

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25958>

Entre precariedades educacionais e reinvenções docentes: a pandemia (ex)pôs a cara lavada da educação pública

Between educational precariousness and teaching reinventions: the pandemic (ex)posed the clean face of public education

Entre limitaciones educativas y reinversiones docentes: la pandemia dejó al descubierto la cara limpia de la educación pública

Edison Aran Nunes Krusser

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8718-2219>

Cláudio José de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0897>

Veronice Camargo da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4255-2757>

Resumo: Este artigo analisa o ofício da docência, tomando como *locus* uma Escola da Educação Básica Pública, durante o período de Pandemia da Covid-19, desde um *corpus* empírico constituído por um conjunto de narrativas de experiências de oito professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma intercessão exploratória pela multiplicidade do ensino no modo presencial, no chão de escola, ora de sua imaterialidade, no modo remoto. O objetivo desta análise é compreender em que medida essa alteração da cotidianidade afetou a singularidade docente, com vistas a permitir a ampliação de um exercício de compreensão acerca da docência, inspirado em um pensamento cartográfico, que acompanha o percurso desta escrita e se movimenta tal uma dança com passos de Tango. A problematização foi elaborada a partir de uma conversa sobre experiência, professoras, defesa irrestrita da escola e do amor ao mundo que isso tudo encerra. Traz escritos de procedimentos para pensar e ressignificar o território do campo educacional. Resta possível afirmar que a docência em questão, nesse recorte de tempo e espaço, se faz resistente e demonstra capacidade de dar dinâmica e valorização ao seu ofício, seja sob qual for a situação técnica ou estrutural a que seja submetida. Enunciamos a importância da existência de uma rede de cooperação que oportunize condições de possibilidade para a coformação permanente aos docentes.

Palavras-Chave: docência; educação básica; escola pública; experiência; Covid-19.

Abstract: This article analyzes the teaching profession, taking as its *locus* a Public Basic Education School, during the Covid-19 Pandemic period, from an empirical *corpus* consisting of a set of narratives of experiences of eight teachers of the early years of Elementary School. An exploratory intercession for the multiplicity of teaching in the face-to-face mode, on the school floor, sometimes of its immateriality, in the remote mode. The objective of this analysis is to understand to what extent this change in everyday life affected the teaching singularity, in order to allow the expansion of an exercise of understanding about teaching, inspired by a cartographic thought, which accompanies the course of this writing and moves like a dance with Tango steps. The problematization was developed from a conversation about experience, teachers, unrestricted defense of the school, and the love for the world



that all this contains. It brings writings of procedures to think and resignify the territory of the educational field. It remains possible to affirm that the teaching in question, in this cut of time and space, becomes resistant and demonstrates the ability to give dynamics and appreciation to its profession, whatever the technical or structural situation to which it is submitted. We enunciate the importance of the existence of a cooperation network that provides conditions of possibility for permanent coformation of teachers.

Keywords: teaching; basic education; public school; experience; Covid-19.

Resumen: Este artículo analiza el oficio de la docencia, tomando como *locus* una Escuela Pública de Educación Básica, durante el periodo de la Pandemia de Covid-19, desde un *corpus* empírico constituido por un conjunto de narrativas de experiencias de ocho profesoras de los años iniciales de la enseñanza primaria. Es un baile intercesor y exploratorio por la multiplicidad de la enseñanza en modo presencial, en el piso de la escuela, y algunas veces por su inmaterialidad, en modo remoto. El objetivo de este análisis es comprender en qué medida este cambio en la vida cotidiana afectó la singularidad de la enseñanza, con miras a permitir la ampliación de un ejercicio de comprensión sobre la enseñanza, inspirado en un pensamiento cartográfico, que acompaña el recorrido de ésta escrita y se mueve tal cual un baile con pasos de Tango. La problematización fue elaborada a partir de la contribución de una conversación sobre experiencia, profesores, defensa irrestricta de la escuela y del amor al mundo en el que todo eso involucra. Trae escritos de procedimientos que nos llevan a pensar, resignificar el territorio del campo educacional. Queda como posibilidad afirmar que la docencia en cuestión, en este recorte de tiempo y espacio, se hace resistente y demuestra capacidad de dar dinámica y valorización a su oficio, sea bajo cualquier situación técnica o estructural a que esta sea sometida. Enunciamos la importancia de la existencia de una red de cooperación que dé oportunidad de condiciones de posibilidad para la conformación permanente a los docentes.

Palabras clave: enseñanza; educación básica; escuela pública; experiencia; Covid-19.

1 Introdução: um tubo de ensaio que cai na sala

Este artigo traz para a discussão um recorte de pesquisa, desde uma escrita amparada pela ideia de que abordar os acontecimentos que atravessam o mundo é um dos modos de pôr à prova nossa lucidez como “chave da liberdade” (Nóvoa, 2022, p. 38). Assim, e sob tal premissa, nos desafiamos a escrever acerca da produção de nossos pensamentos e, anunciamos desde já, que o Primeiro Autor deste texto é professor de anos iniciais, atua em escola básica pública, impulsionado pelos múltiplos modos de movimentar-se pelas lacunas pedagógicas diárias, as quais lhe desafiam a transitar por caminhos que não se repetem, pela constante produção de suas renovações. O Segundo Autor tem sua história marcada na Educação Básica como professor de Matemática em escolas de periferia. Mais recentemente interroga como (des)orientador de estudos, que empresta centralidade à docência na Educação Básica e Superior, entre outros, à investigação realizada pelo Primeiro Autor. A Terceira Autora, estudiosa dos Letramentos Sociais no Ensino Superior, vem contribuir com sua vivência na pesquisa que trata das relações entre letramentos acadêmicos e ação docente, com olhar atento à formação inicial e continuada de professores.

Assim amparado, este artigo lança mão da potência do método para interrogar, inclusive, a lucidez da própria pesquisa em educação, e seus modos de conversar

com esse mundo cambiante, sem receio de tropeçar ou ser contaminado pelas obviedades, ou sequer desconsiderá-las, onde o par docência/escola evolui de mãos dadas por sobre uma espécie de terreno movediço, donde, em analogia, esta narrativa se origina/localiza: em um recorte de tempo ao qual denominamos Pandemia da Covid-19, ambientada no espaço escolar constituído por modos de ser docente. Trata-se de um período de distanciamento do trabalho de produção de conhecimento presencial na escola como local de estudo, afinal “A escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de estudo” (Masschelein; Simons, 2021, p. 40). Inspirados na ideia de cartografia, que possibilita um ir e voltar (como se vive numa coreografia ao dançar-se um Tango Argentino, ambientado em um típico local para essa prática, denominado *Milonga*), em que tocamos os lugares tanto no tempo como no espaço que nos contém, no qual nos situamos caminhando em várias direções, de acordo com o que o texto vai fazendo conosco e o que vamos fazendo com ele: nesse lugar emergem as narrativas de oito professoras, que também nos situam por toda esta escrita.

A pesquisa que dá origem a este texto foi ambientada na sala de professores, de uma mesma Escola Municipal do Ensino Fundamental, em um período ainda acometido pela desconfiança com a existência/atividade do vírus da Covid-19 em nosso meio; traz para seu universo de interesse a totalidade das professoras de anos iniciais que lá atuam (todas são pedagogas, com extensa vivência na área, para turmas do primeiro ao quinto ano) e que são convidadas para as conversas que fluem durante as entrevistas narrativas sobre a temática a ser abordada, durante três programados encontros, considerados como minimamente suficientes para a produção dos dados a serem analisados, conforme estabelecido durante a submissão ao protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), ligado à universidade do Primeiro Autor, que, não por acaso, também é docente/Pesquisador Implicado, em aludida escola. Como tal produção se deu já em período de volta às aulas presenciais, contamos com a anuência da equipe diretiva, e os estudantes foram dispensados na última hora/aula do turno, em cada encontro, para que as professoras/sujeitos da pesquisa compartilhassem suas impressões naquele coletivo docente. Destacamos que, para a organização do texto, cada recorte trazido dessas falas é identificado com a nomeação de sua autora através do seu respectivo número/pseudônimo em latim, quais sejam, de um a oito: Una; Duae; Tres; Quattuor; Quinque; Sex; Septem; Octo.

Apresentamos Nulla (zero) como uma dupla personalidade de pesquisador implicado, inserido *in loco*, na produção das narrativas docentes. Assim, e sob tais condições, tentamos um compreender junto, ético e singularmente estético.

Quando escrevemos desse lugar de afeto e compartilhamento onde vivemos e educamos, vão juntos nas palavras os sentimentos que emanam dos saberes das experiências que só docente pode relatar, ou seja, “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2015, p. 32). Sob o acontecimento da existência de um vírus que se fez alastrado por todo o planeta, veio o anúncio de que não iríamos mais até a escola esperar nossos estudantes para conversarmos pessoalmente sobre educação. A ordem era irmos para casa, todos, sem exceção, e aguardar em isolamento a chegada da tempestade. Não nos competia sequer discutir sobre o autor da frase: “Quem esbarrou nas minhas pipetas e buretas?”. Nossa condição profissional entrava em colapso, afinal, estávamos sendo alijados do ambiente de trabalho e das possibilidades de estarmos ali, mas sem deixar de ser o que éramos; “Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social [...]” (Nóvoa, 2022, p. 29).

Mas, nesta pesquisa, não tratamos de entender a pandemia especificamente, olhar para a cegueira das negações ou dissecar as estatísticas daí decorrentes (embora potências, como escolha/abordagem metodológica), e sim compreender como se deu a constituição da docência, especificamente na educação básica, em uma escola pública localizada na região sul do Brasil, sob inusitado contexto. Assim, desde já, anunciamos que o momento pós-pandêmico ecoa, reverbera e por vezes silencia neste texto, numa tentativa de captar linguagens/ensinamentos advindos de sua anterioridade; portanto, arguimos que a maneira com que escrevemos e os posicionamentos que assumimos também são autorizados pelo modo que defendemos, conforme afirmação de Gustsack (2018, p. 3): “da impossibilidade da neutralidade na pesquisa e na educação”; sustentamos este modo de nos fazermos pesquisadores implicados, que produzem e vivem as experiências de interação nos campos das próprias pesquisas, oportunizando a possibilidade de entender, entre outras coisas, como se deu certa metamorfose da atuação no quadro de parede da

sala de aula como território de existência docente, para a tela dos dispositivos eletrônicos.

Não obstante, nesse sentido propomos problematizar e tentar compreender em que medida essa alteração da cotidianidade afetou a singularidade docente, numa docência que vai do modo presencial ao remoto que, em contexto de crise, supomos não seja mais possível dar conta como vinha sendo, pois, “A experiência é sempre do singular [...] é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas, sim, paixão, [...] porque não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade” (Larrosa, 2015, p. 68). Presencial, onde é possível estar junto e tocando o chão da escola. Em aula. Remoto: é entregar aulas aos estudantes de um modo e em um lugar para além das portas das salas e dos muros das escolas; mesmo para as sem salas e/ou muros.

2 Inspiração metodológica: caminhos e direções

O que expomos é atravessado pelo cuidado como fomos produzindo uma linguagem carregada de intencionalidades e sentidos comunicativos, pois “[...] o que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós” (Larrosa, 2015, p. 68). Considerando o pensamento acerca deste tema “[...] pelo que difere, pelo que escapa, burla, abre possibilidades para que o próprio campo educacional seja ressignificado e arejado” (Camozzato; Santaiana, 2020, p. 3). Aqui, entre outras coisas, potencializamos nosso fascínio pela dimensão poética, e tentamos compreender como estabelecer conversas coformadoras, visto que, “no processo de conversar, partilhamos e esse compartilhamento (auto)forma os sujeitos, pois cada experiência vivida nesse compartilhar tem a possibilidade de mexer com as nossas redes de aprendizagens, abalando nossa zona de conforto [...]” (Reis; Campos; Martins, 2021, p. 1057); conversas socializadas, nas quais aprendemos e ensinamos para talvez seguir experimentando com outros modos de representação do pensamento, e estarmos presentes nele.

Nossa escrita se faz estratégia de luta. Para Tavares e Fróes (2018, 1 min), “escrever é um ato físico, quase uma disciplina de atleta”. Aqui conhecemos a ideia de caminho e percurso que leva a lugares diferentes, e de que as relações de poder,

luta e resistência são tão sutis quanto extremamente potentes nas suas condições de percepção, assim, “a fragilidade às vezes é mais arrasadora; vence mais que a força bruta. [...] que a linguagem às vezes é uma forma de cegueira. [...] É uma arma tão eficaz e tão rápida que às vezes nos distrai das coisas essenciais” (Tavares; Fróes, 2018, 5 min). É da ordem da atenção, da compreensão sensível.

Embasamos a maneira ensaística de pensar o andamento deste artigo, como modo de temperar nossa constituição acadêmica (e/ou vice-versa). Assim, consideramos necessário pontuar o entendimento sobre ensaio como um modo de escrita, conforme Larrosa, ao afirmar que “a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível” (Larrosa, 2003, p. 102-103). Arguimos que cada caminhada incita outras partidas, produzindo a heterogeneidade no endereço das chegadas, atravessadas pela multiplicidade das (an)danças; portanto, escolhemos este momento para dar visibilidade ao objetivo geral deste artigo: problematizar a docência a partir das narrativas de um grupo de professoras de anos iniciais da educação básica pública, em contexto de crise pandêmica. Especificamente, elencamos: identificar atitudes pedagógicas das professoras frente ao desafio de alcançar aulas aos estudantes em lugares distantes do chão de escola; compreender como se deu o processo de conexão do que as professoras sabiam, desde suas formações acadêmicas, com o que precisaram fazer para dar conta de seus ofícios docentes; analisar em que medida a crise pandêmica influenciou na constituição da docência na educação básica.

Arriscamo-nos à compreensão desses relatos de experiência, olhando para as noções de descrição e compreensão sensível, que também nos permitam desafiar o pensamento pedagógico e “[...] acolher a experiência educativa tanto como acontecimento, ou seja, como irrupção do imprevisto e do extraordinário, [...] conceber a ação educativa em outra linguagem que permita transgredir hábitos de pensamento” (Richter, 2016, p. 93). Acoplamos essa fala à nossa intencionalidade de transgredir modos de fazer e pensar a pesquisa em educação, e interpretar os relatos das docentes, ao modo de pensamento Larrossiano sobre experiência: aquilo que lhes aconteceu nesse tempo de crise. Assim, caminhamos com os passos marcados por certa “[...] subjetividade, incerteza, provisoriedade, fugacidade, finitude do corpo, da vida” (Larrosa, 2015, p. 40).

O que é a lucidez senão a capacidade humana do pensar? Conforme Sampaio e Carvalho (2021), em *A Vida do Espírito*, Hannah Arendt evoca o pensar como faculdade que nos distingue e nos singulariza como humanos. Escritora e testemunha ocular de um mundo de desumanização, Arendt evoca a “necessidade urgente da razão”, entendida como a atividade do pensar, que se alicerça pelo sentido e não pela cognição. Portanto, é crível afirmar que “O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações” (Nóvoa, 2022, p. 38). Assim, interrogamos no artigo, com inspiração coreográfica em uma dança de Tango: foi numa *Milonga*, para a qual viajamos até Córdoba, na Argentina, onde tomamos lição e aprendemos que os passos são de execução básica e têm figuras “obrigatórias” para serem desenvolvidas com a criatividade e andamento que se faz peculiar, de acordo com o apuro da técnica dos executores; que é preciso “sentir” a música, deixar que ela entre na mente dos dançarinos, produzindo comandos que levam à coexecução de figuras/passos de dança previamente ensaiados/treinados, ou improvisados em modo estético criativo livre.

Conforme uma sugestão de Nóvoa, este texto empreende certo andamento musical, talvez coreográfico, também, porque “não há um único ser humano neste planeta que não tenha relação com a música: ‘a maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança’” (Steiner, 2006, p. 9). Também, “a música une-nos e liberta-nos. Como a educação.” (Nóvoa, 2022, p. 36). Por óbvio, não se dança tango, nem se faz pesquisa de qualquer jeito. Há certo protocolo, certa estética. Uma metodologia que rege e tenta desbravar caminhos.

Considerando que o vocábulo Tango possa assumir certa multiplicidade ao designar uma cultura como modo de vida, uma dança coreográfica, uma melodia, anunciamos que seu som atravessa a escrita da tese e ecoa também neste artigo. Dançaremos durante toda a sua escritura, como parte de um processo de produção de realidade, onde investigamos através de um acompanhamento processual, que se faz metodológico. Embora a cartografia inverta a etimologia da palavra método, sendo este um caminho dado para caminhar com meta, ela parte do caminhar em relação a uma não meta, mesmo que não ter uma seja, por si só, meta.

Uma construível meta no decorrer de uma experimentação e assumida como atitude, pois a cartografia emprega um procedimento das emergências, acompanha a

insurgência dos devires. Ainda, conforme Lanzaarini (2021, p. 22-23): “É uma reversão metodológica: transforma o metá-hodós (caminhar para alcançar metas pré-fixadas) em hodós-metá (caminhar que traça, no percurso, suas metas). [...] Um método não para ser aplicado, mas experimentado e assumido como atitude”. Então, a cartografia não é um relato de experiência. Ela não é replicável, é compartilhável. Embora possibilite operar com relatos de experiências (neste caso, com narrativas de professoras).

De tal modo, nos abrimos e somos agenciados, incitados ao estranhamento, também pela postura com que nos colocamos para caminhar na pesquisa. Conforme inspiração que encontramos em Barone (2017, p. 59), agenciar acaba por consistir no ato de renúncia ao já sabido e de entrega ao estranhamento em si, assim, expomos-nos à conversa com o grupo de professoras, durante os encontros e alguns desencontros, inspirados na expressão “A Arte da Conversa” de Larrosa, citada por Skliar (2003, p. 211), em que é anunciado um modo de falar, pois uma conversa não é algo que apenas se faz, “mas algo no que se entra [...] E, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...] E essa é a maravilha da conversa [...] Que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”. Ainda sob a afirmação de que “[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (Skliar, 2003, p. 211), dá-se certa produção de documentos através da criação de mapas conceituais, escritas em folhas A4, escritas no quadro de parede, desenhos, gravação de som, grupo virtual em rede social, entre outros.

Durante os encontros deu-se a explanação da proposta do estudo e o convite protocolar para as professoras participarem; com a utilização da primeira variedade de atenção do cartógrafo, desde a apropriação analógica de saltos que oportunizam certos sobrevoos pela temática — o rastreo: como varredura do campo, com uma atenção que visa uma espécie de meta ou alvo móvel, localizando pistas, acompanhando mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O toque na pista — um contato leve; uma rugosidade; um elemento perturbador, no nível das sensações (não no nível das percepções ou representações de objetos); é quando a atenção do cartógrafo é capturada de modo involuntário, quase reflexo, mas não se sabe ainda do que se trata.

Aqui é quando procura-se assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento. O pouso: o gesto do

pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala. Vai de fechada ao expandido, com reconhecimento atento: é o “vamos ver o que está acontecendo”. Acompanhar o processo, e não representar o objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão.

Reconhecer um objeto e servir-se dele. É quando começamos a cartografar o território desconhecido, e criar o próprio território de observação, desde os relatos das docentes: como se deu o que foi feito e que ainda não tinha experimentado, que precisou ser produzido, inventado. Essa cartografia como um princípio do rizoma, que mapeia sua acentralidade (como impossibilidade de apontar-se um centro), seria uma arte de utilizar o encontro e o acolhimento da atenção em suas múltiplas nuances, para a ação (ou não) sobre as possibilidades advindas desse funcionamento.

Considerando a cartografia como uma estratégia para olhar o rizoma, pensamos que a constituição deste escrito, pela questão da identificação ou do acoplamento, pode até ser discutível, mas não desprezível. Assim, “eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10). Então, a inspiração nesta estratégia metodológica faz-se procedimento investigativo, visando uma conversa com os sujeitos desta pesquisa, conectando como em um processo de coser, alinhar coisas que sabemos, ou que outros dizem e aprendemos. Então cada parte conectada faz com que, desde já, influencie no todo que está no porvir, no devir.

Rizoma? Na obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995–1997) trazem da botânica um modo de pensar com as plantas: o rizoma sugere outra forma de organização, pois trata-se de um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é bom exemplo; ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma¹. Assim, o estudo constituiu-se de múltiplas

¹ Deleuze e Guattari pensam o rizoma como introdução para o *Mil Platôs* porque ele é princípio de organização da multiplicidade nela mesma. Conforme encontramos em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

possibilidades, movimentos, que ensejaram escolhas metodológicas. Após vários rodeios, rodopios e paradas, chegamos ao livro “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” de Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Entre outros, também visitamos Caminhos Investigativos (Veiga-Neto *et al.*, 2002; Wortmann, 2005). A realização desta busca mobilizou nossos modos de ser e de pensar como pesquisadores.

Ao descrever conhecimentos, deles nos apropriamos, modificamos e reinventamos, assim e também por isso lhes produzimos, pois “Os objetos podem ser os resultados dos discursos que se enunciam sobre eles” (Oliveira, 2006, p. 83). Somos crias dos livros que lemos e de professores que nos acolhem, nos dão opções de caminhos e direções. Para Larrosa, professor é aquele que já leu. Que tem sua elegância medida pelos livros que elegeu para leitura e os dispõe em cima da mesa, para dar a ler. Então, não há professor sem leitura. Não há leitura sem alguém que pensa para escrever. Por isso, pensar é anterior à ciência. E é a própria. A nosso ver, este momento histórico de desacomodação na rotina docente, precisa ser visibilizado e compreendido desde qualificadas discussões com o rigor do método e da leitura acadêmica.

3 Veias abertas do território de análise: as vozes docentes

Ensaíamos que o olhar pedagógico poético é ato possível em nosso modo de ser, quando instalamos um ambiente com uma conotação amorosa, afetiva, que construa por esse modo a efetivação do desejo de estar no mundo. Assim, trazer poesia para a docência é ato ético, estético, mas: pedagógico, didático, metodológico, estrutural. Em tempo: a poesia não é só um instrumento romantizado de manifestação de sentimentos, mas um ato político de estar, ver, desejar e interferir no mundo, numa constante simbiose e retroalimentação entre o desejo e a possibilidade de produzir e agenciar saberes.

Ao professor cabe entender todo o momento o que acontece no seu entorno, e trazer ao olho e mente de seu estudante um estado de atenção constante que produza percepções, como uma forma de pensar por meio do fazer (Sennett, 2020). Um docente em formação permanente, numa sociedade das capacitações e do desempenho dos indivíduos, que se coloca à prova, estuda, pensa e planeja para tocar seus estudantes.

Durante a pandemia, com aulas on-line, a distância necessária ocultou coisas, mas possivelmente iluminou outras, como exemplos: a precariedade estrutural recorrente no ambiente de trabalho docente; a emergência da necessidade de um olhar especial para uma qualificada formação permanente; soa como uma denúncia, quase um pedido de socorro, o enunciado das docentes, de que precisaram se reinventar durante esse período. Assim, nos redirecionamos em meio às questões sociais e educacionais que coexistiram e se coproduziram, pois “[...] a linguagem não é apenas algo que temos, e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência” (Larrosa, 2015, p. 58). Com esse movimento de pesquisa, adentramos a etimologia da experiência que “[...] vem do latim *experiri*, provar (experimentar). [...] contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Larrosa, 2015, p. 26-27).

Somos, segundo Larrosa (1999), o sentido do que somos. Depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Sim, é a cultura, conforme o pensamento de Stuart Hall (1987), que nos incita a pensar acerca das contradições e disputas de poder em um ambiente globalizado, desenfronteirado, que cada vez mais se manifestam em nosso dia a dia. Tentar uma contribuição com essa escola que produz educação aos jovens é, no mínimo, um ato de amor. Aquele amor ao mundo do qual fala Hannah Arendt e que perpassa toda a sua obra. Também encontramos eco no que dizem Masschelein e Simons (2021, p. 19), de que “[...] uma declaração como ‘a escola não é um negócio’ expressa uma responsabilidade diferente: a responsabilidade — mesmo amor — pela geração de jovens como uma nova geração”.

Durante as entrevistas narrativas (como instrumentos desta pesquisa qualitativa, e com características metodológicas explicitadas a seguir), às docentes foi dada a livre narração acerca do tema, que teve seu início e sua centralidade anunciada pela docência durante a pandemia, e nada mais que isso. As narrativas foram emergindo isentas de perguntas direcionadoras de respostas ou aos moldes de um modo pré-estruturado. O pensamento metodológico e ético na pesquisa esteve sempre em modo práxis. Considerando o cuidado de não interferir nem direcionar as respostas dos sujeitos, ponderando para a análise, conforme Ravagnoli (2018, p. 7), o uso exclusivamente da linguagem do entrevistado.

Desse modo e com a missão de tentativa de compreensão desses acontecimentos, damos visibilidade às falas docentes, que emergiram durante os encontros propostos. Traremos alguns recortes de tais falas, em quadros, para fins de destaque.

Quadro 1 – Narrativas de participantes na pesquisa

— Nesse momento, nesta parada que a gente esteve em casa, a gente também pôde se conhecer, eu me ver como é que eu sou... o que eu quero para mim... (Una); — E eu percebo que lá no início da pandemia, principalmente, nós fizemos uma grande diferença na vida das crianças, porque o que é que eles tinham? Em meio àquele medo todo dos pais, os nossos próprios medos, o que é que eles tinham? Nós. (Duae)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

São narrativas que falam de suas vivências. Que operam com o significado do saber da experiência, como na visão Larrossiana (2002), ou do que advém de sua inspiração na concepção de Walter Benjamin, de que é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2015, p. 18). Esse enunciado, mesmo recorrente no meio acadêmico, contribui sobremaneira para pensarmos acerca do que emerge das falas docentes e ilumina a potência inarredável de uma riqueza que lhes tocou.

Como se não bastasse a precariedade da acessibilidade à rede mundial de computadores em nosso Brasil, também vivemos tangenciando a utopia das telas para todos, como meio didático, não como fim educacional, visto que, para Nóvoa (2022, p. 41-42): “Face às possibilidades infinitas do digital, ninguém, no seu perfeito juízo, poderá negar a sua importância, mas as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são pedagógicas, e políticas”; portanto, prescindir da percepção e emergência da inovação talvez não seja a melhor escolha, sob pena de tornar nosso próprio território existencial um lugar restrito e enfronteirado.

Talvez sim, seja desde o distanciamento conceitual entre informação e conhecimento que anunciamos o embate. Dos retalhos que vamos juntando para tecer uma rede maior. Para Harari (2018), a velocidade em que são apresentadas as mudanças no séc. XXI, numa analogia das possibilidades do docente (que referenciamos como presencial) em relação às tecnologias da informação, o estudante em certo momento precisará ficar atento para a sensação de que “[...] nunca terá certeza se aquilo que os adultos estão lhe dizendo é fruto de uma sabedoria atemporal ou de um preconceito ultrapassado. Então, em quem você pode

confiar? Na tecnologia, talvez? É uma aposta ainda mais arriscada” (Harari, 2018, p. 5). Argumenta ainda que a tecnologia pode ajudar, mas é preciso saber dosar seu uso, sob pena de tornar-se um refém de seu poder.

Aqui, associamos a assertiva de Nóvoa (2022, p. 46) de que “há um patrimônio humano impossível de digitalizar”. Do fato de os alunos estudantes terem que estudar em casa, isolados da escola com seus muros protetores, pois essa escola, conforme Larrosa (2017, p. 26), é também “[...] um lugar de refúgio, de preservação, de proteção e de custódia”. Pensar sob esta ótica perpassa nossas decisões de pesquisa. Para contribuir com essa busca de conhecermos melhor o mundo que habitamos e nossas relações, Mia Couto (2020, p. 1) anuncia que precisamos “[...] reparar mais no nosso entorno, pois ele nos educa para a descentralização de nós mesmos [...]”. Assim teremos a nossa atenção mais voltada ao que o outro quer nos dizer. Este é também nosso pretenso comportamento: um modo de distanciamento que vai do ativista ao militante, para pensar, defender e dar visibilidade à educação contemporânea.

Militante, quando afirmamos “[...] a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento” (Tomazetti, 2019, p. 17). À docência, mesmo que infectada, resta a tentativa de uma reação racional desde sua erudição, complexidade, sublimada e constituída na simplicidade, na maneira natural de dizer o quanto há de natureza no mundo do qual ela fala. Faz-se clara a possibilidade do surgimento de uma nova linguagem para nomear uma docência que se constitui pelo que pensa e se faz mutante pelos modos de dizer, amparados pelo que diz Gustsack (2008, p. 1), “Tomo a linguagem como manifestação do humano em seu devir”, isso tem a ver com este momento inusitado, que provavelmente nossa geração não experimentará mais. Salvo se continuar cometendo os mesmos erros de agressão e descaso com a ordem natural em nosso planeta Terra como organismo vivo, que poderá “[...] nos deixar para trás e seguir seu caminho”, conforme anuncia e defende Ailton Krenak (2021, p. 1). Mesmo às portas do tempo da Inteligência Artificial, é dado que a ciência se alimenta da imprescindibilidade da fonte da qual jorra nossa Ignorância Natural.

A conversa com as participantes da pesquisa fez-se em um modo de experimento coformativo, pelo seu caráter de produção integrada e de apoio coletivo, prestando-se à inspiração cartográfica que exercitamos, no qual falamos superficialmente sobre a temática proposta. Talvez esta pesquisa tenha se

configurado, conforme anunciam Masschelein e Simons (2014, p. 21), como um evento de revelação de algo, “[...] ou oferecendo conhecimento sobre o nosso presente educacional, mas como um exercício de pensamento, fazendo um gesto público, convidando-nos a pensar, isto é, nos colocando à prova”. Como se estivéssemos em um laboratório onde fazemos emergir questões que nos desafiam a pensamentos em constante suspeição, nos instigam em um movimento de pensar publicamente. Também tem a pretensão de anunciar-se como fonte de inspiração e consulta para docentes em tempo de (trans)formação acadêmica.

O que reservamos foram tempos-reuniões para essa conversa, embora, conforme nos lembra Esteban: “as conversas de professoras não têm fim. Apenas breves interrupções, para serem retomadas um pouco mais tarde, girando frequentemente em torno de um tema comum: o delicado e complexo desafio de ser professora [...]” (2016, p. 71); sob tal anúncio, estabelecemos uma escuta que observa, que visa interpretar o que acontece e o que nos acontece, tornando possível “[...] encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento” (Paraiso, 2014, p. 44). Por isso trazemos o questionamento de “Como refletir sobre a dramática dos professores (compartilhada pelos alunos) nas aulas, mantendo presente a audácia de pensar a docência diferentemente do que já se pensou ou se pensa?” (Corazza, 2018, p. 4). Este pensar resta potencializado não só pelo modo, como pelo inusitado e apressado de sua ocorrência, que é a própria desacomodação à qual a educação foi submetida.

Foi neste ambiente educacional onde experimentamos outros modos de coexistência e relações de cumplicidade com o fazer docente. Aqui emerge uma inspiração na ótica poética de Manoel de Barros, donde vem a ideia de que a grandeza da docência também está no ínfimo de um cotidiano com gestos mínimos, sem espetáculos nem artifícios. Em seu Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo (2010, p. 403), ele reforça que “para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”.

Assim, nos desafiamos à compreensão acerca dos provisórios significados de alguns marcadores desta análise, inspirados em Nóvoa (2022), quais sejam: proteger, transformar e valorizar. Pontuando que tais palavras ganham múltiplos contornos de acordo com a diversidade dos contextos, pois nesta pesquisa elas assumem certo

protagonismo e se sustentam nesta situação, durante tal recorte de tempo e lugar de pesquisa:

Quadro 2 – Narrativa de participante na pesquisa

— *Bem complicado, porque nós não conseguimos atingir a todos eles da mesma forma... alguns vinham pegar as atividades impressas... outros via Web... foram várias tentativas, meios e mesmo assim ainda ficaram alguns que não conseguimos atingir* (Quinque).

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

Esta professora, ao experimentar as fronteiras do caos em sua práxis, quis pegar seus pupilos pela mão e conduzir, sem deixar ninguém para trás. No sentido tácito de proteção. Mesmo suspeitando que, em todos os tempos e situações, “atingir” todos ao mesmo tempo e na mesma intensidade seja uma tarefa que beira a utopia. Até porque uma das palavras mais trazidas para discutir as possibilidades de ação docente, mesmo sob efeito das incertezas, é a reinvenção, à qual recorrem, mesmo ainda não contando com a plenitude da compreensão desse conceito, que emerge durante a própria ação autoconstrutiva. Isso é, também, uma docência em meio ao acontecimento da transformação.

Quadro 3 – Narrativas de participantes na pesquisa

— *Nós não estávamos preparadas, fomos pegas de surpresa, tanto as docentes quanto pais, e alunos também... então nós tivemos que nos reinventar e criar estratégias, meios para poder chegar até os nossos alunos, mesmo à distância* (Septem); — *A gente teve que se adaptar a dar aula à distância ... a mandar aula... e a escola foi em casa...* (Sex); — *É como se nós fôssemos fazer uma construção... sem o nosso alicerce, sem a nossa base... porque nós tivemos que retornar, começar do zero para poder resgatar esses alunos* (Septem); — *Eu me senti como se estivesse no primeiro ano do magistério de novo* (Sex); — *Durante a pandemia, precisamos nos reinventar e neste ano de retorno também, nos reinventar mais ainda, porque estamos trabalhando com toda essa variação de níveis... também em sala de aula... tendo que começar, digamos assim, lá do zero.* (Tres)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

Aqui, Tres anuncia um reinventar da reinvenção: é uma terceira situação, considerando-se o que era antes, o que precisou ser durante e ainda se depara com o pensamento de como precisará ser. Não bastasse tal discussão, encontramos também genuínos, embora provisórios, conceitos para reinvenção:

Quadro 4 – Narrativas de participantes na pesquisa

— [...] *ser professor é reinventar, é ser elástico, é estica e puxa o tempo inteiro...* (Sex)
— [...] *tendo que começar, digamos assim, lá do zero...* (Tres)
— [...] *tivemos que criar estratégias, meios para poder conseguir chegar até os nossos alunos, mesmo à distância...* (Septem)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

Todos nos levam a pensar o quanto somos pautados pelo conceito de fluidez existencial. O quanto somos mutantes em um mundo cambiante. Aparecem indicações de que para além da função conteudista, e suas múltiplas técnicas didáticas para produzir esse fazer docente, está certa docência cuidadora: aquela que se produz com o olhar amoroso para si e para a existência plena e feliz de seus estudantes:

Quadro 5 – Narrativa de participante na pesquisa

— *Além de ir em novas buscas, eu pensei muito no lado humano também... eu pensava neles... eu não pensava só na aprendizagem deles... eu pensava no lado da fome, da violência... porque eles ficaram todo esse tempo isolados em casa.* (Quattur)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

A escola está para além de uma condição da vida humana, mas uma necessidade que a constitui, assim elas são “docentes cuidadoras”, são anúncios dos efeitos da busca pela excelência do acolhimento e, sim, para amar ao outro é preciso amar a si próprio.

Quadro 6 – Narrativa de participante na pesquisa

— *O que me ajudou foi a troca com as colegas. Fazíamos grupos, e conversávamos... aprendi muito com as colegas. Aprendi muito também com os erros durante a pandemia... fui “obrigada” a aprender outros meios, outras técnicas... isso me fez ser uma professora melhor.* (Octo)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

Eis a ideia de formação permanente, aquela que faz pensar e buscar ajuda para o que não sabe. Aquela que não prescinde de perguntar, conhecer exemplos que deram certo, de abraçar as oportunidades dos cursos, das palestras ou da grandeza do ínfimo de um comentário adocicado, endossado pela práxis de sucesso de uma colega. São também características do que poderemos nomear como de uma docência flexível, que busca compreender para compartilhar compreensões.

Quadro 7 – Narrativa de participante na pesquisa

— Foi meio que uma adaptação... a gente teve que primeiro trabalhar essa parte afetiva deles... a gente vê a carência afetiva... eles têm uma necessidade... ficam abraçando, tendo contato com a gente... aí vemos a importância da relação das pessoas... da falta que fez. (Tres)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

O que essa docente traz para a discussão e que diz de sua preparação para o ofício da docência, é também uma ideia de acolhimento. Mesmo sob a situação de imprevisibilidade nas suas possíveis ações, sua condição de dar abrigo, refúgio e proteção se sobressai, anunciando não só a premência da produção de uma educação para além da transformação do sujeito, mas também do ponto de vista da atenção e transmissão de amor ao mundo; uma escola mais rica em experiências, e permeada por experiências mais ricas produzindo mundo. Conforme um dos mais emblemáticos enunciados de Paulo Freire (1981), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, pela mediação do mundo”. Pensando desse modo, se o que está no meio é sempre o mundo ou algum fragmento de mundo, então uma das principais tarefas do professor é abri-lo às crianças, transformando-o em matéria de estudo e revelando suas belezas. Também constatamos que docente não fala diretamente de si: ela se diz em ação com o estudante. Ela está lá na vontade docente. Ela não diz eu sou assim e assim, por muitas frases [...] logo, ela traz o estudante e o que ela fez ou não fez, o que ela disse ou não, o que ela entendeu ou deixou de entender. Ela é o mundo que cria junto a ele.

Quadro 8 – Narrativa de pesquisador implicado na pesquisa

- Em nenhum momento as docentes reclamam do que precisaram fazer... A preocupação foi, em todo tempo, com seus nomeados alunos.... Em nenhum momento elas reivindicam o direito de não morrer fazendo aquilo... fosse de onde fosse. (Nulla)

Fonte: Narrativa/descoberta na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

No entendimento das docentes que conversaram nesta pesquisa, e que vai direto ao núcleo do sentido literal de cuidado com o ser humano, emerge a condição humana da pobreza, que não é só da escassez de alimento à mesa que lhe define, mas da precariedade das vidas inseridas em seus núcleos sociais. Aqui identificamos características de pró-sociabilidade: comportamentos que entendemos e classificamos como voltados para apoiar e superar os desafios cotidianos, beneficiando, preocupando-se com a manutenção e qualidade de vida de seus estudantes.

Para Biesta (2017, p. 16), a “[...] educação é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita — e talvez até mais humana”. Talvez todas nossas aulas, com preparos, planejamentos, organização, olhares e carinhos sejam para minimizar os efeitos da pobreza existencial, essa que faz doer os vazios e as carnes.

Quadro 9 – Narrativas de participantes na pesquisa

— *Porque eu acredito que eles passaram bastante dificuldades... e como estão valorizando a alimentação (merenda escolar).* (Una); — *A gente sabe que a realidade deles é bem complicada... da maioria, né? Então a escola acaba sendo meio que a família deles, né?* (Tres); — *Acho que a aprendizagem, para dar certo, tem que ter uma humanização muito grande... às vezes eles precisam de uma orientação... um olhar mais voltado para a parte pessoal... para o humano deles.* (Una)

Fonte: Entrevista narrativa na pesquisa. Produzido pelo primeiro autor.

Talvez o entendimento de mais humano possa ser percebido aqui como da ordem de uma outra sensibilidade que aflora diante de tais dificuldades, afinal, proteger os mais pobres (que habitam a escola e seu entorno) não é só evitar, colocando um escudo entre o estudante e a facada, o tiro, a pedrada, o tombo no piso áspero ou na escada, ou bater a cabeça na parede em meio às correrias dos recreios. Ou ensurdecê-los e/ou cegá-los dos xingamentos e humilhações nas suas diversas linguagens, com seus gestuais representativos. Proteger os pobres estudantes pobres e os não-pobres é mostrar-lhes o quanto a vida nos prega peças em suas repetições, e o quanto nos faz falta um manual ou tutorial de sobrevivência, sem o qual sucumbimos ou sofremos até compreender o que está acontecendo, se der tempo.

É mostrar-lhes a grandeza das minúcias do mundo comum e fazer dessa sensibilidade uma condição da racionalidade nas escolhas dos caminhos. Defender a existência das escolas é fator incontornável para uma proteção básica ao humano que chega ao mundo em sociedade, assim nos associamos ao enunciado de Nóvoa (2022, p. 44): “a escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis”. Esta é também uma condição docente: compreender como movimentar-se nesse terreno humano e humanizador.

O que espera o universitário que chega a essa profissão ou aquele que também deseja dizer sobre ela? Este é um texto filantrópico e bem-intencionado de boas-vindas. Portanto, está convertido em escrita aquela cultura que é caldo comum nas

salas de escola. Nosso modo de ver e fazer está aqui, e onde ele quiser ou ser dado a estar. Assim entendemos nossa relação com Richard Sennett (2020), no que diz respeito à feitura do modo de pensar, e com os andaimes que proporcionaram aceder este texto: para além de um conceito para operar, há o toque da artesanaria nos modos de ser e dizer-se.

Embrenhar-se pela singularidade dos pensamentos da docência é coisa de escola, como laboratório de educação, e da qual falamos não é uma escola genérica, no sentido etimológico. Ela tem a potência de ser pública, municipal, básica, de ensino fundamental, de periferia e afastada de qualquer coitadismo romantizado; precisa ser visibilizada, anunciada e enunciada, embora tudo possa ser recomeçado, pois, conforme Nóvoa (2022, p. 14), ao abordar a incapacidade de um sistema de tratar seus próprios problemas vitais, ele “[...] degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose”. Embora proliferem as dúvidas e incertezas, nos associamos à ideia de Masschelein e Simons (2021, p. 60) de que “na escola não há problemas, apenas questões”. Não estávamos somente afastados do lugar escola, e sim produzindo uma escola que ainda não tinha saído totalmente do papel e das imaginações.

É preciso compreender que “o que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, [...] e não a escola, pela capacidade de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum” (Nóvoa, 2022, p. 15). É também uma estratégia de luta e de resistência desse modelo de socialização e convivialidade, numa tentativa de transformação análoga a de uma salvadora e reconciliadora metamorfose da escola. Ele ratifica essa defesa por três razões principais: “[...] a educação não se reduz apenas às aprendizagens; [...] a escola constitui uma instituição central para a vida social; a escola, [...] tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum” (Nóvoa, 2022, p. 14). Portanto, afastando-se da lógica privada, puramente consumista e mercadológica.

4 Eviscerando a docência

Anunciamos, já em um tempo/lugar de pós-pandemia, que as respostas do sistema, analisadas sob a perspectiva macro da educação, foram frágeis e

inconsistentes, pela dependência de plataformas e conteúdos disponibilizados por empresas privadas e as dificuldades para sequer assegurar o acesso aos meios digitais para os estudantes em geral. Tanto em déficit de dispositivos como de acesso à rede mundial de computadores. Quanto às escolas, as respostas foram bem melhores, com uma assistência e engajamento das equipes diretivas que conseguiram boa ligação com as famílias, na medida do possível, entregando materiais impressos, organizando grupos em redes sociais de acesso gratuito. Faz-se relevante o destaque à importância das docentes (vide quadro 1), pelo potencial de resposta, pois, conforme Nóvoa (2022, p. 26), “mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação”.

Quanto aos ambientes de aprendizagem, emerge a importância da construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o “[...] envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc.” (Nóvoa, 2022, p. 27). Nosso movimento, tal e qual as dobras que emergem das narrativas docentes e do chão da escola, onde cada fala é ligada à mão de quem pegamos para movimentarmos-nos, faz-se coreografia de pesquisa, trazendo a escola com seus aparatos educacionais e a dança, como amostras representativas de um espetáculo apaixonado que desnuda o mundo, sendo o próprio, afinal, “[...] da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia” (Larrosa, 2015, p. 42). Aqui emerge o acoplamento dos movimentos da dança com os modos da docência, dos quais nos ocupamos e tentamos a compreensão.

É quando emergem as possibilidades de outras criações coreográficas. Outras docências. Como se as docentes buscassem a superação de seus limites, de suas vontades, de suas ainda não conhecidas possibilidades. Conforme Barone (2017), em sua dança pelo chão de uma clínica, trazendo a dança como intercessora de seus movimentos pelos modos de olhar e agir, entrega-se às possibilidades de sua própria criação: “Com esse corpo-clínico convidado a dançar, dispomos apenas do próprio corpo para tentar criar outra” (Barone, 2017, p. 59). Portanto, iluminamos a dança como referente externo, que exprime em imitação nossos pensamentos.

Assim, também inspirados nos estudos de Benedetti (2015), acoplamos a contribuição coreográfica do Tango com um certo modo de movimento da ordem dos

campos sensoriais. Da percepção do que está nos acontecendo desde o que encontramos e de como vamos nomeando o que nos acontece. A docência não é um encontro casual. Percebemos que as coisas que nos acontecem nesses lugares não podem ser invisibilizadas, não podem escapar à nomeação antes que se esvaziem e virem lembranças porosas de esquecimentos. Defendemos que o que vimos e sentimos precisa ser registrado para alimentar discussões formadoras de outras soluções. Assim, nos distanciamos da mesmice dos repertórios e dos argumentos que abafam a busca por novos caminhos e modos de caminhar, oferecendo movimento às acomodações, expondo e dando a ver e discutir o que nos desacomoda.

Se faz evidente que vivenciamos uma grande lacuna educacional, pois não foi possível apresentar contribuições significativas para além de paliativos educacionais, quando o ensino foi desterritorializado. A educação na pandemia, assim como outras áreas da atuação de prestação de serviços públicos, com raras exceções como o caso da área da saúde, que apesar das dificuldades e entraves políticos teve elogiável, senão heroico, desempenho. A educação, por sua vez, entrou em modo de recuo e dispersão desordenada. Enquanto na saúde (mesmo não sendo nosso foco de estudos, pode ser chamada provisoriamente para uma analogia) a sociedade convergiu, ocorreu à sua centralidade de atendimento. Das escolas as pessoas se dispersaram. Elas deixaram suas portas fechadas, suas salas vazias e assumiram certa acentralidade nas operações educacionais. Neste momento nos associamos ao que Nóvoa (2022, p. 37) nomeia como uma crítica a três ilusões perigosas, que rondam nossos tempos:

Primeira – A ilusão de que educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece, “naturalmente”, num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais. Segunda – A ilusão de que escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens. Terceira – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

São percepções que emergiram e passaram a justificar seu papel em modo rede mundial de tecnologia da informação, com celulares, computadores, difundindo tecnologias educacionais digitais, etc. Uma questão que aparece é a da judicialização da educação. Enquanto se dá a limitação/suspensão do contato pedagógico presencial, as decisões judiciais começaram a ser olhadas e iluminadas. Logo e a toda velocidade, o embasamento e a autoridade jurídica têm avanço em protagonismo com

a força das normas expedidas, mas em nenhum momento prescindem da importância do papel das professoras nesse processo.

Entre outros, pode ser trazido a emergência do termo Busca Ativa, que representa o controle e a vigilância sobre os estudantes que estariam, ou não, recebendo conteúdos oriundos do lugar escolar em que estavam matriculados, quando não para suas justificativas de legalidade no acesso às políticas assistenciais de governo e que acionaram certo aparato público, entre eles as escolas, conselhos tutelares, ministério público. Ainda, dito de outro modo, como forma de combate à desigualdade educacional, através da tentativa de garantia de acesso igualitário aos conteúdos (prejudicado, seja pela limitação da disponibilização presencial nas escolas ou pela precariedade das ferramentas que possibilitariam o acesso remoto); assim como amenizar os índices de evasão e/ou abandono escolar.

Talvez estes gestos possam ser associados à constante necessidade da produção, cada vez mais firme e decidida, de políticas que enfrentem as mazelas da in/exclusão, recorrentes em nosso país. Também a pressão por soluções, por parte da sociedade, do que deveria ser feito com a educação de seus filhos, que obteve certa “solidez” a partir das determinações emanadas do poder judiciário. Mesmo assim o que chegou aos estudantes foram (com raras exceções) conteúdos esporádicos, meramente alcançados em modo puro e frio, sem as melhores explicações, com louváveis exceções, numa literal transmissão de um certo caldo de dados.

Vimos a contribuição da docência com uma formação para além da questão cultural e educacional (embora, de alguma forma, elas estejam sempre presentes). A escola é lugar de tratamento do ponto de vista da igualdade. De suspensão da ordem desigual natural. Todos são recebidos com os mesmos direitos e deveres, e sob este aspecto eles são humanizados, como uma condição primordial para exercer o pertencimento ao mundo que lhes contém e envolve.

A diferença não é, nem deve ser naturalizada, mas entendida do ponto de vista da igualdade de ser e estar no mundo. Por outro lado, também “[...] surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, [...] da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário” (Masschelein; Simons, 2021, p. 29). O advento da crise sanitária nos pôs a pensar na revisão do conceito de docência como um fenômeno em constante construção, pois

fez emergir um rol de possibilidades ainda não elencadas, que tornou imperativo afirmar que ainda há muito o que acrescentar e/ou revisar.

Esse tempo e as atitudes desenvolvidas possibilitaram também um olhar mais atento à importância das professoras e de tudo que elas representam para a construção da sociedade. A classe docente restou visibilizada de uma maneira bem mais positiva em relação ao entendimento anterior da sociedade com o papel da docência. Hoje encontra-se em estado de franco fortalecimento, pois não há como negar que “[...] a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura” (Nóvoa, 2022, p. 30). Salientamos, outrossim, que a classe educacional não é e nem pretende ser refratária a críticas, muito pelo contrário, a autocrítica tem sido um tema recorrente, com constantes autoavaliações, na busca da melhor maneira de sustentar a excelência da prestação de seus serviços à sociedade.

Falamos de um lugar de atenção permeada de intencionalidades para a escola que foi ou precisa ser produzida. Esses lugares nada inocentes, exceto quando recebem, acolhem amorosamente as vidas que renovam seu próprio mundo, “para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria” (Masschelein; Simons, 2021, p. 80). O interesse, o cuidado, o afeto pedagógico pela pessoa que a ti acorre, por esse aluno estudante que é de tua responsabilidade em grau vital, é um tipo de amor. “Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros” (Nóvoa, 2022, p. 52).

Não se fez interesse, no estudo realizado, o estabelecimento de hierarquia ou disputa de importância entre o modo/condição de ensino presencial e o ensino remoto, senão ocupa-se de entender como se deu essa transição abrupta e necessária de um para o outro dadas as circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19 e de como isso afetou os modos de ser docente nas escolas que tinham como premissa o ensino presencial. Assim, estivemos (nós e esta pesquisa) todo o tempo eviscerando a docência, sendo docentes.

Não tratamos de dizer que o ensino remoto prejudicou ou diminuiu as possibilidades de ensinagem, mas da precariedade com que foi possível desenvolver o ofício docente junto aos estudantes, tanto pelo apressado da implantação ou pelo

desaparelhamento deles, como dos provedores das possibilidades da excelência desse acesso. Talvez a grande questão seja a impossibilidade da convivência no espaço escolar. Outras (com)vivências foram provocadas, mas estamos desacomodados com a possibilidade da emergência de um novo tipo de chão de escola. Resta possível também trazer para a discussão a relativa inoperância ou inviabilidade do pleno poder de controle que o sistema educacional vigente desejaria exercer sobre os estudantes, em comparação àquele que pensa que exerce no modo presencial.

O quanto todo esse aparato escolar tocou uma sociedade em ebulição permeada de contradições e interesses múltiplos, o que não é novidade em se tratando de mazelas produzidas em modo coletivo/social atravessado por multiplicidades de interesses. O quanto esses estudantes voltaram à sala de aula com esse proveito, ou não, de tudo isso que foi feito durante esse tempo. A influência do quanto a docência foi invadida pela insegurança trabalhista, numa assimétrica relação casa/escola para cumprir horários letivos.

Eventos que, se não elencados, possivelmente deixariam de contribuir como fontes históricas e críticas desse efêmero presente, em prol dos estranhamentos que emergirão em todos os futuros. Se a Covid-19 acabou por fazer flutuar as âncoras que sustentavam nossas crenças educacionais, resta-nos alternativas, desde nossos estudos, para contribuir com o desenvolvimento do papel da escola, emprestado pela sociedade à sua autoridade como sistema especializado de ensino, no que tange ao direito e o dever de promover a escolarização das crianças e jovens. Para Reboul (1980), citado por Nóvoa (2022, p. 48): “Entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só”. O que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola, ante um cenário em processo de metamorfose, é pensar as nossas dúvidas, debatê-las coletivamente, com rigor e responsabilidade. Assim se dá a necessidade da constante renovação das nossas ignorâncias: estamos em permanente fuga do que somos, pois queremos ser melhores, conhecer outras coisas, outras possibilidades de estar no mundo.

Uma das estratégias de busca de conhecimento se dá com a tentativa de sermos envolvidos por uma formação permanente, que nos possibilite certo crescimento pessoal e que nos dê visibilidade no mundo em que vivemos. Essa

formação passa a ser coformação quando há a possibilidade de aprender com o outro. Isso nos amplia a sensação de liberdade, que é sempre relacional e, portanto, “[...] de questionamento e diálogo, que pode transformar-se em um espaço de coformação entre pares e continuar alimentando-se das relações com outros espaços formativos da comunidade” (Bahia; Fabris, 2021, p. 200-201).

Docente, quando fala de escola, geralmente expõe uma sutil, mas fervorosa e resistente, defesa de sua existência. Da possibilidade de conviver com seus pares e aprender com eles nessa relação mútua de partilha, que se faz incontornável para a constituição do ser e estar humano no mundo, pois: “[...] independente de anos de experiência, estamos em constante (trans)formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios” (Bahia; Oliveira, 2018, p. 4). Também por isso, a escola é um lugar e uma condição que é anterior à toda e qualquer discussão acerca de questões educacionais. Primeiro faça-se a escola.

5 Considerações que (nos) damos na saída desta *Milonga*

Neste texto, para além de ser da ordem das compreensões, ganha conotações humanizadoras, pelo respeito às pessoas (vide quadro 5); olhando para questões de escola, abordaremos a seguir, entre outras coisas, que escola é lugar de emoções; nosso mundo precisa ser melhor cuidado; o período todo de crise sanitária representa uma grande lacuna educacional, por mais “conteúdos” que tenham sido entregues aos estudantes, a ensinagem não esteve presente em sua plenitude plausível; não foi possível apresentar algo significativo para além de paliativos educacionais, quando o ensino foi desterritorializado; vimos emergir a judicialização da educação; vivenciamos a necessidade da produção de políticas de enfrentamento das mazelas da in/exclusão, recorrentes em nosso país; também vimos emergir maior visibilidade ao papel docente e sua representatividade na construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois “a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura” (Nóvoa, 2022, p. 30).

Consideramos desde nossos estudos que, para a Educação Básica, a questão que parece urgente é a de discussão acerca da permanente reconceitualização do vocábulo “básica”; elencamos o predomínio da precariedade (vide Quadro 2) com que foi possível desenvolver o ofício docente junto aos estudantes, bem como dos

provedores das possibilidades da excelência desse acesso. O aparato e o modelo escolar então vigente que parecia imutável, não deu conta de esmaecer o potencial de acentuamento das diferenças sociais, senão anunciá-las. Vimos a emergência da inadiável necessidade de formação permanente, que nos capacite e oportunize a possibilidade de aprender com o outro: as docentes, participantes da pesquisa, trazem esse anúncio (vide Quadro 6). Vislumbramos uma docência resistente, capaz, valorizada, qualificada, competente, acolhedora, cuidadora, trans (por extrapolar seu próprio lugar de existência) e coformadora (pela propriedade do fazer junto). Assim, neste tempo, deu-se uma práxis educativa atravessada por uma processual ética da reinvenção (vide Quadro 3). Restamos cientes de que docente é aquele que ainda não é. E jamais será. Somos o limiar da incompletude.

Então, enunciamos desde nossa pesquisa, que formar-se é pela necessidade de deixarmos de ser o que somos e ser outro deixar de ser. Apagar a escola é negar a plenitude dessas correlações. Embora, em meio às discussões de oferecimento de modalidades escolares, é preciso atentar para o lugar que comporta o conceito de escola pública e para todos. É possível afirmar que tem muito mais coisas nas escolas do que nos cursos que tratam sobre elas. A crise sanitária nos ofereceu especialmente a experiência do distanciamento, mas potencializou a percepção da necessidade do estar junto como uma máxima humana.

Mesmo ante o acontecimento da profanação do conceito de normal, gerado pelas incertezas que atravessaram as práticas educacionais vigentes, discorreremos acerca da docência como ela tem sido, como ela pôde ser. Ouvimos as docentes desde suas falas para o ambiente de análise — esse lugar, tempo e atitude — estendemos no território toda cobertura possível, com suas viscosidades, texturas, falhas, nós, e buscamos olhar sob e desde todas as perspectivas e dimensões. Conforme Manoel de Barros (2010, p. 461), “tenho o privilégio de não saber quase tudo [...] E isso explica o resto”. Nós também. Ao nos distanciarmos da “escola de ontem”, não significa apagar a “escola que queremos”, senão um exercício de resistência amorosa e cheia de “outras” possibilidades no fazer pesquisa, ao tentar produzir e vislumbrar qual modo de “tempo livre” estamos sedimentando para as próximas gerações.

Em tempo, resta-nos elencar algumas possíveis “pistas” aos futuros docentes e pesquisadores da temática: Quais dificuldades de hoje seriam consequências

potencializadas nesse tempo inusitado? As respostas apressadas continuarão reverberando pelas salas de discussões acadêmicas? Nossos estudantes, misturados nesse caldo todo: são outros os que temos, e não os que teríamos? Sigamos em luta para que eles percebam a importância dos estudos para suas vidas. Que o território da docência que habitamos e pelo qual nos damos a desbravar em um constante repensar, é sedimentado de ignorâncias e descobertas. Portanto, faz-se imperativo que sejamos lúcidos em buscar a compreensão da lição dada no quadro de parede: a pandemia (ex)pôs a cara lavada da educação pública.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; OLIVEIRA, Sandra de. Dimensão ética na constituição do professor iniciante: por uma ética da partilha. *In*: ANPEd-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPEd-SUL, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1610texto_proposta_completo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, [s. l.], v. 23, n. 53, p. 192-215, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806/3963>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- BARONE, Luciana Rodriguez. **Convidando a clínica a dançar**: um ensaio cartográfico da saúde mental na atenção básica. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193798>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, SP: Leya, 2010.
- BENEDETTI, Héctor Ángel. **Nueva historia del tango**: de los orígenes al siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; SANTAIANA, Rochele. Dossiê: deslocamentos na educação contemporânea. **Revista Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 3-6, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15272>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3x6XbHvyTK5vYLzKKssZBm/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- COUTO, Mia. Literatura e Biologia: um ponto de encontro. [Entrevista concedida a] Paulo Hebmüller. **Fronteiras do Pensamento**, São Paulo, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/literatura-e-biologia-um-ponto-de-encontro>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1995-1997. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 p.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Mais uma vez e sempre: conversas com professoras. **Momento**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 51-74, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6109>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GUSTSACK, Felipe. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8741>. Acesso em: 21 dez. 2024.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores. *In*: ANPEd-SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais** [...]. Itajaí: UNIVALI, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/elogios-da-linguagem-perturbacoes-na-formacao-de-professores-gustsack>. Acesso em: 21 dez. 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 40-41, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 21 dez. 2024.

HARARI, Yuval Noah. Educação: a mudança é a única constante. *In*: HARARI, Yuval Noah (org.). **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 319-330.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: “a terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho”. [Entrevista online concedida a] Anna Ortega. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LANZARINI, Joice Nunes. **Docência universitária e artesanato em tempos de inovação**. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3219/1/Joice%20Nunes%20Lanzarini.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. **Abecedário com Jorge Larrosa Bondía**. [S. l.]: Canal Cinead Lecav, 10 jul. 2017. 1 vídeo (70 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4A>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador, BA: SEC: IAT, 2022.

OLIVEIRA, Cláudio José de. **Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar**: um estudo a partir da Revista Nova Escola. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2057>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. **The Specialist**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195/27433>. Acesso em: 21 dez. 2024.

REIS, Graça Regina Franco; CAMPOS, Marina Santos; MARTINS, Ilana Maria. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1054-1070, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SAMPAIO, Kamila Fernanda Barbosa; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de. O cuidado com o mundo ou amor mundi e sua relação com a ação política em Hannah Arendt. **Kínesis**, Marília, v. 13, n. 34, p. 142-161, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12141>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9. ed. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade: notas para um tempo (excessivamente) presente. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

STEINER, George. **Le silence des livres**. Paris: Arléa, 2006.

TAVARES, Gonçalo; FRÓES, Romulo. **Canção entre ruínas**. [S. l.]: Canal Instituto CPFL, 3 out. 2018. 1 vídeo (8 min 1 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IF-Fy5t6eh4>. Acesso em: 21 dez. 2024.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando militância significa defender a escola e a docência. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, v. 1, n. 1, p. 15-26, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa

Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. *In*: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

Recebido em fevereiro 2024 | Aprovado em junho 2025

MINIBIOGRAFIA

Edison Aran Nunes Krusser

Doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pedagogo, Supervisor Educacional e Professor de anos iniciais em Escola Municipal da Educação Básica.

e-mail: edisonarannunes@gmail.com

Cláudio José de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado e Doutorado (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

e-mail: coliveir.63@gmail.com

Veronice Camargo da Silva

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio grande do Sul e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UERGS).

e-mail: veronice-silva@uergs.edu.br