relatos em consonância com a realidade experienciada pela professora Helena, que também atuava em uma escola pública na cidade de Porto Alegre.

Enquanto contavam sobre seus fazeres, as professoras perceberam as diferenças entre a realidade das escolas públicas e privadas, e a professora Helena exclamou: "*existe um abismo entre nossas realidades*".

A participante Helena trabalha em uma escola municipal de Porto Alegre. Seu trabalho, à época da oficina, era elaborar atividades para alunas e alunos que havia conhecido duas semanas antes do início da pandemia. Comentou que só teve tempo de fazer com as alunas e os alunos a testagem do nível de alfabetização, entretanto apenas essa informação proveniente da testagem não era suficiente para afirmar o que as crianças sabiam ou não.

A professora Andy, que atua em uma organização não governamental (ONG) gerida pelo município, no contraturno escolar, como educadora física, também percebeu diferenças na organização e envio das atividades ao ouvir os relatos das outras professoras. O ano letivo nas escolas municipais de Santos (SP) e Porto Alegre (RS) teve início entre os meses de fevereiro e março de 2020. Embora estvéssemos no mês de maio, até aquela data as prefeituras de ambas as cidades não tinham elaborado um plano de ação durante a pandemia, deixando que as escolas se organizassem separadamente.

As escolas onde Andy e Helena atuam elegeram a plataforma Facebook como o canal de comunicação e envio das atividades. A professora Helena precisava acessar o grupo da escola no Facebook para postar os materiais e solicitava que as e os estudantes comentassem se tinham entendido e feito a atividade, porém revelou que nem sabia quais pessoas tinham acesso ao grupo da escola e se alguém tinha feito a atividade, pois nunca recebeu este retorno.

A professora Andy, além do Facebook, também precisava filmar atividades no seu celular para postar no YouTube e na plataforma da ONG, que fazia o monitoramento da execução das atividades – as crianças respondiam via Facebook ou via plataforma se haviam feito a atividade e se foi possível fazer em casa.

Penso que a escolha de ambas as escolas públicas pela plataforma Facebook, como opção para a postagem das atividades seja em função de sua popularidade. Outro motivo seria o serviço das operadoras de celular, que fazem promoções nas quais o consumo dos aplicativos mais utilizados não consomem os dados do celular. De qualquer forma, o Facebook e a escola em que Helena atua não garantiam que as atividades são acessadas, compreendidas e feitas, fato esse que deixava a professora Helena diante de uma outra questão, que segundo ela era *angustiante*; e se perguntava: *"para quem estou fazendo as atividades? eu não sei"*.

Perguntamos a Helena se a escola tinha alguma lista com os números de celular ou telefone fixo das pessoas responsáveis pelas alunas(os), ela nos disse que a direção da escola não mantinham uma lista atualizada de telefones, fato que dificultava ainda mais o contato com as famílias. Para a professora Andy, o contato com as alunas(os) fica a cargo da escola ONG. A comunidade onde a ONG está localizada se organizou para que as crianças tivessem acesso aos materiais enviados por ela e pelas demais professoras: *"até no mercadinho do bairro as crianças podem buscar as atividades"*.

Para a professora Sol, que atua em duas escolas privadas, uma em Canoas (RS) e outra em Porto Alegre (RS), a situação era diferente: em ambas as escolas as aulas síncronas haviam iniciado há um mês. No início da pandemia as aulas foram postadas na plataforma das escolas, porém as famílias começaram a solicitar aulas em tempo real, com a alegação de que estavam pagando a mensalidade sem desconto.

Por solicitação da direção de ambas as escolas, Sol começou a organizar as aulas para trabalhar de forma síncrona com as alunas(os). Disse que precisa ser muito organizada para sistematizar seu dia de trabalho, estabeleceu horários para planejar as atividades. Pela manhã, dá aulas de português, matemática e técnicas de estudos/aprendizagem para um 5º ano do ensino fundamental; na parte da tarde trabalha com crianças no jardim A. No seu celular, as mensagens das coordenadoras das duas escolas aparecem qualquer dia e em qualquer horário.

A professora Regina leciona nos 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola privada em Porto Alegre (RS), para duas turmas de cada ano. Ela é mestra em biologia e atua no laboratório da escola. No momento, usava os livros didáticos da escola para pensar no conteúdo das aulas. Foi ela quem trouxe o sabonete e o coronavírus em crochê, o material foi feito por ela para ser usado no que acabou sendo a última aula presencial que a professora teve com suas turmas, logo após foi comunicada que ninguém poderia ir até a escola.

A escola em que a professora Regina atua se organizou rapidamente para as aulas síncronas. O Google Meet é a plataforma usada para fazer as atividades com as(os) alunas(os); as turmas de 3º e 4º ano têm 30 minutos de aula e as turmas do 5º ano têm 45 minutos de aula por semana. Essas aulas aconteciam dentro do laboratório, portanto as atividades eram voltadas para o manuseio e criação de materiais. Com todas em casa, Regina precisava pensar em aulas dinâmicas, com materiais que as crianças tivessem em suas residências: "*aviso as famílias que não precisa sair para comprar materiais para a aula, não quero colocar ninguém em risco*".

A professora Regina também comentou que por vezes percebia a presença de parentes/cuidadoras junto com as alunas(os), na frente do computador ou em algum outro lugar que a câmera não alcançava, também viu que a supervisora da escola entrava na sala de aula virtual e ficava observando a aula com sua câmera desligada. Perguntamos se antes da pandemia a coordenadora fazia visitas ao laboratório, ela disse que não, na verdade ela quase nem via a supervisora, e agora precisava enviar com antecedência o conteúdo de sua aula.

Cinco das nove professoras com quem fizemos as oficinas relataram um aumento no controle por parte das coordenações e/ou diretoria das escolas, tanto no planejamento quanto na execução das aulas, o que causou um certo desconforto às professoras.

As professoras Sol e Regina, que estavam dando aula de forma síncrona, se defrontaram com situações do seu dia a dia que neste momento se encontravam misturadas com suas rotinas profissionais. Sol comentou que o cenário de suas aulas era a sala de sua casa, "*quem vê a parede de minha casa entende minha posição política*", disse que neste momento de pandemia as salas de aula eram as

salas de suas casas, as demais professoras demonstram concordar com um balançar de cabeça.

Sol relatou que o seu cachorro às vezes aparecia nas aulas: *"ele puxa minha blusa, é filhote, quer brincar, se tranco no banheiro ele grita muito, como vou dar aula com o cachorro gritando?!"*

Andy, que precisava gravar vídeos de atividades físicas, também mostrava algumas partes de sua casa: *"eu moro sozinha, muitas vezes é o trinco da porta que me ajuda fazendo o papel de outra pessoa, esses dias minha gata pulou em cima de tudo, eu já estava no final do vídeo, tive que refazer"*.

A professora Regina nos contou que enquanto estava dando aula o carteiro chegou: *"pedi licença para meus alunos e fui receber o carteiro, era muito importante - um microondas chegando para mim –, fui lá assinei e voltei para a aula"*.

Relação com famílias/cuidadores

Os três grupos de professoras que participaram das oficinas trouxeram diferentes narrativas sobre as relações estabelecidas entre coordenação pedagógica, direção das escolas, professoras e as famílias e/ou cuidadores das crianças. Por alguns momentos, as professoras precisavam da presença de uma pessoa adulta durante as aulas, em função da pouca idade das crianças, no caso de crianças que estão entre o 6º e 9º ano das séries iniciais. Algumas famílias emprestavam seus aparelhos de *smartphone* às crianças para que elas falassem diretamente com as professoras. Havia também casos extremos, de famílias que se comunicavam diariamente com as professoras, em mensagens em grupos de WhatsApp ou mensagens individuais usando o mesmo aplicativo, assim como famílias com as quais a comunicação era inexistente.

A professora Sol, que trabalha no turno da manhã com crianças de dois anos de idade, fazia atividades on-line com elas e comentou que levava bastante tempo para organizar essas atividades, fazendo vídeos de 10 minutos com contação de histórias (para o planejamento e montagem do vídeo a professora levava um turno). Como são crianças pequenas, ela necessita da presença e as vezes da participação de adultos. Mencionou que em uma das atividades precisou ensinar aos pais ao invés das crianças: *"precisei dizer para quem acompanhava as crianças que todos têm sua vez de falar"*.

Perguntamos às professoras no que elas se inspiravam, o que as ajudava a planejar e construir suas aulas. Todas as respostas estavam relacionadas com o ambiente, seja da professora, seja das(os) alunas(os), pensando nos materiais que elas tinham em casa, ao mesmo tempo que se preocupavam em encontrar uma maneira de saber se as crianças estavam gostando da aula.

A professora Sol comentou que por vezes se via dando um tipo de aula, sendo um tipo de professora que não lhe agrada visto que precisava planejar e atuar em aulas com uma plataforma virtual. Disse também que não estudou para isso, ao se referir às aulas síncronas, e que não gostaria de fazer determinadas atividades, mas que neste momento está fazendo o seu melhor, "*às vezes troco meu lugar na tela para deixar a aula mais dinâmica*". A professora disse acreditar que a aprendizagem em grupos de trabalho, como costuma fazer com o grupo de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, é a forma mais interessante no processo de ensino e aprendizagem, mas que não há como fazer desta forma, "*as famílias querem ver as professoras dando aulas*", ressaltou a professora.

Comunicação com as colegas

Quando perguntadas sobre como estava sua relação com colegas, as respostas variaram. Sol comentou que estava se comunicando mais com as colegas do que antes da pandemia, pois agora ela tinha tempo para fazer reuniões – informais – em que trocavam informações, tiravam dúvidas e dessa forma estava sendo possível criar uma rede de apoio. Andy disse que conversava com as colegas e especialmente um de seus colegas, que tem conhecimento com montagem e postagem de vídeos auxiliava as demais quando havia dúvidas. Helena respondeu que sua colega e ela tinham pensamentos diferentes sobre os processos de ensinamentos e aprendizagens, portanto o contato é mínimo. A professora Regina explicou que não tinha muito contato com as professoras de ciências e/ou biologia porque seu trabalho é na prática do laboratório.

A oficina estava programada para ser feita em 1h30min, porém finalizamos após duas horas. Quando perguntamos o que haviam achado da experiência, as professoras responderam que no início estavam um pouco nervosas, mas que depois ficaram tranquilas, que nem viram o tempo passar, que gostaram da troca de experiências, que foi importante observar as diferenças entre as escolas públicas e

privadas, e que perceberam que neste momento as professoras das escolas privadas estavam trabalhando muito mais do que as professoras das escolas públicas. Perguntamos se poderíamos nos reunir novamente com elas para fazermos a segunda etapa da oficina e todas concordaram – marcamos o segundo encontro para o dia 29 de maio, às 16 horas, combinamos que ficaríamos reunidas por 1h30min e que o foco do próximo encontro seria pensarmos juntas sobre a figuração, ou seja, como explicar metaforicamente este momento profissional.

Algumas reflexões sobre a primeira oficina

Avaliando a oficina, consideramos que seria interessante para as próximas, alterar a solicitação de apresentação de três imagens e/ou objetos relacionados com a experiência profissional do momento. Isso porque os objetos mostrados (caneta, caderno, computador, *smartphone*) foram escolhidos a partir de uma lógica literal, eram índices de como as aulas eram planejadas e realizadas. Caso mantivéssemos essa solicitação correríamos o risco de, nos três grupos, aparecer os mesmos objetos. Além disso, uma figuração se produz a partir de um deslocamento da literalidade, incluindo um caráter ficcional, metafórico. A questão não era o objeto em si, mas o que ele fazia suscitar, problematizar a experiência atual dessas professoras. Consideramos interessante solicitar algo que dialogasse com a experiência atual e que não fosse apresentado no início da oficina. Essa alteração foi pensada para o segundo grupo, ou seja, para a terceira oficina.

Os relatos das professoras evidenciam como a pandemia acarretou efeitos de acordo com as diferentes configurações de trabalho e acesso a tecnologias disponíveis. Enquanto duas delas trabalhavam de forma assíncrona, disponibilizando atividades em uma plataforma digital, sem saber se o conteúdo estava sendo recebido, compreendido e realizado por suas alunas(os), as outras duas trabalhavam de modo síncrono, organizando aulas e seguindo o conteúdo do ano letivo a partir de uma solicitação da escola e das famílias.

Diante dos relatos de Helena e Andy, a professora Sol disse que seus conhecimentos e habilidades não serviriam para a realidade da escola pública. A professora Regina completou dizendo que a oficina serviu para que elas saíssem um pouco de sua bolha. Entretanto, todas as professoras relatam desafios. As experiências trazidas por Regina e Sol também mostram que precisavam organizar

e colocar em prática aulas que mantivessem a mesma qualidade e dinâmica das aulas presenciais, mesmo sem terem recebido treinamento ou feito algum curso sobre o EAD. Outra novidade disruptiva nas aulas síncronas são as interferências em tempo real, seja de familiares e/ou cuidadores das alunas e alunos, da supervisão ou das situações do cotidiano de suas casas. Tais circunstâncias parecem levar as professoras a outro regime atencional – produção de material, edição de vídeo, paredes da sala, animais domésticos, carteiro –, além das modificações das relações entre pais e supervisoras. Todas essas situações podem ser fontes de desconforto, mas também de novas aprendizagens.

Primeiro grupo – Segunda oficina

Iniciamos a segunda oficina com as professoras na data e horário combinados; infelizmente a professora Helena, por questões pessoais, não pôde estar presente. Perguntamos às participantes se gostariam de fazer alguma reflexão sobre o primeiro encontro, seguem algumas considerações:

Sol: Eu acho que fora a questão da educação pública e da educação privada, que ficou gritante as diferenças, também acho que consegui olhar com outros olhos, pensando se os pais conseguem participar ou não, se eles têm condições de entender, sobre aquilo que a gente tá propondo, consegui ver com outros olhares uma mesma situação.

Andy: Concordo.

Oficineira: São diferentes dimensões de algo que vocês estão vivendo agora, né?

Todas: Sim.

Andy: E também de se colocar no lugar do outro, né? Porque vocês que estão tendo que dar aula on-line, como é difícil, né? Eu me coloquei no lugar de vocês e fiquei pensando, o que eu faria, porque é bem mais difícil, né?

Sol: É que a gente não estudou pra isso, né?

Enquanto as professoras comentavam sobre as reverberações da primeira oficina e sobre os últimos fatos políticos em suas cidades, a professora Sol disse: *“nós estamos contando os dias sem saber quantos dias faltam”*. Essa afirmação deu espaço para uma conversa sobre as possíveis datas de retorno às aulas presenciais que à época estavam sendo vislumbradas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul tanto para escolas públicas quanto particulares, fato que causava preocupação às professoras. A conversa girava em torno dos cuidados necessários – caso

houvesse um retorno às aulas presenciais – ao mesmo tempo que as professoras falavam sobre o tempo. Nesse momento, uma dasicineiras perguntou:

Oficineira: Eu fiquei escutando vocês falarem e fiquei pensando como é forte essa questão com o tempo, né? Tanto na questão a gente tá vivendo uma pandemia, mas parece que o mundo não pode parar, o conteúdo não pode parar, a carga horária de aula não parauma roda que não para de girar... e ao mesmo tempo por também estarmos vivendo uma pandemia há muitas incertezas relacionadas ao tempo... ao tempo que cada aluno leva para aprender algo, tipo on-line, que é uma relação diferente do presencial, o tempo de estar em contato com esse aluno, enfim... então pensando em tudo isso nossa proposta hoje é de construir uma narrativa que falasse da ideia de estar vivendo este momento pensando que ela poderia ter um viés um pouco metafórico, pensando em como é essa sensação de ser professora em tempos de COVID.

A partir da pergunta daicineira, as professoras fizeram várias falas, conversamos por aproximadamente 45 minutos. A seguir apresento alguns fragmentos dessa conversa que contribuiu para a construção da figuração.

Regina: Eu não consigo imaginar uma metáfora na função de professora só na função de ser humano... eu me sinto um passarinho preso na gaiola... vejo que nós estamos muito cuidadas, as outras pessoas não. Eu não sei o que se passa na casa das minhas alunas e alunos, eu procuro falar que tenham cuidado, mas não sei o que as famílias falam para as crianças.

Andy: Tenho a mesma sensação de estar presa, às vezes tenho uns acessos de raiva, o prefeito teve que colocar grade na praia...

Oficineira: Então neste caso as grades, as gaiolas são reais...

Andy: Eu me sinto uma idiota porque eu estou dentro da minha casa, trancada, mas eu vejo por outro ponto, porque eu estou trancada dentro de casa, com conforto, com internet, filmes, com comida e já tá um saco, daí eu fico pensando todos os dias nos meus alunos, sem internet, sem comida... e eu fico indignada porque parece que as pessoas que têm menos bom senso são as pessoas que mais têm condições. Essas pessoas não estão lidando com problemas, estão lidando com o tédio.

Oficineira: Ouvindo que tu estás dizendo, olhando a tua parede, te pergunto: tu acha que estamos vivendo algo ao estilo Stanley Kubrick ¹⁰?

Andy: Certamente! Estamos vivendo algo muito surreal. Às vezes dá vontade de pegar as pessoas e chacoalhar, eu me sinto em uma roleta russa louca.

Sol: Eu gosto de escrever um pouco para transbordar o que eu sinto, eu sinto que meus sentimentos transbordam do meu corpo. Ao mesmo tempo que estou presa entre paredes, eu tô a milhão dentro de casa, com meus sentimentos cada vez mais aflorados, alegria às vezes dependendo do dia, raiva muitas vezes na maioria, uma ansiedade louca pra dar conta dessa roleta russa aí que tá acontecendo e a gente precisa dar conta dela. Eu pego um pouco das músicas que eu gosto, e aquilo vai fazendo com que eu elabore as coisas que sinto, eu fico pensando naquela música Under Pressure¹¹, que eu adoro, eu me sinto sob pressão muitas vezes, durante o dia e às vezes durante a noite, eu quero dormir mas minha cabeça tá lá

¹⁰ Para saber mais, acessar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Stanley_Kubrick

¹¹ Para saber mais, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=BWdLt3Afjrg>

sobre pressão, pensando nas coisas que eu deveria ter feito e ainda não fiz, e fico olhando essa gente louca e insana na rua sorrindo pra mim, como diz a música, "a insanidade sorri pra mim", e as pessoas estão sorrindo como se nada tivesse acontecendo porque não são seus mortos ainda.... E eu tô aqui preocupada com o coletivo vendo as pessoas sorrirem trancada dentro da minha casa olhando pelas telas da minha janela. Ao mesmo tempo a minha vontade é fazer igual o meu cachorro que é abrir a porta e sair correndo como uma louca sem nem olhar para o lado. São várias coisas que a gente sente e que nos atravessam e pode ser que pela manhã esteja bem calma e tranquila vendo as pessoas na rua e à tarde eu quero estar na rua...

A figuração escrita a partir dos relatos acima encontra-se no Apêndice A e está dividida em duas partes, a primeira intitulada *Estar entre gaiolas*, escrita pela colega e doutorando Renata Kroeff que participou comigo das duas oficinas comoicineira, e a segunda parte da figuração intitulada *A sociedade X no futuro*, escrita por mim.

4.3.3 Segundo grupo – "O que se aprende é que existem outras maneiras de contato"

Quadro 5 – Professoras do segundo grupo

Professora*	Anna	Renata	Clara
Idade	24	32	38
Tempo de formação	2 anos – pedagogia	6 anos – pedagogia	17 anos – magistério e 8 anos – educação física
Tempo de atuação em escola	1 ano e 4 meses	4 anos	9 anos
Escola	municipal	municipal	municipal
Localidade	Gravataí, RS	Gravataí, RS	Gravataí, RS
Total de aulas semanais	1 plano de aula a cada 15 dias – 1º ano – ensino fundamental	3 aulas – educação infantil	10 aulas – educação infantil
Tempo de preparação das aulas – aplicativo e/ou plataforma utilizada	5 horas – bloco de atividades enviadas às famílias dos alunos via WhatsApp	12 horas – WhatsApp e Facebook (planejamento e edição de vídeos)	8 horas – WhatsApp, Facebook, e-mail

*Pseudônimos.

Fonte: elaboração própria.

Entre o primeiro e o segundo encontro com o primeiro grupo de professoras, iniciei o contato com as participantes do segundo grupo. Algumas dessas participantes foram uma indicação do primeiro grupo, e rapidamente conseguimos organizar data e horário para a oficina, agendada para o dia 5 de junho às 14h. Casualmente as três participantes trabalham em escolas públicas na cidade de Gravataí (RS) e duas delas atuam na mesma escola.

Para esta oficina, contei com a ajuda de dois colegas oficinairos do grupo Oficinando em Rede. Nos reunimos meia hora antes do início para alinharmos algumas questões, revisamos as perguntas, eu relatei aos oficinairos como havia sido as duas primeiras oficinas e também ressalttei que o mais importante neste primeiro momento era compreender os afetos dessa experiência profissional, em vez de focar a conversa nos procedimentos realizados pelas participantes.

Iniciamos a oficina e após as apresentações fizemos a primeira pergunta: como está sendo essa experiência neste momento de sua vida profissional?

Assim que iniciaram suas falas, todas as participantes se disseram ansiosas diante desta nova experiência profissional. Aparentemente eram vários os fatores que disparavam esse afeto nas participantes. As três professoras tiveram quatro semanas de aula presencial com o grupo de alunas(os), segundo elas esse tempo não é suficiente para conhecer as crianças e estabelecer vínculo com o grupo. A professora Renata, que atua no jardim A com crianças de 2 anos de idade, explicou: *"cada semana que passa é uma criança diferente que este bebê se torna"*.

A professora Anna comentou que a ansiedade se tornou ainda maior porque ela tem dois anos de formada e havia iniciado seu trabalho há pouco nesta escola: *"estou me reinventando em algo que estava aprendendo a ser"*. A professora Clara completou dizendo que, além das dificuldades na elaboração das atividades, ela, assim como as demais colegas, precisava lidar com a falta de espaço para o diálogo com o corpo diretivo da escola.

A relação com a coordenação pedagógica e a direção das escolas foi uma questão significativa neste grupo. *"As portas do diálogo foram fechadas"*, comentou uma das professoras. Um ponto interessante sobre o comentário foi trazido pelas professoras Renata e Clara: ambas atuam na mesma escola e perceberam que assim como elas suas colegas professoras, a coordenação pedagógica e a direção da escola não sabiam como fazer a organização das aulas de forma assíncrona.

Renata e Clara contaram que não havia espaço, durante as reuniões virtuais, para que dúvidas pudessem ser debatidas, isso não acontece nem antes, nem durante e nem depois das decisões tomadas pela direção da escola. "*Não tem problema não ter resposta, não tem problema dizer que estamos todas perdidas*", avaliou uma das professoras.

Na página 12 desta dissertação foi citada a fala de uma das estudantes que participou da oficina organizada pelo grupo *Oficinando em Rede* no Jardim Botânico de Porto Alegre – à ocasião, a participante comentou que a experiência com o jogo a fez refletir sobre a ideia de que “a professora tem todas as respostas”. No caso da oficina realizada em 2016, a reflexão da participante foi uma colaboração interessante para o desenvolvimento de nosso trabalho, já que à época pesquisávamos sobre processos de aprendizagem resultantes da utilização de um jogo locativo que apresentava situações inusitadas que promoviam *breakdowns*.

Pensando na COVID-19, e no que a pandemia produziu em seu entorno, penso que estar em uma situação de não saber é o *breakdown* da pandemia. Ao mesmo tempo que uma das professoras comenta que não há problema em não saber, a outra diz: "*as especialistas somos nós, quem sabe o que é melhor para os nossos alunos somos nós*". Penso que a certeza do que é bom ou correto para alunas(os) é um hábito que reforça a ideia de um EU ensinante. A conversa, nesse caso específico, poderia ser em torno da experiência do não saber que a pandemia produziu em todas as profissionais que atuam na escola onde trabalham Renata e Clara. Entretanto, me parece que, nos poucos momentos de diálogo entre professoras, coordenação pedagógica e direção, a conversa ficou mais voltada a organização e execução das tarefas das pessoas que trabalham na escola, mantendo hábitos anteriores que supostamente garantem o resultado que neste caso seria enviar o planejamento das aulas às famílias para que alunas(os) executassem as tarefas.

O *breakdown* provocado pela pandemia produziu vários questionamentos sobre a própria atividade, a relação com as gestoras, com alunas(os), com seus responsáveis e com as instituições envolvidas. Poderia ser uma oportunidade de adensar e complexificar o presente repensando a própria escola presencial, mas o que parece ser prioridade, principalmente aos pais e gestoras, é um mandato de

uma imediata resposta, como exemplifica a fala da professora Renata que fez outros comentários relacionados à falta de um espaço de diálogo e reflexão.

Renata: Na escola falaram que estamos vivendo um momento histórico, sim histórico conservador, só atividades sendo feitas, tá tudo bem confuso. Estamos trabalhando para validar horas, sem espaço para pensar no futuro, na escola não tem espaço para pensar sobre o nosso fazer, talvez tenha sido sempre assim, mas agora está mais evidente. Parece que tudo o que foi estudado sobre educação nos últimos 50 anos foi esquecido ou resumido em fazer atividades.

A maneira como organizavam, produziam e apresentavam os conteúdos e as atividades às alunas(os) – e/ou familiares – foi representado pelos objetos escolhidos pelas três professoras: celular, caneta, caderno e uma parede pintada com uma árvore e pássaros. A parede fica no quarto de trabalho de uma das professoras, e é usada como cenário para a gravação dos vídeos que são enviados às famílias. Embora eu tenha tentado falar mais sobre os objetos, as professoras seguiram explicando como faziam a produção dos vídeos e como se dava a organização das atividades.

Relação com famílias e cuidadores

As professoras aparentavam estar aflitas com a nova modalidade de aula, nas falas a seguir a preocupação que fica evidenciada é com a interpretação que será feita pelas famílias – que estavam responsáveis por aplicar o planejamento preparado pelas professoras.

Anna: Eu envio bloco de atividades a cada 15 dias, encontro dificuldade em planejar aulas em função do entendimento dos pais/cuidadores. A gente tem as folhas de atividades para se comunicar com as crianças. Não temos a mesma interação que acontece em sala de aula. Me pergunto se as famílias estão lendo os enunciados dos exercícios, fiz um baita texto tentando passar a sensação de que estou falando com eles antes de iniciar a atividade assim como faço quando estou em sala de aula.

Clara: Não sei mais fazer planejamento. Como é planejar para quem tu não conhece? Plano de aula que não sou eu que vou seguir, quem vai seguir são pais; pais que não têm ensino médio fundamental, pais que não têm tempo, pais que não têm interesse, pais que também são professores, pais que têm expectativa de que tu mande uma atividade muito legal e pais que não têm expectativa nenhuma.

Um dosicineiros pergunta: "*Neste momento o que vem a ser o ensino e a aprendizagem para vocês?*"; uma das professoras responde: "*O que se aprende é que existe outras maneiras de contato*".

A pergunta feita pelo oficinairo nos ajudou a verificar que mesmo havendo problemas de comunicação e diálogo entre coordenação, algo que talvez já fizesse parte da rotina das professoras, mas que agora estava mais evidente, as professoras precisavam aprender outras formas de comunicação – não conflitantes – com as famílias de suas alunas(os). Anteriormente os planejamentos eram lidos por pessoas que compreendiam o vocabulário educacional, coordenação pedagógica, direção e algumas vezes a Secretaria da Educação local. Agora seria necessário expandir esse alcance.

Motivada pela conversa sobre o planejamento das aulas achei oportuno fazer a terceira pergunta da oficina: *"Vocês tem feito alguma alteração no conteúdo das aulas em função deste momento ou dos recursos disponíveis"?*

Clara: Aprendizagem do currículo eu não tenho pensando, não é o objetivo neste momento, estamos tentando passar coisas mais humanas uma aprendizagem mais emocional e não cognitiva, minha ideia é tornar mais fácil a vida dos pais, é muito mais emoção do que qualquer outra coisa.

Nesse momento da oficina havia se passado aproximadamente quarenta minutos, as participantes pareciam estar mais tranquilas, o discurso inicial carregado de anseios e preocupações começou a dar lugar a comentários referentes às aprendizagens experienciadas pelas pedagogas. A experiência tempestuosa pela qual Anna, Clara e Renata estavam passando provavelmente as tenha colocado em um lugar de não saber, me pareceu que esta experiência estava proporcionando à elas aprendizagens sobre si. Baseada neste palpite perguntei: *"Vocês acham que as famílias dos alunos e alunas estão conhecendo vocês de outro jeito"?*

Renata: Acho que sim, antes não tinha muito contato, falo no WhatsApp, cuido para não ser muito informal, os pais se sentem à vontade, mandam fotos.

Anna: Eu tinha medo que os pais pensassem que eu fosse só a profa das atividades, das folhas, sem voz, sem olhar.

Clara: Acho que está se quebrando a ideia de que a professora é um ser intocável, acho que os pais estão conhecendo mais sobre educação, e a interação que está havendo entre as crianças e as famílias é mais valiosa do que qualquer outra coisa que eu poderia ensinar na escola, há um cabedal enorme por trás da atividade da folha, mudou também a relação das professoras com as famílias, acho que não vão mais pensar que educação infantil é só alimentação e o cuidado.

Um dos oficinairos comentou: *"com base no que vocês trouxeram agora eu penso que está havendo um menor contato de vocês com os alunos e um maior*

contato das famílias com as crianças”/ todas a professoras concordaram com a afirmação.

Comunicação com as colegas

Sobre o convívio entre as colegas, as professoras relataram que as conversas acontecem em outros grupos de WhatsApp que não o mesmo da escola, ou por terem ouvido da direção que aquele espaço não era para reclamações ou por questão de afinidade. Uma das professoras comentou que existe uma certa disputa entre um grupo de professoras para mostrar quem produziu mais, e também ocorrem algumas desavenças relacionadas a escolha e produção de conteúdo para as aulas a distância. A escola em que as professoras Clara e Renata atuam é de turno integral, algumas turmas têm mais de quatro professoras, sendo assim elas precisam planejar atividades assíncronas juntas, o que tem causado alguns conflitos.

A professora Renata nos contou que tem ajudado sua colega – uma professora mais velha –, que não possui conhecimento tecnológico, a fazer vídeos e postar atividades. Disse que ajuda essa colega sem o conhecimento da coordenação da escola.

Algumas reflexões sobre o primeiro encontro

Inicialmente as pedagogas usaram o espaço da oficina para expressar suas insatisfações diante da carência de um espaço com colegas e coordenação. Falaram por mais de uma vez que consideram importante um espaço para problematizar e construir coletivamente soluções para o ensino a distância, no caso das aulas de forma assíncrona, seja enviando bloco de atividades, seja na produção de vídeos.

A princípio, as falas me causaram preocupação, pois o objetivo da oficina não era aumentar o sofrimento, mas sim constituir um espaço de acolhimento, escuta e produção. Foi possível observar que a oficina foi um dos primeiros espaços em que elas tiveram contato e momentos de diálogo com pessoas que estavam passando pela mesma experiência profissional. Outra diferença é que dessa vez elas estavam conversando com pessoas interessadas em saber sobre seus afetos e aprendizagens e não sobre as técnicas usadas por elas.

Quando perguntadas sobre como se sentiram com a experiência da oficina, as professoras comentaram que este foi um importante espaço de diálogo, pois *"parece que estamos sozinhas, hoje vi que há outras pessoas como eu, ver e ouvir outras perspectivas é importante, com o encontro percebi que há outras aprendizagens acontecendo"*.

Um dos pontos interessantes desse encontro está vinculado à experiência do não saber, que neste caso, com base nas falas das professoras, está relacionado com a organização e a escrita do planejamento das aulas. As professoras pareciam estar passando por um processo de desestabilização visto que estavam aprendendo a modificar a maneira como construíam as atividades.

A experiência de quebra dos modos habituais de trabalhar leva a abertura para a constituição de um outro micromundo – cuja interação se faz mediada com as tecnologias e articula espaços privados, redesenha interações –, fazendo emergir uma outra microidentidade e criando outras potencialidades. O planejamento que parecia ser rotineiro, sem a necessidade de atenção a diferentes detalhes, agora necessitava uma atenção ao presente. Na perspectiva enativa, estavam aprendendo a produzir uma variação dentro daquilo que já sabiam fazer. Outro ponto interessante dessa aprendizagem é que as ações solicitadas por este micromundo estão fortemente associadas ao uso da tecnologia, visto que o planejamento é recebido por familiares e professoras e as dúvidas e/ou diálogos e envio das tarefas acontecem, mesmo em atividades assíncronas.

Segundo grupo construindo a figuração

Marcamos o segundo encontro para o dia 12 de junho na parte da tarde. Neste encontro houve a participação de um oficinairo, meu colega pesquisador, que também participou do primeiro encontro com este grupo de professoras, Póti Gavillon. Nos reunimos 30 minutos antes da oficina para conversarmos sobre nossas impressões sobre o primeiro encontro, revisamos as perguntas da oficina e nos organizamos para conversar com as participantes sobre a figuração.

Abrimos esse segundo encontro fazendo a seguinte pergunta: houve ressonâncias da primeira oficina? Se sim, quais foram? Renata comentou que depois da primeira oficina teve uma mudança de postura diante das questões da escola, buscou se concentrar mais no vínculo com as famílias, disse que silenciou o

grupo de WhatsApp da escola, e comentou que estava dando atenção às famílias de suas alunas e alunos. Ela organizava a aula em dois momentos – primeiro conversa com os pais/cuidadores para explicar o plano da aula e após faz a atividade com as(os) alunas(os). Por serem crianças muito pequenas (2 anos de idade), elas sempre estão na companhia de alguém durante as atividades. Na organização e desenvolvimento das atividades, sua preocupação era com o vínculo e a adaptação, pois as aulas haviam iniciado há poucas semanas antes do início da pandemia. As professoras Anna e Clara fizeram comentários mais longos.

Anna: Depois que tive a conversa com vocês eu até me senti um pouco aliviada, sabe aquela coisa, né? De dividir um problema, porque ele não é só meu. Há outras professoras enfrentando a mesma coisa, tudo isso é muito novo, então eu tô recém sentindo essa coisa de planejar à distância e já fui muito difícil pra mim, né? Então eu não tinha trocado ainda com outras professoras, que estavam nesse mesmo movimento assim, então foi bem positivo conversar com vocês e realmente eu senti depois que refleti no meu novo planejamento, que eu já fiz porque preciso entregar na próxima semana. Refletiu em várias questões, porque neste momento eu to enfrentando com a minha supervisora uma questão assim de ela meio que dizer: bota isso, vamos colocar umas atividades de vogal, vamos botar uma letras. Antes a primeira orientação era de privilegiar os vínculos, questões mais da quarentena, e agora ela sabe... ela quer acrescentar coisas de leitura e escrita, eu não me senti bem assim com isso. Depois ela me enviou mensagem dizendo, bota coisa de festa junina. É aquela coisa assim, né? A gente já tem que planejar, a gente já virou uma folha de atividades e ainda a gente tem que fazer o que os outros querem que a gente faça, eu me senti assim presa no planejamento. Daí serviu – nosso primeiro encontro – um pouco assim pra eu pensar, eu não vou fazer assim, eu vou fazer do meu jeito, não vou fazer assim como ela tá falando, se ela vier falar alguma coisa eu vou dizer que não é essa a orientação, acho que nossa conversa serviu pra me fortalecer um pouco nesse sentido, serviu pra pensar o que eu preciso valorizar neste momento. Essa ressonância eu achei bem positiva, eu até falei pra Erika no WhatsApp que eu me senti bem confortável, pra conversar assim, todas essas questões, né? Eu gostei bastante.

Clara: Comecei prestar mais atenção nas coisas que os pais vinham fazendo, e daquela coisa que a gente conversou no final do primeiro encontro, né? Dessa coisa de a gente estar aprendendo a se relacionar e a conhecer mais sobre a rotina da casa deles e eles da nossa, e essa valorização, essa aprendizagem entre família e escola, que muitas vezes a gente fala em aproximar a família da escola mas a gente nunca consegue, e agora a gente tá fazendo só isso praticamente. Eu consegui fazer coisas essa semana com minhas turmas que foram muito legais assim, eles conheceram o Rodrigo, a gente fez uma brincadeira, uma atividade, eu precisava de alguém pra brincar comigo, então eles puderam ver a professora brincando dentro de casa e eu vi os pais participando das brincadeiras dentro de casa. E as crianças escolhendo, eu vou brincar com meu irmão, e tu escutar no fundo a risada do pai, a conversa da mãe, o incentivo de outras pessoas da família que tão ali e que a gente não se dá conta que tem tanta gente envolvida em uma só atividade. A turma que eu trabalho à tarde também teve bastante interação, entre as famílias, uma das crianças enviou a atividade e as outras famílias elogiavam, teve bastante atividade dentro do grupo de WhatsApp, e não era o que eu esperava. Eu achava que a professora enviava a atividade a criança mandava a foto e ficava assim desse jeito mais mecânico, e não ficou, tá sendo bem

interessante, nesta semana pelo menos, é um momento de troca, né? Assim como a Renata eu também me foquei mais nas relações de atividade, de vínculo e de incentivo e não nessa cobrança assim. Pra dizer que eu não fiz uma cobrança, eu mandei um bilhetinho lembrando que enviamos as atividades, e que estamos esperando, e que as atividades valem como presença, e também disse "estamos com saudades de vocês". Enviei assim bem assim, sem cobrar demais e não do jeito como as supervisoras pedem.

Oficineiro: Essa dureza do trabalho com a supervisão, vocês acham que aumentou agora ou ela só está mais evidente com a pandemia?

Renata: Eu acho que isso já existia, eu acho que é muito engessado ainda, a gente ainda precisa trabalhar dentro de cronogramas específicos, a gente não consegue trabalhar a partir do que a turma quer. Sempre era tudo muito corrido, a gente ficava mais dentro da sala de aula com as crianças, agora a gente convive mais, né? A gente fala mais, troca mais, tenta trocar mais com as nossas colegas, e isso tá mais gritante agora, que a gente não tem espaço, que não nos escutam, a gente não constrói junto, não perguntaram se a gente achou bom fazer duas atividades por semana, foi estipulado que nós vamos fazer duas atividades por semana e vocês vão cobrar os pais. A gente não teve uma reunião para refletir se isso seria bom para as crianças ou para as famílias, então parece que a gente tá assim em uma guerra lutando.

Clara: Eu acho que as hierarquias ficaram mais evidentes, a diretora, a supervisora, as professoras. Ela manda, a outra tenta relativizar e nós obedecemos, porque é assim que a vida funciona, não sei se era assim ou eu não me dava conta ou se sendo olho no olho fica mais fácil de tu argumentar. Porque agora vem em forma de mensagem de texto ou de videoconferência, mas tu não ter o olho no olho, tu não tem como argumentar, tu argumenta, mas a pessoa não leva em consideração aquilo, ela pensa, ela vai desistir e daqui a pouco eu "saio de perto" do celular, não é a mesma coisa de quando tu tá na escola, eu vou insistir, tu vai dizer não e eu vou arrumar um outro argumento, daqui a pouco vou lá insistir... e daí a gente vai ficar se batendo ao longo do dia. Eu acho que tem um pouco isso também de se utilizar do distanciamento físico pra fazer esse distanciamento intelectual assim, hierárquico mesmo.

Anna: Pois é eu sinto assim como se a gente não soubesse mais planejar, né? Que elas têm que estar assim olhando nosso planejamento, cuidando.... Antes a gente tinha um pouco mais de liberdade nesse sentido, meu planejamento não passava toda a semana pela supervisão, ela não olhava o que eu estava planejando, estava fazendo...agora tem que passar por ela, depois pela professora que cuida dos alunos de inclusão, pra ela ver se está de acordo, para então poder imprimir. Me parece até uma falta de confiança no nosso trabalho.

Aproveitando que o tema planejamento e vínculo familiar foi novamente citado pelas professoras, fiz a seguinte pergunta: *"Vocês acham que essas relações que vocês estão criando com as famílias, assim como eles – familiares – que estão mais engajados com as crianças em casa, será uma realidade ou está sendo só agora?"*

Clara: Eu acho que vai, acho que esse vínculo vai ficar mais forte, os pais até comentam no grupo que antes eles não tinham tempo.

Anna: Eu acho e espero que este vínculo continue fortalecido, eu também percebo que as famílias estão valorizando mais o nosso trabalho como professoras. Porque a gente sofre muito isso, né? De subestimar o nosso trabalho, achar que é fácil ser professora, e agora eles estão sentindo na pele o que é ensinar, são eles que estão tendo que fazer isso, a gente faz

as atividades, mas são eles que estão ministrando com a criança, e não é fácil a gente sabe e na sala de aula a gente não tem só uma criança é uma turma inteira pra lidar. Eu vejo até com as mães, elas comentando no grupo, então eu acho que tem tudo pra ser positivo, nesse sentido de vínculo familiar, vínculo família e escola.

Oficineira: Diante de tudo isso que vocês estão vivendo, também considerando o que nós já conversamos na semana passada, o que vocês têm aprendido? Quais foram as aprendizagens de vocês?

Renata: Fora editar vídeos? Rsrtrs é um aprendizado assim porque eu não utilizava muito isso....aprendi a usar mais a tecnologia e também em fazer o planejamento pensando em pessoas que não têm a formação que a gente tem. Como é que eu vou fazer planejamento pensando em termos não técnicos mas que a pessoa possa entender, como é que eu vou descrever... porque quando a gente vai fazer o planejamento a gente sabe o que a gente vai fazer, mas pra outra pessoa que não tem a formação não é óbvio. Teve uma mudança, mas não foi tão assustadora pra fazer, coloquei da forma mais simples possível isso eu aprendi. Outra questão é a do vínculo, que eu acho que é uma coisa que a escola busca e a gente consegue um pouco trazer os pais pra escola, é mais superficial e agora os pais estão mais próximos da gente.

Anna: O que eu aprendi... talvez seja assim uma questão um pouco ampla, uma questão mais pessoal assim também em função da pandemia, do vírus enfim. Eu aprendi a valorizar assim o que é importante, a gente passa correndo tanto, não valoriza pequenos os momentos, às vezes com a família deixa de lado. E tá sempre trabalhando ou estudando. Eu passei os quatro anos da faculdade na faculdade, eu só estudava, eu não lia o livro que eu gostava, eu não ia nos lugares que gostava, praticamente isso não existia. E a pandemia serviu assim pra isso, né? E isso foi pro lado do meu planejamento, de tentar passar um pouco dessa experiência para as crianças, dessa relação dos vínculos, dos sentimentos, de pensar que algumas aprendizagens a gente pode deixar pra depois, pensar no agora sabe? Nessa relação familiar, será que é tão importante que as crianças se alfabetizem agora nesse momento? O que a gente tem de mais importante é a nossa vida, eu ando um pouco sentimental....foi uma aprendizagem que eu já vinha construindo e ela só se fortaleceu e com certeza ela está muito vinculada com o meu planejamento, com o jeito como eu planejei as atividades, pensando o que de fato é importante, ou o que é só preencher folha nesse momento...o que que é importante para as crianças de valorizar, que sentimentos que a gente precisa fortalecer...nesse momento assim né? Foi essa a aprendizagem que eu tiver pra mim e tentei colocar um pouco no meu planejamento.

Clara: Eu fiz o planejamento em cima do livro *As coisas simples da vida*¹², e daí fiz uma atividade com as crianças perguntando quais as coisas simples que eles gostavam, depois a última atividade era fazer uma brincadeira em casa e daí eu pedi ajuda pro meu marido, e quando eu vi, eu que sempre tentei me preservar, eu estava correndo dentro de casa, mostrando toda a minha casa, meu marido e meus dois cachorros para meus alunos, e o retorno das crianças foi muito legal, "a professora também brinca", as crianças diziam. E também foi muito legal de ele se dispor em me ajudar, a gente tava "batendo" corrida dentro de casa e ele ganhou e daí as crianças falaram "a professora também perde!". Teve outro dia que eu pedi pra eles fazerem culinária e quando vi eu tava fazendo culinária daí eu pensei "então eu vou tirar foto também". Então são essas coisinhas que são pequenininhas mesmo, então assim de escutar também eles dizendo assim, porque eu fiz uma pergunta – por causa do livro – que dizia assim: “o que você quer fazer quando a pandemia acabar?” Eles dizendo que querem dar

¹² KRAUSS, Samara. **As coisas simples da vida**. Campinas, SP: Saber e Ler, 2016.

abraço no colega, na profa. Então são essas coisinhas assim que as vezes passa batido né? E daí em época de pandemia a criança te olhar e dizer: "ai, professora, eu tô com saudades". E eu poder ver meus irmãos e poder ver minha mãe tem sido bem importante assim.

Logo após essa última fala iniciamos a conversa final com as participantes para pensarmos juntas metáforas que pudessem contar o que essas professoras estão vivenciando neste momento. A figuração escrita por mim leva o título *Construindo a muitas mãos*, assim como a opinião das professoras encontra-se no Apêndice B.

4.3.4 Terceiro grupo – "Ninguém diz o que vai acontecer depois de amanhã"

Quadro 6 – Professoras do terceiro grupo

Professora	Dandara	Ana	
Idade	28	27	
Tempo de formação	3 anos – pedagogia	1 ano – pedagogia	7 anos – biologia
Tempo de atuação em escola	12 anos	1 ano – pedagogia	6 anos – ciências
Escola	municipal	privada	estadual
Localidade	Porto Alegre, RS	Porto Alegre, RS	Viamão, RS
Total de aulas semanais	17 períodos – 2º ano – ensino fundamental	2 atividades - um vídeo contação de história e aula virtual – educação infantil	5 aulas de ciências – 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano – ensino fundamental
Tempo de preparação das aulas – aplicativo e/ou plataforma utilizada	4 horas – plataforma CórTEX	3 horas - turno da manhã – Zoom, site da escola e WhatsApp	turno da tarde – WhatsApp

*Pseudônimos.

Fonte: elaboração própria.

A organização e execução com o terceiro grupo de pedagogas foi um pouco diferente dos demais, por questões de compatibilidade de datas e horários realizei as duas etapas da oficina em um único encontro, em uma manhã de sábado, dia 27 de junho. Neste encontro atuei como oficinaira e mediadora.

Ana e Dandara atuam em escolas públicas. Ana leciona ciências para turmas do 6º ao 9º ano em uma escola estadual na cidade de Viamão e também trabalha na

educação infantil em uma escola privada em Porto Alegre. Dandara trabalha com uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Porto Alegre. Ambas as professoras iniciaram suas falas comentando sobre a precariedade enfrentada pelas(os) alunas(os) das escolas públicas.

Ana: Nós saímos em Março – sem perspectiva nenhuma do que iria acontecer. A escola que trabalho fica na divisa entre Viamão e Porto Alegre, é uma escola bem de periferia, não conseguimos contar com recursos tecnológicos, quando saímos, a diretora e a supervisora pediu pra gente fazer atividades que cobrisse quinze dias de aula, na perspectiva que retomariamos as aulas em Abril, ela nos pediu de um dia pro outro, tive que montar atividades equivalentes às aulas que daria neste período (duas horas por semana pra cada turma), tudo foi impresso, aquele monte de folha, naquela época a escola ainda tinha recursos. Entregamos o material e ficamos afastadas (em férias por ordem do governo do estado) por 15 dias sem diretriz nenhuma do que iríamos fazer, e aí o governo do estado pediu para fazermos dois cursos - sobre o currículo do estado, com base no referencial gaúcho¹³ - tivemos alguns problemas no grupo de colegas, pois nem todas elas têm internet mas ok fizemos. Quando retornamos ficamos mais um mês entregando aos alunos atividades em folhas e a diretora ia um dia da semana pra escola imprimir e entregar o material às alunas e alunos, e também entregava no mercadinho do bairro para quem não tivesse acesso à internet, pois esse material também estava disponível na página da escola na plataforma Facebook. Depois do recesso o governo do estado nos solicitou usar a plataforma Classroom, o problema é que nem todas as pessoas conseguem acessar, então foi organizado um meio termo uma parte das pessoas retiraram o material na escola, e criamos grupos de WhatsApp para que as alunas e alunos possam receber o conteúdo via aplicativo. Tem sido bem complicado, eu digo que a gente tá fingindo que está ensinando, são 4%,17%,15% das alunas e alunos da turma que conseguem fazer é bem complicada essa realidade. A realidade da escola particular é outra história, me deixa mais ansiosa ainda, porque mostra muito as desigualdades, porque ao mesmo tempo que eu faço uma aula ali na plataforma do zoom, eu faço ali uma aula de culinária, uma panqueca de banana, enquanto os meus alunos da escola pública estão comemorando porque receberam uma cesta básica, então é bem cruel né? Mas tá bem estruturado, encontro com o grupo de educação infantil, crianças entre 3 e 4 anos, eu encontro com eles no zoom, faço algumas atividades com eles e além disso coloco algumas atividades no site.

Dandara: A gente ficou o mês de março e abril sem enviar atividades aos alunos porque estávamos esperando uma indicação da secretaria da educação, daí no final de abril a escola decidiu que iríamos enviar atividades para as crianças. A gente teve que fazer uma atividade para cada dia da semana, enviar para a coordenação e elas iriam fazer regime de plantão na escola para entregar o bloco de atividades às famílias, e também criaram grupos no Facebook pra que os alunos pudessem, quem tivesse acesso a internet, acessava pela página do face. Da minha turma só 13 buscaram as atividades na escola, dos alunos que pegaram pelo Facebook a gente não tem como ver quem fez. Agora faz duas semanas que foi lançada a plataforma CórTEX¹⁴, só avisaram que foi lançada, eles não explicaram como é que seria, semana que vem é que vamos ter uma reunião onde eles vão explicar como que nós vamos usar essa plataforma.

¹³ Para saber mais, acessar: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>

¹⁴ Para saber mais, acessar:

<https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-comeca-implantacao-da-plataforma-cortex-na-rede-municipal>

Eu fiz alguns planejamentos conforme minha orientadora tinha solicitado pra ver como que faz pra colocar essas atividades na plataforma córtex, porém ela me pediu pra fazer novamente porque precisam ser tarefas muito muito simples, porque eles terão que olhar o celular e copiar essas atividades no caderno. Para quem está no ciclo de alfabetização vai ser bem complicado, nem todas as crianças já estão alfabetizadas e nem todas têm alguém pra ficar junto ajudando.

Percebi que a preocupação das professoras estava relacionada às condições de ensino e aprendizagem às quais as(os) estudantes estavam expostas. A partir de seus comentários, era possível observar que desde o início das aulas assíncronas até o momento de nossa oficina o que havia mudado eram as dúvidas, mas a organização das atividades seguia confusa e pouco abrangente. Com base nos relatos das professoras, a respeito das necessidades das alunas(os), lancei a seguinte pergunta:

"Como que é pra vocês, pensando desde o início da pandemia até agora, quais são os sentimentos que surgem em vocês?"

Dandara: Ansiosa, e com medo....

Oficineira: "Medo do quê?"

Dandara: De não voltar, de não ser mais como era antes, eu me sinto perdida, porque tu não tem um norte, ninguém diz o que vai acontecer depois de amanhã, não tem uma perspectiva não tem nada, eu tô bem nervosa mesmo.

Ana: Eu me sinto ansiosa também, bem assim... aquela questão de não saber o que vai acontecer, né? Sentimento de ansiedade e insegurança da gente não ter chão, porque a cada semana é uma orientação diferente e eu também me sinto assim um pouco frustrada porque eu acho, não, eu tenho certeza, que eu não tô desempenhando meu papel como professora, principalmente na escola do Estado e isso me chateia muito, porque isso é difícil, né? Ainda mais assim tu perceber as desigualdades de uma escola pra outra, né? Então é bem complicado, me sinto triste, tenho esse sentimento de tristeza quando eu penso na realidade que eles estão passando.

Oficineira: Vocês precisam gravar vídeos para enviar as turmas que vocês trabalham ou vocês fazem só as atividades sem os recursos audiovisuais?

Ana: No estado eu não utilizava nada, só atividade impressa, mas agora que estamos utilizando o WhatsApp eu tenho utilizado para coisas bem pontuais. Eu coloco a atividade e se alguém tiver dúvida pode me chamar, daí aquele aluno que tá com alguma dúvida, me chama e pergunta eu explico a questão através de vídeo e áudio. E na escola privada a gente grava um vídeo uma vez por semana com contação de história ou alguma brincadeira, além do encontro on-line.

Oficineira: Então na escola estadual tu só envia alguma coisa via aplicativo de mensagens se a aluna te solicitar?

Ana: Sim.

Oficineira: E tu envia no privado ou para todos?

Ana: Se é alguma coisa que eu percebo... eu sou a única professora de ciências da escola, eu conheço eles. Então quem está no 9º ano eu conheço desde o 6º ano, então quando eu vejo que aquilo é uma dificuldade de um aluno específico eu mando só pra pessoa, mas se percebo que é alguma coisa que não ficou muito clara eu respondo pra ele e depois compartilho o vídeo com o grupo geral, mas depende da situação, não é algo que eu faça sempre, não é uma vídeoaula.

Oficineira: Tu acha que essa conversa com eles pelo WhatsApp, essa conversa que tu tem às vezes com eles está sendo melhor, o que estas conversas são pra ti?

Ana: Comparado com a folha impressa é bem melhor, porque tem um contato, tem um diálogo, tem uma conversa, e não é só pela questão da atividade, mas também pela questão do afetivo, das relações, quando eles dizem "oi, sora, que bom te ver", "que bom falar contigo" é diferente assim, daí eles tiram uma foto da atividade que estão fazendo aí eu faço alguma observação, digo que está bonito, é outra história né? Mas também não é todo mundo que tem esse recurso então acaba sendo algo desigual dentro da própria escola.

Dandara: Eu não gravei nenhuma aula, nada pra eles. Mas eu fiz um grupo no WhatsApp justamente pra isso porque na plataforma CórteX não tem interação é só para largar atividade. Então eu vou colocar a atividade no CórteX e vou fazer um vídeo explicando o que precisa fazer na atividade e se tem alguma matéria nova, explicar como é a matéria. Eu já falei com as famílias que eu tenho no grupo, explicando... porque eles estão me cobrando atividades e a gente parou de mandar, desde quando a prefeitura disse que teria o CórteX, então faz três semanas que não enviamos atividades para as crianças... paramos no tempo. Até todo mundo se familiarizar com a plataforma, todas as professoras conseguem fazer as atividades conforme tem que ser pra poder enviar e até conseguir encontrar todas as famílias, a gente não vai acessar a plataforma ainda. Então acho que vai levar umas duas semanas até a gente iniciar com a plataforma.

Oficineira: Nessas plataformas existe uma maneira de saber quem acessou o conteúdo dado, né? Eu tentei entrar e vi que eles solicitam algumas informações. Eles tem como saber quem acessou e qual conteúdo foi dado? Como vocês acham que eles medem a garantia da qualidade dessas plataformas para as crianças, como que eles têm essa segurança?

Dandara: Eu acho que eles não tem garantia nenhuma, eu acho que eles só apresentaram e disseram pra gente usar, porque nem explicaram pra gente como iria ser, na verdade até parece que eles não estavam preocupados, porque até mês passado eles nem sabiam que a gente estava enviando atividade para as crianças eles mandaram a gente se organizar do jeito que a gente quisesse.

Ana: Eu tô pensando na rede estadual, e como a gente não está usando o Classroom ainda e eu acho que a gente nem vai usar, por causa dessa questão do acesso a internet, e a informação que a direção nos traz é que a secretaria de educação fala que a gente tem que fazer o que é viável para a comunidade, que neste caso é o WhatsApp e as folhinhas então nós vamos manter. A maneira como eles tem esse controle é através dos relatórios que eles estão nos pedindo, que nós precisamos escrever por turma, dizer qual foi a proposta da atividade, e dizer quantos por cento fizeram, fizeram parcialmente e quantos não realizaram, então esse é o controle que eles têm, o que eles vão fazer com isso eu não faço ideia, por exemplo quando receberem meu relatório e verem que 17% da turma fez a atividade, o que eles vão fazer? Eu não sei...

Embora as escolas onde Ana e Dandara atuam tenham recebido indicações de suas mantenedoras para que as atividades fossem realizadas nas plataformas de ensino, as professoras alertaram que dentro da realidade em que se encontram as(os) alunas(os) e também algumas professoras, esse não seria o caminho mais viável. O que fica pertinente nas falas das professoras é que os dispositivos digitais, que são usados pela maioria das(os) alunas(os), não estão sendo usados por elas, seja por indicação da escola ou porque consideram que esses dispositivos digitais não abrangem todo o contingente de alunas(os), como citado pela professora. A professora Ana mencionou que se estes dispositivos digitais – celulares com aplicativo de mensagens – fossem usados regularmente, ela e suas colegas estariam promovendo uma desigualdade ainda maior dentro da escola.

As diferenças existentes no ensino privado e público, pontuados por Ana, aumentam ainda mais suas angústias em relação às(aos) alunas(os) com menor condição social. Outro ponto relevante sobre a escola em que Ana atua é que além da falta de acesso a internet por parte das(os) alunas(os) algumas professoras assim como o corpo diretivo da escola possuem poucos recursos e/ou conhecimento tecnológico, o que pode vir a ser um outro impeditivo para o desenvolvimento e entrega de atividades para as estudantes.

Relação com famílias/cuidadores

Oficineira: Vocês contaram que fizeram grupos no WhatsApp para falar com as famílias, com as alunas e alunos. Vocês têm conversado com os adultos dessas casas, digo com os cuidadores, os responsáveis por elas, ou o contato fica somente com as crianças?

Dandara: Quando fui ligar para as famílias a própria mãe passava o telefone para a criança, dizendo que o fulano estava com saudades de mim e tal. No WhatsApp eles não me chamam no grupo, às vezes me chamam no privado para pedir doação, para perguntar se a escola está dando cesta básica, essas coisas assim.

Ana: Na escola da rede estadual como são maiores, eu falo diretamente com os estudantes, mas há casos que o celular é da mãe ou do pai, daí eu falo direto com eles. Eles me perguntam pontualmente sobre a atividade, não me perguntam como eu estou, não tem isso. Esse diálogo é entre eu e o estudante, o contato com a família é bem mais distante. Já na escola infantil, que é privada, daí eu tenho um diálogo mais próximo com eles inclusive tem algo bem peculiar, na minha turma, nas aulas, nos encontros, sempre tem um adulto junto ali do lado da criança ajudando, ou às vezes está me perguntando coisas, está participando da aula também... eles participam bem mais assim.

Neste momento a participante Dandara se dirige diretamente a Ana (a chama pelo nome) para conversarem – com este movimento foi possível perceber a imersão de ambas as participantes na oficina, uma vez que elas assumiram o protagonismo. Fiquei naquele momento apenas com o papel de observadora ouvinte, sem fazer nenhuma intervenção.

Dandara: Eu tinha um receio de dar meu número de WhatsApp para as famílias, eu não sei parecia assim que tava invadindo a minha privacidade, mas depois fiquei pensando que era o único jeito, não tinha o que fazer, vou ter que dar meu número, porque senão eu não teria como atingir todo mundo, conversar com todo mundo.

Ana: Eu também tive esse mesmo sentimento em relação à escola estadual, porque eles são adolescentes, fiquei pensando tem alguns ali que vão me mandar mensagem às dez da noite, eu não queria dar meu número, tanto que eu comprei um chip exclusivo para a escola do Estado, peguei um aparelho antigo de celular só pra isso. Eu ligo esse telefone das 7h30min ao meio dia e quando eu ligo o celular eu vejo que me enviaram mensagem a meia noite, à 1h da manhã, mas como o telefone estava desligado eu não via. Nossa! Foi a melhor coisa que eu fiz, ter pego um telefone para o trabalho daí eu desligo aquilo meio-dia e só vou ver no outro pela manhã.

Dandara: Os pais me mandam mensagem cobrando atividade, daí eu explico a situação, que a escola tá fechada não pode abrir, que estamos na bandeira vermelha e que as atividades serão postadas no CórTEX assim que for liberado.

Em observância ao tema privacidade, que foi trazido e debatido pelas duas participantes, achei pertinente fazer uma pergunta relacionada a organização de suas atividades. No meu ponto de vista, esse questionamento tem relação com os afetos que emergem diante dessa situação profissional.

Oficineira: Como é que para vocês colocar esse limite organizacional de trabalho? Como que vocês se organizaram internamente para saber até que horas do dia vocês são professoras e de um determinado horário em diante fazem as coisas pessoais de vocês... Como é essa organização interna?

Dandara: Eu acho que estou sendo professora 12 horas por dia, porque eu fico pensando, pensando, pensando em tudo, abro o computador começo a fazer o planejamento, ninguém me pediu, eu fico ali tentando arrumar, para fazer da melhor maneira possível, para que meus alunos consigam fazer quando for liberado. Daí eu passo pra supervisão, daí ela me manda o retorno, daí faço novamente e ela me manda o retorno, eu só descanso na hora de dormir.

Mais uma vez a conversa aconteceu entre as duas participantes.

Ana: É difícil, né? Eu no início as coisas estavam um pouco mais desorganizadas e eu fui percebendo que isso não estava me fazendo bem, que eu tava sem horário, como a gente está trabalhando em casa, a coisa já fica mais misturada ainda, eu já não sabia quando era meu horário de trabalho ou de lazer, estava uma bagunça. Agora que eu comecei a me organizar mesmo, agora em junho, pela manhã eu acordo e faço as coisas

da escola do Estado e às 13h30min eu começo as coisas da escola particular, leio e-mails, respondo, faço o planejamento. Eles enviam muitos e-mails, criamos um e-mail especial em função da pandemia para cada professora da escola privada, desde março tem mais de 200 e-mails, então é muita coisa pra responder, eles mandam fotos das crianças fazendo as atividades, como é que a gente não vai responder? Faço os planejamentos para o site, organizo o que vamos fazer no encontro virtual, temos reuniões também que é às segundas-feiras às 18h30min. Eu tenho me policiado muito senão a gente não consegue fazer mais nada. Mas a cabeça é como tu falou, a gente fica só pensando nisso, eu só não estou fazendo a atividade, mas eu tô pensando eu tô pensando.

Oficineira: E para vocês fazerem essas atividades, vocês pensam no quê? Em quem?

Dandara: Nos alunos.

Ana: No Estado eu tenho que ter todo um cuidado também porque eles não vão ter os recursos que teriam em aula, na escola, então eu tenho feito atividades que estão dentro da proposta do referencial gaúcho mas são assim coisas muito mais simples que é algo que a Dandara falou também, eu planejo coisas que eu sei que eles vão conseguir fazer também mas não vão precisar da minha ajuda, se precisar vai ser uma coisa assim muito pontual. Penso neles também e até que ponto eles conseguem fazer sozinhos a atividade, porque isso limita também. Daí acabam fazendo a leitura de um texto, respondem questões, ou uma palavra cruzada, ou uma pesquisa uma coisa bem básica, que não é algo que eu faria em uma aula normal.

Nos exemplos trazidos pelas professoras, é possível identificar que há critérios que estabelecem e comprometem a complexidade das atividades. As professoras demonstram aflição por não saberem se as e os estudantes conseguirão ou não fazer determinadas atividades fora do ambiente escolar, sem sua ajuda, ou por contarem com poucos recursos. Aqui fica evidenciado um hábito que é o de validar a dificuldade de uma atividade a partir do referente escolar, mas mesmo nas escolas e com o auxílio das professoras nem todas(os) as(os) estudantes conseguem realizar todas as atividades.

A professora Dandara afirma que a falta de complexidade das atividades está relacionada com a plataforma, que ainda não foi usada pelas(os) alunas(os), mas que segundo sua supervisora não permite atividades mais dinâmicas e/ou variadas.

Dandara: no meu planejamento eu coloquei figuras e palavra cruzada também mas a minha coordenadora disse que não dá porque eles vão ter que copiar no caderno aí vai ficar muito difícil Daí eu fico pensando como que eu vou fazer uma criança do 2º ano ter gosto por estudar, ter gosto por aprender a ler, aprender a escrever, sendo que ela tá sendo obrigada a passar uma coisa do celular pra um caderno, sem ter uma interação, sem ter ninguém pra dizer "ah que lindo! tá muito bom, tua letra ta linda!", alguém incentivando esse aluno, eu não sei eu acredito que eu não estou ensinando eu estou enviando atividades, só tô fazendo com que ele não perca o vínculo com a escola, mas a aprendizagem mesmo que não vai

ser como se fosse na escola, como se fosse eu ali na frente deles ensinando.

Ana: Na escola particular a gente trabalhava com projetos tivemos que abandonar o que havíamos organizado. Na rede estadual tenho tentado procurar coisas que são do referencial gaúcho, mas são coisas bem leves, não tem toda aquela coisa que teria se eu estivesse com eles dentro de uma sala de aula, porque eu não tô ali pra explicar, eu até poderia colocar um texto ali pra eles explicando alguma coisa, mas daí o texto teria cinco ou dez páginas, mas daí a gente sabe que eles não iriam copiar ou ler, então eu envio textos menores, peço para eles lerem, o que tem que copiar e responder são as questões, então eu dou uma aula bem superficial, é dentro do referencial mas é superficial.

Dandara: Na minha escola a gente segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem algumas coisas que não vão ser contempladas, não vai ter como.

As professoras Ana e Dandara fizeram várias falas a respeito dos conteúdos e das modalidades de envio de atividades que vêm sendo organizadas de acordo com as realidades sociais das escolas e também de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação de Porto Alegre assim como do governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Um tópico que não foi trazido por elas, ao contrário das demais professoras, foi a questão do vínculo com as(os) alunas(os), por isso resolvi fazer a seguinte pergunta: *"Como vocês acham que está o vínculo de vocês com as alunas e alunos? Porque as aulas tinham iniciado há poucos dias e logo veio a pandemia"*.

Dandara: Eu tive que pedir as fotos dos alunos porque muitos eu não lembrava...daí recebi as fotos e fiz uma planilha pra poder me organizar, olhei as atividades que eu tinha deles do começo do ano, que eu fiz as testagens pra ver quem já estava escrevendo, quem não estava...fiquei bem perdida só pelo nome das crianças, eu não estava lembrando.

Ana: Na rede estadual eu já conhecia eles, mas os alunos do 6º ano que eu não conhecia, eu tive três aulas com eles, eu até lembro do rosto, mas eu não sei como eles são, quais as dificuldades. Eu dei 6 horas de aula para eles antes de começar a pandemia, como que tu vai conhecer alguém em 6 horas? É muito difícil. Na educação infantil eu não conhecia ninguém, tem um vínculo bem superficial, com as famílias também não consegui criar vínculo que é algo bem importante, mas eu não consegui, eu acredito que com esses encontros online, agora são em grupo, antes a gente tinha 30 minutos de encontros individuais com cada criança, eu acho que isso ajudou. Eu conheci algumas crianças, não consegui conhecer todas e avaliar. Tem criança que não quer ficar no computador, que a gente nem consegue ver, daí não tem como criar vínculo, se é que criar vínculo é ficar falando pela tela, né?

Comunicação com as colegas

Oficineira: E como que é o acolhimento pra vocês, profissionais, nas escolas em que vocês trabalham, como que funciona isso? Vocês tem conversas,

vocês tem grupos entre vocês ou a direção da escola fala com vocês? Como que é isso?

Ana: na escola particular eu tenho um grupo com todas as professoras da educação infantil, tem rolado muito apoio, muita conversa, muito desabafo, tem funcionado super bem. A escola de um tempo pra cá tem feito umas ações pontuais assim, pra trabalhar um pouco os sentimentos, mas isso no último mês, acho que depois da gente falar muito que a gente tava mal, acho que elas perceberam isso, a gente teve algumas reuniões com psicólogas, foi bem importante, mas no estado não tem nada disso, não tem um grupo de professoras assim que desabafa, eu tenho duas colegas só que a gente conversa eu converso separado com uma e com outra, não tem uma união assim. A diretora da escola não consegue organizar nada, o único momento em que se fala é pra cobrar alguma coisa ou pra avisar alguma alteração, não tem esse diálogo, mas eu também tento pensar pelo lado dela porque também deve estar sendo difícil, muitas delas não tinham contato nenhum com tecnologia, ali na escola do estado a equipe diretiva são pessoas mais velhas, se é um desafio pra mim pra elas deve estar sendo um desafio maior ainda. Eu tento olhar pelo lado delas também, mas é difícil, né?

Dandara: Na minha escola da prefeitura nós temos reuniões duas vezes por semana, na quinta é reunião geral toda a equipe, e nas quartas é a reunião só do primeiro ciclo, conversamos sobre tudo, sobre a plataforma, sobre como que tá todo mundo, sobre como está o sentimento, sobre o planejamento, sobre tudo.

Ana: Lá na escola particular foram reuniões com muita emoção, a última reunião que envolveu toda a escola... nossa muitas pessoas! A maioria chorou, foi bem difícil e importante pra gente perceber que somos nós, não sou só eu que tô assim, isso é importante.

Durante a oficina tivemos uma conversa sobre como seria um possível retorno das aulas presenciais, ambas as professoras comentaram que não queriam nem pensar como seria esse retorno. Os motivos são vários, entre eles, organização, condições estruturais e financeiras das escolas, ambas se dizem preocupadas com a questão da limpeza e da higiene, não há pia nos banheiros, nem sabonete, e muitas vezes falta água. Sobre a situação das escolas públicas, Ana disse que pensava seguidamente sobre qual seria a repercussão no futuro da situação que era vivida agora, disse se sentir frustrada.

Falamos também sobre uma futura alteração na modalidade das aulas, pensando na possibilidade de haver aulas tanto na modo presencial quanto a distância. As professoras comentaram que na sua formação como pedagogas não tiveram disciplinas sobre ensino a distância (EAD), o que tiveram foram disciplinas que ensinavam a como usar aplicativos e sites, porém nessas aulas não havia um espaço para um debate sobre como ensinar e o que fazer a distância.

Como foi dito anteriormente, essa oficina foi realizada em apenas um encontro, portanto a conversa sobre a criação da figuração foi feita no mesmo dia,

ou seja, não houve um intervalo de tempo entre uma atividade e outra. Perguntei às professoras: "se vocês tivessem que explicar metaforicamente o seu momento profissional atual como você explicaria?". A figuração referente a esta oficina, encontra-se no Apêndice C e leva o título *Quando o tempo muda*.

4.3.5 A construção das figurações: breves comentários

Cabe dizer que a construção das figurações, que se encontram nos apêndices deste trabalho, teve por base as oficinas realizadas. Como fonte de inspiração, usei o livro *A Hora do Pesadelo: paixões distópicas em educação*, organizado pelos professores Luciano Bedin da Costa e Diego Souza Marques. Faço minhas as palavras dos organizadores quando afirmam que "a paixão distópica que se manifesta pelo pesadelo produz a vida como o futuro que ninguém sabe. E nestes textos, talvez, um início de ensaio de acolhimento destes futuros" (COSTA; MARQUES, 2018, p. 150).

Como destaquei no início do percurso das oficinas com as professoras, os relatos e o material aqui disponibilizado ultrapassam os objetivos de discussão da presente dissertação. A opção por transcrever quase na íntegra as oficinas e deixá-las no corpo da dissertação e não em anexo se deve ao fato de disponibilizar um material para seguir sendo pensado, dado o inusitado pelo qual essas professoras, e todas nós, fomos acometidas. Cabe salientar brevemente os afetos e pensamentos que são retomados sem produzir uma explicação das figurações. Concerne às(os) leitoras(es) avaliar de que mundo alternativo falam, que paradoxos e aberturas provocam.

A primeira figuração, *Estar em gaiolas*, evidencia um desconforto mais geral, para além daquele sentido por exercer o ofício de docente nesse período. As gaiolas também são muitas. Nossos próprios hábitos podem ser considerados gaiolas que nos fazem categorizar e sentir o que nos acontece com classificações anteriores, como observamos em sala de aula e na oficina da *Indústria do Gênero*. Outro marcador é a classe social, figurada na possibilidade do incremento das versões da

gaiola. Tal marcador foi bastante debatido a partir dos exemplos das próprias professoras em relação à escola pública e à escola privada. A dimensão paradoxal entre estar seguro e isolado também é tratada. O mascarado: herói ou vilão? A tecnologia, além da gaiola, assume a figura do olho mágico, meio de ampliação da conexão mas também de sua redução. Permanecer no problema é apresentado como chave para viver neste mundo. O contraste entre uma decisão pessoal e os efeitos coletivos também são tensos. Apesar da proposta de uma revolução silenciosa, as condições que mantêm as diferenças materiais parecem conservadas no futuro desse mundo. A escola assume a forma híbrida de ensino. O ambiente emocional da figuração parece indicar um mundo distópico com um tom emocional ainda de surpresa e de desconcerto diante da situação atual.

A segunda figuração, *Construindo a muitas mãos*, mostra a composição da rede de apoio que foi sendo tecida entre as professoras e as famílias das crianças, como um dos efeitos iniciais do *breakdown*-pandemia, para que assim fosse possível manter tanto as aulas quanto o vínculo das crianças e também das famílias com a escola.

A figuração também explicita a dificuldade inicial das professoras em trabalhar a distância, uma novidade que inicialmente pareceu tirar as professoras de seu – aparente – lugar de protagonistas no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A metáfora da caixa de peças evidenciou que a tentativa das professoras de se (re)aproximar das crianças carecia de uma reconfiguração do vínculo, do apoio e da parceria entre as pessoas que cuidam dessas crianças com as professoras. Inicialmente essa relação causou estranhamento às professoras, contudo, a pandemia fez emergir um micromundo entre professoras e familiares, alterando assim os seus modos de ação. A primeira e mais evidente foi a comunicação escrita; as professoras precisaram alterar seu vocabulário técnico para um modo de escrita mais hipertextual.

Outra alteração foi no modo como acontecem as operações na linguagem, no modo como as coordenações consensuais de ações são enatuadas, uma vez que as crianças ao realizarem as tarefas são filmadas por suas famílias. Esses vídeos são enviados às professoras, criando assim uma dessincronia entre o momento da realização da tarefa – criada pela professora – e sua execução, que é aplicada e monitorada pelas famílias, e também com o momento de avaliação. Essas

dinâmicas corporais, que normalmente ocorrem no observar e no atuar (MATURANA, 2014), agora acontecem por meio do aplicativo de mensagens, que passa a ser uma interface entre o *know-how* (das professoras) e o *know-what* (das famílias).

A figuração também coloca em evidência o papel corporativo das coordenações pedagógicas e diretoria das escolas. Neste momento as relações de controle impostas pelas mantenedoras das escolas parece se fortalecer, o que de uma certa maneira estreita ainda mais a relação estabelecida entre as famílias e professoras.

A terceira e última figuração, *O tempo mudou*, tinha como pano de fundo a inseparabilidade entre cognição e emoção (KROEFF; FARIAS; MARASCHIN, 2019). A metáfora produzida atenta na relação que as professoras estabeleceram entre o tempo e o seu fazer profissional, mostrando que tanto antes quanto durante a pandemia algo sempre precisou ser inventado. Antes era necessário lidar com os obstáculos advindos das más condições das escolas e do sistema de ensino público; neste momento, o desafio é lidar com o novo processo de ensino e aprendizagem que foi estabelecido compulsoriamente com a chegada da pandemia.

São muitos os afetos produzidos a partir desta experiência pandêmica. A sensação de estarem paradas, provocada por uma falsa ideia de inércia, uma vez que elas não precisam, não podem, sair de suas casas para exercer seu ofício. As aulas assíncronas impactam de maneira provocativa as professoras, tanto pela desorganização das mantenedoras quanto pela mudança do lugar de protagonismo anteriormente exercido pelas professoras. A falta do convívio diário com seus alunos e alunas, bem como a incerteza das condições – e velocidade – do trabalho, quando as aulas presenciais retornarem, aumenta a sensação de não saber. Neste momento, o que as professoras sabem e sentem é que as diferenças existentes entre o ensino público e o privado, promovem mais angústia e preocupação, visto que as professoras já vislumbram os efeitos negativos futuros que essas diferenças produzirão.

5 MOVIMENTO FINAL

O drama para mim está todo nisto: na convicção que tenho de que cada um de nós julga ser 'um'. O que não é verdade, porque é 'muitos'; tantas quantas possibilidades de ser que existem em nós: 'um' com este; 'um' com aquele diversíssimos! E com a ilusão, entretanto, de ser 'um para todos', e sempre 'aquele um' que acreditamos ser em cada ato nosso. Não é verdade! Percebemos bem isso quando, em qualquer de nossos atos, por um acontecimento infeliz, ficamos como que enganchados e suspensos e nos damos conta de não estarmos por inteiro naquele ato e que seria, portanto, uma injustiça atroz julgar-nos só por isso, manter-nos enganchados e suspensos no pelourinho durante uma existência inteira, como se toda ela se resumisse naquele 'ato'.

Luigi Pirandello

O movimento que finaliza esta dissertação marca um retorno ao caminho percorrido bem como anuncia a abertura para novas problematizações colhidas no andar. Como nos adverte Pirandello (1981), somos diversos em cada uma das redes que habitamos. Redes que modulam, mas que também incitam a diferir pelas problematizações que causam aos modos habituais de expressão e afeto. No estudo perseguimos como movimentos de *breakdown* foram capazes ou não de desestabilizar coordenações e percepções habituais, podendo reconfigurar micromundos e microidentidades em três circunstâncias – uma sala de aula, uma figuração e uma pandemia.

Inicialmente pontuei movimentos traçados entre a graduação e a pesquisa, uma rota percorrida entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia – e vice-versa –, rota que se transformava a cada caminhada, a cada nova aprendizagem, seja no campo da educação, seja no campo da pesquisa. Nesse constante ir e vir pude experienciar acoplamentos diversos que seguem repercutindo no fazer, no pensar e no sentir.

A rota que esta dissertação percorreu foi sendo produzida e transformada em processo, possibilidade advinda da pesquisa-intervenção que propicia deslocamentos e reflexões durante o próprio fazer da pesquisa. Retornar à sala de aula da graduação consistiu em uma oportunidade significativa na qual pude observar um modo de relação que tinha em sua proposta chacoalhar formas programáticas e normativas instituídas. Tal experiência mostrou potências e dificuldades do *breakdown* e o quanto este se produz em uma temporalidade distinta

do imediato da interação. Desse modo, metodologias de ensino que buscam provocar reflexão sobre o aprender a ensinar, e que também objetivam auxiliar estudantes a atentar às situações limites, fazem emergir afetos, ao desestabilizar o *modus operandi* que foi lapidado e corporificado por meio do ensino tradicional, fortemente presente na vida escolar.

A participação em uma sala de aula universitária possibilitou acompanhar desestabilizações, sentidas por todas as pessoas, incluindo o professor regente e a própria pesquisadora. Tanto a normatividade, acima comentada, como o convívio com a escuta atenta do professor, ao momento do encontro, abriram possibilidade para conversas para além do conteúdo planejado. Entretanto, as desestabilizações produzidas na sala de aula não asseguram, necessariamente, a criação de outras possibilidades de ação, de microidentidades. Um dos motivos do bloqueio ou mesmo postergação dos efeitos é a ansiedade cartesiana (THOMPSON; VARELA; ROSCH 2003). Em muitos momentos, diante de uma quebra nos padrões, busca-se manter a sensação de um eu centralizado e identitário, capaz de encontrar respostas para os problemas colocados por um mundo independente, provocando assim a aparente impressão de que poderíamos aprender uma gama de padrões que garantiriam o desempenho futuro de professora: bastaria saber encontrá-los e para então usá-los. Como a aposta na comunicação sem ruídos da fábula da galinha, por exemplo.

Entretanto, não se trata de desvalorizar os saberes e as metodologias já construídas. Os movimentos de *breakdown* não excluem os processos de reconhecimento de conhecimentos acumulados, uma vez que partem deles. É a partir da imersão das estudantes no já conhecido que a problematização pode emergir. É preciso uma base, uma aquisição para se produzir um cultivo. Entretanto, o que me interessou foi mapear nessas abordagens da sala de aula e das oficinas uma dimensão mais próxima da invenção, mais próxima de forças narrativas que permitem cartografar uma produção de si, ao mesmo tempo ausente e presente, num movimento de devir. É justamente essa força de criação que é posta à prova em um momento de pandemia no qual muitos dos conhecimentos construídos na universidade e no ofício da docência são abalados.

Acredito que além das experiências escolares anteriores, o apego das estudantes e das professoras aos seu repertório de (re)ações, na busca por manter uma suposta identidade, ganha fôlego em alguns dos documentos oficiais que

regem a educação primária em âmbito nacional, assim como nos documentos oficiais que compõem e justificam a organização do curso de pedagogia da FACED/UFRGS. A conservação de uma figura EU-professora como uma unidade identitária encontra amparo na metodologia de algumas disciplinas universitárias, ao produzir mecanismos pedagógicos que dão a impressão às professoras de possuírem todas as respostas – corretas. Um desses mecanismos é o planejamento, documento que serve para organizar as aulas e conteúdos que pode ter um caráter aberto, de um guia, ou pode ser pensado como uma receita que deve formatar o que acontece em aula.

Por meio da proposição anterior de um planejamento, as futuras professoras aprendem a declarar um saber-sobre, *a priori*, referente aos caminhos que sua aula e que suas(seus) alunas(os) deverão percorrer. Talvez o pressuposto de um caminho necessário explique o apego ao planejamento que apareceu repetidamente nas falas das professoras que participaram das oficinas da COVID-19. Nessa perspectiva, entendemos que as professoras experienciaram a tempestade da experiência (THOMPSON; VARELA; ROSCH 2003), ou seja, uma desestabilização do EU. De qualquer forma, declarar um conhecimento não é o mesmo que saber operá-lo. Esse fato me faz problematizar se o apego ao planejamento seria um indicativo da carência de experiências diversificadas e imersivas no processo de formação.

A oficina *Indústria do Gênero* se mostrou um campo promissor na tentativa de provocar uma experiência diferente às da sala de aula às estudantes. Na oficina, as estudantes discutiram entre si, com as personagens e com seus protagonistas. Durante a oficina e também durante a roda de conversa, proposta após a oficina, é possível verificar que metodologias imersivas são um caminho interessante para a produção de outros acoplamentos que são menos frequentes nos planos de aula, dedicados mais fortemente a um saber-sobre. A oficina coloca em ação o fazer-com, exige uma prontidão para a ação diante de uma situação efetiva, embora ficcional.

Uma perturbação ocorrida na oficina foi o que chamara de falta de informações de contexto. As participantes questionaram sobre a escolarização das personagens, sobre a sociedade que viviam, o que elas fizeram após o uso dos alimentos, como elas estavam hoje. Tais informações foram trazidas ao mesmo tempo em que as estudantes construíram vínculo com as personagens. No entanto,

em alguns momentos as estudantes mostraram um apego a técnica, no sentido de seguir um protocolo de conduta pedagógica que tinha como primeiro passo o objetivo conhecer seus interlocutores como se fosse possível prever as ações a partir de uma classificação, conduta que parecia conter as possibilidades de ações das participantes. As reverberações dos *breakdowns* provocados pela oficina talvez não tenham sido suficientes para alterar hábitos naquele momento, assim como ficou revelado no retorno à sala de aula, o que mostra que uma mudança de hábitos pode exigir uma temporalidade diferente do imediato da situação-problema vivida, é o que ficou mais evidente quando conversamos com as professoras que estão trabalhando na educação remota.

Desenvolver e manter o vínculo com seus estudantes foi um tema recorrente durante as oficinas virtuais feitas com as professoras que trabalham durante a pandemia da COVID-19. A preocupação das professoras em manter o vínculo com o uso de tecnologias coloca em evidência uma questão que no meu entender ainda é pouco estudada e debatida, a educação a distância (EAD). Primordialmente os debates se dão sobre as condições de trabalho e conhecimentos tecnológicos das professoras e também das condições sociais de alunas(os), assim como o debate sobre o abismo existente entre a educação pública e a privada, um tema recorrente nas oficinas virtuais com as professoras. Certamente essas são questões de grande importância, principalmente porque desde 2016 passamos a ter, com a chancela dos dois últimos representantes de nossa Federação, uma plano de ação para que o abismo educacional se torne cada vez maior.

De qualquer maneira, o que se percebe é que a aprendizagem na modalidade EAD ainda não contempla o aprender a aprender. Quando as professoras afirmam que estão fazendo um trabalho para o qual não estudaram e que as aulas síncronas não constroem vínculo, elas não estão anunciando que não sabem elaborar uma aula com o uso de tecnologia, no meu entendimento elas estão dizendo que não estudaram outras possibilidades de ensino e aprendizagem durante sua formação. Ou seja, que não foram muito confrontadas a situações de *breakdown* capazes de apostar em suas potências criativas. Certamente é impossível configurar um processo formativo que garanta respostas hábeis para um conjunto imprevisível de situações. Pode-se sim, ao mesmo tempo que se convida a participar de um domínio estabelecido explicitando suas bases, problematizá-las para que cada qual possa

criar viabilidade individual e, principalmente, coletiva de enfrentamento de situações inusitadas. Mas não é somente uma questão de formação, pois ao que parece as próprias instituições educativas e seus gestores também encontram-se despreparados para o enfrentamento de situações inusitadas e graves, como é o caso da pandemia.

Existe um diferencial dentro da modalidade EAD, aulas síncronas e aulas assíncronas; as professoras da educação privada em sua grande maioria deram aulas síncronas, enquanto que as professoras do ensino público, organizaram aulas/atividades fazendo uso de plataformas virtuais para que as atividades fossem postadas, ou melhor, armazenadas, o que caracteriza aulas assíncronas.

Dessa forma, quando falamos sobre aulas síncronas e assíncronas estamos falando de práticas distintas que precisaram ser desenvolvidas pelas professoras em um curto espaço de tempo e na sua grande maioria sem apoio das escolas. O que há em comum é o distanciamento físico, exigido pela situação pandêmica. Em ambas as modalidades de ensino-aprendizagem nos deparamos com uma lacuna na formação e na gestão. Estudar sobre o ensino a distância não é apenas aprender técnicas, conhecer aplicativos, é importante também compreender afetos que emergem a partir do seu uso e de como produzir respostas hábeis, permanecendo com o problema.

A pandemia da COVID-19 colocou as professoras em uma situação-limite que certamente nunca foi pensada na história da educação. A cultura do imediatismo traz consigo a falsa ideia da resolução de problemas, fruto de um pensamento cartesiano que não valoriza o processo e as possibilidades de invenção. Há também a pressão das famílias, que por motivos diversos, seja por assumirem que a educação é um serviço que se paga e que naquele momento não estava sendo entregue, seja porque precisavam trabalhar e não tinham onde ou quem deixar suas(seus) filhas(os), fez com que escolas, coordenações pedagógicas, diretorias e mantenedoras colocassem nas professoras boa parte da responsabilidade da criação e realização das aulas, parecendo assim não haver espaço e tempo para uma reflexão que levaria a uma melhor organização das ações, das emoções. Nesse sentido, foi depositado nas professoras a responsabilidade de encontrar as respostas hábeis. Como sociedade, perdemos uma ótima oportunidade de construir com, mas há quem esteja subvertendo a ordem e construindo a muitas mãos.

A fala recorrente das professoras sobre o vínculo pode também ajudar a pensar na corporificação existente nos processos de ensinamentos e das aprendizagens, talvez por isso as professoras refiram seguidamente conhecer a turma com quem se trabalha, ver olho no olho, prestar atenção nos gestos que diante da tela, ou, se pensarmos em uma aula síncrona, diante de várias telas, é mais difícil de ser observado. Levando em consideração as falas das professoras que participaram das oficinas virtuais, penso que, ao mesmo tempo que faziam questionamentos sobre suas performances, desenvolviam outras maneiras de atuação. Dessa forma podemos considerar que a experiência da pandemia produziu microidentidades, mostrando que o *breakdown* exige um trabalho no tempo e com tempo.

As experiências de *breakdown* que aparecem neste trabalho, seja em uma sala de aula da graduação em pedagogia, seja na experiência de uma oficina imersiva, assim como no trabalho das professoras durante a pandemia, promoveram desestabilizações nos modos de agir, ou seja, desconfortos nos micromundos existentes (sala de aula, oficina, aulas síncronas, assíncronas). Verificamos tanto em sala de aula como na experiência da oficina imersiva algumas produções de microidentidades – já no *breakdown* da pandemia as microidentidades emergiram mais concretamente. Penso que seria interessante fazer uma aproximação com o conceito inédito-viável de autoria de Paulo Freire (1970, 1981, 1992) para pensarmos de que maneira o *breakdown* pode se atualizar e se ativar em ato e seguir demandando movimentos de reestruturação. Segundo o autor,

Para isso eles e elas se separaram epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os "incomodava", objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pôde ser visto como um problema. (FREIRE, 1992, p. 205).

O tomar distância aqui trazido pelo autor poderia ser compreendido a partir da enação como uma atenção à experiência para que então “[...] o percebido-destacado que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado” (FREIRE, 1992, p. 206).

Acredito que a experiência das professoras em atuação durante a pandemia é a concretude do inédito-viável. Infelizmente essas profissionais não tiveram tempo para o afastamento necessário que o autor propõe, foram colocadas em uma situação-limite, pela sociedade, escolas e governos, e precisaram agir sem terem

tempo hábil para compreender todos os afetos e potencialidades dessa experiência, talvez por isso as oficinas virtuais tenham sido um bom espaço para falar sobre emoções em vez de técnicas de trabalho.

Para finalizar, afirmo que não pretendo aqui produzir, conforme apontado por Nóvoa, um "discurso científico-educacional" (1999, p.16), pelo contrário, a escolha por um mestrado no campo da psicologia social e institucional serve, neste caso, como mais uma ferramenta para pensar com as colegas pedagogas/professoras que atuam em sala de aula sobre como a nossa formação precisa conviver com os problemas buscando constituir experiências inventivas. O discurso que tenta justificar uma identidade, um EU-pedagoga/EU-professora precisa ser problematizado. Desconstruir a ideia de que para ser professora é preciso ter vocação, e de que somos a reprodução das professoras que tivemos precisa dar lugar a uma reflexão sobre as metodologias adotadas, no cursos que formam pedagogas e nos demais cursos de licenciaturas, para que as pessoas tenham a possibilidade de construir a sua rota profissional, pesquisando e desenvolvendo sua prática com implicação e responsabilidade por suas escolhas, em vez de apenas replicar métodos e discursos prontos.

De qualquer maneira, no decorrer da formação acadêmica, segundo os documentos oficiais, as estudantes têm experiências diversas associadas ao micromundo de uma sala de aula. Nesse contexto, a universidade seria o lugar que afirma apresentar às estudantes outras experiências de interações, ou seja, a universidade, o curso de pedagogia e nas disciplinas das licenciaturas, são capazes de promover encontros com outros micromundos – na graduação, nos projetos de extensão e pesquisa –, podendo assim produzir microidentidades associadas, o que promoveria em um aumento no repertório de ações das estudantes e futuras pedagogas. Essas ferramentas também nos permitem pensar que nosso espaço de atuação profissional pode estar localizado em outros lugares que não somente as escolas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P. **[Aviso aos Navegantes. Mensagem eletrônica]**. Destinatário: Erika Neres Markuart. Porto Alegre, 25 mar. 2019a.
- ALBUQUERQUE, P. **[Aviso aos Navegantes. Mensagem eletrônica]**. Destinatário: alunas de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 12 mar. 2019b.
- ALBUQUERQUE, P. **[Aviso aos Navegantes. Mensagem eletrônica]**. Destinatário: alunas de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 14 mar. 2019c.
- ARALDI, E. Porque não falar é fazer? Cognição enativa e educação profissional. *In*: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (Org.). **Enação**: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 226-250.
- ARALDI, E.; PICCOLI, L. F.; DIEHL, R. Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado: o desejo de oficinas. *In*: PALOMBINI, A. L.; MARASCHIN, C.; MOSCHEN, S. **Tecnologias em Rede**: oficinas de fazer saúde mental. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-58.
- BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; EIRADO, A. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe., p. 150-160, 2014.
- BAUM, Carlos et al. Política da Representação na Filosofia da Diferença, Enação e Teoria Ator-Rede. *In*: MARASCHIN, Cleci; KROEFF, Renata; GAVILON, Póti (Org.). **Oficinando com jogos digitais**: experiências de aprendizagem inventiva. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-84.
- BAUM, C.; KROEFF, R. F. S. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas aos estudos de Francisco Varela. *In*: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (Org.). **Enação**: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 17-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**: planejando a próxima década. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2015.
- COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. *In*: GEISLER, A. R. R.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. M. B. (Orgs.). **Subjetividades, violência e direitos humanos**: produzindo novos dispositivos em saúde. Niterói, RJ: EdUFF, 2008. p. 143-153.
- COSTA, Luciano Bedin da; MARQUES, Diego Souza (org.). **A hora do Pesadelo**: paixões distópicas em educação. Porto Alegre: Sulina, 2018. 150 p.
- DI PAOLO, E.; ROHDE, M.; DE JAEGHER, H. Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. *In*: STEWART, J.; GAPENNE, O.; DI PAOLO, E.

Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science. MIT Press Scholarship, 2010.

FACED/UFRGS. **Projeto Pedagógico de Curso:** licenciatura em pedagogia. Licenciatura em Pedagogia. 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-201. Acesso em: 17 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 245 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GAVILLON, Póti Quartiero; BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci. Dos modelos às políticas.: o papel da representação nas ciências cognitivas. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, v. 22, n. 2, p. 144-151, abr. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/261/26155062003.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GURGEL, V. T.; KASTRUP, V. Ressonâncias entre a abordagem da enação e a psicologia clínica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1122-1139, set. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/37705/26571>. Acesso em: 9 maio 2020.

HARAWAY, Donna J. **Modest Witness@ Second Millennium:** The FemaleMan (C) Meets OncoMouseTM. New York: Routledge, 1993.

INDÚSTRIA DO GÊNERO. Realização: Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS). 2019. (8 min.), son., P&B. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HEmZe1tqSjxJe4Awh3e2ihubqYh7Axlt/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 maio 2019.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus Editora, 1999.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan. 2001. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

KROEFF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; MARKUART, E. N. Intervindo em oficinas: presenças que performam experiências compartilhadas. *In:* MARASCHIN, Cleci; KROEFF, Renata; GAVILON, Póti (Org.). **Oficinando com jogos digitais:** experiências de aprendizagem inventiva. Curitiba: CRV, 2017. p. 119-131.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 20, p. 464-480, maio 2020. Trimestral. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579>. Acesso em: 28 ago. 2020.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 252-266, jan. 2016.

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41671/28940>.

Acesso em: 04 set. 2020.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; FARIAS, Nithiane Capella; MARASCHIN, Cleci. Emocionar e Conhecer. *In*: MAURENTE, Vanessa; MARASCHIN, Cleci; BAUM, Carlos (org.). **Enação**: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. Cap. 3. p. 80-98. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200755>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARASCHIN, C. Pesquisar e Intervir. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, a. 1, p. 98-107, 2004.

MARKUART, E. **[Convite. Mensagem eletrônica]**. Destinatário: alunas de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 1º maio 2019.

MARKUART, E. N.; GAVILLON, P. Q. Ensino Enativo. *In*: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (Org.). **Enação**: Percursos de Pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 251-264.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização de Cristina Magro e Victor Paredes. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MAURENTE, V.; MARASCHIN, C. **Oficinando em Rede**: figurações corporificadas. Porto Alegre: NUCOGS/ UFRGS, 2019.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.

Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3>. Acesso em: 16 maio 2020.

PIRANDELLO, Luigi. **Seis personagens à procura de um autor**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade.

Fractal, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 323-338, maio 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/07.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

RODRIGUES, H. B. C. Os anos de inverno da análise institucional francesa. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2019.

TIMETO, Federica. Diffracting the rays of technoscience: a situated critique of

representation. **Poiesis & Praxis**, v. 8, n. 2-3, p. 151-167, 2011.

THOMPSON, E. Empathy and consciousness. **Journal of Consciousness Studies**, v. 8, n. 5-7, p. 1-32, 2001.

THOMPSON, E.; VARELA, F. J. Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. **Trends in cognitive sciences**, v. 5, n. 10, p. 418-425, 2001.

VARELA, Francisco. **Sobre a competência ética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

VARELA, F. J. O reencantamento do concreto. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 1, p. 71-86, 2003.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A – FIGURAÇÃO PRIMEIRO GRUPO

A construção das figurações constitui um modo de discussão daquilo que o *breakdown*-pandemia faz produzir. Certamente é uma produção restrita às experiências localizadas das professoras com quem tivemos contato. Mas, como o conhecimento é sempre localizado e corporificado, como nos diz a abordagem enativa, as figurações podem dar pistas de problemas relativos aos modos de viver e trabalhar de professoras da educação básica nos meses iniciais de distanciamento social e consequente, fechamento das escolas.

FIGURAÇÃO PRODUZIDA APÓS OFICINAS COM O PRIMEIRO GRUPO DE PROFESSORAS: ANDY, HELENA, REGINA E SOL¹⁵

Primeira Parte: Estar em gaiolas

Com o advento de uma nova organização social, econômica e política, que ficou conhecida como *Sociedade X*, as gaiolas se tornaram nossa condição básica de estar no mundo. A viabilidade de existência dos seres humanos passou a estar fortemente associada ao uso adequado das gaiolas. É comum exaltarem a segurança que elas trazem como argumento de sua importância, mesmo que a relação entre segurança e conforto seja por muitos questionada.

Alguns dizem que o advento das gaiolas não aconteceu de uma hora para a outra, que vínhamos construindo isso como seres humanos já havia bastante tempo. A questão parece ser que nunca entendemos algo realmente como possível, enquanto não sentimos na pele, com nosso próprio corpo. É exatamente isso o que as gaiolas fazem: nos lembram que quando uma coisa é possível de ser sentida, esta é a forma mais concreta dela existir. Uma gaiola é antes de qualquer coisa uma sensação!

Elas não funcionam da mesma forma para todo mundo. Mesmo para uma única pessoa há formas diferentes de sentir sua gaiola, dependendo da situação. Isso acontece, porque as gaiolas são feitas da tecnologia mutante 3LV4, que as adapta conforme seu usuário necessita no momento em que a está utilizando. Tal característica altamente adaptável das gaiolas ficou conhecida popularmente como *transformação entre versões*. O usuário está acoplado a uma gaiola que se transforma, adquirindo uma versão diferente, a depender da situação social em que ele se encontra. Assim, uma gaiola pode estar junto com o seu ser

¹⁵ O texto está dividido em duas partes: a primeira foi escrita pela colega e pesquisadora Renata Fischer da Silveira Kroeff a qual agradeço pela contribuição tanto nas duas primeiras oficinas como na construção da figuração; a segunda parte da figuração foi escrita por mim.

humano a todo o momento, em qualquer lugar, de forma adequada. É um investimento com risco de obsolescência baixíssimo, como o próprio anúncio diz: “a garantia de serem nossas companheiras por toda a vida!”.

Minha experiência como engaiolada na *Sociedade X* ainda é recente. Elas foram sendo implementadas aos poucos, mas o certo é que sempre chega a sua vez. Não sei bem se seria possível ou necessário algum tipo de preparação que eu não fiz, mas cada um vai explorando aos poucos as capacidades de transformação de suas gaiolas. Pelo menos comigo tem sido assim...

Me vejo bastante envolvida e ligada a minha vida na versão gaiola-lar. É uma das versões de gaiola em que eu mais tenho permanecido. Comecei por explorar mais suas possibilidades e limites, mas minha experiência com ela oscila bastante. Às vezes, ela se torna sufocante. Fico com o coração apertado.

Algumas vezes, ando então por minha gaiola me perguntando como seria deixá-la, nem que fosse por um só momento. Sinto falta de outras vozes, alguém com quem conversar sobre um assunto específico ou apenas bater um papo descompromissado. Outras vezes, há um barulho atordoante que me faz desejar que tudo o que se move a minha volta apenas pare até eu ter tempo de acompanhar o ritmo. Ah, o tempo! Este ser implacável que faz os ponteiros do relógio andarem num compasso que oscila com movimentos de ansiedade e tédio dentro da versão gaiola-lar.

Para lidar com esses ritmos enlouquecedores há artefatos, dentro e fora das gaiolas, que a *Sociedade X* oferece como placebos: televisão, computador, celular, internet... O problema é que às vezes busco aplacar o tédio, mas caio na ansiedade. Ou vice-versa. O resultado geralmente é incerto. Uma roleta russa muito louca.

Foi nessa confusão emocional que hoje decidi que era hora de sair um pouco de casa. Com isso, a sensação de estar em minha gaiola se modifica um pouco, pois ela passa a se acoplar de uma forma diferente com meu corpo. Enquanto ensaio os primeiros passos até a calçada, minha gaiola-lar já começa a se transformar em uma outra versão. Não mais uso peças de pijama ou “roupas-de-estar-em-casa”. Troquei elas por roupas normais-de-estar-na-rua incluindo um acessório que demarca que estou utilizando uma nova versão de minha gaiola: uma máscara.

Sair de casa usando uma máscara é algo que se tornou mais físico, mais concreto nos últimos tempos. Andando pela rua, minha atenção se move para acompanhar as outras pessoas. Como será que elas me veem? O uso de uma máscara está sempre sujeito a mais de uma interpretação. Quando criança, eu acreditava que usar máscara era um sinal de heroísmo, mas agora me dou conta. Os bandidos e anti-heróis também usam tal acessório. E mais do que isso, há anti-heróis que não se consideravam bandidos. Se consideram os verdadeiros heróis... Como será que as pessoas que cruzam meu caminho me enxergam?

Quando olho para elas, vejo que algumas também estão usando versões de gaiola-máscara, outras não. Isto me causa uma confusão de pensamentos. A *Sociedade X* ainda permite que alguns saiam às ruas sem gaiola? Isso me parece pouco provável. Mas então, que versões de gaiola elas estão usando?

Estou em voltas com esses pensamentos, quando percebo que elas desviam umas das outras na calçada. Seguem seu caminho, mantendo sempre uma certa distância. Então me dou

conta! Elas estão usando uma versão de gaiola sem sinais visíveis aos olhos. As versões invisíveis quase não são percebidas à primeira vista. Elas tem um tom muito suave ao olho humano. Como as gaiolas-toque que têm como sinal de sua presença elementos sonoros como: “veja, mas não toque”, “olhe, mas de longe”.

Há outras gaiolas invisíveis, como as gaiolas-bolha que assumem uma forma descrita por alguns como incolor. Acredito que seu sucesso entre os engaiolados tem haver com o desejo de, às vezes, querer ficar em sua gaiola, com portas e janelas fechadas, para não ver o que está fora. Pelo menos comigo é assim. Elas permitem que as pessoas se vejam como uma imagem embaçada, sem poder se tocar ou ouvir umas às outras. Por isso, algumas coisas parecem só fazer sentido dentro da própria gaiola-bolha. Quando vistas de fora, parecem mensagens de outro mundo.

Acredito que esta é uma das versões de gaiola mais difíceis de fazer ou manter a conexão entre engaiolados. É angustiante ela permitir ver uma imagem sem foco. Para tentar melhorar a comunicação, algumas pessoas instalam um olho mágico, semelhante àqueles das portas antigas. Mas um olho mágico não resolve o problema, pois a versão gaiola-bolha mantém a experiência de interação sem o toque, sem a escuta. Não importa o quão alto se fale, o som só fica dentro da própria gaiola-bolha.

O olho mágico permite, contudo, que outra engaiolado tenha uma visão um pouco mais nítida de você em sua gaiola, mas... ainda assim é uma imagem limitada, recortada, porque pequena. Um resumo de você e um pedaço da sua gaiola na versão atual de como se encontram. Alguns dizem que isso pode servir para acercar laços, algo como abrir uma porta mais larga de conexão com o outro. Outros, que para afrouxar laços, que é fechar portas ou janelas e, às vezes, até colocar trancas.

O olho mágico é uma tecnologia inventada sob a proposição de que o mais importante é manter a possibilidade de ver as coisas, supostamente, como elas são. Um placebo ruim oferecido para tentar diminuir o distanciamento que a vida em gaiolas cria em nós. Além disso, a *Sociedade X* busca desviar a nossa atenção. Para que não pensemos nos limites de aproximação entre gaiolas, foca a sua propaganda no glamour relacionado a experimentarmos versões altamente personalizáveis e supostamente únicas de nossa gaiola. Mas quando o foco é somente a versão de gaiola, o sentimento de habitá-las faz com que todas pareçam iguais.

Gostaria de propor então uma revolução silenciosa. Um modo de subverter a lógica sem chamar a atenção. As gaiolas se popularizaram, porque – supostamente – os choques entre gaiolas causam menos danos do que quando estamos sem elas. Acreditamos que elas eram o modo mais seguro de criar conexões com outras pessoas.

Aumentamos a distância física, mas continuamos desejando outros tipos de proximidade. Assistimos à proliferação crescente de acessórios das gaiolas que possibilitam conversas por áudio ou vídeo, troca de mensagens e imagens, agendamentos de encontros recorrentes ou ocasionais... Dispositivos geralmente mantidos carregando e ligados muitas horas por dia.

Mas algo só se modifica verdadeiramente quando focamos nossa atenção um pouco menos nas grades que me protegem, e um pouco mais nessa vontade de conexão.

Isso faz que minha experiência na gaiola se distancie um pouco da sensação de estar em uma prisão. Não me importo de “estar fisicamente longe, se me sinto propositivamente perto!” Esta parece ser a chave. Vamos tentar?

Segunda Parte: A Sociedade X no futuro...

Após anos a *Sociedade X* passou por alterações, uma dessas alterações foi quanto a obrigatoriedade do uso de gaiolas, agora as pessoas optam se querem usá-las ou não. Durante a época em que todos tinham que usar gaiolas algumas pessoas achavam que era desnecessário, que usar gaiola e mais a máscara era apenas uma bobagem inventada. O fato é que hoje em dia usar gaiola ou não tornou-se também uma maneira de se posicionar, em tempos passados a forma de se posicionar acontecia no que as pessoas chamavam de redes sociais, comentam que era bom, mas pelo que sei não era visível para todos.

Quando as pessoas começaram a mostrar seu posicionamento eu achava que usar gaiolas era a escolha de uma minoria, então fiz pesquisas na rede de computadores e descobri que os apoiadores das gaiolas estavam em maior número, que não apenas as pessoas amigas pensavam como eu. Hoje uso gaiola e máscara com muito orgulho, quando vou à rua e vejo que a maioria das pessoas está de gaiola eu me sinto bem.

Durante muito tempo minha vida se resumia entre a gaiola-bolha e a gaiola-lar, foi este o caminho que escolhi para me sentir segura e conseguir sobreviver ao tédio que me consumia, sonhava em poder abrir a porta de minha casa e sair correndo por aí (sem gaiola nem máscara). Mas hoje este sentimento mudou, me sinto firme com meu posicionamento e isto me deixa segura, sigo usando a gaiola-bolha e a gaiola-lar e quando saio à rua uso a gaiola-toque e sempre uso máscara.

Na época em que só usava a gaiola-bolha e a gaiola-lar pensava não somente no meu tédio, minha preocupação também era, e ainda é, com as pessoas que infelizmente não tem a possibilidade de escolher entre várias opções de gaiolas, pois a tecnologia disponível para o uso das gaiolas é definida conforme o local de moradia das pessoas, em algumas localidades a tecnologia mutante 3LV4 ainda é primitiva e os modelos de gaiolas são em menor número se comparado com outros localidades.

Outra alteração que aconteceu com o surgimento da *Sociedade X* foi na pedagogia, as escolas ainda existem, nos dias de hoje o nome usado é sítio de ensino-aprendizagem, mas não foi somente o nome que mudou, desde o início da *Sociedade X*, a modalidade das aulas também passou por grandes alterações. O nome agora é ensino híbrido, as aulas acontecem tanto em modo presencial quanto em modo virtual. Algumas pessoas tentaram estabelecer que as aulas fossem apenas em modo virtual, porém um grande grupo de pessoas, casualmente as mesmas que são a favor do uso das gaiolas e das máscaras, se uniu, houve manifestações e após muitas negociações temos uma modalidade de aula que contempla a todos.

A negociação das aulas não foi fácil, tivemos que ir às ruas – usando nossas gaiolas-rua e também vestindo máscaras –, clamando, gritando, pedindo que na *Sociedade X* fossem mantidas as aulas presenciais, felizmente a solicitação foi aprovada, mostramos, por meio de pesquisas científicas, que as aulas presenciais possibilitam outros afetos que são sentidos

e transbordados pelos corpos unicamente quando estamos no mesmo ambiente físico. Mesmo com o uso das gaiolas e das máscaras a potência da experiência humana "olho no olho" continua existindo, acho que essa é uma das poucas experiências do vivo que ainda se mantém no mundo de hoje.

A tecnologia mutante 3LV4 também é variável nos sítios ensino-aprendizagem, portanto as gaiolas disponíveis variam de acordo com a localidade. Quando as pessoas chegam nas escolas elas precisam trocar de gaiola, cada sítio ensino-aprendizagem tem seu modelo de gaiola-ensinagem, esta questão das gaiolas-ensinagem foi um ponto impossível de negociar, nosso pedido era que todos os sítios ensino-aprendizagem proporcionasse o mesmo modelo de gaiola-ensinagem, porém essa batalha não conseguimos vencer.

Foram longos anos sem aulas presenciais, houve um grande debate sobre de que maneira este retorno aconteceria, se fariam de forma gradual ou se todas as pessoas chegariam juntas nos sítios ensino-aprendizagem. Li um relato de uma pessoa comentando sobre o primeiro dia de aula presencial em que dizia "*parecia um zoológico ao contrário, as pessoas estavam tão felizes que urravam, gritavam, batiam no peito, umas queriam ficar sem gaiola-ensinagem, outras queriam tocar e abraçar, eu só ria, parecia uma hiena, ria de feliz, de nervosa, ao mesmo tempo eu precisava acalmar a todos, organizava as gaiolas e procurava demonstrar que estava firme e tranquila*". Embora não tenha visto a cena compreendo o que essa pessoa relatou, não se deixar tomar por suas emoções ao mesmo tempo que precisa moderar o comportamento alheio certamente é uma tarefa difícil.

Na modalidade aula presencial há certas regras que precisam ser cumpridas, não é possível haver toque entre as pessoas. Outra determinação é de que todas as pessoas que ensinam precisam vestir máscaras, algumas pessoas chamam essas máscaras de máscara-professora, esse nome foi escolhido em homenagem a uma forma de trabalho que existiu há muito tempo e levava o nome professora, durante a *Sociedade X* essa profissão ainda existia mas com o passar do tempo foi se alterando, na verdade todo o sistema de ensino se modificou e essa profissão foi diluída, e hoje leva o nome de colaboradoras do saber. De qualquer maneira durante as aulas presenciais o uso das gaiolas-ensinagem é obrigatório, essa foi a forma encontrada para que as pessoas possam experimentar a sensação de segurança, de igualdade e também de liberdade, sem dúvida é um paradoxo, vestir uma gaiola para sentir-se livre.

Atualmente o ensino é híbrido, mas logo após o advento da *Sociedade X* somente as aulas virtuais eram realizáveis, já que a possibilidade da existência dos seres humanos estava associada ao uso das gaiolas, mas como se sabe existe uma parcela de seres humanos, que demonstra dificuldade em aceitar o que a ciência prova, por isso nos dias de hoje há quem não use gaiolas e máscaras, o resultado disso é que ainda há uma grande número de pessoas que fenecem.

Voltemos às aulas virtuais, para acontecer é preciso que todas as pessoas estejam conectadas na rede mundial de computadores e é neste momento que a casa das colaboradoras do saber se transforma em sala de aula. Todas as colaboradoras do saber passaram por uma preparação para ministrar as aulas, e mesmo estando dentro de suas casas é obrigatório que todas estejam vestindo a máscara-professora, mesmo estando dentro de

suas casas, essa é a maneira de as colaboradoras do saber estarem acopladas com o seu fazer.

As aulas virtuais são boas, mas nada se compara com a aula presencial, principalmente porque durante as aulas virtuais sempre tem alguém cuidando o que acontece no momento da aula, há famílias que são contra o uso de gaiolas e máscaras, e as crianças ficam ali no meio desta roleta russa louca.

Opinião das professoras

Após a construção da figuração apresentamos o material às professoras, via plataforma Google Drive. O documento foi habilitado para que as professoras fizessem sugestões para alterações e/ou deixar comentários, duas responderam fazendo as seguintes avaliações:

Andy: Guria acabei de ler, tá perfeito na minha opinião, tudo sobre o que a gente conversou aquele dia, eu tava lendo uma metáfora da alma humana do Rubem Alves e esse trecho me chamou atenção:

“Alguns, malvados, furam os olhos dos pássaros engaiolados.

Dizem que pássaro de olho furado canta mais bonito.

Talvez, cegos, eles se esqueçam de que estão presos numa gaiola.

Mas, mesmo que não estivessem, de que lhes adiantaria ter asas para voar se não têm olhos para ver?

Sua cegueira é a sua gaiola”.

A professora Andy finaliza seu comentário dizendo: *“Aliás eu li outra frase boa, de um cara que tava fazendo uma metáfora tudo sobre isso: ‘A gaiola é uma prisão e escrever é tentar ser livre’.”* (mensagem via aplicativo, recebida em 11 jun. 2020)

Regina: Li tudinho e achei sensacional, muito black mirror¹⁶ pra dizer o mínimo. Adorei os múltiplos usos para o termo gaiola. Uma visão interessante! Não tenho envergadura pedagógica pra fazer qualquer observação ou alteração. (mensagem via aplicativo, recebida em 11 jun. 2020)

¹⁶ Para saber mais, acessar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Mirror

APÊNDICE B – FIGURAÇÃO SEGUNDO GRUPO

FIGURAÇÃO PRODUZIDA APÓS OFICINAS COM O SEGUNDO GRUPO DE PROFESSORAS: ANNA, CLARA E RENATA

Construindo a muitas mãos

Houve um tempo no mundo em que um grupo de especialistas recebeu de sua chefia a notificação de que seria preciso seguir desenvolvendo suas atividades de uma maneira completamente diferente. Além dessa informação esse grupo de especialistas recebeu uma caixa com muitas peças de tamanhos diversos ao mesmo tempo que foram comunicadas que outras pessoas que possuíam outros tipos de saberes iriam ajudá-las.

As especialistas não tiveram muito tempo para pensar, a única coisa que elas e o restante do mundo sabiam é que naquela época o planeta terra passava por muitas outras transformações e uma delas era a inviabilidade do contato físico. Essa transformação interferiu diretamente no trabalho das especialistas, visto que quem precisava de seus conhecimentos tinha por tradição conviver de perto com as especialistas, portanto neste momento a melhor maneira de dar sequência ao trabalho seria a distância.

Enquanto as especialistas iam aprendendo novas habilidades para desenvolverem suas atividades, elas precisariam manter contato com as pessoas que precisavam de seus conhecimentos e a maneira mais rápida de estar em contato com elas era através do uso de dispositivos eletrônicos que tivessem acesso a rede mundial de computadores.

Uma vez descoberta a forma como manteriam contato com quem precisava de seus conhecimentos, as especialistas entenderam que precisariam da ajuda das outras pessoas e, a partir de então, descobriram o mais importante, quem seriam as pessoas que as ajudariam. Inicialmente as especialistas tiveram a sensação de que estavam terceirizando seu trabalho, suas atividades, enquanto se perguntavam por quanto tempo essa situação continuaria no planeta.

Como ninguém tinha essa resposta e sabendo que seu trabalho era muito importante, as especialistas concluíram que estavam vivendo um processo de reconstrução de identidade profissional e que para isso acontecer de fato, seria preciso, além de ajuda, desenvolver outros conhecimentos: criar rotinas, organizar outros modos de conversar, de interagir, de criar vínculo, de conhecer outras pessoas e de ter paciência para interpretar outros pontos de vista. Rapidamente as pessoas que ajudariam as especialistas receberam o nome de responsáveis.

Uma vez sabendo para quem e como pedir ajuda, o trabalho das especialistas seguiu seu curso, enquanto isso a caixa lotada de peças seguia ali de lado, e elas se perguntavam: Como e o que fazer com tudo isso? Saímos montando e entregando para as pessoas? Criamos as regras? Enviamos a caixa para alguém?

Enquanto ninguém encontrava uma utilidade para a caixa lotada de peças o trabalho das especialistas seguia com a ajuda dos responsáveis. As pessoas responsáveis recebiam das especialistas, via dispositivos eletrônicos, instruções de como colocar em prática o plano

que havia sido elaborado, as pessoas responsáveis precisavam filmar e fotografar o que havia sido feito. As especialistas perceberam que, conforme o tempo passava, as pessoas responsáveis envolviam-se cada vez mais com as atividades. Segundo as especialistas, esse envolvimento promoveu uma aproximação maior entre esses três grupos aparentemente distintos: as especialistas, as pessoas que precisam do conhecimento das especialistas e as responsáveis.

Porém a chefia das especialistas também resolveu ajudar, acharam que seria interessante intermediar a comunicação entre especialistas e responsáveis, concluíram que dessa maneira as pessoas que precisavam das especialistas teriam melhor êxito. No entanto a chefia parecia não compreender muito bem como o trabalho das especialistas era desenvolvido. Quando a chefia trocava mensagens, via dispositivos eletrônicos, com as pessoas responsáveis, a comunicação ocorria de forma burocrática, era solicitado preenchimento de tabelas, elaboração de relatórios, enviavam e queriam receber no mesmo dia comprovantes de validação de trabalho e mais um monte de outras coisas que pareciam não fazer muito sentido.

As especialistas perceberam que estavam perdendo o que para elas era uma das coisas mais importantes, o vínculo. As especialistas sabiam que a construção e manutenção do vínculo era uma maneira de garantir o êxito do seu trabalho. O que outrora fora construído entre especialistas e quem precisava de seus conhecimentos agora também havia sido construído entre responsáveis e especialistas, todavia a participação da chefia estava atrapalhando.

A chefia, mesmo sendo comunicada sobre a importância do vínculo, continuou a comunicação burocrática, via dispositivos eletrônicos, foi quando as especialistas lembraram da caixa cheia de peças.

A caixa foi enviada a uma das responsáveis e dentro dela havia muitas peças porém não havia nenhuma instrução de como encaixá-las. A pessoa responsável resolveu encaixar as peças, a seu modo, e enviar a caixa de volta à especialista, a caixa com as peças começou a ir e voltar e nem sempre todas as peças eram encaixadas. A caixa começou a ir de uma pessoa responsável à outra, depois voltava para as especialistas. Algumas vezes outras peças eram colocadas na caixa, cenários foram sendo criados, e com o passar do tempo as especialistas e as pessoas responsáveis perceberam que aquela foi a melhor maneira de manter o vínculo. Enquanto as pessoas que precisavam do conhecimento das especialistas seguiam seu aprendizado, que era orientado a partir do plano que as especialistas enviavam, as responsáveis e as especialistas comunicavam-se com a chefia de maneira burocrática, ao mesmo tempo que iam, através do envio da caixa com a montagem das peças criando novas maneiras de comunicação e troca de aprendizado.

Desde que o mundo passou por esta grande mudança que alterou por completo a forma de contato entre os vivos alguns registros de alterações de comportamento foram feitos, e é por isso que eu consegui trazer esta estória para vocês. Entre uma ida de caixa e outra o que foi constatado é que ao fim e ao cabo a caixa que antes parecia não ter muita serventia acabou se sobrepujando aos dispositivos eletrônicos e a burocracia da chefia. A caixa e as peças manuseadas viabilizou o aumento da participação coletiva e auxiliou na aproximação, ou melhor, no vínculo, entre as especialistas, e as responsáveis, de alguma forma todas as

peças foram beneficiadas em especial as pequenas peças que precisavam do conhecimento tanto das especialistas quanto das peças responsáveis.

Opinião das professoras

Enviei o material às três participantes da oficina, via plataforma Google Drive. O documento foi habilitado para que as professoras fizessem sugestões, alterações e/ou comentários. Seguem as opiniões das professoras:

Clara: e se contasse a história como algo a ser construído. Como na engenharia... onde os especialistas fossem os "engenheiros", e os que precisam do conhecimento dos especialistas fossem os construtores. Já os responsáveis seriam os "mestres de obras" (aqueles que vão intermediar o conhecimento dos engenheiros e o que precisa ser aprendido e criado pelos construtores). Algo mais ou menos assim: os engenheiros/especialistas, impedidos de passar seu conhecimento e orientar diretamente os construtores, se veem necessitados de intermediar sua atuação com o trabalho dos "mestres de obras" (dá pra inventar outros cargos e nomes). Então o conhecimento é enviado de dentro das caixas para chegarem aos construtores. A cada troca da caixa, novas formas de pensar a engenharia educacional foi sendo encontrada. Só uma ideia. Amei o texto e a ideia de contar uma história. Usei algo semelhante no meu TCC... Que saudades da pesquisa.... (mensagem via aplicativo, recebida em 20 ago. 2020).

Anna: Acho que nesse momento nem tanto o vínculo, mas sentimos que nosso trabalho estava se perdendo, sendo terceirizado, estava se resumindo a algo burocrático. Que nosso trabalho, tão complexo e desafiador, estava se resumindo a uma folha de atividades. Acho que tu podes enfatizar mais esses pontos. Também por conta dessa burocratização, desse "prestar contas" à chefia, por vezes nos sentimos inseguras em fazer o nosso trabalho. Como se alguém sempre dissesse o que precisávamos fazer, como se de um dia para o outro não soubéssemos mais ser professoras e nosso trabalho agora precisava de maior supervisão. (mensagem via aplicativo, recebida em 21 set. 2020).

APÊNDICE C – FIGURAÇÃO TERCEIRO GRUPO

FIGURAÇÃO PRODUZIDA APÓS OFICINA COM O TERCEIRO GRUPO DE PROFESSORAS: ANA E DANDARA

Quando o tempo muda

Conta-se que houve uma época no mundo em que as pessoas podiam caminhar e correr por aí. Foi um período no e do mundo onde parecia ser possível administrar o ritmo e o tempo da vida. Comentam que existia um sentimento, uma necessidade de se chegar em algum lugar e isso só era possível ser feito se houvesse o controle do tempo. Não era como esse tempo que sabemos nos dias de hoje, que vemos no crescimento das plantas, na chegada do dia, no início da noite e também como experienciamos em nossos corpos, não é esse tempo da e na natureza em sua completude.

Era um tempo contado de outra maneira, um tempo que tinha velocidade, aliás dizem que essa velocidade aumentou muito e então foi preciso correr para acompanhar o tempo. Correr para chegar no trabalho, correr para chegar em casa, correr para ir em algum encontro com as colegas de profissão e também correr para encontrar com as demais pessoas. Lá naquela época era bom estar junto de várias pessoas.

Me interesse em saber como eram os processos de ensinagem e aprendizagem em épocas remotas, resolvi pesquisar na rede de computadores e descobri que o tempo era algo muito importante, e nesse processo o ato de correr estava vinculado a vencer o conteúdo e a garantir a aprendizagem. Foi o que apareceu nos depoimentos das pessoas que viveram naquela época do mundo.

Em tempos passados eram pessoas específicas, com formação profissional, que sabiam como vencer o conteúdo e garantir a aprendizagem, essas pessoas sabiam fazer atividades para garantir que o tempo de aprendizagem também tivesse um determinado ritmo. Ao falar de ritmo e tempo me lembro do relógio – aquele aparelho antigo que era usado para contar o tempo – fazia até um barulho *tic tac*. Será que era assim que funcionava? As pessoas que venciam o conteúdo e garantiam a aprendizagem eram como as engrenagens de um relógio e os ponteiros eram as pessoas que precisavam aprender?

Naquela época as pessoas podiam ficar perto umas das outras e isso fazia barulho, talvez tivesse até algumas confusões. Li que as pessoas que trabalhavam com ensinagem e aprendizagem gostavam de ficar perto umas das outras, devia ser bem interessante, hoje como sabemos existe muito silêncio no momento de aprendizagem.

Nos dias de hoje não é preciso correr para se chegar em algum lugar, como se sabe tudo mudou e mudou repentinamente, alguns humanos pensaram que fosse a chegada do fim do mundo, depois que o tempo parou de ser contado no relógio.

Hoje em dia o ato de correr só é permitido se for de maneira solitária e com o propósito de se exercitar. Aliás correr faz bem, é o que indicam os aplicativos que cuidam da saúde dos

humanos, dizem que correr ajuda a tirar a angústia de dentro do corpo, recomendam correr e gritar pois isso promove uma sensação de liberdade.

Com a necessidade de movimento – característica dos humanos – fico a pensar que com a chegada da nova realidade o relógio que existe dentro de cada pessoa precisou se acostumar ao novo modo de viver. Imagino que tenha sido complicado para as pessoas responsáveis pelas ensinagens e aprendizagens ter de mudar o ritmo da vida e o modo de fazer suas atividades. Ouso dizer que a sensação deve ter sido algo como que sentir as engrenagens a funcionar porém sem poder acompanhar de perto o movimento dos ponteiros.

Opinião das professoras

Após a construção da figuração apresentei o material às professoras, via a plataforma Google Drive. O documento foi habilitado para que as professoras fizessem sugestões para alterações e/ou deixar comentários, uma professora respondeu fazendo as seguintes avaliações:

Oiii Erika!

Desculpa a demora para responder, eu tive alguns problemas de saúde na família, vi a tua mensagem, mas acabei esquecendo de responder. Eu recebi a figuração, achei bem interessante! Por mim, não tenho nada para editar. Quando for apresentar a dissertação, me avisa! (mensagem via aplicativo, recebida em 21 jul. 2020).