



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ISLANA DE OLIVEIRA SILVA

**CARTAGRAFIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA
DA COVID-19**

Salvador - BA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ISLANA DE OLIVEIRA SILVA

**CARTAGRAFIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA
DA COVID-19**

Salvador - BA
2025

ISLANA DE OLIVEIRA SILVA

**CARTAGRAFIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA
DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Coorientadora: Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic

Salvador - BA
2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Islana de Oliveira.

Cartografias docentes em tempos de pandemia da Covid-19 [recurso eletrônico] /
Islana de Oliveira Silva. - Dados eletrônicos. -2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Daniele Farias Freire Raic.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores - Formação. 2. Docência. 3. Professoralidade. 4. Pandemia por
COVID-19. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Raic, Daniele Farias Freire.
III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

ISLANA DE OLIVEIRA SILVA

**CARTAGRAFIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA
COVID-19**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

Aprovada em 14 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA




Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia



Danielle Farias Freire Raic - Coorientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia



Julio Bispo dos Santos Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Alagoas



Liége Maria Queiroz Sitja

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia



Verônica Domingues Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Aos/Às professores/as, coordenadores/as, gestores/as
e demais profissionais da educação, em especial
da rede municipal de ensino de Salvador-BA, que, no exercício diário,
criam outros possíveis na educação básica.

Aos/Às profissionais da educação que tiveram
suas existências ceifadas pela COVID-19,
mas que continuam vivos em seus legados.

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.[...]
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.”
Gonzaguinha (Caminhos do Coração - 1982)*

Meu coração bate mais forte de gratidão a todos e todas que estiveram comigo nessa caminhada acadêmica, me povoaram com suas presenças, ensinamentos, palavras de incentivo, atitudes de apoio e de afeto que foram tão fundamentais.

Mainha, D. Dolores, que tanto se dedicou ao filho e às filhas, continua nos ensinando as mais singelas, profundas e importantes lições de vida. Meu orgulho em ser sua filha. És meu porto seguro e amor mais intenso.

Painho, Seu Israel, que me inspira a levar a vida com leveza, bom humor e olhar atento às sutilezas do bem viver. Meu orgulho em ser sua filha e meu amor incondicional.

Família Oliveira, em especial, ao meu irmão e minhas irmãs, Irlenio, Irlandia, Dirlene, Dirvania, Ivânia e Ismênia, e à minha sobrinha Larissa, que em suas singularidades me ensinam os sentidos do amor e a preciosidade de tê-los como família. Obrigada por serem forças que me impulsionam a sempre seguir. Aos meus primos-irmãos com quem, desde a infância, compartilho as mais singelas e significativas experiências de vida. Agradeço, em especial, ao Helder pelo auxílio na produção das imagens e à Amelir, que, mesmo distante, dedicou-se a me incentivar e apoiar nesta produção final.

Ao meu pequeno Bem, pelo bem que me faz, pela companhia carinhosa e pelo afeto que transborda desde que chegou em minha vida.

Profa. Dra. Maria Roseli de Sá, amada Rose, é um privilégio ser sua orientanda. Agradeço por acreditar e confiar em mim, por tudo que me ensinou/ensina, até mesmo, nas horas distraídas. Com você aprendi/aprendo que a vida acadêmica não precisa ser dura e sisuda, pode ser leve e acolhedora. Que rigor não é sinônimo de rigidez e rispidez. Para além da referência intelectual, você é uma inspiração de pessoa-profissional, de ética e de compromisso com a itinerância formativa do outro. Obrigada por ampliar minhas maneiras de *serpensaragir* e de estar no mundo.

Profa. Dra. Daniele Raic, querida Dani, valiosa presença. Que feliz encontro! Agradeço imensamente por aceitar o convite de me coorientar, por me acompanhar nessa aventura pesquisante e potencializar os meus passos. Agradeço a sua gentil e potente contribuição neste trabalho e no meu percurso formativo.

Joelma, Wande e Sara, amigos queridos, presentes que ganhei durante o doutorado. Conexão, cumplicidade, parceria, energia lúdica e vibrante. Agradeço por compartilharem comigo os melhores e os mais desafiadores momentos, pelo incentivo, leveza e aconchego.

RaRá, pelo acolhimento e disponibilidade em colaborar com o manejo tecnológico na produção deste trabalho e por tantos outros ensinamentos que compartilha com simplicidade e sabedoria.

Ao Grupo de (des)orientandos de Rose e ao Grupo de Estudos sobre Formação em Exercício de Professores - FEP, por animarem a caminhada com provocações instigadoras de outros pensares, fazeres e querereres que tanto me mobilizaram na construção da pesquisa.

Jô Bahia, e em extensão as suas meninas, Cinthia, Elisângela, Cecília e Géssicla, grupo do qual carinhosamente também faço parte. Agradeço a cada uma pelo acolhimento radical às nossas diferenças, pela paciência e por não soltarem minha mão nos momentos mais desafiadores que enfrentei durante a pandemia e em tantos outros em que nos mantivemos juntas resistindo/reexistindo/recriando em prol do que acreditamos. Gente que cuida de gente. Gratidão a tudo que (des)construímos em nós e na educação em nosso município sob a liderança desse ser de luz, de amor,

exemplo de competência, de seriedade e compromisso que é a nossa sempre coordenadora Jô. Meu coração bate forte por amor a vocês.

Toda a equipe da Gerência Regional de Educação Liberdade/Cidade Baixa, atual e de outros tempos, em particular, a Rosângela e João, pelo apoio e incentivo fundamental ao longo dessa caminhada. Agradeço também às amigas e colegas de profissão que integram/integraram a equipe pedagógica, pela parceria, pelo estímulo e por tudo que aprendemos e construímos juntas. Estendo os agradecimentos às equipes escolares dessa regional, que dão sentido a tudo que realizamos e lutamos para/na educação de Salvador. Gratidão aos colegas gestores Fabiana, Paulo e Scheila, que contribuíram mais diretamente neste trabalho.

Meu profundo respeito e especial agradecimento às professoras que foram colaboradoras e intercessoras na composição desta produção. Obrigada por aceitarem fazer parte desse processo de (re)invenção de mim e da tese.

Aos membros da banca examinadora, Profas. Dras. Verônica Almeida, Liége Maria Sitja e Ana Lúcia Silva e ao Prof. Dr. Júlio Bispo, por aceitarem marcar a minha existência e itinerância formativa com os seus olhares, saberes e contribuições atualizadoras e ampliadoras das professoralidades que venho sendo.

A Larissa, psicóloga competente e cuidadosa, que me acolheu durante a pandemia e me ajudou a construir as ferramentas necessárias para (re)invenções de mim.

Aos amigos, por me trazerem vibrações positivas e me puxarem para momentos de respiro, de alegria, de vida vivente. Meu agradecimento, em particular, a Ely e a Jéssica, amigas de todas as horas, que se fizeram presentes em cuidados, carinho, apoio e atenção.

Às forças e energias de amor e luz do universo que me acompanham, me protegem, me serenam e me fortalecem.

É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças e transformação, transfiguração, procriação e criação da Educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas, abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar. (Corazza, 2005, p. 8)

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo que versa sobre a docência nos tempos da pandemia da COVID-19, situado no âmbito da educação básica da rede pública municipal de Salvador, Bahia. Compreende-se que as paisagens pandêmicas compuseram um contexto dramático no exercício docente, potencializando movimentos de atualização de professoralidades, entendidas como maneiras de *serpensaragir* docentes, tramadas por cada professor/a e implicadas em dinâmicas de formação e de produção de diferenças ao longo da itinerância profissional. A tecitura conceitual-metodológica foi delineada em expressão de *cartagrafia*, derivada da conexão entre o gênero epistolar e a cartografia de inspiração deleuzeguattariana, entre outros autores. A *cartagrafia* dinamiza a trama de escrita da tese, dando corpo às formulações que transitam por uma pluralidade de olhares e atravessam distintas referências em reflexões e discussões sobre a pandemia, a docência, a formação em exercício de professores e as atualizações de professoralidades. Ao mesmo tempo, engendra uma perspectiva de pesquisa implicada que se propõe a constituir encontros e a construir em parceria, acolhendo e dando visibilidade a diferentes gestos de escrita e narratividade. Nesse percurso, acionou-se o uso de cartas como um dispositivo rizomático, propiciador do encontro com as professoras colaboradoras/intercessoras da pesquisa e da produção de *cartas-mapas* que traçaram coordenadas instituintes do processo investigativo. O estudo aponta para a emergência de campos de forças constituídos por *linhas-fluxos* e dinamismos espaço-temporais que configuraram cenários pandêmicos e suscitaram um (re)inventar-se na/da docência. Evidencia, assim, a dimensão formativa imbricada no exercício profissional, em que se experimentam, se experienciam e se atualizam diferenças de si, referências heterogêneas e expressões docentes singulares e plurais.

Palavras-chave: Docência; Professoralidades; Formação em exercício de professores; Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This thesis presents a study on teaching during the COVID-19 pandemic, within the context of basic education in the municipal public school system of Salvador, Bahia. It comprehends that the pandemic scenario created a dramatic context for teaching practice, potentiating movements of updating professors, which refer to the teaching ways of *being-thinking-acting* made by the teacher that result in training dynamics and production of self-differences in the throughout their professional trajectory. The conceptual-methodological framework was delineated through the expression of *cartagraphy*, derived from the connection between the epistolary genre and Deleuze-Guattarian-inspired cartography, among other authors. *Cartagraphy* dynamizes the writing of the thesis, embodying formulations that encompass a plurality of visions and cross different references in reflections and discussions about the pandemic, teaching, teacher training, and professional development. At the same time, it engenders an implicated research perspective that aims to constitute encounters and build in partnership, welcoming and giving visibility to different gestures of writing and narrativity. In this way, the use of letters as a rhizomatic device was triggered, facilitating encounters with collaborating/intervening teachers in the research and the production of maps that traced the founders coordinates of the investigative process. The study points to the emergence of force fields constituted by spatio-temporal flows and dynamics that configured pandemic scenarios and gave rise to a (re)invention in/of teaching. It thus highlights the formative dimension embedded in professional practice, in which differences in oneself, heterogeneous references, and singular and plural teaching expressions are experienced, experimented with, and updated.

Keywords: Teaching; Professoralities; Teacher training; COVID-19 pandemic.

RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio que versa sobre la docencia en los tiempos de la pandemia del COVID-19, situado en el ámbito de la educación básica de la red pública municipal de Salvador, Bahia. Se entiende que los paisajes pandémicos han constituido un contexto dramático en el ejercicio docente, potencializando movimientos de actualización de profesoralidades, entendidas como formas de serpensaractuar docentes, tramadas por cada profesor/a e implicadas en dinámicas de formación y producción de diferencias a lo largo de la itinerancia profesional. La tectura conceptual-metodológica fue delineada en expresión de cartografía, derivada de la conexión entre el género epistolar y la cartografía de inspiración deleuzeguattariana, entre otros autores. La cartografía dinamiza la trama de escritura de la tesis, dando cuerpo a las formulaciones que transitan por una pluralidad de miradas y atraviesan distintas referencias en reflexiones y discusiones sobre la pandemia, la docencia, la formación en ejercicio de profesores y las actualizaciones de profesoralidades. Al mismo tiempo engendra una perspectiva de investigación implicada que se propone constituir encuentros y construir en asociación, acogiendo y dando visibilidad a diferentes gestos de escritura y narratividad. En este recorrido, se activó el uso de cartas como un dispositivo rizomático, propiciador del encuentro con las profesoras colaboradoras/intercesoras de la investigación y de la producción de cartas-mapas que trazaron coordenadas instituyentes del proceso investigativo. El estudio apunta a la emergencia de campos de fuerza constituidos por líneas-flujos y dinanismos espacio-temporales que configuraron escenarios pandémicos y suscitaron un (re)inventar en/da docencia. Evidencia, así, la dimensión formativa imbricada en el ejercicio profesional, en el que se experimentan, se experimentan y se actualizan diferencias de sí mismos, referencias heterogéneas y expresiones docentes singulares y plurales.

Palabras clave: Docencia; Profesorado; Formación en ejercicio de profesores; Pandemia de COVID-19.

SUMÁRIO

	CARTA CONVITE	13
1.	“CARTAS NA MESA”: SOBRE ESCOLHAS, CONTEXTOS E ITINERÂNCIAS	20
	REFERÊNCIAS	38
2.	O QUE PODE UMA CARTAGRAFIA?	44
2.1	MANEIRA DE FAZER: PISTAS PARA UMA CARTOGRAFIA	57
2.2	SOBRE CARTAS E MAPAS: TECITURAS DE UM PESQUISAR CARTAGRÁFICO	66
2.2.1	Pesquisa em movimentos	84
	REFERÊNCIAS	94
3.	CULTIVANDO ENCONTROS PELAS CARTAS	101
4.	PANDEMIA DA COVID-19: DELINEAMENTOS DE UM CONTEXTO DRAMÁTICO	140
	REFERÊNCIAS	176
5.	PAISAGENS PANDÊMICAS NA EDUCAÇÃO	181
5.1	NOS FLUXOS DA DOCÊNCIA EM CENÁRIOS DE PANDEMIA	199
5.1.1	Do pós-normal às docências menores	211
	REFERÊNCIAS	216
6.	FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	224
6.1	ENTRE TRAMAS E DRAMAS: PROFESSORALIDADES EM ATUALIZAÇÕES	230
	REFERÊNCIAS	244
7.	CARTA DE ABERTURA PARA OUTROS ENCONTROS	249
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	259
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE	262

CARTA CONVITE

Estimado/a Leitor/a,

É com alegria que lhe apresento os meus (ins)escritos nesta tese, que teve como escopo um estudo sobre a docência na educação básica nos tempos da pandemia da COVID-19 e atualizações de professoralidades. Ela foi tecida com as linhas-fluxos vividas e experimentadas durante a minha itinerância/errância (Macedo, 2000; Sá, 2004) formativa doutoral. Nessa tecitura, fui urdindo as tramas da pesquisa em movimentos de (des)construções, (des)fazimentos e (re)invenções; ao mesmo tempo, ia me (re)compondo em meio a esse emaranhado de linhas e palavras, afetada pelos encontros com diversos corpos e devires que foram me atravessando nesse caminhar.

Velocidades e lentidões marcaram as passagens dessas linhas-fluxos. Houve momentos de aceleração que, por vezes, me fizeram rodopiar, chacoalharam minhas expectativas e referências iniciais; balançaram as estruturas conceituais e metodológicas previamente arquitetadas, bem como as linhas duras que me forneciam modelagens, segurança e solo firme para pisar. Em passos lentos, ziguezagueei em andanças pelo desconhecido, transitando em meio à multiplicidade de acontecimentos e signos que povoaram as singularidades e os momentos vividos (Bedin da Costa, 2014, p. 72). Sempre à espreita de tudo o que me passava, busquei captar, de cada instante, de cada leitura, de cada encontro, tudo o que pudesse me servir e compor sentidos com/na tese.

Assim como relata Paola Zordan (2014) em seu texto “Das maneiras de escrever de uma pesquisa”, em muitos momentos também vivenciei o desespero e a agonia de traduzir em palavras o processo da pesquisa, tendo em vista que as minhas intenções iniciais e os modos já conhecidos de pesquisar foram se despedaçando diante dos encontros com outros pensadores e intercessores (Deleuze, 2013, p. 160); e das contingências da vida, que nos fazem recalcular e, por vezes, abandonar as rotas.

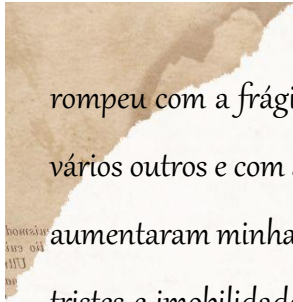
Nas palavras do poeta: “No meio do caminho tinha uma pedra.” (Drummond, 1998, p. 196). No meio da pesquisa, havia uma pandemia: um encontro com o inesperado que, intempestivamente,

rompeu com a frágil segurança do caminho planejado. Nas relações que fui estabelecendo com os vários outros e com as experiências da vida-vivente, afetos me tocaram imprevisivelmente; por vezes aumentaram minhas potências de ser e agir; em outras, as reduziram e me provocaram sentimentos tristes e imobilidade. Toda essa agitação foi forçando o movimento do meu pensamento e tornou imperativa a necessidade de invenção de outras expressões de mim e da pesquisa.

Não sabia mais de que modo seguir, não tinha nenhuma segurança por onde e como caminhar, mas também não havia possibilidade de voltar a um suposto estado ou caminho antecedente. Algo tinha se passado em mim, me afetado, metamorfoseado, colocado pontos de inflexão e de ruptura nas linhas-fluxos que até então me constituíam, fazendo-me contagiar em devires. E, como diria Fitzgerald (*apud* Deleuze; Parnet, 1998, p. 52): “Uma verdadeira ruptura é algo a que não se pode voltar, que é irremissível porque faz com que o passado deixe de existir.”

Foi preciso transitar pelo medo de não “saber como fazer”, enfrentar o embate com as pretensões do “fazer certo” que as prescrições e modelos científicos pré-concebidos nos impelem; e lidar com a ansiedade sabotadora do “não vou dar conta”, para conseguir me aventurar, entre assombros e maravilhamentos (Zordan, 2014), a criar outros fios e tramas da pesquisa, da tese e de mim mesma.

Entre fluxos de permanências e emergências, provocada pelas tensões e intensidades geradas e geradoras da aventura do pesquisar-criar, fui buscando tecer uma *escrita-com-caos* (Almeida, 2017; 2020). Entendendo que esse caos não se restringe ao sentido de desordem ou bagunça, mas, como aprendi com Verônica Almeida (2017, 2020), relaciona-se ao princípio da incerteza da física quântica, à instabilidade e ao dinamismo dos processos que se modificam sensíveis a suas condições iniciais. Deleuze e Guattari (2010, p. 238) já afirmavam que é sobre o caos que tanto a filosofia, a ciência e a arte traçam seus planos de criação; exigindo, assim, que se mergulhe nele não para contê-lo ou afastá-lo, mas para formular com ele conceitos, funções e blocos de sensações em perceptos e afectos.



Assim, percebi que essa *escrita-com-caos*, ou *caosgrafia*, me lançava em uma produção que não seguiria prescrições modelares previamente colocadas; ao contrário, o estilo seria produzido entre passos oscilantes de rebeldia e de seguir a ordem, sendo confeccionado com linhas e fluxos heterogêneos encontrados na dinâmica (in)ensiva da itinerância da pesquisa (Almeida, 2017; 2020).

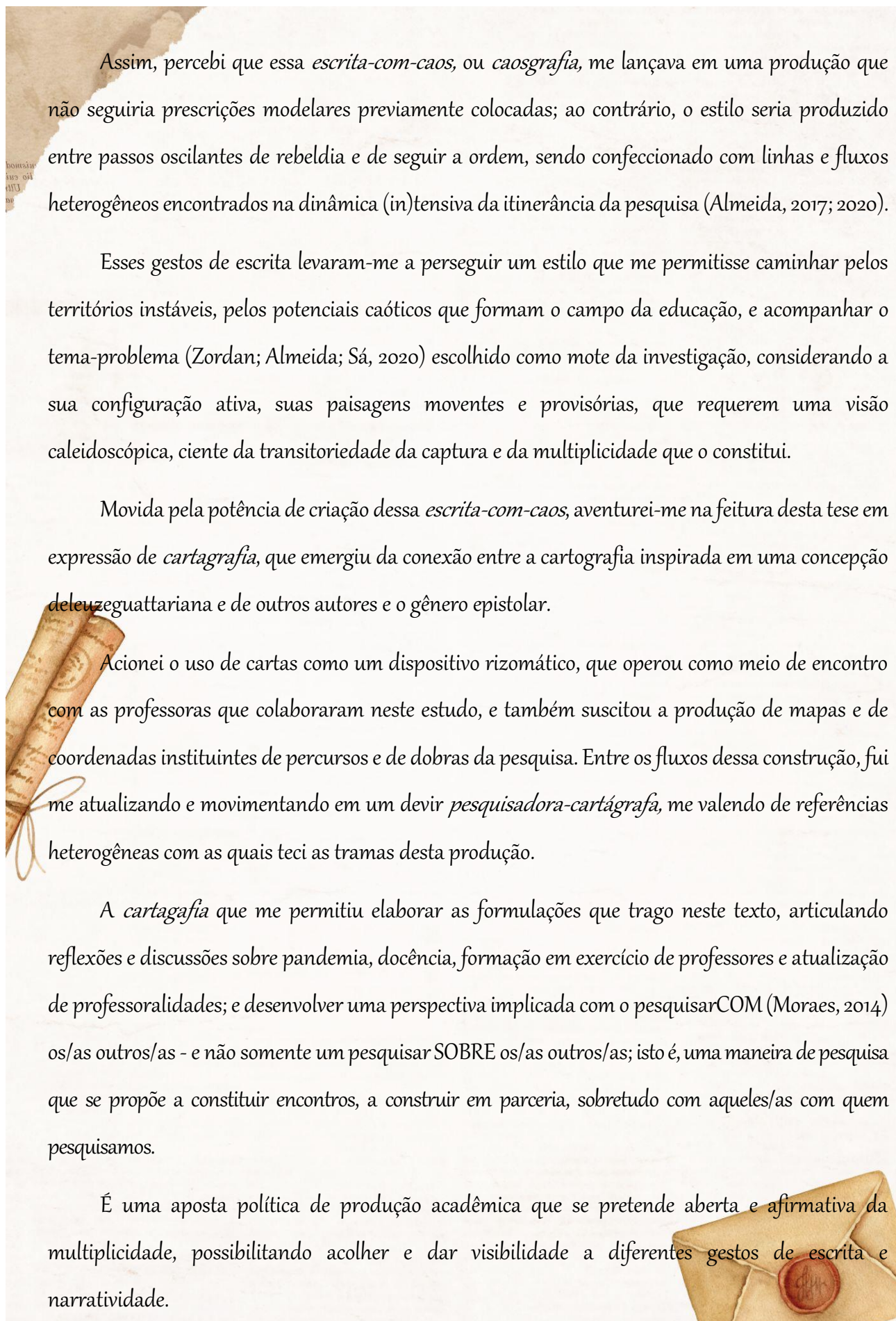
Esses gestos de escrita levaram-me a perseguir um estilo que me permitisse caminhar pelos territórios instáveis, pelos potenciais caóticos que formam o campo da educação, e acompanhar o tema-problema (Zordan; Almeida; Sá, 2020) escolhido como mote da investigação, considerando a sua configuração ativa, suas paisagens moventes e provisórias, que requerem uma visão caleidoscópica, ciente da transitoriedade da captura e da multiplicidade que o constitui.

Movida pela potência de criação dessa *escrita-com-caos*, aventurei-me na feitura desta tese em expressão de *cartagrafia*, que emergiu da conexão entre a cartografia inspirada em uma concepção deleuzeguattariana e de outros autores e o gênero epistolar.

Acionei o uso de cartas como um dispositivo rizomático, que operou como meio de encontro com as professoras que colaboraram neste estudo, e também suscitou a produção de mapas e de coordenadas instituintes de percursos e de dobras da pesquisa. Entre os fluxos dessa construção, fui me atualizando e movimentando em um devir *pesquisadora-cartágrafa*, me valendo de referências heterogêneas com as quais teci as tramas desta produção.

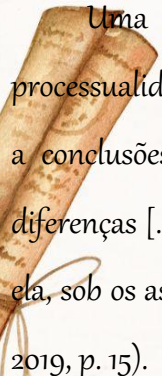
A *cartagrafia* que me permitiu elaborar as formulações que trago neste texto, articulando reflexões e discussões sobre pandemia, docência, formação em exercício de professores e atualização de professoralidades; e desenvolver uma perspectiva implicada com o pesquisarCOM (Moraes, 2014) os/as outros/as - e não somente um pesquisar SOBRE os/as outros/as; isto é, uma maneira de pesquisa que se propõe a constituir encontros, a construir em parceria, sobretudo com aqueles/as com quem pesquisamos.

É uma aposta política de produção acadêmica que se pretende aberta e afirmativa da multiplicidade, possibilitando acolher e dar visibilidade a diferentes gestos de escrita e narratividade.



De modo que, caro(a) leitor(a), o que procurei trazer neste texto “não é a narrativa de uma análise distanciada, o relato de uma observação fria, o relatório de um estudo formal” (Pereira, 2016, p.169), mas sim uma escrita-fluxo provisória, resultante de uma pesquisa-experimentação-vida forjada a partir das intensidades, tensões, escolhas que fiz, contingências vividas, afetações, marcas e diferenças produzidas por/em mim pelos/nos encontros, agenciamentos e devires implicados durante essa caminhada.


Trata-se de uma escrita tramada com base em uma maneira de pesquisar que buscou escapar de formas instituídas de investigação, que preveem o cumprimento de protocolos rígidos, voltadas à enunciação de verdades absolutas e à produção de resultados, por vezes, já vislumbrados *a priori*. Nessa busca, tentei afirmar uma pesquisa envolvida com a experimentação, com o risco de trilhar caminhos ainda inseguros e instáveis para mim, e com o perigo de me perder.



Uma pesquisa que operou como um exercício de formação, investida em meio à processualidade do estudo e da vida, atenta a uma multiplicidade que não intenciona nem se limita a conclusões finalísticas, pois visa “[...] um movimento de acompanhamento e produção de diferenças [...] que ganha sentido através e a partir de tudo aquilo que se renova e se constrói com ela, sob os aspectos do que se encontra sem estar procurando algo definitivo”. (Mendes; Zucolotto, 2019, p. 15).

Por isso, a escrita desta tese não seguiu uma trajetória linear, em direção a um capítulo final em que são apresentados os grandes achados, resultados finais definitivos da pesquisa. As formulações e análises elaboradas na relação com o estudo empreendido estão dispostas ao longo dos capítulos e carregam em si a provisoriedade intrínseca à dimensão processual do que se investiga e à dinâmica da produção de conhecimento.

Inspirada pelos trabalhos de algumas pesquisadoras (como Battistelle, B. 2017, 2022; Battistelle, B.; Oliveira, E. 2021; Araujo, T. 2016), e mobilizada pela intenção de dinamizar a *cartografia*, instalei pequenas caixas de correio. Em cada uma delas, depus as seções desta tese.



Fique à vontade para abrir essas caixas, acessar o que preparei e compartilhei nos envelopes. Dentro de cada envelope há fragmentos de percursos, pensamentos e aprendizados que se entrelaçam, compondo os caminhos trilhados nesta pesquisa. São textos diversos, tecidos ao longo da caminhada cartográfica que realizei nos anos de doutorado, alguns escritos por mim, outros recebidos, todos nascidos de diferentes encontros.

Com exceção do envelope-capítulo “Cartas na mesa: sobre escolhas, contextos e itinerâncias”, que sugiro ser lido logo após este convite — pois nele apresento, em linhas gerais, as disposições mobilizadoras da pesquisa e uma via de abertura para nossa conversa —, os demais podem ser percorridos no ritmo que lhe parecer mais próprio. Ainda que dialoguem entre si, cada texto guarda sua própria pulsação e pode ser lido na ordem que lhe convier.

Compartilho com Daniele Raic (2020) a compreensão de que a escrita nos emaranha em um dinamismo complexo de tramar a si mesmo, potencializado pelo devir. De modo que, “[...] ao mesmo tempo em que produzimos e afirmamos um discurso, sentimos que ele está em defasagem”. (Raic, 2020, p. 24).

Assim, esta escrita foi produzindo-me enquanto eu a produzia. O caminho foi sendo construído a cada passo dado. Um processo dinâmico, intenso e instável, em que se entrelaçaram experiências, referências heterogêneas e diferenças que em mim vieram se atualizando na medida em que o texto foi sendo engendrado, tramado com os fios-fluxos do estudo investido. “Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição”. (Deleuze; Parnet, 2018, p. 63).

Convido você a embarcar e me acompanhar nas linhas deste texto. Trata-se do exercício de uma escrita acadêmica outra (Callai; Ribetto, 2016) e de uma maneira de pesquisar gestada no processo, cujos sentidos estiveram muito mais imbricados com a experiência potencializada e experimentada ao longo do estudo do que com a tentativa de representar um objeto ou uma realidade já dada, distante e isenta de uma conexão direta comigo.



As linhas aqui escritas emergiram dos estranhamentos e do entranhamento com a vida (Linhares, 2016), animadas pela narrativa das movimentações vividas e pela experiência da pesquisa vista como uma inscrição em um plano de forças, que possibilitou a constituição de um plano de composição tanto de conhecimentos quanto de realidades (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016).

Espero que tenha uma leitura prazerosa e que nosso encontro seja inspirador, atualizador de virtualidades e ampliador das nossas potências de vida!

Abraço afetuoso,

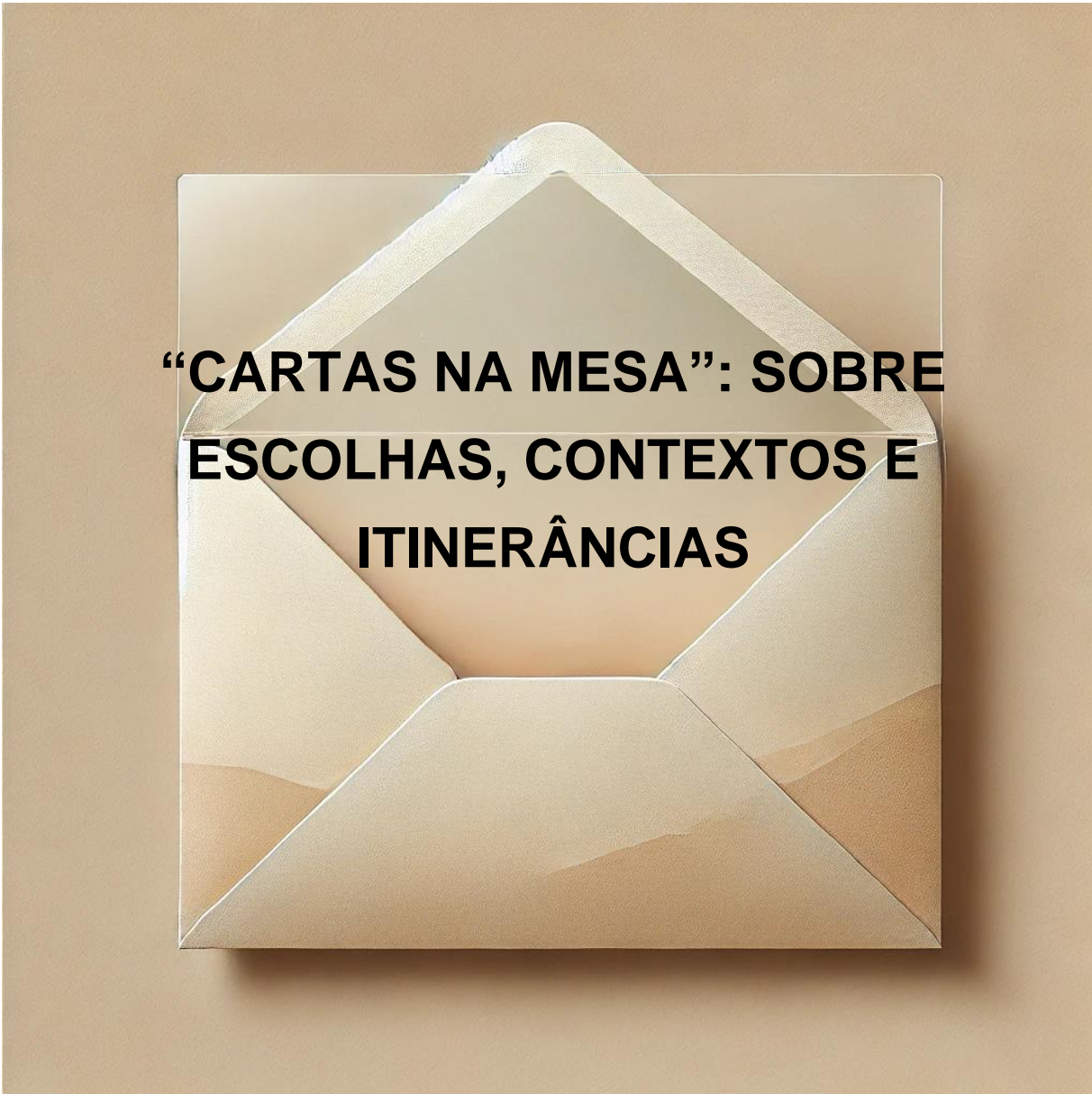
Islana Oliveira



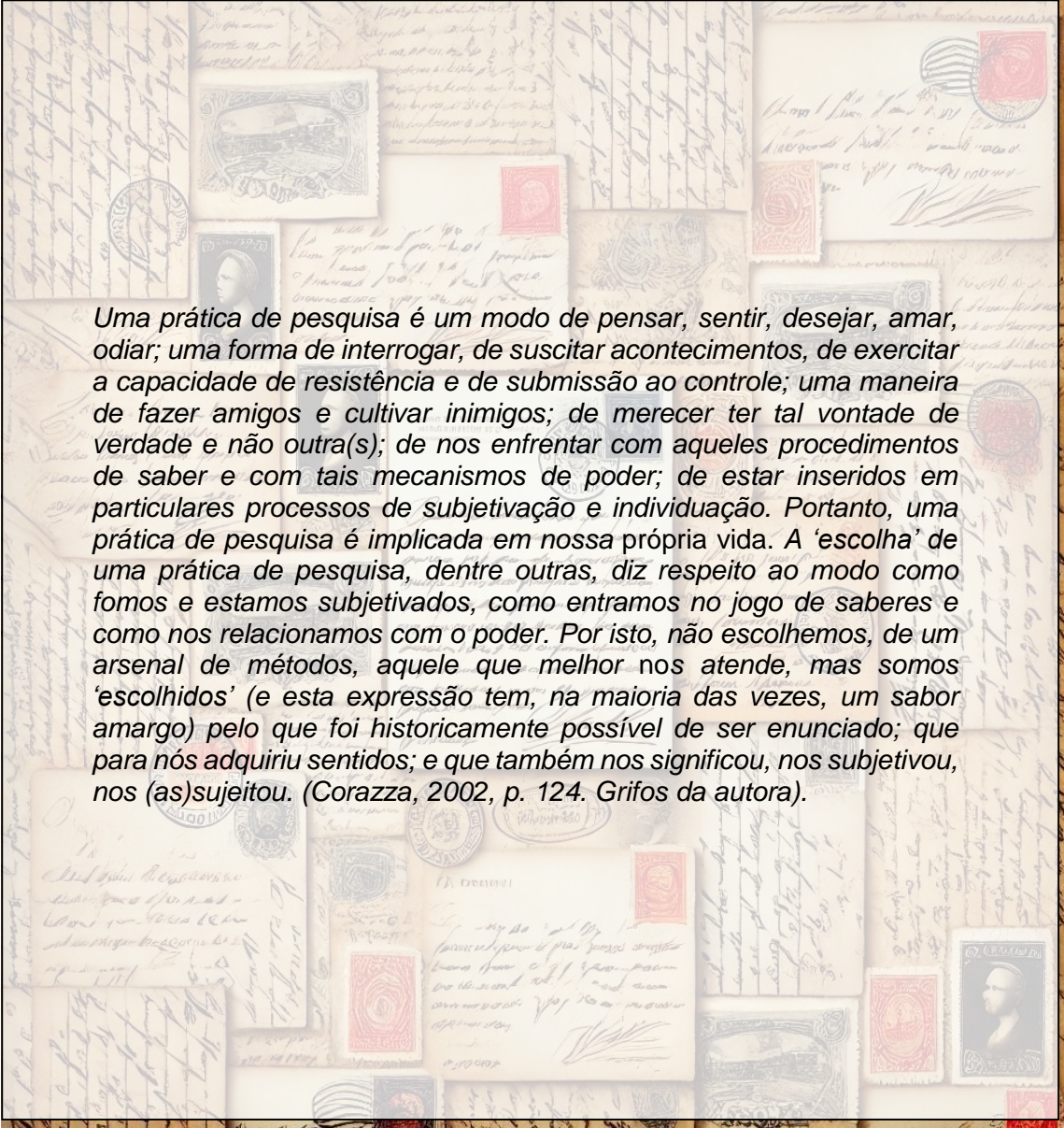
Instrução do Correio:

Pressione a tecla CTRL e clique na caixa do interesse!





**“CARTAS NA MESA”: SOBRE
ESCOLHAS, CONTEXTOS E
ITINERÂNCIAS**



Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigos e cultivar inimigos; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estar inseridos em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou. (Corazza, 2002, p. 124. Grifos da autora).

1. “CARTAS NA MESA”: SOBRE ESCOLHAS, CONTEXTOS E ITINERÂNCIAS

Pensar sobre o que nos anima a pesquisar o que pesquisamos e sobre como conduzimos o estudo empreendido me leva a refletir acerca das escolhas envolvidas no percurso de composição de uma pesquisa, e com quais ferramentas optamos por operar conceitual e metodologicamente. São escolhas que estão intrinsecamente relacionadas à nossa vida e às questões-problemas que nos tocam e inquietam, que nos são significativas e nos despertam uma insatisfação com o já-sabido (Corazza, 2002, p. 111).

Considero que tais escolhas não são frutos de decisões individuais¹, mas se exprimem das maneiras como fomos nos relacionando com o mundo, sendo afetados/as nos encontros que efetuamos com outros corpos², transformados/as pelas experiências, pelas forças intensivas e linhas de ruptura que nos atravessaram e nos tocaram, assim como pelos sentidos e redes de significações que produzimos diante das subjetivações, singularizações e atualizações que vamos encarnando no decorrer da investigação.

Acredito que nossas escolhas de pesquisa manifestam nossas relações e implicações sociais, políticas, discursivas, históricas, éticas e estéticas, que tecem as tramas que nos compõem. Em ressonância com Sandra Corazza (2002, p. 124), penso que “[...] aquilo que nos cerca e nos constitui, para nós desenha a ‘coisa’ a ser investigada”, e, como diz Deleuze (1992, p. 131), “aquilo com o que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem”.

Nesse contexto povoado de escolhas, encontros, sentimentos e afetações, esta tese foi sendo tecida, assumindo, como escreve Luciano Bedin da Costa (2014), uma prática de pesquisa “suja”, isto é, distanciada da assepsia, da limpeza e da suposta neutralidade preconizada pelo paradigma científico positivista. Trata-se de uma perspectiva de pesquisa em que a pesquisadora esteve implicada, misturada e

¹ Ao longo do texto, utilizo a primeira pessoa (singular e plural); por vezes, a terceira pessoa (singular) para indicar os movimentos de passagem que estamos sujeitos enquanto produzimos o trabalho de pesquisa, para expressar a relação de encontro com os intercessores que nos auxiliam na criação do texto, bem como a implicação com o coletivo e com o fora que nos constitui em processos de singularização e subjetivações. Como diria Deleuze e Parnet (1998), o trabalho nos envolve em uma solidão extremamente povoada, povoada de encontros, de devires que se estabelecem na relação com o outro.

² Os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais; são sempre corpos ou corpus. (Deleuze e Parnet, p. 66)

suscetível às contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de investigação. Essa implicação remete à ideia de produção de uma prega, de uma dobra.

O pesquisador implicado é o pesquisador dobrado pela sua pesquisa. No entanto, criador e sujo que é, o pesquisador também será um multiplicador, um disseminador de novas dobras ao que supostamente pesquisa. Ao invés de somente explicar, de desdobrar a dobra, seu olhar e escrita multi/implicam o mundo. (Bedin da Costa, 2014, p. 71-72).

Pesquisa e vida: relação implicada, imbricada. Vida que se dobra e desdobra na pesquisa, “[...] não são pontos extremos de uma existência: uma produz a outra, uma conta da outra. São histórias que existem juntas e não em separado.” (Battistelle, 2022, p. 13). Portanto, não há como segregar, no percurso e nos registros da pesquisa, a vida da pesquisadora, em prol de uma suposta neutralidade e objetividade científicas, uma vez que são as tramas que nos constituem e nos fornecem as perspectivas e coordenadas para criarmos, lermos e problematizarmos os temas-problemas (Zordan; Almeida; Sá, 2020) e realidades que nos propomos investigar. Como nos lembra Veiga-Neto (2007), precisamos estar sempre atentos, pois somos irremediavelmente parte daquilo que pesquisamos (Veiga-Neto, A., 2007).

Tal perspectiva não significa uma prerrogativa para a fragilização ou a despreocupação com o rigor pertinente a qualquer produção acadêmica; apenas revela o entendimento de que esse rigor não advém, necessariamente, de uma higienização e do afastamento da pesquisa em relação às dimensões subjetivas e sensíveis do/a pesquisador/a.

O rigor se manifesta na coerência e na consistência com que se manejam e articulam as ferramentas conceituais e metodológicas, as estratégias e invenções, bem como no compromisso com os possíveis efeitos da pesquisa. Nesse prisma, o rigor abrange um envolvimento ético, político e estético do/a pesquisador/a nos atos que fundamentam sua pesquisa (Coelho; Farina, 2019; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020).

Foi imersa nas tensões, intensidades, tramas e dramas que pulsavam no cotidiano durante a pandemia da COVID-19, afetada, em várias dimensões da minha existência (pessoal, familiar, acadêmica, profissional), pela atmosfera que permeou esse período — cujos inúmeros efeitos ainda ressoam em nossos dias —, bem como

pelas leituras, estudos e discussões suscitadas no decorrer do curso de doutorado, nos momentos de orientação e estudos com o grupo de pesquisa Formação em exercício de professores (FEP), que me instigavam à abertura de outras maneiras de *sentirpensarfazer* pesquisa, que escolhi incursionar na investigação acerca dos movimentos de atualização de professoralidades potencializados pelo plano dramático³ (Deleuze, 2019; 2021) da pandemia da COVID-19⁴.

Essa escolha, que foi sendo arquitetada e se firmando no transcorrer do curso, derivou especialmente da intensa experiência que vivi, nesses tempos, nos espaços que habitei — experiência essa que foi provocadora de tensionamentos, deslizamentos e rupturas nas minhas maneiras de ser, sentir, pensar e agir nas relações com o mundo, com os outros e comigo mesma, nas várias conexões que fui instituindo.

Nesse percurso, alguns recomeços foram necessários, vividos em meio à angústia dos prazos regulamentares que fazem parte do doutorado. Das versões iniciais deste trabalho restaram poucos vestígios, por tantas vezes que foram rasuradas, recortadas, remontadas, reescritas e até que rachadas ao meio para se abrir a uma outra aventura de pesquisar. Ficou apenas o desejo de manter acesa a chama do *devoir pesquisadora* que, antes do doutorado, andava esmaecida diante do volume de afazeres que, por vezes, nos enredamos pelas tantas frentes que precisamos atuar.

Foi pelo meio que a pesquisa foi (re)começando, ganhando intensidade e velocidade. Por vezes, também momentos de lentidão e até de paragens, que embora angustiantes, foram necessárias para fazer fluir, e não cair tonta, em meio à agitação vertiginosa dos pensamentos e à instabilidade provocada pelos encontros com alguns

³ Os *dramas* (Deleuze, 2019; 2021) estão aqui entendidos mediante uma leitura deleuziana como dinamismos, agitações espaço-temporais, campos de forças que mobilizaram os/as docentes a atualizarem as suas professoralidades.

⁴ Embora a Organização Mundial da Saúde tenha declarado o início e o fim do estado de emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19 entre os anos de 2020-2023 (OPAS/OMS, 2023), considero o lapso temporal da pandemia aqui no Brasil entre 2020 e 2022, em razão dos atos legais publicados pelo Ministério da Saúde, quais sejam: Portaria nº 188, publicada em 4 de fevereiro de 2020, e a Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022, que reconheceram, respectivamente, o início e o fim do estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional devido à infecção Humana pelo Novo Coronavírus – COVID. Além disso, esse período apresentou impactos mais evidentes em casos de contaminação, mortalidade e de medidas de contenção, o que não implica a extinção do vírus nem da pandemia, mas na retração do estado crítico.

intercessores que desestabilizaram cristalizações cartesianas instituídas em mim ao longo da minha itinerância formativa.

Permiti-me tatear, experimentar, transitar entre diversas referências teóricas, algumas já familiares, outras conhecidas à distância e tantas outras perturbadoramente novas ao meu percurso formativo, como a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nesse caminhar, fui puxando os fios de pensamentos e sensibilidades para construir o estudo e a escritura desta tese. Fui me aproximando de um *corpus* teórico (Raic, 2020) muito mais pela via dos encontros, afecções e conexões (Souza, 2022) do que pela intenção de fazer filiações peremptórias e classificações da pesquisa em “famílias epistemológicas” (Raic, 2020). Por essa via, esse *corpus* teórico, que transita por uma pluralidade de perspectivas e olhares, foi ampliando minha potência de agir na pesquisa, constituindo sentidos em mim, me auxiliando na construção das análises e formulações que consegui fazer até o momento.

Assim como Daniele Raic (2020, p. 51): “Utilizei o *corpus* teórico para compor, interpretar e produzir tanto o conhecimento, quanto a mim mesma.” Estive aberta, exposta e disposta a ser atravessada por toda essa experiência. E, como nos ensina Jorge Larrosa (2002), a experiência é da ordem de algo que nos passa, nos acontece, nos toca e nos altera. Em suas palavras:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2002, p. 25.)

A experiência da pandemia traçou em mim linhas de fuga (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze; Guattari, 2012), que, simultaneamente, abriram fissuras e rupturas, desestabilizando meu corpo, estados emocionais e psicológicos, mas também me impulsionaram a uma *experimentação-vida*, a produzir diferenças em mim, atualizar outras maneiras de existir, de pensar, de sentir, de trabalhar, de me relacionar com os outros, de criar na/com a vida e a me compor em conjunção com outros devires.

Percorrer essas linhas de fuga não foi fácil. Como bem alertado por Deleuze e Parnet (1998), com elas fui sendo forçada a “perder” a pretensão de previsibilidade e controle e a acolher as irremediáveis incertezas e instabilidades, uma vez que não havia — e não há — como saber antecipadamente os seus efeitos, já que operam constantemente com a transmutação de fluxos, com a criação e conjunção de devires.

Sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. ‘Eu sou assim’, acabou tudo isso. Já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo. Já não há senão explorações onde se encontra sempre no oeste o que se pensava estar no leste, órgãos invertidos. [...] Já não há o infinito relatório das interpretações sempre um pouco sujas, mas processos acabados de experimentação, protocolos de experiência. (Deleuze, Parnet, 1998, p. 61)

Nas ambiguidades das linhas de fuga traçadas em mim, fui tentando aprender, a partir dos estados de risco e perigos em que fiquei exposta, a ter mais paciência e precaução em relação aos efeitos que elas poderiam despertar, e a prestar atenção quanto às retificações que precisei ir fazendo no percurso para me esquivar das capturas das areias movediças e buracos encontrados no caminho.

Em alerta, segui vigilante, ciente da ruptura que as linhas de fuga ocasionam e que pode se dilatar imprevisivelmente no tempo, já que “[...] ela é diferente de um corte significativo demais, ela deve ser continuamente protegida não apenas contra suas falsas aparências, mas também contra si mesma, e contra as reterritorializações que a espreitam”. (Deleuze, Parnet, 1998, p. 52)

Entre os trânsitos da *experimentação-vida*, fui tecendo a pesquisa, pois, como enunciado por Zordan, Almeida e Sá (2020), frente aos temas-problemas que escolhemos para os nossos projetos estão questões de vida: a pesquisa é o que se vive. Nos fluxos de vida-estudo-pesquisa, encontrei no conceito de professoralidade⁵ (Pereira, 2016) a expressão do que vinha experimentando na minha itinerância formativa e profissional como pedagoga em devir-docente, devir-pesquisadora, devir-coordenadora pedagógica.

⁵ O conceito de professoralidade será abordado com maior aprofundamento mais adiante no texto.

Como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador, vinculada a uma Gerência Regional de Educação⁶, vivenciei, com os colegas de profissão — principalmente, gestores, coordenadores pedagógicos e professores de diversos territórios escolares — os desafios, dilemas, angústias, tensões e potencialidades que permearam o acontecimento da pandemia em nossa cidade, em nosso país.

Compartilhamos e experimentamos a composição não somente de outras paisagens educacionais, (in)tensivamente atravessadas pelas tramas e dramas (Deleuze, 2019; 2021) da epidemia da COVID-19, como também processos de singularização, de constituição de outras cenas de si, de nós, no coletivo que o exercício da docência constitui. Em meio a esses movimentos, viemos (re)inventando⁷ possibilidades de *sentirpensarpraticar* educação, atualizando nossas professoralidades.

Concordo com Raic (2020) quando aponta que o pedagogo comporta o professor. Acredito que a minha professoralidade se desdobra tanto na minha atuação na coordenação pedagógica, que se operacionaliza em vias formativas de outros colegas gestores escolares, coordenadores e professores/as, na ação de pesquisadora, assim como na extensão e coletividade, características da docência, presente em toda minha itinerância profissional.

Assim, a pesquisa se constituiu mediante a minha implicação com o campo de estudo (Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA) e com a emergência do tema, girando em torno de três movimentos que, articuladamente, animaram o estudo que subsidia a construção desta tese: I) Acompanhar movimentos de atualizações de

⁶ Na Gerência Regional de Educação Liberdade / Cidade Baixa (GR Liberdade / Cidade Baixa), atuo no acompanhamento e monitoramento pedagógico de várias escolas vinculadas a esse órgão. A GR Liberdade/Cidade pertence à estrutura regimentar da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia e tem por finalidade apoiar as unidades de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para a implementação das políticas e diretrizes da Secretaria. Esta Gerência Regional possui 51 unidades escolares vinculadas, situadas em 16 bairros da cidade de Salvador-Bahia: Liberdade; Pero Vaz; Lapinha; Iapi; Pau Miúdo; Barbalho; Caminho de Areia; Cidade Nova; Santa Mônica; Caixa D'água; Baixa do Fiscal; Uruguai; Massaranduba; Roma; Ribeira e Bonfim.

⁷ Kastrup (apud Zordan, 2010, p. 2) nos convida a pensar a invenção partindo de sua etimologia: “[...] retomo a etimologia da palavra latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos (...). Tal etimologia indica o caminho a ser seguido: a invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. [...] A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria.”

professoralidades experimentados por docentes da educação básica durante a pandemia da COVID-19 e produzir mapas a partir das cartas produzidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa; II) Mapear *linhas-fluxos* (in)intensivos que compuseram contextos dramáticos na educação básica em tempos da pandemia da COVID 19 e, em específico, na paisagem educacional da rede municipal de ensino de Salvador/BA, por se tratar do território que atuo profissionalmente; III) Discutir o entrelaçamento entre formação de professores, exercício docente e atualização de professoralidades, em articulação com os atravessamentos da pandemia da COVID-19.

Tomei como inspiração neste trabalho a conceitualização acerca da professoralidade, cunhada e desenvolvida por Marcos Villela Pereira (2016) no livro “Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”, é fruto da sua tese de doutoramento. Contudo, vale salientar que percebo esse conceito não como uma verdade absoluta, mas como uma possibilidade dentre outras, como uma ferramenta conceitual que mobiliza a experimentação da pesquisa, pois, como bem nos lembra Elmara Souza: “A potência do conceito está não no conceito em si, mas naquilo que ele nos possibilita criar.” (2013, p. 28)

O mote da discussão trazida no referido livro gira em torno da questão: como se vem a ser professor? Questionamento inicial, que se desdobra em outros: como é que alguém se torna um professor? Por que escolhe tornar-se professor? Como se processa essa decisão no sujeito? Partindo dessa problematização e percorrendo a sua própria itinerância pessoal-profissional, o autor discorre em sua obra sobre o complexo e intenso processo de constituição docente, referindo-se ao professor/a como aquele que se produz em meio a uma prática de ensinar, trabalha na formação de outros sujeitos e escolhe essa via como modo de existência no mundo.

Segundo o autor, a professoralidade pode ser entendida como uma diferença que o/a professor/a experimenta na produção de si no exercício da profissão. “[...] Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. [...]” (Pereira, 2016, p. 18). “[...] Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inúmeros movimentos de constituição no mundo [...].” (Pereira, 2016, p. 22).

Desdobrando o conceito, em outro texto (Pereira, 2023), o autor enfatiza o caráter provisório, contextual e plural inerente ao ser professor/a. Sugere abordar essa

formulação como um exercício de *professoralização*, com vistas a tornar visível a dinâmica permanente de tornar-se/produzir-se docente, que cada um/a experiencia ao assumir a posição de professor/a.

Essa ideia de professoralidade me provocou a pensar sobre as maneiras de *serpensaragir*⁸ docentes, constituídas continuamente pelo/a professor/a na processualidade de sua vida profissional, e sobre os movimentos de (auto/hetero)formação, de (des)construção, singularização e diferenciação que vivenciamos na atuação da docência. Instigou-me a perspectivar o exercício docente em sua dimensão formativa (Miranda, 2021) “para além da qualificação profissional” (Gallo, 2017, p.1), de cunho estritamente técnico-instrumental, e das conformações identitárias que preveem a fixação de perfis e modelos professorais.

Tais provocações suscitaram a minha aproximação com um viés de pensamento que visualiza a docência como um “exercício de existencialidade” (Pereira, 2016) do/a professor/a, perpassado por dramas (Deleuze, 2019; 2021) e por tramas formativas ancoradas na diferença e nas potências do devir. Como bem nos lembra Raic (2020, p. 92), inspirada em Deleuze: “As potências do devir são realidades virtuais em vias de atualizarem-se, continuamente, cujos fluxos, intensos e prenhes de devires, provocam acontecimentos em movimentos que se repetem e produzem diferenças no ser, em univocidade.”

Desse modo, roubei, em estilo deleuziano, esse conceito, deixando-me contagiar e compor com ele as linhas da minha pesquisa. Meu intento foi pensar sobre expressões da docência em contextos marcados pelo fenômeno da pandemia da COVID-19, não apenas para focar exclusivamente nas dificuldades ou nos padecimentos que permearam as paisagens professorais (Miranda, 2021) — embora reconheça que as angústias e tensões também fazem parte do processo —, mas para vislumbrar os dinamismos espaço-temporais, as afetações, as linhas de força que suscitaram a atualização de professoralidades.

Essas professoralidades foram encarnadas em diferenças contingenciais e provisórias, configuradas frente às necessidades experimentadas nos coletivos

⁸ Opto por grafar “*serpensaragir*” como uma única palavra, com a intenção de tensionar as fronteiras entre o ser, o pensar e o agir. Trata-se de um gesto político, teórico e estético de escrita que busca desnaturalizar a lógica linear e hierárquica da linguagem e a dicotomização entre corpo e mente, razão e emoção, teoria e prática, sentir e fazer, compreendendo-os como dimensões indissociáveis da experiência e da formação humana e docente.

constituídos nos territórios escolares e nos processos formativos experienciados nesse contexto.

Vale destacar que, ao me referir a roubo, não faço nenhuma correspondência com furto, plágio ou imitação. Adoto uma perspectiva deleuziana (1998), na qual roubo é encontro, achado, captura. Apesar da produção de uma pesquisa ser muitas vezes solitária, ela também está povoada de encontros com outras pessoas (mesmo sem conhecê-las ou tê-las visto), com ideias, acontecimentos e entidades (Deleuze; Parnet, 1998). São encontros em que nos afetamos e somos afetados, encontros que nos alteram, que nos contagiam e possibilitam a criação. Como aponta Elmara Souza (2013, p. 31-32): “Não produzimos do nada, a produção, a autoria, dependem desses encontros e dos ‘roubos’ que são sempre criativos e favorecem a criação de outros caminhos, novos conceitos”.

Assim, o que ficou evidenciado para mim é que o advento da pandemia trouxe ainda mais complexidade e demandas ao exercício da docência, nuances e dilemas que impeliram os/as docentes e demais profissionais envolvidos no processo educativo a mobilizarem e atualizarem outros saberes e fazeres, com vistas a alcançar os/as estudantes em contextos marcados pelo distanciamento físico e pelos incontáveis efeitos gerados ou intensificados pela COVID-19 (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2022).

Foi recorrente o discurso que abrigava a constatação de que, frente àquela situação de emergência, os/as docentes precisavam se (re)inventar no fluxo da profissão, engendrar outras maneiras de ser, fazer e pensar a si mesmos/as, à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional diante das incertezas que emanavam no cotidiano.

Entendo que o/a professor/a se compõe e recompõe permanentemente em meio aos movimentos de vida, aos fluxos e à multiplicidade de experiências e acontecimentos que, por inúmeras vezes, provocam deslizamentos, deslocamentos em sua existência e formação. Nesse prisma, vou ao encontro de Joelson Moraes, Franc-Lane Nascimento e Dilmar Silva Júnior (2022) quando afirmam que cada docente vai forjando um modo singular de ser/existir na profissão, uma maneira de realizar a sua prática pedagógica e de atualizar saberes e fazeres que se associam às suas escolhas e à história de vida, às suas particularidades, assim como às circunstâncias e às necessidades que emergem das realidades em que vive, “[...] o

que implica situar a tessitura de uma professoralidade em constante devir e produção.” (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2022, p. 61).

É nesse fazer e se refazer que se constitui a professoralidade dos/as docentes em pleno contexto da ação de aprender, ensinar, pesquisar e se formar, mediatizados por uma multiplicidade de práticas, reflexões e buscas constantes que se defrontam em sua existencialidade e que os/as deslocam, constantemente, em função da experiência vivida. (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2022, p. 60)

Ao longo da pandemia, os/as docentes foram implicados/as a experimentar diferenças de si, a (re)configurarem as maneiras como tecem o seu fazer docente e atualizarem uma pluralidade de saberes e habilidades diante das mudanças e dos dinamismos que se evidenciaram nesse contexto. Na aventura de produzir suas maneiras de *serpensaragir*, os/as professores/as foram, também, fabulando outros rumos para a docência. Nesse sentido, a ideia de professoralidade foi captada como um conceito impulsionador para pensar a multiplicidade de expressões da docência na educação básica, considerando os dramas (Deleuze, 2019; 2021), suas tramas e a sua tecitura formativa.

No desafio de formular um plano conceitual-metodológico que pudesse conferir consistência ao estudo intencionado, articulei o termo *cartagrafia* como uma maneira de pesquisar, que, como explicita Zordan (2014), difere de uma concepção de método prescritivo e remete muito mais à ideia de constituição de um modo de manuseio, um jeito de tratamento, um estilo, um modo de habitar e estudar o/no campo problemático em estudo, a partir das suas *linhas-fluxos* de composição.

Em suas palavras: “[...] Uma certa maneira pressupõe um certo modo de arranjo, uma certa disposição de elementos heterogêneos, um agenciamento. [...] maneiras dizem respeito a condutas, a modos de se conduzir, a toda uma ética que não consegue ser separada da estética.”(Zordan, 2014, p. 120-121) O neologismo *cartagrafia* deriva do agenciamento entre o gênero epistolar e a cartografia de inspiração deleuzeguattariana, entre outros intercessores.

No livro “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (vol. 1)”, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) discorrem sobre o princípio da cartografia dentro de uma perspectiva rizomática. Deslocando o termo da geografia, os autores propõem outra tradução da cartografia, enquanto ciência/arte de produzir mapas, diferenciando-a de uma

formulação mais “tradicional” de mapa como uma representação fixa e estática de um território ou de problema-tema de investigação.

Deleuze (2013) explica que os mapas são composições heterogêneas, dinâmicas e mutáveis, que articulam *linhas-fluxos* de diversas naturezas, funcionando simultaneamente na composição daquilo que estamos pesquisando. Deleuze e Guattari (2012) nos propõem pensar na composição tanto de pessoas quanto de grupos, instituições, relações e sociedades, a partir das tramas de linhas que as constituem.

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso, cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (Deleuze, 2013, p. 47)

Eles evidenciam três espécies de linhas. Uma delas é a linha molar: tratam-se de linhas duras, segmentárias, que operam com a estratificação em formas essencializadas e mais rígidas. São linhas que nos fixam em identidades e segmentos bem delimitados, traçando dicotomias e binarismos (homem/ mulher; professor/aluno; mãe/pai), além de promoverem verticalizações.

Há também as linhas de natureza molecular, mais flexíveis e maleáveis. Elas atuam como fluxos, em devires, em limiares, em horizontalizações e microdimensões. Movem-se nos entre-lugares, nos desvios, nas pequenas modificações e flexibilizações.

Ao mesmo tempo, existe ainda uma outra espécie de linha, que os autores a denominam de linhas de fuga. São linhas de ruptura, que fazem um sistema, segmento ou identidade vazar, como um cano que estoura. Estas linhas provocam fissuras, escapes, descodificações e desterritorializações. (2012; Deleuze, 2013; Deleuze, Parnet, 1998).

Deleuze e Guattari nos lembram que essas linhas são imanentes, emaranham-se umas nas outras, elas “[...] não só coexistem, mas também se transformam, passam uma nas outras.” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 113).

Em consonância com as palavras e com os pensamentos de Deleuze e Guattari, os professores e pesquisadores Luciano Bedin da Costa e Alexandre Amorim (2019, p. 914-915) ratificam: “Somos cortados por linhas, em todas as direções e em todos

os lados. As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo o que habitamos, onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos, amamos e experimentamos afetos.”

Os autores evidenciam que é no entrelaçamento e nas relações conectivas das linhas que se engendram as tramas e os dramas (Deleuze, 2019; 2021) que constituem os territórios que pesquisamos e cartografamos. As linhas efetivam uma parte relevante na produção da cartografia, elas constituem sua própria arquitetura. (Bedin da Costa; Amorim, 2019)

Nesse prisma, Simonini (2019) nos lembra que o que está em jogo na cartografia não é a re-apresentação das realidades que se investiga, ao contrário, se tensiona e se questiona essa própria noção de realidade como dimensão independente da relação com o/a pesquisador/a. O trabalho da cartografia é feito sobre / com as linhas, trata-se de “seguir as linhas que, em seu tramar, compõem mundos imanentes ao próprio viver” (Simonini, 2019, p. 80). E isto implica considerar que:

[...] no processo de se praticar cartografia a principal preocupação não é a de descrever a realidade de um grupo, mas a de acompanhar os processos múltiplos que ativam movimentos singulares de produção de realidade, e seus consequentes regimes de verdade. [...] a cartografia se pretende a seguir linhas de produção de realidades. Por sua vez, o cartógrafo é partícipe das próprias linhas que ele segue, sendo um efetivo praticante das composições de realidade que ele pretende *descrever*. (Simonini, 2019, p. 81. Grifos do autor)

É no trabalho de seguir essas linhas que vamos, como pesquisadores/as cartógrafos/as, traçando os nossos mapas. Eles funcionam como um diagrama, um desenho provisório que pode ser configurado em inúmeras formas e que traduz o acompanhamento das *linhas-fluxos* que compõem o *objeto-processo* em investigação (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020), sem intencionar a sua reprodução, totalização e essencialização, pois considera que as realidades pesquisadas não possuem uma preexistência — estão em constante processo de produção e de transformação das suas paisagens, inclusive as paisagens psicossociais e os territórios existenciais, conforme Rolnik (2016) defende. Nesse caso, os mapas são montados ou desmontados nos momentos de desfazimento de certos mundos, em suas perdas de sentido e no refazimento de outros.

Thiago Oliveira e Marlucy Paraíso (2016) nos lembram que a cartografia se desenrola no trabalho com as linhas, na arte de desenhar mapas abertos, sempre inacabados, “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30). Ela se faz em relação com a vida em metamorfoses, “assume-se implicada na criação e na invenção, ao pensar uma pesquisa das multiplicidades que faz gerar multiplicidades.” (Oliveira, T.; Paraíso, M. 2016, p. 159).

Mais do que um método com passos demarcados a serem seguidos, a cartografia se configura como uma maneira de estudar/pesquisar (Zordan, 2014) um determinado campo, atentando para as tramas e para as conexões entre suas linhas, que engendram os *objetos-processos* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) e suas movimentações. “Por sua vez, o cartógrafo é partícipe das próprias linhas que ele segue, sendo um efetivo praticante das composições de realidade que ele pretende descrever.” (Simonini, 2019, p. 6).

Como sinalizam Passos, Kastrup e Escóssia (2020), não se trata de um método a ser aplicado, com regras fixas e metas pré-estabelecidas, nem de procedimentos já demarcados, mas de um modo a ser experimentado e produzido no fluxo da pesquisa, que considera uma dimensão processual da realidade (Kastrup; Passos, 2016).

Afirmam-se como possíveis procedimentos de pesquisa o mapeamento de territórios, o acompanhamento de dinâmicas de des(re)territorialização, o traçado de linhas e diagramas e a propiciação de rotas de fuga (Oliveira, T.; Paraíso, M., 2016).

Na pesquisa cartográfica, não se intenciona alcançar uma verdade estática e universal subjacente ao que se investiga, nem se direciona à descoberta de regularidades e padrões generalizáveis. Ao contrário, o estudo é animado pelas singularidades, pelas diferenças e pelos dinamismos permeados de multiplicidades, que evidenciam o caráter provisório e circunstancial do conhecimento.

A ideia de mapa se conecta ao uso de cartas como um dispositivo operador da cartografia e propiciador do meu encontro com as professoras da rede municipal de ensino de Salvador/BA que colaboraram no estudo empreendido. Convidei-as a escrever sobre si, registrando em suas cartas memórias, histórias, afetos, vivências e experiências na atuação docente em espaços-tempos marcados pela pandemia da COVID-19. Foram chamadas a narrar como foram afetadas por esse acontecimento

que acometeu o mundo, como se atualizaram em suas professoralidades no exercício da profissão nesses tempos e como foram se (re)compondo e forjando suas práticas docentes.

A partir do exercício de um *pesquisar cartográfico*, entendo que, nessas cartas se desenham tramas rizomáticas e zonas de intensidade (Deleuze, Guattari, 2011), nas quais vibram as linhas que compõem as professoras colaboradoras da pesquisa e o plano dramático traçado pelo acontecimento da pandemia. Elas transportam afetos⁹ e manifestam experimentações e expressões da docência, materializadas em atualizações de professoralidades diversas.

Foi preciso embarcar na desafiadora tarefa de desembaraçar distintas linhas emaranhadas nas cartas, bem como coabitar os territórios existenciais com vistas a acompanhar as *linhas-fluxos*, deixando-me atravessar, afetar e envolver em um processo de criação de mapas, tramados a partir do extenso rizoma constituído pelo entrelace das epístolas — derivações do que for percebido, sentido e apreendido do encontro com os gestos de escritas tecidos pelas participantes com as linhas de suas vidas, de onde vibram suas professoralidades e movimentações docentes.

Nesse prisma, considero que as professoras colaboradoras da pesquisa foram intercessoras, e não sujeitas-objetos da investigação. Leio, em Deleuze, o convite a pensar os intercessores como mediadores essenciais à criação. Podem ser pessoas, coisas, plantas e até animais. Fictícios ou reais. Animados ou inanimados. “[...] Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando não se vê.” (Deleuze, 2013, p. 160).

A escolha pelo uso de cartas foi motivada pelo desejo de produzir um *pesquisarCOM* (Moraes; Bernardes, 2014), isto é, “um modo de pesquisar que se faz com o outro e não sobre o outro” (Moraes; Bernardes, 2014, p. 8), perspectivando-o como experimentação, como um exercício de invenção (Almeida, 2020), conectado ao encontro com o outro, com a vida, com a experiência, com o sensível e com as

⁹ Vou ao encontro de Espinosa via Deleuze (2002, p. 56) para entender que os afetos são as afecções do corpo pelas quais as suas potências de agir são aumentadas ou diminuídas. A afecção (*affectio*) refere-se a um estado do corpo em que é afetado, tocado na relação do encontro, assim implica a presença do corpo afetante. O afeto (*affectus*) indica a transição de um estado a outro, tendo em vista a variação correlativa entre os corpos implicados no encontro.

afetações, desprendendo-se de estruturas duras e fixas que visam encaixar o percurso da pesquisa em modelos e formas predefinidas.

A carta assume uma intensidade de compor no papel aquilo que fazemos em nosso cotidiano: o exercício do diálogo, do endereçamento, da parceria, da conexão, das zonas de vizinhança que nos tiram de uma condição de apenas relatores solipsistas de conhecimento para uma relação imanente ao pensamento – o outro. A carta é uma tecnologia que nos insere no tempo, nos afetos, nos desejos. A carta é sempre parte de um percurso, aberta, portanto, história de um processo, de um momento. A carta apresenta um caráter de indiscernibilidade entre escrita e vida. (Moraes, M.; Bernardes, A. 2014, p.9)

Essa escolha e esse desejo me colocaram em convergência com outras/os pesquisadoras/es (como: Santos Júnior, Júlio B., 2022; Battistelli, Bruna M., 2017, 2022; Tavares, Gilead M., Moraes, Marcia; Bernardes, Anita G., 2016; Santos, J. M. P. 2018; Vargas van Meegen, Manoela, 2016; Cabral, Cleber A., 2016; Campello, Ronaldo, 2016; Camargo, Maria Rosa, 2011; Moares, A .A. A., 2006; Souza, J. G., 2022) que, assim como eu, visualizaram na utilização do gênero epistolar a possibilidade de propiciar encontros, parcerias e compartilhamento com vários intercessores fundamentais à construção do trabalho.

As cartas suscitam a oxigenação dos ambientes acadêmicos com outras maneiras de escrever, de comunicar e de produzir a pesquisa e conhecimentos, em que *razãoemoção* caminham entrelaçadas; em que a dureza da normatividade e da pretensa erudição academicista cede espaço para um estilo de escrita que flerta com a informalidade, que enseja uma conversação, um encontro afetivo, uma relação de aproximação e estado de presença entre quem escreve (e se inscreve na escritura) e quem lê, atualizando a escritura do outro; que se engendra na maleabilidade, no acolhimento de diferentes formas de expressão e funções, características que confluem com uma maneira de pesquisar que intenta ser afirmativa dos encontros, das diferenças, da multiplicidade e da vida.

Como bem nos lembram Bruna Battistelli e Érica Oliveira (2021), o uso de cartas evidencia uma escolha por multiplicar as fontes narrativas de nossas pesquisas, auxiliando a flexibilizar as modelizações instituídas na escrita acadêmica, que, por vezes, a tornam insípida, hermética e inexpressiva. Encontro-me com elas na busca pela “[...] construção de uma academia encarnada, viva, que pulse, que acolha, cuide, produza, permita escrever/sentir/falar, sendo acolhimento para diferentes

epistemologias e muitas formas de comunicar o pensamento.” (Battistelli; Oliveira, 2021, p. 694)

Os mapas são frutos de uma leitura caleidoscópica que fiz das cartas. Trata-se de uma atualização entre as incontáveis virtualidades ali presentes; portanto, não esgota nem cristaliza os sentidos e possibilidades de interpretação, manifesta uma perspectiva dentre tantas outras, a depender do olhar que lançamos sobre elas.

As cartas escritas pelas professoras colaboradoras deram vazão à produção dos mapas, rizomaticamente correlativos, e para evidenciar essa ligação passei a chamá-las de *cartas-mapas*.

As *cartas-mapas* foram produzidas a partir de palavras conectoras que emergiam e afetavam meu olhar durante a leitura das cartas, por ressoarem com o que vinha experimentando em minha atuação como profissional/pesquisadora e por entrelaçarem temas emergentes no território da docência na educação básica, atravessada pela pandemia da COVID-19. Elas impulsionaram movimentos e desdobramentos da/na pesquisa e se constituem como vias de abertura de capítulos que compõem esta tese.

Tanto as *cartas-mapas* elaboradas quanto os temas conectados foram abordados e propiciaram a composição de três capítulos, a saber: Pandemia da COVID-19: delineamentos de um contexto dramático; Paisagens pandêmicas na educação; Formação e exercício docente em tempos de pandemia.

Como expus nas palavras iniciais deste texto, esses capítulos estão depositados em caixas de correio instaladas (ver página 19) e podem ser acessados pelos/as potenciais leitores/as na ordem que lhes convier, pois, apesar de possuírem interconexão, penso que não são necessariamente dependentes de uma organização linear e hierárquica.

Cada capítulo funciona como um envelope¹⁰ recheado de diferentes textos tecidos durante a trilha cartográfica do doutorado. Em um deles, guardei as cartas que recebi das professoras colaboradoras da pesquisa e, com a devida autorização, compartilho-as no texto.

¹⁰ As imagens dos envelopes, bem como da capa da tese foram elaboradas com uso do programa de inteligência artificial ChatGPT.

Faço eco às colocações feitas por Bruna Battistelle (2022, p. 114): “A tese e eu nos movimentamos por reverberações, como as ondas do mar que vão se encontrando com a terra e modificando a superfície e o terreno.” Entre ondulações, ressonâncias e escolhas, fui consolidando a escrita desta tese que expressa os fluxos da pesquisa e do percurso trilhado, o qual não seguiu uma direção linear e estável. Compreendeu, sim, meu caminhar ziguezagueante e aberto à itinerância/errância formativa, ciente das possíveis lacunas e transitoriedade, que tomo como brechas oportunas para futuras atualizações. Assim, oferto esta tese a cada leitor/a, almejando que os meus ins(escritos) possibilitem a abertura de encontros sensíveis e a criação de uma conexão afetiva com quem os acessar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Caosgrafia: quedas livres no universo do possível das pesquisas em educação. In: ALMEIDA, Verônica D., SÁ, Maria Roseli Gomes Brito, ZORDAN, Paola (Org.). **Criações e método na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. P. 41-67

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ARAUJO, Tânia C. **Caixa de correio**: lugar de entrada, de passagem e de acúmulo de memórias. 2016. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BATTISTELLI, B. M. Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.

BATTISTELLI, Bruna M.; CRUZ, Lílian R. Por que escrevemos cartas? Possibilidades entre cuidar, pesquisar e escrever In: GUARESCHI, Neuza M. F., Reis, C., Hadler, O. H. (Org.) **Produção de Conhecimento: profanações do método na pesquisa**. Florianópolis/SC: ABRAPSO, 2020, p. 193 – 219.

BATTISTELLI, Bruna M.; OLIVEIRA, Érika Cecília S. Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, maio/ago. 202, p. 679-701 <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.12>

BATTISTELLI, Bruna M.; **Entre cartas e conversas**: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a Psicologia Social. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2022.

BEDIN DA COSTA, Luciano. Cartografia: uma outra forma de pesquisar . **Revista Digital do LAV**. Santa Maria - vol. 7, n.2, mai./ago. 2014, p. 66-77. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815111> Acesso: 05 nov. 2022.

BEDIN DA COSTA, Luciano; AMORIM, Alexandre. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. V.14, n. 3, Blumenau: set./dez. 2019, p.912-933. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p912-933> Acesso: 10 nov. 2023

CABRAL, Cleber Araújo. **Aos leitores, as cartas**: proposta de edição anotada da correspondência de Murilo Rubião com Fernando Sabino, Maria de Andrade e Otto Lara Resende. Tese (doutorado). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte - MG, 2016.

CALLAI, Cristina; RIBETTO, Analice Ribetto. **Uma outra escrita acadêmica**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAMARGO, Maria Rosa R. M de. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart. **Cartas para ler e escrever**. Cartografando uma prática de ensino. Dissertação (mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia: Pelotas, 2016.

COELHO, Alberto; FARINA, Cynthia. **Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte**. Formas afônicas e per-forma. *Revista Digital do LAV*. Vol. 12, n. 2. Santa Maria. Mai./Ago. 2019, p. 164 – 180. Disponível em: [file:///D:/Downloads/vcardonetti,+10+++Cartografando+uma+pesquisa%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/vcardonetti,+10+++Cartografando+uma+pesquisa%20(1).pdf). Acesso: 05 nov. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: VORRABER, Marisa. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**. nº 12. Porto Alegre/RS, Mar. 2005, p. 7 -10.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Revisão Téc. Eduardo D. B. de Menezes São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2019.p.129-154.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudio Leão e Suely Ronilk. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Sílvio. **Para além da qualificação profissional**. Revista Filosofia e Educação. Volume 9, Número 2, Campinas/SP: Junho-Setembro de 2017. ISSN 1984-9605. p. 1-6

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. No meio do caminho. In: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Antologia poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 15-41.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, itinerário, itinerância e errância no campo do currículo. Trabalho apresentado na **23a Reunião Anual da ANPED**: "Educação não é Privilégio". Caxambu, 24 a 28/09/2000.

MENDES, Luiza Bäumer; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. A pesquisa acontecimento: diferença e aprendizagem. **Research, Society and Development**. Vol. 8, Núm. 7, Universidade Federal de Itajubá: 2019, pp. 01-15. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198039/html/>

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Quando ousei narrar(me): intraduzões otobiográficas de uma professoralidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação; Salvador. 2021.

MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita. Apresentação. In: TAVARES, Gilead Marchezi; BERNARDES, Anita Guazzelli; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14

MORAES, Ana Alcídia A. **Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa**. Comunicação, Saúde, Educação, v.10, n.19, jan/jun. 2006. p.169-84.

MORAIS, Joelson; NASCIMENTO, Franc-lane; SILVA JÚNIOR, Dilmar. Processos de singularização nos modos de ser e fazer-se professor/a para uma escola de outros tempos. In: **Revista Humanidades e Inovação**. Educação como reinvenção da vida. Vol 2. Palmas/TO: UNITINS, v.9, n.27, 2022. P. 54-65 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6369>. Acesso em: 20 maio. 2023

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 9 out. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 7-14.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: EdUFSM, 2016.

PEREIRA, Marcos Vilela. Professoralidade. In: GOMES DA SILVA, Ana Lúcia; SALVADORI, Juliana Cristina; FERRAZ SILVA, Obdália Santana. **Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) Diversidade**. Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 217-219.

POZZANA DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75

RAIC, Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade**. Curitiba: Appris, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Itinerâncias em Currículo. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004. p. 67-109.

SANTOS, José Mário Peixoto. **Epistolário**: correspondências sobre performances de rua, arte postal, encontro, iteração e outros afectos. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília: Brasília/DF, 2019.

SANTOS JUNIOR, Julio Bispo dos S. **Utopias, pós-utopia e o constituir-se professor**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SOUZA, Josemary da Guarda de. **Nas dobras da educação menor**: entre a institucionalização e as práticas de resistência. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista/BA, 2022.

SOUZA, Elmara P. **Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online** Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de doutorado multi-institucional e multidisciplinar em difusão do conhecimento. Salvador/BA. 2013

TAVARES, Gilead Marchezi; BERNARDES, Anita Guazzelli; Bernardes; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar**: políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14

VARGAS VAN MEEGEN, Manoela. **A escrita de si no pacto epistolar**: percurso pelas cartas de Clarice Lispector. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2016.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora. 2007.

ZORDAN, P. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Digital Do LAV. Santa Maria**. vol. 5. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135> Acesso: 05 nov. 2022

ZORDAN, Paola. Das maneiras de escrever uma pesquisa. In.: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 117-130 - mai./ago.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15109>. Acesso: 05 nov. 2022.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de; Criações, hermenêutica e poética para pensar o desenho dos métodos. In: ALMEIDA,

Verônica D., SÁ, Maria Roseli G. B. de, ZORDAN, Paola (Org.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. p. 09-39.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



**O QUE PODE UMA
CARTAGRAFIA?**

Olá, leitor(a)!

Espero que, ao ler esta carta, esteja bem e em gozo de plena saúde. Fico satisfeita que meu convite tenha sido aceito e que siga aqui acompanhando e atualizando os meus (ins)escritos de pesquisa. Trata-se de um esforço em contar sobre a itinerância/errância tramada e vivida na processualidade da construção desta tese, por isso, busco compartilhar não apenas as articulações e análises teóricas que movimentaram minhas maneiras de *pensar sentir fazer* pesquisa, mas também as inquietações, questões, tensões e dilemas que estiveram presentes e que compõem esse percurso.

Com isso, estimo que estes meus (ins)escritos possam ser lidos não apenas pelo viés da racionalidade e da formalização, mas também sentidos; que possam alcançar afetivamente quem me ler, especialmente aqueles/as professores/as pesquisadores/as atuantes na educação básica que, assim como eu, se lançam na intrigante caminhada da pesquisa em territórios educacionais.

Entre as várias questões com que nos deparamos ao nos aventurarmos no mundo da pesquisa acadêmica, aquela que se refere ao método que utilizaremos ou à maneira como pretendemos desenrolar o nosso estudo é, certamente, uma das mais desafiadoras.

Para alguns, pode parecer uma pergunta relativamente simples e óbvia em responder, já que, talvez em sua perspectiva, todo/a pesquisador/a que se preze precisa ter a firmeza de que o caminho que almeja seguir lhe levará à descoberta das verdades veladas em seus temas-problemas (Zordan; Almeida; Sá, 2020) de pesquisa, bem como a segurança de que os procedimentos e as técnicas que adotará são os mais adequados para adentrar em seu campo de investigação. É como se a escolha de um método funcionasse quase como uma garantia de que alcançará os resultados que lhe permitirá enunciar conclusões verossímeis à realidade que investiga.

Não sei se irá concordar comigo, mas para mim tal questão não é tão simples tampouco óbvia, pois não se trata de um questionamento de natureza exclusivamente técnica. Penso que na pesquisa, assim como na vida, as nossas escolhas estão imbricadas umas nas outras, uma dobra que desdobra-

se na outra e parte da consistência e do rigor de um trabalho acadêmico decorre do modo e da coerência como cada pesquisador/a escolhe e articula as suas ferramentas teórico-metodológicas.

Assim, há toda uma implicação conceitual, afetiva e ética envolvida na questão do método e precisamos estar alerta para não cairmos em armadilhas que estão sempre a nos espreitar quando precisamos elaborar os nossos atos de pesquisa; os pontos de vista e as múltiplas referências que nos constituem e que mobilizamos para produzir a nossa pesquisa, inspiram tanto o que vamos pesquisar como também as maneiras como faremos, os dispositivos e os parceiros que acionaremos para estarem junto conosco nesse processo.

A questão sobre o método se torna ainda mais provocativa quando as referências e os autores que atualizamos no corpo dos nossos estudos não nos fornecem estruturas fixas, modelos e passos prescritos para seguirmos, ao contrário, nos convidam a criar com o caos (Deleuze; Guattari, 2010; Almeida, 2020) imanente aos territórios nos quais a investigação transita; a dar língua aos afetos (Rolnik, 2016) que nos pedirem passagem durante o processo; a dançar uma *coreografia do desassossego* (Oliveira, T; Paraíso, M. 2016) em que a pesquisa possa bailar em compassos e ritmos não marcados e acompanhar os movimentos das linhas de composição do que se estuda.

Nessa perspectiva, mais do que firmeza e segurança nos passos dados, precisamos nos lançar no caminho imprevisível e labiríntico onde a pesquisa acontece, isto significa, nos implicar em um exercício de experimentação em que o que está em jogo é a nossa flexibilidade e abertura para lidar com os dinamismos e devires que movimentam, atravessam e alteram continuamente o que pretendemos estudar e a nós mesmos, bem como a nossa habilidade em fazer conexões e agenciamentos, a criar as nossas maneiras e práticas singulares de pesquisa.

Com Gislei Lazzarotto (2012), encontrei algumas pistas que me parecem oportunas quando estamos envolvidos nesse processo desafiador de experimentação e criação da pesquisa. Em suas palavras:

[...] Não se assuste e não assuste os devires que a potência do experimentar produzem. O laboratório está em você. Experimente-o sem sair do lugar. Ande com o pensamento e percorra os afetos que lhe tocam ao pesquisar. Encontre um modo de expressão para percorrer essas passagens de sentido e, ao invés de

prender-se nas constantes de uma linguagem guiada pelo padrão, insista nas variações que buscam um estilo. Não se está buscando algo já dado, deseja-se exatamente o que está sendo inventado. Siga na abertura para acolher as diferenciações que o pensamento produz com a experiência. (Lazarotto, 2012, p. 100).

Daí, talvez seja mais interessante que, no lugar de perguntarmos sobre qual método iremos utilizar, nos questionemos à moda espinosiana, o que ele pode; assim poderemos perspectivar as práticas que estamos constituindo em nossos estudos, não como um manual de instruções a ser seguido, mas como “a afirmação de uma virtualidade que se atualiza e para a qual atualizar-se é **inventar** (Deleuze, 1999).” (Lazarotto, 2012, p. 100. Grifos da autora). Foi nesse sentido que busquei esboçar o texto que lhe oferto neste envelope.

Com afeto,

Islana Oliveira.

2. O QUE PODE UMA CARTAGRAFIA?

Espinosa pergunta: o que pode um corpo? [...] Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente.
(Deleuze; Guattari, 2012, p. 44-45)

Tomei como inspiração a questão referenciada ao filósofo Baruch Espinosa para pensar sobre a *cartagrafia* como uma prática de pesquisa que acionei para deslanchar o estudo aqui abordado. O que está em jogo no questionamento levantado por Espinosa, a partir de uma leitura deleuziana (Deleuze, 2002; 2017), não são os poderes regulatórios que incidem sobre o corpo, mas, sim, os potenciais trazidos à tona diante de sua capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos.

Deleuze destaca que para Espinosa: “[...] A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (Deleuze, 2017, p. 147). Nessa perspectiva, o corpo se (de)compõe a partir dos afetos e relações que estabelece com os outros e consigo mesmo, podendo aumentar ou reduzir a sua potência de agir. Em outras palavras: “Quando um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes”. (Deleuze, 2002, p. 25).

Não temos como saber *a priori* o que pode um corpo sem considerar os encontros¹¹ e os afetos que o tocaram, tampouco delimitá-lo exclusivamente pelas características de sua espécie ou funções dos seus órgãos. O corpo “é definido por uma lista de afectos, ativos e passivos, em função do agenciamento individuado do qual ele faz parte [...]” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 45). Para sabermos as potencialidades de um corpo precisamos colocá-lo em experimentação, e isto significa

¹¹ Encontro é aqui entendido para além da acepção habitual de “encontrar alguma coisa ou alguém”, é da ordem do inesperado, daquilo que desacomoda e provoca o movimento, o deslocamento. “Um encontro é sempre ziguezagueante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se”. (Bedin da Costa, 2014, p. 72)

considerar os seus movimentos e suas afetações, que o põem em permanente devir, em constante (transform)ação, ativando diferentes potências ou mesmo padecimentos, escapando sempre qualquer fixidez de sentido ou significações finalísticas.

Ao colocar a questão “o que pode uma *cartografia*?”, busquei perspectivar as potencialidades do encontro entre a cartografia e o gênero epistolar para a composição de uma prática de pesquisa, especificamente, de uma pesquisa que versa sobre a docência na educação básica no contexto da pandemia e atualização de professoralidades. Trata-se de um jeito singular de estudo/investigação que fui formulando no processo da sua experimentação, sendo mobilizado pelas afetações e agenciamentos que foram sendo forjados no percurso, que se desenhou muito mais como uma trilha labiríntica do que como um caminho linear e progressivo, seguido ponto a ponto em etapas previamente expostas.

Com Sandra Corazza (2002), enxergo que essa disposição labiríntica reflete os caminhos e descaminhos que todos nós, pesquisadores/as, precisamos tramar e trilhar ao optarmos por uma perspectiva de pesquisa que transita pela premissa da afirmação da diferença, da multiplicidade e da criação. É interessante observar a imagem dos labirintos na pesquisa que Corazza delinea:

Como visualizo tais labirintos? Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitos são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde nos levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre nossos próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a nos fazer companhia, e não se morra de solidão” (Corazza, 2002, p. 107-108)

Ao percorrer essa trilha labiríntica, deparei-me com o caos característico dos territórios da pesquisa em Educação. Enredei-me e emaranhei em seus traçados sinuosos e imprevisíveis, o que me exigiu um caminhar mais nômade, mais errante, sem pretensiosas vontades de constituir fios, como os de Ariadne, ou um método

prescritivo que servisse de guia para alcançar a verdade absoluta do que me propus a investigar. Caminhar pelo caos da pesquisa foi me forçando a pensar, a me deslocar, a transitar por diversos vieses e planos de referências em um permanente aprendizado, que foi suscitado nesse processo de habitar terras até então desconhecidas para mim. E, como diz Paola Zordan (2014, p. 120): “Aprender é um problema político, pragmático, um modo de conduzir-se em territórios existenciais, a criação de um *ethos* de encontros”. A partir desses encontros, foi acontecendo a minha errante movimentação de *pesquisadora-cartógrafa-aprendiz*. Assim, fui compondo o estudo e me compondo entre escolhas, aproximações, distanciamentos, capturas, (re)invenções, rastros e pistas compartilhadas com diferentes intercessores.

Nesse sentido, saliento que ao pensar sobre a composição da *cartografia* como uma potencialidade de prática de pesquisa, não há nenhuma intenção de constituir um modelo a ser replicado, nem cristalizar uma formatação metodológica com prescrições de passos e ferramentas pré-definidas. O sentido desse pensar se aproxima do que Deleuze alude: “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (2013, p. 136). Assim, parto do entendimento de que existem/existirão tantas *cartografias* quantas forem as concepções, experimentações e criações feitas por outros/as pesquisadores/as.

Na formulação dessa *cartografia*, a cartografia serviu como mola propulsora para *pensarpraticar* a pesquisa, o que me conduziu a uma aproximação com a noção de rizoma desenvolvida por Deleuze e Guattari (2011). Em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1), eles des(re)territorializam o conceito de rizoma que advém do campo da botânica e o utilizam como uma imagem para o exercício de pensar a multiplicidade em todas as formas de expressão e proliferação de diferenças, sem recorrência a uma dimensão superior ou estrutura que a fixe em leis e reduzidas possibilidades combinatórias (Deleuze; Guattari, 2011).

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde

sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21-22)

Em Deleuze e Guattari, a imagem do rizoma como “[...] um tipo de caule em que pode ocorrer ramificação em diversos locais da planta, sem raízes, sem fundamentalismos imutáveis, sem eixos, nem fixações permanentes.” (Nunes, 2018, p. 8) é figurada em contraponto à imagem da árvore “[...] com raiz fixa fortemente, clara, hierárquica e cartesiana, que a partir de seus fundamentos primordiais, estabelece-se em um tronco central e ramifica-se em galhos maiores que seguem, dividindo-se, proporcionalmente distribuídos na planta, em galhos menores” (Nunes, 2018). Com isso, problematizam uma concepção cartesiana de produção de conhecimento pautada em uma organização arborescente, que coloca em operação uma lógica binária (sujeito / objeto), um centralismo em unidades fixas fundantes, uma compartimentalização e hierarquização do saber (Gallo, 2003; 2007), e não só nos convidam a pensar “rizomorficamente”, como evidenciam que este é o modo como nossos pensamentos e cérebros funcionam.

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *uncertain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 34)

Deleuze e Guattari (2011) destacam seis princípios relacionados aos rizomas. Os dois primeiros são **conexão e heterogeneidade**: diferente do modelo árvore-raiz, que prevê a fixação de pontos dentro de uma estrutura central, estabelecendo uma ordem hierarquizada, binária e um sequenciamento progressivo na relação, ramificação e comunicabilidade entre eles, o rizoma se configura entre pontos que podem ser conectados com quaisquer outros pontos sem ordenamentos preestabelecidos ou subordinações. Constitui-se por meio de conexões singulares e plurais, contínuas entre elementos heterogêneos, por vezes díspares, sem posições

de partida ou de chegada. “Um rizoma não começa nem conclui; ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2011, p.48). É pelo meio que ele cresce e transborda.

O terceiro princípio refere-se à **multiplicidade**. O rizoma remete ao múltiplo que não se restringe ao uno, pois não possui uma unidade que sirva de pivô ou centro de referência ao objeto nem ao sujeito. No rizoma, a multiplicidade “[...] não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade).” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 23). Nesse sentido, a multiplicidade é concebida de um modo substantivo, em que não deve ser definida por uma combinação de múltiplo e unidade, mas, ao contrário, é constituída por “[...] uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema.” (Deleuze, 2021, p. 245).

No quarto princípio, Deleuze e Guattari (2011) tratam sobre as **rupturas assignificantes**. O rizoma é composto tanto por linhas de segmentariedade que o estratificam, organizam, territorializam e atribuem significados; quanto por linhas de fuga, que o desterritorializam e fazem rebrotar de incontáveis maneiras, mudando de natureza e direções. Tais linhas remetem continuamente umas às outras, distintas da estrutura arborescente em que as conexões e possíveis cortes já estão previstos dentro de um conjunto de correlações binárias e biunívocas entre os pontos e suas posições. O rizoma pode ser cortado, rompido em qualquer lugar, ele retorna a partir de qualquer uma de suas linhas e constitui-se através de tantas outras.

A **cartografia** aparece como o quinto princípio do rizoma, que se expressa muito mais como uma prática, por meio da qual o rizoma pode ser mapeado, cartografado, acessado a partir de qualquer uma das suas linhas de composição. Enquanto o modelo da árvore procede através de uma lógica de reprodução, representação e decalque da sua estrutura e eixo gerativo, o rizoma não é objeto de representação, ele “[...] refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

O sexto princípio refere-se à **decalcomania** que nos possibilita entender que o mapa pode até ser copiado, decalcado, contudo, a cópia produzida não é exatamente simétrica ao mapa, é antes uma tradução, que elege ou isola o que se pretende

reproduzir. “É sempre o imitador quem cria o seu modelo e o atrai. [...] o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa”. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 31). Deleuze e Guattari (2011) alertam que os decalques, na pretensão de serem cópias fiéis ao mapa, reproduzem, na verdade, apenas os seus impasses, suas cristalizações e pontos de estruturação. De modo que vale mais relacionar os decalques ao mapa, e não o inverso, pois essa ação possibilita perceber no rizoma os pontos e estruturas arbóreas que estão ligados à sua composição e assim podem ser traçadas linhas de ruptura e de abertura para outros movimentos e conexões.

Os seis princípios apresentados expressam características aproximativas do rizoma, do qual derivam modos de pensamento que distam daqueles que decorrem do modelo arborescente. Ambas as perspectivas (arbórea e rizomática) contagiam o campo da pesquisa em educação, balizam a constituição de planos de referências e o uso de ferramentas conceituais e metodológicas que possibilitam a tecitura de caminhos e olhares diferentes na produção de conhecimentos.

Inspirando-se na imagem da árvore-raiz, a configuração arborescente remete a sistemas hierarquizados e centralizados, que se organizam e se (re)produzem a partir de enraizamentos (raízes) e estruturas (tronco) que funcionam como uma unidade superior, como um centro de referência, como uma premissa fundante a partir da qual os fluxos se ramificam em direções evolutivas e ordenadas. São sistemas “[...] que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas.” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 36).

Decorrem dessa imagem lógicas diretivas de causalidade (causas/consequências), relações binárias que operam com dualismos e bifurcações dicotômicas (certo ou errado; verdadeiro ou falso; isto ou aquilo), bem como formas representacionais que separam o sujeito do objeto e preveem a existência prévia de realidades ou verdades modelares que servem de fundamento para a produção de conhecimento implicado com o Uno, com a Verdade, com a Realidade a ser descoberta ou desvelada no processo da pesquisa. O filósofo e professor Sílvio Gallo (2003; 2007) analisando efeitos dessa estrutura arbórea, registra que essa perspectiva implica uma hierarquização entre os campos de saber:

Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se

especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. (Gallo, 2007, p. 7)

Em contraponto, o rizoma sugere sistemas acentrados, não hierarquizados e não significantes, sistemas que se ramificam em horizontalidades e *linhas-fluxos*, sem pontos e estruturas fundantes. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). Remete a multiplicidades planas, ao múltiplo em si, que não recorrem a nenhuma dimensão central ou referência identitária superior, a lógica é conjuntiva (isto e aquilo e aquilo e e e...) e relacional.

Gallo (2007, p. 8) coloca que o rizoma funciona “[...] como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. [...] em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções”.

A imagem do rizoma ‘remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade’.
(Gallo, 2007, p.8)

Na produção do conhecimento, a pragmática rizomática não opera com padrões, modelos e realidades preestabelecidas, relações unidirecionais de causalidade nem com sujeitos e objetos dados aprioristicamente para serem representados. Como ressaltam Deleuze e Guattari (2011, p. 45), não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade (o mundo), um campo de representação (a escrita) e um campo de subjetividade (o sujeito-autor), mas sim agenciamentos que colocam em conexão multiplicidades advindas de cada um desses campos — elementos heterogêneos que se associam em arranjos circunstanciais e se definem somente por um estado momentâneo. A produção do conhecimento acontece de maneira polimorfa, polifônica e multirreferencial, sem hierarquizações ou suposta neutralidade (sujeito-objeto),

engendrando-se de modo implicado, provisório e contingente, por meio dos agenciamentos constituídos durante sua experimentação/produção.

Contudo, vale destacar que embora as imagens da árvore-raiz e do rizoma apresentem configurações distintas que desdobram em modos bem diferentes de conceber e produzir conhecimentos nos mais diversos campos, não é produtor operarmos em perspectivas valorativas e dicotômicas que excluam um modo em detrimento do outro.

Como bem sinalizam Deleuze e Guattari (2011), se presumimos que os rizomas ou mapas possuem múltiplas entradas, há que se considerar também a possibilidade de acesso pelas vias dos decalques ou pontos de arborescências.

As árvores podem corresponder ao rizoma, ou, inversamente, germinar em rizoma. E é verdade que uma mesma coisa admite os dois modos de cálculos ou os dois tipos de regulação, mas não sem mudar singularmente de estado tanto num caso quanto no outro. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 38).

Considerando a complexidade e a multiplicidade que compõem os processos de pesquisa, entendo que os modos arborescentes e rizomáticos coabitam e se atravessam (in) tensivamente. Daí a precaução necessária para não reforçarmos dualismos maniqueístas e percebermos que, na travessia da pesquisa, passamos por momentos de conexão e de tensão entre esses dois modos.

Isto é, passaremos invariavelmente por estruturas significantes e modelos já instituídos, sob os quais precisamos criar movimentos instituintes, abertos às agitações, oscilações e aos fluxos presentes no contexto da investigação. Ao mesmo tempo, seremos tocados por subjetivações e territorialidades forma(ta)das, que podem nos levar a formas arbóreas marcadas em nós e nos territórios investigados. Mas também seremos atravessados por linhas de ruptura e transformações que nos mobilizam a estabelecer conexões rizomáticas, a entrar em sua composição e participar de seu movimento criador (Kastrup, 2003), tramando, para/na pesquisa, outras práticas metodológicas como exercícios de invenção (Almeida, 2020).

Nessa perspectiva, a utilização do dualismo entre as imagens do arborescente e do rizomático serve muito mais para expressar a necessidade de “corretores mentais” (Deleuze; Guattari, 2011), que desfaçam as polarizações e dualidades pelas quais temos que passar, e para evocar a multiplicidade como um princípio substantivo.

Como apontam Deleuze e Guattari (2011, p. 42):

Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes. Bem mais, existem formações despóticas, de imanência e de canalização, próprias aos rizomas. Há deformações anárquicas no sistema transcendente das árvores; raízes aéreas e hastes subterrâneas. O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um age como modelo e como decalque transcendentais, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico. [...] Servimo-nos de um dualismo de modelos para atingir um processo de recusa a todo modelo.

Estando à espreita dos dualismos e buscando escapar da polarização que, por vezes, estabelece lógicas dicotômicas e valorativas sobre as formas de produção do conhecimento — e, ao mesmo tempo, ciente de que múltiplas referências atravessaram a minha formação, inclusive aquelas baseadas na lógica arbórea e na representação, que reverberam na produção deste estudo —, coloquei-me como uma *pesquisadora-cartógrafa-aprendiz* que se lança no exercício inventivo de uma prática de pesquisa cuja composição se expressa em uma cartografia (Deleuze; Guattari, 2011).

Trata-se de uma cartografia de caráter aberto, que foi sendo construída no caminho, no movimento, na experimentação e na exploração (Carneiro; Paraíso, 2018) de um *território-realidade* — não para representá-lo ou interpretá-lo a partir de um referencial modelar, mas para (re)inventá-lo enquanto um campo problemático a ser investigado. O objetivo foi acompanhar seus processos de diferenciação, de constituição e as subjetividades implicadas, suas movimentações e atualizações em paisagens provisórias, vislumbrando as redes de forças imbricadas e mapeando suas linhas-fluxos de composição — as quais, ao mesmo tempo em que são traçadas, estratificadas e territorializadas, já estão em vias de se desfazer e se abrir a outros arranjos.

A cartografia não é uma representação do território no qual se inscreve o pesquisador com seus aparatos metodológicos normativos, mas uma poética como reinvenção de territórios que necessitam emergir de processos de criação próprios e apropriados. É uma cartografia que opera como movimento de subjetivação transgressora porque não segue a norma estabelecida, e sim o impulso vital próprio de quem se implica em uma experiência criadora singular. (Galeffi, 2014, p. 23)

Nessa perspectiva, compreendo que os compassos da pesquisa são traçados e trilhados na itinerância e nesse processo é que vamos, também, constituindo, produzindo o próprio caminho, o *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) em questão, bem como, os conhecimentos acerca do que se investiga. Tal concepção encontra ressonância em Virginia Kastrup e Eduardo Passos (2016) quando afirmam que os atos de conhecimento são criadores de realidades e isto pressupõe que toda pesquisa possui uma dimensão de intervenção sobre a realidade, que não se encontra preexistente. “Há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar do seu processo de construção”. (Kastrup; Passos, 2016, p. 16).

2.1 MANEIRA DE FAZER: PISTAS PARA UMA CARTOGRAFIA

Ninguém aprende com os métodos porque aprendemos “com” o professor, nunca “como” o professor. [...] Junto ao professor aprende-se com o manejo da matéria, não “como” manejar a matéria, mesmo quando esse manejo acabe sendo “como” o do professor. Esse “como” é sempre problemático, não apenas porque sugere imitação, reprodução, cópia, mas por designar os próprios meios ou maneiras de criação. (Paola Zordan, 2014, p. 120)

Tem sido recorrente a utilização da cartografia de inspiração deleuze-guattariana como impulsionadora conceitual e metodológica de pesquisas nos mais diversos campos das Ciências Humanas, sendo atualizada em diferentes desenhos e práticas. Ela tem se mostrado uma estratégia valiosa para estudos que, assim como o proposto, compartilham o desafio de lidar com *objetos-processos* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) multifacetados, que possuem como características o movimento, a transformação e a processualidade; ao mesmo tempo, precisam desenvolver práticas, estratégias e procedimentos que possibilitem o acompanhamento desses processos, os quais, por vezes, envolvem a produção de subjetividades (Benevides de Barros; Kastrup, 2020).

A cartografia se operacionaliza de forma flexível e concentrada em contextos específicos sem pretensão de generalizações; atua por meio de pistas que afloram ao se incursionar no campo da pesquisa, desde as primeiras aproximações e formulações acerca do tema proposto ao estudo até a produção da escrita. Essas

pistas servem como referências que oportunizam a abertura dos caminhos a serem trilhados e a calibragem do ritmo e da maneira de se caminhar no território.

Diversas/os são as/os pesquisadoras/es cartógrafas/os (Rolnik, 2016; Passos, Kastrup, Escóssia, 2020; Passos, Kastrup, Tedesco, 2016; Zordan, 2014; Corazza, 2002; Bedin da Costa, 2014; Silva, Costa, Pereira, 2018; Simonini, 2019; Oliveira, Paraíso, 2016; Carneiro, Paraíso, 2018; dentre outros) que vêm contribuindo no apontamento e compartilhamento de pistas, de indicadores éticos e metodológicos que serviram aos seus trabalhos e que auxiliam tantos outros, como o nosso, na composição dos seus respectivos itinerários de pesquisa. Ao longo deste trabalho, fui captando dessas e de outras fontes, múltiplas pistas, ideias, referências e indicações para tramar o estudo em tela e compor os (com)passos da pesquisa, atenta aos dinamismos do contexto em que estava inserida.

A seguir, trago delineamentos dessas captações, que me auxiliaram no/para o caminhar da pesquisa e que me trazem uma certa sensação de pertencimento a uma comunidade (Battistelle, 2022), forjada em torno de uma rede virtual de pesquisadores que atualizam, em seus estudos, maneiras e práticas cartográficas e que, por meio de suas partilhas, compõem um corpo coletivo que passamos a coabitar, dando suporte às nossas escolhas e criações de pesquisa.

Um “primeiro” aspecto relevante a considerar é que, na dinamização dessa ótica de pesquisa cartográfica, não há prescrições metodológicas, procedimentos fixos e lineares, tampouco metas definidas a priori. O que se apresenta é uma reversão da ideia tradicional de método, ou seja, “[...] transformar metá-hódos em hódos-metá”. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento — um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 10-11).

Isso não significa prescindir de um planejamento do percurso da pesquisa. O que se põe é a consideração de que esse plano precisa ser aberto, desmontável, movente, suscetível a modificações, pois é constantemente afetado e atravessado por contingências, por linhas de força de diferentes ordens e por imprevisibilidades inerentes à experiência da vida e da pesquisa em movimento.

Do mesmo modo, não se dispensa o rigor necessário ao trabalho de uma pesquisa acadêmica, mas, sim, como sinalizam Passos, Kastrup e Escóssia (2020), trata-se de ressignificá-lo. O rigor se instaura não pela tentativa de (re)conhecer o

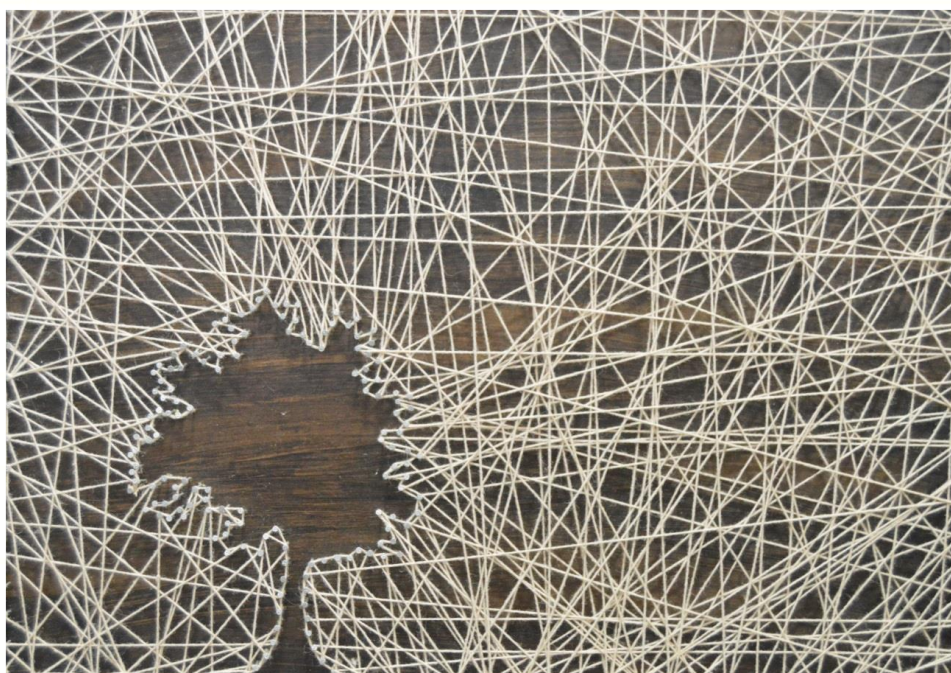
objeto com precisão ou exatidão — já que a pesquisa não se orienta pela representação da realidade, nem pela busca de desvelar relações diretas de causalidade entre variáveis ou verdades implícitas, como preconiza uma concepção científica mais positivista —, mas pela nossa implicação como pesquisadora, que instaura e intervém na/com a realidade para conhecê-la, e pela consideração dos efeitos do próprio processo de pesquisar sobre o que se investiga, sobre quem pesquisa e suas possíveis ressonâncias.

Seguindo essa ótica, o trabalho de uma pesquisa cartográfica não é neutro, pressupõe o nosso engajamento, envolvendo a uma implicação ética e política, um comprometimento com o mundo e com o que produzimos no processo, demandando toda uma precaução quanto à suspensão necessária das certezas prefixadas e dos juízos de valor moral. Mais do que “sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada”, a cartografia se efetiva “pelo compartilhamento de um território existencial” (Alvarez; Passos, 2020), em que a pesquisadora, os participantes e todo o contexto da pesquisa se implicam, se relacionam e se codeterminam.

Com Paola Zordan (2014), entendo que a cartografia se configura como uma maneira de estudar um território ou um campo de pesquisa a partir das suas *linhas-fluxos* de composição, dos campos de forças e relações, suas afetações, suas movimentações e suas múltiplas vias de acesso e perspectivas. Zordan salienta que:

Além de discernir os segmentos duros, estratificados, estabelecidos, a cartografia ocupa-se com as bifurcações, linhas de fuga, disjunções, entradas e saídas de diversos fluxos, os quais tornam os territórios suscetíveis a desterritorializações, alterações, mudanças. A cartografia é o estudo dessa problemática instabilidade territorial composta por linhas que remetem umas às outras nas mais variadas tendências, velocidades, intensidades e proliferações caóticas, as quais mostram a exterioridade potencial que o interior de um território comporta. (Zordan, 2014, p. 123-124)

No texto “Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas”, o psicólogo e professor Eduardo Simonini (2019) disponibiliza uma interessante imagem “A árvore” produzida por Luciana Rosado, do seu acervo pessoal, e lança questões que nos levam a pensar acerca do trabalho cartográfico, que não se fixa na representação do objeto (no caso, a árvore), mas atenta-se à trama de múltiplas linhas da qual emerge.



A árvore, emergente no traçado entre barbantes, é fabricada no encontro de linhas, na trama de linhas, na multiplicidade de linhas. [...] *o que é árvore, e o que não é árvore? Onde termina a árvore e começa o resto do mundo? Essas não são questões fáceis de responder.*

Imagem Árvore (Luciana Rosado) Fonte: Simonini, 2019

Não são questões de fácil resposta porque a árvore emerge da/na trama e não como um objeto neutro e independente, só existindo, portanto, como efeito de processos que não se reduzem a apenas uma linha, mas se expandem na composição de linhas plurais a compor uma experiência de realidade que denominamos *árvore*. Ignorando a trama, muitos ficarão restritos à representação da árvore como sendo um objeto unitário, fixo, identitariamente localizado. (Simonini, 2019, p.8)

Um estudo cartográfico é animado pela produção de mapas que, diferentemente de uma figura estática representativa de um território, se configuram como composições rizomorficas, abertas, flexíveis e conectáveis em todas as suas dimensões: podem ser desmontados, revertidos, rasurados, adaptados a outras montagens e estão sempre sujeitos a receber modificações constantes, já que acompanham e expõem dinâmicas e (trans)formações que ocorrem no campo de pesquisa. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30).

Para além do mapeamento de um terreno físico, a cartografia permite o mapear de paisagens psicossociais (Rolnik, 2016); nesse caso, os mapas acompanham e se configuram, ao mesmo tempo em que há desfazimento de certos mundos subjetivos ou perdas de sentido, concomitantemente, outros modos de existências se formam e exprimem as suas afetações, as *linhas-fluxos* de rupturas e desterritorialização que tornaram seus contextos anteriores obsoletos e que abrem espaços para outras

reterritorializações. Em ressonância, Kleber Padro Filho e Marcela Teti (2013, p. 48) explicitam que as:

Paisagens psicossociais remetem a “mundos” ou “tempos” constituídos como experiências históricas, nem exatamente pessoais, muito menos subjetivas no sentido de interiorizadas. [...] Não exatamente experiências de sujeitos, mas experiências coletivas às quais estamos sujeitos, ou, das quais somos sujeitos, à medida que nos constituímos nesse cenário histórico até certo ponto comum aos que vivem em determinado tempo, espaço ou cultura. Paisagens não focadas nem centradas nos sujeitos, mas em relações e jogos onde a sua constituição está em questão – problema político, portanto, para a cartografia, no sentido da recusa de reproduções identitárias e da afirmação do direito à diferença.

Nessa perspectiva, os mapas tornam-se documentos de comunicação, podendo ser verbalizados em variadas linguagens, sejam escritas ou imagéticas; ganham formas, contornos e “[...] configuração textual híbrida, semiótica, cujos sentidos vão sendo cartografados pelos sujeitos da pesquisa e pesquisadores/as envolvidos/as” (Silva, Costa, Pereira, 2018, p. 17).

Os mapas expressam a multiplicidade em suas várias dimensões, seja pelos inúmeros materiais de expressão e de fontes que podem ser mobilizados no desenrolar do estudo e da sua produção, quanto pela pluralidade de pontos de vista que acionamos para perspectivar os territórios, os *objetos-processos* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020), conectando distintos campos de conhecimentos e saberes, sem estabelecer hierarquizações entre eles. Acerca disso, Sueli Rolnik (2016) faz referência à imagem do *cartógrafo antropófago*, isto é, aquele que se apropria e devora materiais diversos sem preconceitos, utiliza fontes variadas, inclusive daquelas que não são teóricas nem escritas, busca e absorve todo tipo de *elementos/alimentos* que possam lhe servir para compor a sua cartografia.

Assim como os rizomas, os mapas possuem múltiplas entradas, não têm um ponto de início nem de fim, crescem pelo meio, entre as coisas, são tramados conjuntivamente (e... e... e...) a partir de alianças, de *co-funcionamentos* entre elementos heterógenos (Deleuze; Guattari, 2011).

Portanto, na pesquisa cartográfica, não estamos voltados a procurar o fundamento, a origem ou a causa-raiz — muito menos a chegar em resultados ou conclusões finalísticas —, uma vez que se considera a processualidade, os dinamismos, os devires, as rupturas e as multiplicidades imanentes ao plano em que

se configuram os objetos-processos (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020). Assim, o/a pesquisador/a está cômico/a de que as possíveis análises, formulações e cartografias produzidas são precárias e contingentes, diante da provisoriedade e do movimento constante do que se investiga.

O que se busca é desenvolver uma pragmática que possibilite acompanhar um processo em curso, situado em um contexto específico, e que permita lidar com aquilo que se encontra nos espaços *intermezzo* (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30) — lugar onde a rede de forças se constitui, as linhas-fluxos se emaranham, se cortam, se cruzam, e o que se investiga ganha consistência, velocidade e movimento.

Rolnik (2016) salienta que a tarefa do/a cartógrafo/a não passa pela explicação ou revelação dos fenômenos, pois no plano da cartografia “[...] não há nada em cima – céus de transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão.” (Rolnik, 2016, p. 66).

Mergulhado no plano intensivo compósito da pesquisa, a atuação do/a pesquisador/a cartógrafo/a se volta para “[...] uma experimentação ancorada no real.” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30), em que se procura participar “[...] da constituição de territórios existenciais, da constituição de realidades” (Rolnik, 2016, p. 66), dando língua aos afetos que pedem passagem. (Rolnik, 2016)

Diante do exposto, compreendo que o trabalho da pesquisa cartográfica é operacionalizado através do acompanhamento de processos, partindo da premissa de que, o que se investiga não é um objeto ou realidade estática, ao contrário, encontra-se em curso, em estado de passagem, está envolvido em a(fe)tivações (Rolnik, 2016) e em dinamismos espaço-temporais que motivam o seu movimento e atualizações constantes.

Nesse acompanhamento, vamos desenhando nossos mapas, traçando as suas formas de expressão e contornos a partir das *linhas-fluxos*, da percepção das redes de forças e intensidades que estão em conexão com o *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) mobilizador da pesquisa, possibilitando vislumbrar seu plano de constituição, seus elos, suas modulações e deslizamentos. Por isso, não faz sentido falar em “coleta de dados”, uma vez que esses estão sendo produzidos no decurso e não “apanhados” de um contexto que já se encontra pronto.

Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2020) chamam atenção para a ideia de que a cartografia opera com a concepção de processo enquanto processualidade,

que se distingue da noção de processamento, a qual traz subjacente a perspectiva de uma pesquisa baseada em etapas bem marcadas, desde a coleta de dados até a análise de resultados e produção textual. “Os *inputs* devem ser processados a partir de regras lógicas, que são, em última análise, as regras do método.” (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020, p. 58).

Por outro lado, a processualidade nos lança o desafio de “começar pelo meio, entre pulsações” (p. 58), considerando tanto as oscilações históricas imbricadas no *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020), quanto a sua “espessura processual”, a qual é o que impede que o campo da pesquisa seja cristalizado em formas fixadas. Assim sendo, o trabalho de pesquisa se desenrola de modo também processual, reverberando em seus vários momentos, sem etapas estanques, separadas e bem delimitadas.

Por isso, como bem nos lembram as pesquisadoras Leticia M^a Renault Barros e Maria Elisabeth Barros de Barros (2016), não tem como separar a análise das outras fases da pesquisa, uma vez que é não considerada como um passo a ser desenvolvido ao final do trabalho de imersão no campo em que se poderia compreender o material coletado.

Como consequência de separar radicalmente a análise da dita “coleta” do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo – se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador. (Renault Barros; Barros de Barros, 2016, p. 182).

Antes de ser um procedimento formal da pesquisa, a análise implica atitude que se desenrola ao longo de todo o processo, possibilitando, inclusive, que compreensões e formulações que temos inicialmente em torno daquilo que estamos estudando passem por modulações e até sejam alteradas nesse decurso. “Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas.” (Renault Barros; Barros de Barros, 2016, p. 178).

O percurso para estudar e produzir conhecimentos em torno do *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) é tramado a partir do campo de forças em que ele se encontra imerso, que decorre do acompanhamento que vamos fazendo dos processos, dos encontros e afetos que vão nos tocando, nos transformando nesse

caminhar, em meio às nossas movimentações ziguezagueantes no território que passamos a coabitar.

A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento do que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um ethos, e não é garantida de antemão. Ela requer um aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes. (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020, p. 73)

Compreendo que, mais do que descrever ou explicar os estados do fenômeno investigado com olhar neutro e distanciado, o acompanhamento na pesquisa cartográfica propõe um engajamento e uma implicação com o *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020), com os participantes e com o contexto de sua produção, evidenciando sua dimensão processual e qualitativa, o que significa habitar um território existencial singular em que sujeitos e objetos emergem em relação de codeterminação (Alvarez; Passos, 2020), sem uma hierarquização de um sobre o outro. Em consonância, Patrícia Kirst *et al.* (2013, p. 100) abordam que a cartografia é marcada pelo “encontro dos movimentos do pesquisador com os movimentos do território de pesquisa”. Em suas palavras:

O cartógrafo sabe que é impossível congelar um objeto para estudar sua natureza sob todos os ângulos, isentando-se de implicação direta, conforme propõe a ciência positivista. Cartografar é seguir o movimento de exceções que se conectam e produzem desvios ao invés de regras e, a partir daí, novos movimentos. [...] A cartografia em suma, trabalha com a atribuição de sentidos em relação aos percursos de uma investigação, uma leitura particularizada - e consciente de sua particularidade, sua condição relativa - que considera saberes diversos, e outras tantas informações e expressões como inventores da complexa condição humana nos devires da produção de conhecimento. (Kirst *et al.* 2003, p. 100)

Sobre a produção de conhecimento em uma pesquisa cartográfica, um aspecto relevante levantado por Pozzana de Barros e Kastrup (2020) trata-se da dimensão coletiva. Isto significa considerar a multiplicidade de vozes que permeiam e constituem a pesquisa, tanto as pessoas participantes quanto os autores dos textos que vão compondo com o/a pesquisador/a um agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze;

Guattari, 2011). Decorre, assim, o entendimento de que colaboradores acionados a participar da investigação são intercessores, são coautores do estudo e não meros objetos de pesquisa. “Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo” (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020, p. 74).

Em síntese, operar com uma perspectiva cartográfica pressupõe integrar-se na processualidade da investigação, de modo que nos permita acompanhar tanto as movimentações do *objeto-processo* (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020) em questão quanto os seus próprios movimentos no processo de produção da pesquisa, animados pela experiência criadora singular (Galeffi, 2014), que vai sendo construída ao longo do percurso.

Essa experiência nos envolve em um aprendizado que, como dizem Alvarez e Passos (2020), advém de um trabalho de cultivo e de refinamento, que não se enquadra na busca pelo domínio de um conjunto de técnicas e procedimentos, uma vez que o que se pretende não é ter controle das variáveis do objeto nem determinar suas regularidades para predição de generalizações.

Esse trabalho está ligado ao cultivo de um território existencial (Alvarez; Passos, 2020) em que vamos nos encontrando, experimentando e criando agenciamentos com o que pesquisamos, não para controlá-lo, mas para “aprender com”, exercitando uma atitude de engajamento com o campo investigado e de atenção que se coloca à espreita dos eventos e da rede de forças imbricada no acontecer da pesquisa, acompanhando-os, reconhecendo as suas singularidades e diferenças, produzindo conhecimentos encarnados pela/na experiência vivenciada. “Há transformação da experiência em conhecimento e conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há co-produção.” (Pozzana de Barros; Kastrup, 2020, p. 70)

Como já mencionado, no corpo deste estudo a cartografia entrelaçada ao uso do gênero epistolar configurou-se como uma ferramenta potencializadora do acontecimento da pesquisa e do meu encontro com as intercessoras participantes e demais intercessores, me possibilitou coabitar e transitar pela trilha labiríntica que se forjou no território no decurso do estudo, abrindo caminhos para que pudesse acompanhar como docentes da educação básica foram atualizando suas professoralidades a partir do contexto da pandemia da COVID-19, produzindo a si

mesmos e a docência nos fluxos do exercício da profissão, bem como perspectivar e deslanchar os movimentos¹² necessários à constituição da trama da pesquisa.

Cartografia é entendida, aqui, como uma pragmática de pesquisa que se traduz no exercício ativo de intervenção sobre o mundo, que não apenas coleta, mensura ou classifica dados à luz de modelos conceituais prévios. A intervenção se dá na imersão no plano da experiência e da experimentação da própria pesquisa em que viver, conhecer e fazer, pesquisar e intervir estão conectados, implicados entre si. Assim sendo, é uma prática que indica também uma escolha e atitude ética e política de atuar com a realidade e com outros sujeitos, e não sobre a realidade ou sujeitos. (Moraes; Bernardes, 2014; Moraes, 2014.)

2.2 SOBRE CARTAS E MAPAS: TECITURAS DE UM PESQUISAR CARTAGRÁFICO

CARTA

*Bem quisera escrevê-la com palavras sabidas, as mesmas, triviais,
embora estremeassem a um toque de paixão.
Perfurando os obscuros canais de argila e sombra,
ela iria contando que vou bem,
e amo sempre e amo cada vez mais a essa minha maneira
torcida e reticente, e espero uma resposta,
mas que não tarde; e peço um objeto minúsculo
só para dar prazer a quem pode ofertá-lo;
diria ela do tempo que faz do nosso lado
as chuvas já secaram, as crianças estudam,
uma última invenção (inda não é perfeita)
faz ler nos corações, mas todos esperamos
rever-nos bem depressa. Muito depressa, não.
Vai-se tornando tempo estranhamente longo à medida que encurta.
O que ontem disparava, desbordado alazão,
hoje se paralisa em esfinge de mármore, e até o sono, o sono
que era grato e era absurdo é um dormir acordado
numa planície grave. Rápido é o sonho, apenas,
que se vai, de mandar notícias amorosas
quando não há amor a dar ou receber;
quando só há lembrança ainda menos, pó,
menos ainda, nada, nada de nada em tudo,
em mim mais do que em tudo, e não vale acordar
quem acaso repousa na colina sem árvores.
Contudo, esta é uma carta.*

Carlos Drummond de Andrade (1999)

¹² Os quais serão apresentados detalhadamente mais adiante no texto.

Quem já vivenciou a experiência de escrever uma carta para alguém ou de receber uma endereçada para si, é bem possível que consiga recordar da expectativa, da curiosidade e dos encontros que esse tipo de escritura nos traz. Foucault (2004) já dizia que a carta produz efeitos tanto no destinatário quanto naquele que a envia, o/a qual, no exercício de escrita de si que esse estilo de escritura enseja, estabelece uma relação com o outro e consigo mesmo.

A carta instaura a abertura para uma conversa, para escuta, para a possibilidade do encontro. Encontro com o outro, consigo mesmo, com a espera da resposta (ou não) em um tempo outro, com a imprevisibilidade. Marcelo Ferreira (2014, p. 17) afirma: “Escrevemo-nos quando escrevemos uma carta.” Nesse sentido, nas linhas escritas se entrelaçam as tramas que nos constituem, elas carregam nossas escolhas, os devires e os afetos que nos atravessam, cintilam sinais de nossa maneira de estar e se posicionar na vida, por outro lado, transportam as marcas das mãos, dos corpos e das almas daqueles que nos endereçam e nos tocam com suas missivas.

Que memórias as cartas lhe trazem? Que tipos de cartas têm circulado em suas caixas de correio? Há quanto tempo recebeu ou escreveu uma carta para alguém? Que sentimentos lhe aciona esse tipo de escrita? Ainda que atualmente sua prática esteja rarefeita, ficando, por vezes, mais evidente em situações comerciais e institucionais, em que ganha uma camada de maior formalidade e objetividade, não é difícil encontrarmos pessoas que são adeptas ou admiradoras do modo de escrita epistolar.

Arrisco-me a dizer que boa parte de nós já teve/tem alguma relação ou lembrança com cartas. Quem já frequentou o *chão da escola* é bem possível que em algum momento deve ter tido contato com esse gênero, que comumente é tratado com um conteúdo de ensino do componente curricular Língua Portuguesa.

Nunca fui uma exímia escritora de cartas, mas uma memória afetiva me remete a uma conexão muito especial com elas e com uma prática que era uma verdadeira mania coletiva em minha infância/adolescência: colecionar papéis¹³ de cartas.

¹³ Os papéis de cartas dispostos ao longo da tese foram elaborados com uso da plataforma online de design gráfico Canva.

Recordo-me dos classificadores abarrotados deles, da competição entre as colegas pelos papéis mais decorados e disputados, dos poemas cuidadosamente transcritos e mensagens singelas que escrevia e trocava com as amigas nos anos finais da década de 1980 e início de 1990.

Na faculdade, lembranças do contato formativo com Paulo Freire¹⁴ que tinha uma predileção por essa forma de escrever e nos tocava pelo modo descomplicado, instigante e dialógico como comunicava suas ideias, dava-nos a sensação de proximidade e conexão na leitura de seus escritos.

No território profissional em que atuo, tive por um tempo a prazerosa experiência de integrar a equipe técnica pedagógica liderada pela coordenadora pedagógica regional, Prof.^a Joselani Bahia, uma apreciadora do gênero epistolar que transpassava o nosso trabalho com as missivas que escrevia para nós, que ao lermos de pronto sentíamos a sua presença, como se escutássemos a sua voz nas palavras que nos endereçava, provocando nossos sentimentos, pensamentos e ações em torno da atuação cuidadosa e rigorosa com as equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de Salvador – BA às quais estávamos vinculadas.

No doutorado, os escritos epistolares da Prof.^a Roseli de Sá, minha orientadora, já me inspiravam e descortinavam a potência das cartas para abordar com simplicidade e profundidade temas complexos, como fez na “Carta a Tuca: memórias e atualizações” (Sá, 2023). Nessa carta, dirigida a uma colega, foi engendrada uma discussão sobre atualizações na compreensão do exercício docente e outras formulações que inclusive aciono neste trabalho. São memórias de acontecimentos dispersos que, no percurso, foram tramando relações com cartas e que, em certa medida, mobilizaram o seu acionamento neste trabalho.

Em uma das sessões de orientação, a minha coorientadora, Prof.^a Daniele Raic ventilou a possibilidade de utilizarmos as cartas como meio de acessar os/as professores/as convidados/as para participar da nossa pesquisa. Essa sugestão, desafiadora e encantadora, ativou essas memórias afetivas, e daí emergiu a

¹⁴Alguns livros de Paulo Freire em que utiliza comunicação epistolar: FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015; FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4^a ed., 1978.

inspiração para pensar a *cartografia* como uma maneira de pesquisar. O uso do gênero epistolar propiciou os encontros com as professoras parceiras e desdobramentos deste estudo, além de permitir a aproximação com outros intercessores, incluindo aí outros/as pesquisadores/as que também operam com missivas em seus trabalhos acadêmicos.

Junto a esses/as pesquisadores/as, vamos formando uma rede de pesquisas que incitam a produção de conhecimentos a partir da mobilização de outros modos de escrita (Battistelle, 2017, 2022; Tavares, Gilead M., Moraes, Marcia; Bernardes, Anita G., 2016) e de escuta das narrativas por meio delas (Souza, J. G., 2022; Camargo, Maria Rosa, 2011), de outras estéticas (Moraes; Castro, 2018; Santos, J. M. P., 2018) que distam de algumas convenções tradicionalmente colocadas para produção, publicação e divulgação de textos acadêmicos.

O desejo que move não é o de necessariamente superar ou suplantar essas “normativas”, mas fomentar deslizamentos, borrar as fronteiras do que se considera como acadêmico ou não, diversificar as maneiras de produzir e comunicar a pesquisa, oxigenar o espaço universitário com expressões de escritas que fazem a vida vibrar, que acolhem a experimentação do vivido-vivente (Serpa, 2004), a informalidade, a comunicação que, por vezes, se aproxima da oralidade; que abrem espaços de conexão e proximidade entre os interlocutores - que não se encerra entre remetente e destinatário (ou, pesquisador/a e participante), mas constitui vínculo com todos aqueles que acessam; que dão visibilidade a experiências e relações que não ganhariam espaço no texto acadêmico sem elas (as cartas).

Como diziam Battistelle e Oliveira (2021, p. 694): “As cartas encerram sabedorias, relatos narrados a partir da própria experiência. Retratos que seriam privados, não fossem muitas vezes a coragem de lhes dar forma, sopros de vida.” Elas estimulam uma leitura “escutativa” (Souza, 2022), curiosa e receptiva dos (tre)jeitos, dos estilos, dos saberes, das memórias, das histórias, das subjetividades, das experimentações, dos afetos, dos devires que povoam aqueles que as (ins)escrevem. Acreditamos que o uso delas no âmbito da pesquisa acadêmica pode contribuir para firmar parcerias entre os envolvidos, coletivizar a produção de conhecimento criar oportunidades de maior circulação e divulgação científica por meio de textos mais acessíveis e inclusivos, dentro e fora dos muros universitários.

Como já sinalizado anteriormente, para dinamizar o trabalho da pesquisa, me servi do uso de cartas como um dispositivo que encarna os pensares e fazeres que adotei para dar consistência e produzir dobras da investigação a partir da minha implicação com o campo de pesquisa. O proposto foi a aliança entre a cartografia rizomática e o uso do gênero epistolar para forjar a *cartografia* traduzida em uma maneira de pesquisa singular que fui experimentando e formulando no decorrer do estudo.

Tratou-se, ao mesmo tempo, de um convite para abertura da pesquisa acadêmica à utilização de outras expressões textuais e uma aposta conceitual metodológica de produzir um pesquisadorCOM (Moraes; Bernandes, 2014) os outros e sobre eles/elas, que implica considerar, como aponta Moraes (2014), que as pessoas que interpelamos e convidamos para as nossas pesquisas não são objetos passivos, alvos das nossas ações. Isto implica afastar-se de análises tipo classificatórias e fronteiras bem delimitadas que distanciam os lugares e as relações entre pesquisador/a e pesquisados.

Pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las. (MORAES, 2014, p. 132)

Carta e cartografia, termos que compartilham vínculos etimológicos¹⁵ e que, no campo da geografia, possuem estreita relação, já que, nessa área, a cartografia indica a produção e estudo de representações geográficas que se apresentam em formas de mapas, por vezes, também chamados de cartas.

O termo Cartografia é composto por carta que no latim grafava-se CHARTA e no grego se dizia KHÁRTES, indicando “folha de papel”, inicialmente “folha de papiro” para ser escrita; acrescida do sufixo que na derivação do grego toma forma de GRAPHEIN, “escrever”, demonstrando “uma estreita ligação com a apresentação gráfica da informação, através da sua descrição em papel.” (Campos, 2007, p. 46).

Oliveira (1987) nos conta que a palavra cartografia foi cunhada pelo historiador português Manuel Francisco Carvalhosa, 2º Visconde de Santarém, em uma carta que escreveu para o historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen, em 8 de

¹⁵ Consulta realizada no Dicionário Etimológico Online: <https://origemdapalavra.com.br/?s=cartografia>.

dezembro de 1839, de Paris, e assim o termo foi se consagrando no uso relativo ao traçado de mapas.

A palavra carta possui natureza polissêmica e carrega diversos sentidos, que vão desde o jogo de baralho até o cardápio de algum restaurante ou documento de valor legal transmitindo autoridades, como, por exemplo, a carteira de habilitação para direção de automóveis. Em sua acepção relacionada aos termos epístola e missiva, remete à ideia de correspondência entre interlocutores, com o objetivo de estabelecer comunicação acerca dos mais variados assuntos com uma intenção particular (que é o nosso caso).

Nesse prisma, o professor e linguista Sérgio Costa (2008) traz uma definição de carta, como “uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo.” (Costa, 2008, p. 76), abrangendo uma variedade de formas, conteúdos e usos que a mesma pode assumir nas práticas comunicativas. Contudo, tanto ele quanto outros estudiosos (Silva, 2002; Souto Maior, 2001; Marcuschi, 2000) chamam a atenção para a existência de elementos básicos que se apresentam conferindo especificidade e certa estabilidade ao gênero, tais como: local e data; saudação, corpo, despedida e assinatura.

Mas essa estabilidade não pode ser confundida com fixidez, pois, como bem nos lembra Marcuschi (2005, p. 19): “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.” Eles se definem muito mais pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais do que pelos aspectos formais, estruturais ou linguísticos.

Marcuschi (2005) sinaliza que os gêneros funcionam como uma família de textos agregados por uma série de semelhanças que, embora delineiem características que os identificam, não cristalizam suas formas. Em suas palavras:

Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”. (Marcuschi, 2005, p. 29)

Consideradas como um dos primeiros meios de comunicação e interação social, as cartas vêm servindo de fonte de registros dos mais variados aspectos da história

do mundo ocidental, tanto no âmbito privado (pessoal) como público (instituições, comercial). Ainda que conservando alguns traços comuns, assumiu ao longo do tempo uma pluralidade de formas e usos nas práticas sociais, respondendo a diversificadas necessidades comunicativas.

A pesquisadora Brigitte Diaz (2016), em seu livro “O gênero epistolar ou o pensamento nômade”, traz uma interessante definição acerca das cartas. Em suas palavras:

As cartas são textos híbridos e rebeldes a quaisquer identificações genéricas. Gênero literário indefinível, flutuam entre categorias vagas: arquivos, documentos, testemunhos. De tal forma que não se sabe muito bem que lugar lhe é atribuído na geografia ordenada da literatura. (Diaz, 2016, p. 11)

Tal definição decorre do percurso histórico abordado pela autora que revela a maleabilidade do gênero epistolar, uma vez que o mesmo mobiliza múltiplos cenários discursivos e assume diversas funções sociais a depender da intencionalidade de quem escreve e de quem lê; serve, ao mesmo tempo e a depender dos contextos de abordagem, como: documento histórico, político, sociológico, literário; lugar de memórias, de (auto)biografias, de interação social e de trocas da vida íntima cotidiana; suporte de informações e compartilhamento de estudos filosóficos e científicos etc.

Essa plasticidade textual a que se refere Diaz (2016) é também ratificada por Geneviève Haroche-Bouzinac (2016); ambas argumentam não haver como atribuir uma essência estática ao gênero epistolar por estar suscetível a responder a todos os desejos, a se adaptar aos mais variados discursos e estilos de escrita.

Para Haroche-Bouzinac (2016), é justamente esse aspecto diversificado que traz flexibilidade e riqueza ao gênero, possibilitando múltiplas variações de formas e usos para inúmeras finalidades, temas e assuntos, tornando-o um gênero menor, no sentido deleuzo-guattariano (Deleuze; Guattari, 2021), que borra as fronteiras estabelecidas entre as modalidades textuais, provoca fissuras nas marcações linguísticas instituídas que delimitam as características de gêneros textuais e faz repensar, ao longo de sua história, a própria noção de literatura. Trata-se de um “gênero de fronteira, que migrou da esfera do discurso para a esfera literária, a carta é um cadinho onde ainda podem brotar formas novas” (Haroche-Bouzinac, 2016, p. 26).

Aqui vale lembrar da leitura que Deleuze e Guattari (2021) fazem a respeito da obra do renomado Franz Kafka, em que destacam a potência das cartas para a

composição literária do escritor tcheco, como as afetuosas missivas escritas para Milena, e uma, em especial, que sequer chegou a ser entregue ao destinatário, mas se tornou um dos principais livros desse autor, como a Carta ao Pai.

Embora Kafka não tivesse a intenção de publicá-las, ao contrário, quisera, talvez, que tivessem sido destruídas como feito com parte do que produziu. Segundo Deleuze e Guattari, as cartas não apenas fazem parte da literatura kafkiana, elas funcionam como uma força motriz para a sua criação, elas trazem o “sangue” que movimenta e coloca em fluxo a sua máquina literária.

Se as cartas fazem plenamente parte da obra, é porque são uma engrenagem indispensável, uma peça motora da máquina literária tal como a concebe Kafka, mesmo se essa máquina é chamada a desaparecer ou a explodir tanto quanto a da Colônia Penal. Impossível conceber a máquina de Kafka sem fazer intervir a móbil epistolar. Talvez seja em função das cartas, das suas exigências, de suas potencialidades e de suas insuficiências, que as outras peças serão montadas. (Deleuze; Guattari, 2021, p. 58)

Também eles, Deleuze e Guattari, se valeram do gênero epistolar para criação conjunta (Deleuze, 2013; Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze, 2018) e para exercitarem o que chamaram de “trabalho entre os dois”, a partir do qual conceberam uma constelação de conceitos filosóficos que abordaram em seus livros, como: *Anti-Édipo* e *Mil Platôs*.

Tantos filósofos, cientistas, artistas, escritores e personalidades políticas¹⁶ utilizaram a escrita de cartas como forma de se comunicar; compartilhar esboços, elucubrações e criações; (des)afirmar posicionamentos; e construir, por meio de seus trabalhos, vínculos com parceiros, amigos, familiares e/ou com o público em geral.

Essas cartas, hoje, nos trazem indícios de seus cotidianos, visões e percepções de mundo, dos contextos históricos e políticos que os circundavam e, por vezes, revelam os bastidores de suas produções. Como bem observa Manoela de Vargas Van Meegen (2016), não é à toa que o mercado editorial tem explorado o forte potencial comercial desse gênero textual, sendo recorrentes, atualmente, publicações compostas por ou sobre cartas.

¹⁶ USHER, Shaun. *Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis*. USHER, Shaun Usher (Org.) Tradução: Hildegard Feist — 1.ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Entre essas publicações, encontramos o livro “Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa”, do estudioso em literatura e epistolografia de escritores brasileiros, Marcos Antônio de Moraes (2005). Nesta obra, o autor faz uma alusão à longevidade do gênero epistolar e às várias mudanças ocorridas ao longo do tempo. Por exemplo, nos materiais utilizados como suportes das mensagens, que foram desde pedras, tábuas de argila ou madeira, papiros, pergaminhos e diferentes tipos de papel da era moderna, até meios magnéticos e virtuais; nos instrumentos de escrita, como: estilete, caniços, penas de aves, penas metálicas, caneta-tinteiro, lápis, canetas esferográficas, teclado etc.; e até na forma de elaboração e nos usos das cartas.

Sobre esse último aspecto, vale uma breve indicação do livro “A arte de escrever cartas”, de Emerson Tin (2005), no qual o autor apresenta informações e referências históricas, desde a Antiguidade até a Idade Média, que versam sobre prescrições relacionadas à escrita de cartas. A obra também traz a tradução de tratados de epistolografia de três personalidades — o Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam e Justo Lípsio —, que, segundo o autor, figuram entre os melhores exemplos da arte de escrever cartas. Embora não seja o foco deste trabalho, trata-se de uma pesquisa interessante, especialmente para quem deseja adotar uma abordagem mais histórica sobre o tema, registrando a relevância desse gênero para/na tradição letrada ocidental.

Robespierre (2020), na publicação “Tudo sobre as cartas”, também contribui para a compreensão da importância desse gênero na produção de informações e conhecimentos em diversos campos. Neste livro, escrito durante o período da pandemia da COVID-19, o autor destaca as transformações nas formas de envio de correspondências ao longo do tempo, que se valeram de diferentes meios e tecnologias. Esses meios variaram desde pombos-correio, passando por mensageiros a cavalo, remessas por navios, envios via telex e fax, até a instituição de empresas de entregas postais e, mais recentemente, o uso de correios eletrônicos.

O autor relata que, no Brasil, a empresa que hoje conhecemos como Correios (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos) foi criada em 1969, e atualmente se destaca pela prestação de serviços de entrega de correspondências, privadas ou comerciais, contas e encomendas diversas para empresas, órgãos públicos e pessoas físicas, utilizando diferentes meios de transporte e conexões com outros territórios. (Robespierre, 2020)

Apesar das várias transformações nos modos de registro e de envio, as cartas permanecem vivas. Mesmo em menor escala, atravessam os tempos e espaços, guardam registros de situações cotidianas mais triviais que foram trocadas entre familiares e amigos, revelam declarações de amor e também de despedidas, portam memórias e rastros de situações históricas e políticas, de acontecimentos sociais, de debates e trocas sobre formulações filosóficas e científicas, compõem obras literárias e até apontam pistas acerca de formas de vida em momentos pretéritos.

Marcos Moraes (2005), em seu livro, menciona alguns tópicos que, na Idade Média europeia, norteavam os religiosos na elaboração de cartas e que, em certa medida, guardam relativas semelhanças com elementos ainda presentes no gênero epistolar contemporâneo. São eles: “*salutatio* (breve saudação), *benevolentiae captatio* (expressão de modéstia para cativar a estima do destinatário), *narratio* (narração), *petitio* (pedido) e *conclusio* (conclusão).” (Moraes, 2005, p. 21, grifos do autor).

Na mesma obra, o autor reúne um conjunto de epístolas de diversos escritores, demonstrando as potencialidades e funcionalidades desse gênero. Nesse recorte, estão incluídas, por exemplo:

- a famosa carta escrita, por volta de 1500, por Pero Vaz de Caminha a D. Manuel I, rei de Portugal à época, relatando a chegada às terras brasileiras então chamadas de “Terra de Vera Cruz” — documento que registra e marca um acontecimento notável na constituição do nosso país;
- as cartas de Mário de Andrade, importante escritor da literatura brasileira e grande adepto da escrita epistolar, que afirmava sofrer de “gigantismo epistolar” e, por meio dessas correspondências, manteve diálogo com figuras significativas do campo das artes e da cultura, como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, entre outros, deixando um legado valioso de rastros biográficos e históricos para o universo cultural do Brasil;
- e a carta da professora de escola pública, Vilma Aparecida Rodrigues Feliciano, publicada na seção “Painel do Leitor”, do jornal *Folha de São Paulo*, na qual se posiciona sobre o debate em torno das ações afirmativas, em resposta a declarações da então ministra da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro. Nesse caso, a carta funciona como um instrumento de inserção no debate público, no qual a professora não somente manifesta suas considerações, como

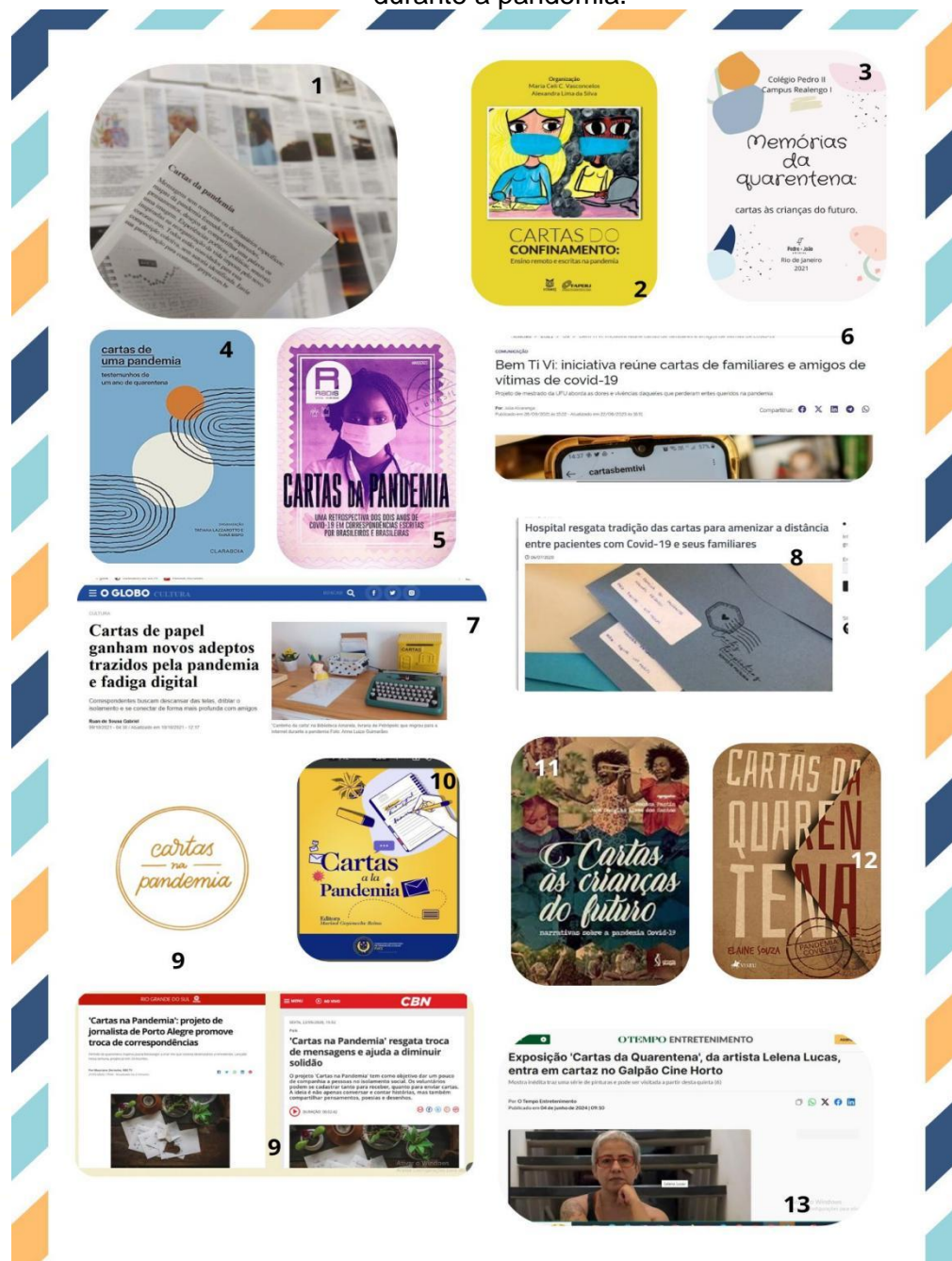
também constrói uma narrativa a partir de sua vivência em sala de aula, revelando a complexidade do tema que envolve questões como desigualdade social e racismo.

Esses exemplos evidenciam a maleabilidade funcional das cartas, que foi justamente o que permitiu sua ramificação em vários formatos e sua permanência ao longo do tempo. Mesmo diante da emergência de outros gêneros e formas de comunicação viabilizadas pelas tecnologias digitais, a carta ainda encontra espaço nas práticas sociais, ainda que em menor proporção. (Souto Maior, 2001; Santos e Santos, *et al.* 2018)

Apesar do visível esmaecimento da prática epistolar, especialmente no âmbito privado, em razão do surgimento de formas de comunicação mediadas por tecnologias eletrônicas digitais (como celulares, computadores etc.), é possível perceber que seu uso persiste. Durante a pandemia de COVID-19, houve, notoriamente, uma recorrência ao uso desse gênero em publicações e iniciativas diversas — em sua maioria, coletâneas de cartas em diferentes formatos, que registram memórias, sentimentos, percepções e interpretações de seus autores (de diferentes faixas etárias), a partir de suas vivências em contextos marcados pela pandemia. São cartas endereçadas a familiares, desconhecidos, personagens ficcionais e até a falecidos vitimados pela COVID-19.

Esse interesse pode ter se intensificado, especialmente nesse período, devido a um efeito peculiar desse gênero já observado desde a Antiguidade. Como dizia Emerson Tin (2005, p. 17): “a carta tornava presentes os ausentes.”

Figura 1: Quadro com imagens alusivas a iniciativas, projetos e publicações com cartas durante a pandemia.



Fonte: Elaboração da autora a partir publicações disponíveis em diferentes sites na internet.¹⁷

¹⁷ Montagem elaborada pela autora com imagens alusivas a iniciativas, projetos e publicações que utilizam o gênero epistolar e abordam temas que referenciam a pandemia da Covid 19.

Disponíveis em:

1 – <https://geppssite.blogspot.com/p/cartas-da-pandemia.html>

2 – <https://eduerj.com/produto/cartas-do-confinamento-ensino-remoto-e-escritas-na-pandemia/>

3 - <https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Ebook-Memorias-da-Quarentena-1.pdf>

4-

https://www.google.com.br/books/edition/Cartas_de_uma_pandemia/Wu8qEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0

5 - <https://radis.ensp.fiocruz.br/todas-edicoes/radis-234/>

Se há uma característica que traz especificidade ao gênero epistolar em relação aos outros, é o fato de que essa produção escrita se materializa a partir de um endereçamento claro a quem se destina o texto. A comunicabilidade é, pois, uma das principais razões mobilizadoras das cartas. “A ligação epistolar é, de imediato, ligação com a escrita, que a presença do outro irriga e dinamiza [...]” (Diaz, 2016, p. 75). Daí decorrem as marcas do tom dialógico, do estilo de conversação que flerta com a oralidade, bastante presente e peculiar ao gênero.

Em ressonância, Foucault também menciona essa sensação de presencialidade corpórea que a carta transmite entre os interlocutores envolvidos, e a ilustra com um trecho de uma missiva do filósofo Sêneca (4 a.C. — 65 d.C.):

Cada vez que me chega tua carta, eis-nos imediatamente juntos. Se ficamos contentes por termos os retratos de nossos amigos ausentes [...] como uma carta nos regozija muito mais, uma vez que traz os sinais vivos do ausente, a marca autêntica de sua pessoa. O traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o que há de mais doce na presença: reencontrar. (Sêneca apud Foucault, 2004, p. 156).

Neste trecho, Foucault nos lembra que “a carta prepara, de certa forma, um face a face” (p. 156) e que ela implica um “[...] fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (p. 156).

Recorrer à escrita de cartas em um período como o da pandemia — atravessado pela necessidade forçosa de distanciamento físico, pela vivência coletiva de dramas, angústias, padecimentos, pelo isolamento e até pelo luto diante da perda de um ente estimado — torna-se, talvez, um modo de reavivar essa dimensão do encontro, do fazer-se presente ao olhar do outro, na medida em que se inscreve na missiva, e de “presentificar” o outro ao lhe endereçar o olhar que dirige a si mesmo, ao se mostrar

6 - <https://comunica.ufu.br/noticias/2021/09/bem-ti-vi-iniciativa-reune-cartas-de-familiares-e-amigos-de-vitimas-de-covid-19>

7 - <https://oglobo.globo.com/cultura/cartas-de-papel-ganham-novos-adeptos-trazidos-pela-pandemia-fadiga-digital-25230351>

8 - <https://portalhospitaisbrasil.com.br/hospital-resgata-tradicao-das-cartas-para-amenizar-a-distancia-entre-pacientes-com-covid-19-e-seus-familiares/>

9 - <https://cartasnapandemia.46graus.com/> Instagram: @cartasnapandemia

10 - <https://repositorio.fucsalud.edu.co/server/api/core/bitstreams/10a632c4-c1ed-47c8-b23b-c9a115beea97/content>

11 - <https://www.pimentacultural.com/livro/cartas-criancas/>

12 - <https://www.amazon.com.br/Cartas-Quarentena-Elaine-Souza/dp/6525457300>

13 - <https://www.otempo.com.br/entretenimento/2024/6/4/exposicao---cartas-da-quarentena---da-artista-lelena-lucas--entr/> Instagram: @lelenalucas

e se expor na escrita. Trata-se de uma possibilidade de criação, de (re)elaborar o vivido, de aproximar-se na distância, de construir pontes de conexão, de (re)inventar modos de vida na e pela escrita.

Possibilidade que potencialmente tenha mobilizado iniciativas como a do Grupo de Experimentações Poéticas e Políticas do Sensível (GEPPS), que criou um espaço em seu site — *As cartas da pandemia*¹⁸ — para a publicação de cartas anônimas, escritas em diferentes expressões, para destinatários não identificados, sob o mote da pandemia de Covid-19.

Na visão de seus autores, a proposição “As cartas da pandemia” se constituiu como “mapas ou cartografias sensíveis”, como um “[...] lugar em que histórias mudas podem ser encontradas, contadas, reinventadas. Espaço para reunir solidões. Fazer marcas, produzir memórias, expressar o luto e elaborar o vivido.” (Almeida, Eduardo Augusto A.; Mendes, Mariana L.; Valent, Isabela U.; Asanuma, Gisele D., 2021, p. 3). Seguem, aqui, algumas dessas cartas:

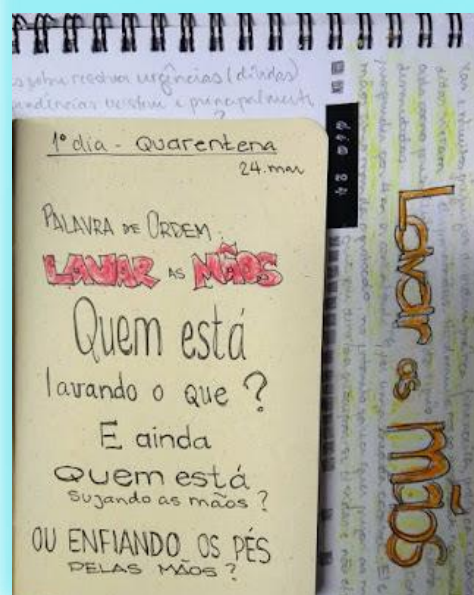
CARTAS DA PANDEMIA

10 de junho de 2020

Confirmação

Será que já tive o vírus em minhas mãos,
recolhido num botão de elevador
numa troca de máscaras
numa embalagem qualquer,
a pele contaminada
salva da infecção pela derradeira
água com sabão?
Cada tosse, cada arrepio
que antes passariam despercebidos
agora vêm acompanhados desse fantasma
ameaça próxima
como a violência doméstica
que disparou desde o início da pandemia
pela simples oportunidade que se criou para os
monstros
demonstrarem quem são
sem que quase ninguém os veja porque se escondem
diante da ameaça do olhar

24 de março de 2020



¹⁸ Disponíveis no site: <https://geppssite.blogspot.com/p/cartas-da-pandemia.html>

fantasmas

próximos como o carroceiro que vi dia desses mascarado, coletando o desprezo dos outros veio até a rua de minha casa, depois retornou a uma rua onde jamais estive, a sua comunidade fantasma, vizinha invisível nesta mesma cidade assombrada pelos demônios da desigualdade perto

como este entregador a me trazer o mundo a quem recebo com medo de que carregue mais do que o meu pedido,

com quem mal troco palavras antes que retome o seu trabalho ele não pode parar

para que os privilegiados parem protejam-se, sintam-se ameaçados no sofá morrendo de preguiça

de limpar a própria sujeira ou de preencher quantos quilos ganharam no seu diário da quarentena feliz, de colorir debaixo das cobertas, ao som de lives nestas condições

ter o vírus nas mãos me parece tão secundário mesquinho, como se eu tivesse vivido sempre vítima de mim mesmo em perpétuo isolamento social.

27 de julho de 2020

Anticorpo

Fechado
num esforço coletivo
insuficiente, paliativo
sem tocar nem ser
tocado, sem poder
tocar ou fazer
proibido
pela própria consciência
de um comum
possível
sem sorriso, só smile
sem encontro sem reflexo
de mim sobreposto ao outro
a fantasmática do corpo
– ou o seu contrário?
cadáver ainda vivo
apenas
mais um e
nada mais.

Como já reportado, é evidente o interesse, entre outros pesquisadores, na utilização da escrita epistolar — tanto como modo de apresentação escrita quanto de produção “dos dados” — em seus trabalhos acadêmicos¹⁹, que, assim como o nosso, atualizam facetas desse gênero, contribuindo para a composição de uma constelação de pesquisas que tomam as cartas “como meio de acessar parcerias de pesquisa e pensar a produção de conhecimento” (Battistelle, 2022, p. 23).

Colaboram, também, para a expansão das maneiras de escrita nas pesquisas, em particular nas ciências humanas, acolhendo a diversificação de suas formas, desafiando as supostas normativas acadêmico-científicas, e criando possibilidades que valorizam a criação e as singularidades de cada pesquisador/a (Moraes; Castro, 2018).

¹⁹ Alguns consultados: Santos Júnior, Júlio B., 2022; Battistelli, Bruna M., 2017, 2022; Souza, J. G., 2022; Tavares, Gilead M., Moraes, Marcia; Bernardes, Anita G. 2016; Santos, J. M. P. 2018; Vargas de Van Meegen, Manoela, 2016; Cabral, Cleber A., 2016; Campello, Ronaldo, 2016; Camargo, Maria Rosa, 2011; Moares, A. A. A., 2006.

Dentre as tantas virtualidades em formas, conteúdos e usos com que a carta pode ser expressa e atualizada, interessa-me, neste estudo, aproximar-me das formulações feitas por Michel Foucault (2004) sobre as correspondências como escritas de si.

Tais formulações, constantes no texto intitulado “A escrita de si”, publicado em 1983, decorrem dos estudos empreendidos pelo autor sobre o que chamou de “as artes de si mesmo” ou “a estética da existência e o domínio de si e dos outros” na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos.

No referido texto, Foucault explora duas práticas de escrita presentes na Antiguidade, a partir das quais desenvolve a noção de escrita de si como um modo de subjetivação, ou seja, o ato de escrever-se constitui um exercício e uma produção de si.

A primeira era o *hupomnêmata*, uma espécie de caderno de anotações utilizado pela população letrada da época como um livro da vida, um guia de condutas para as mais diversas situações do cotidiano. Registravam-se neles citações, trechos de obras, exemplos e cenas testemunhadas, narrativas lidas, reflexões ou pensamentos. “Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores [...]” (Foucault, 2004, p. 148).

Foucault alerta que esses *hupomnêmata* não funcionavam somente como suporte para a memória; prestavam-se, sobretudo, como um material de apoio que deveria estar sempre à mão, para exercícios frequentemente executados, como: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros, etc. Tratava-se de uma reunião de tudo o que se ouvia ou lia, com a finalidade primordial de constituição de si.

O autor explicita que, nos *hupomnêmata*:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’ [...] E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada - como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (in vires, in sanguinem). Ela se toma no próprio escritor um princípio de ação racional. (Foucault, 2004, p. 152).

A segunda prática de escrita abordada refere-se à correspondência. Tal como os *hupomnêmata*, as cartas também são consideradas por Michel Foucault um exercício de escrita pessoal. Diferenciam-se, no entanto, da primeira prática, pois sua construção textual tem como finalidade o endereçamento ao outro.

Desse modo, as cartas constituem uma forma de se manifestar tanto para si mesmo quanto para o outro, configurando um estado de presença — quase física — entre o escritor e o leitor. Apresentam, portanto, um duplo efeito: atuam tanto sobre quem escreve, por meio do próprio gesto da escrita, quanto sobre quem as recebe, pela leitura e releitura.

Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face. (Foucault, 2004, p. 156.)

É interessante observar, com Foucault, que o exercício de escrita da carta implica uma certa introspecção, ou um exame de si e das coisas que lhe acontecem. Isso, porém, não pode ser entendido somente como uma tentativa de decifração de si por si mesmo. A introspecção não leva a um fechamento; ao contrário, remete a uma abertura ao olhar do outro, a partir do olhar que se lança sobre si no ato da produção do relato escrito de si. A carta é, nas palavras de Foucault, “uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (2004, p. 157).

Nessa perspectiva, o ato de escrita é também um ato de produção de si, que se atualiza a partir da relação potencial estabelecida com o outro a quem se destina a carta. “O destinatário será como esse outro si mesmo ou si mesmo como um outro: deliciosa duplicidade que promete excitantes cara a cara” (Diaz, 2016, p. 156). É nessa relação com o outro, com o de fora, que a produção de si opera.

Seguindo esse prisma, as cartas nos convidam a lidar com uma outra relação temporal, na qual passado, presente e futuro se movimentam como um jogo de vai e vem. Como expõe Bernard Bray (apud Haroche-Bouzinac, 2016, p. 119):

Cada um dos dois correspondentes, sucessivamente leitor e escritor, vive por essa razão, um tempo triplo: por um lado, a leitura o leva ao passado, ao momento (ou aos dois momentos) em que foi escrita a carta que está sendo lida; por outro lado, está mergulhado no presente, quando se desenrolam tanto o ato da leitura quanto o da

escrita da resposta, que podem ser considerados consecutivos; por fim, é projetado para o futuro, para o momento em que será lida a resposta que está sendo redigida.

A leitura de uma carta atualiza, no presente, um passado de quem a escreveu. Ao mesmo tempo, projeta no presente o futuro de um ato responsivo. As cartas nos implicam em uma conexão não linear com o tempo e nos lembram da provisoriedade tanto de quem escreve e lê quanto do que se escreve e do que se lê, que, a cada releitura, atualiza a escrita em um tempo outro. “As palavras são frágeis e perecíveis, como o são os que as escrevem [...]” (Ferreira, 2014, p. 16).

Se, por um lado, essa condição passageira das cartas exige um olhar atento acerca da sua transitoriedade e dos contextos imbricados no texto, por outro, possibilita uma abertura para uma pluralidade de atos de leitura e atualizações, nas quais as temporalidades parecem sincronizar e as distâncias, encurtar.

Concordo com Marcelo Ferreira (2014, p. 16) ao desenvolver que “uma carta é um mundo, abertura possível para um mundo outro”. Cada carta-mundo manifesta uma tecitura marcada pela multiplicidade, assume diferentes formas de expressão e conteúdo, e compõe-se como um corpo híbrido que abriga múltiplas funcionalidades e temporalidades, materializando-se provisoriamente a partir da relação com o externo, com seu destinatário potencial. Suas escritas não representam mundos subjetivos; elas os produzem e os abrem para serem atualizados em múltiplas leituras.

Talvez possamos considerá-la um anti-gênero textual, dada sua plasticidade e capacidade de se enlaçar com outras modalidades. Prefiro tratá-la como um gênero em devir (Deleuze; Parnet, 1998), que não imita nem se ajusta aos modelos característicos de outros gêneros, mas compõe com eles uma relação de dupla captura e movimento.

2.2.1 Pesquisa em movimentos

CAIS²⁰

*Para quem quer se soltar
Invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear*

*Invento o amor
E sei a dor de me lançar*

*Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador*

*Para quem quer me seguir
Eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um Saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar
(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)*

Cartografar cartas, eis a desafiadora tarefa que mobilizou o presente trabalho. Enfatizo o desafio porque não é fácil se aventurar na experimentação de uma nova maneira de pesquisar, colocar em movimento os pensamentos, os sentidos, as ideias que sustentam o plano conceitual-metodológico tramado.

Como bem nos lembra Gislei Lazzarotto (2012, p. 99): “para experimentar, não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que solicita invenção.”

Fazendo uma analogia com a música que abre este texto: é preciso inventar o próprio cais para se lançar no mar vazio (Almeida, 2020), esse mar que a aventura de pesquisar/criar nos impulsiona a enfrentar. Um mar vazio, mas repleto de potências e virtualidades, com o qual vamos, pouco a pouco, atualizando e traçando nossas rotas e procedimentos de pesquisa/navegação, lidando e aprendendo com as contingências e intempéries encontradas no caminho.

Solidão, dor, amor, desejo, um pouco de ousadia e um bocado de medo me acompanharam nessa aventura navegante/pesquisante. Mesmo sem ter certeza de que estava pronta para partir, sabia — e ainda sei — que era a minha vez de me

²⁰ Composição de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. Álbum: Clube da Esquina. Disponível: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47403/#album:clube-da-esquina-1-1995>

lançar, pois tinha um caminho que sempre quis trilhar: o sonho de um doutorado a se materializar. E, foi por isso que me inventei como uma *pesquisadora-cartógrafa-aprendiz*.

Duas perguntas articuladas entre si me parecem importantes quando me aventuro a conectar a cartografia e o uso de cartas: como operar com a ideia de cartografia enquanto prática de pesquisa? E como estou concebendo esse cofuncionamento?

Capturei em Deleuze (1990) pistas para abordar tais questionamentos, que me levaram a tecer e atualizar essa maneira de pesquisar. Ao analisar o trabalho de Michel Foucault, Deleuze elabora uma concepção de dispositivo, conceito que aciono aqui para refletir sobre o uso das cartas, no âmbito da pesquisa, como operador da *cartografia*.

Para Deleuze (1990), o dispositivo é um emaranhado, um conjunto multilinear composto por linhas heterogêneas: linhas de visibilidade, de enunciação, de forças, de subjetivação, de fronteiras, de rupturas, de brechas — que se misturam e se entrecruzam, dando origem umas às outras ou suscitando tantas outras, por meio de variações de direção ou derivações. Tais linhas transpassam o dispositivo e seguem em várias direções e sentidos, traçando processos em constante desequilíbrio.

Desenredar as linhas de um dispositivo. Construir mapas. Percorrer terras desconhecidas. Instalar-se sobre as próprias linhas. Deixar-se afetar, atravessar e ser conduzido/a por elas em todas as direções: norte-sul, leste-oeste, transversalmente. Eis aí as pistas aludidas por Deleuze para o “trabalho de terreno” a ser feito ao incursionarmos o campo de estudo, alinhando-se com o que já foi exposto sobre a cartografia que impulsiona o nosso modo de fazer na pesquisa proposta.

Como já exposto, o dispositivo acionado foram cartas produzidas por professoras da educação básica, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, nas quais puderam expressar através dos seus gestos de escrita seu itinerário formativo e profissional docente e como vieram se atualizando em suas professoralidades a partir do contexto da pandemia da COVID-19.

A escolha em situar a pesquisa nesse âmbito da educação e rede deveu-se ao fato de estar vinculada profissionalmente e implicada afetiva, política e eticamente com esse sistema de ensino, tendo, portanto, acesso as/aos docentes, que foram

convidados/as para colaborarem com a pesquisa, por se tratar de colegas de profissão que compartilham o mesmo território de atuação.

Tendo em vista acolher os diversos segmentos/modalidades e áreas de atuação docente da educação básica ofertada nessa rede municipal, estimei contar com a colaboração de 5 a 10 professores/as que estavam em exercício na docência (na educação infantil e/ou ensino fundamental anos iniciais e/ou ensino fundamental anos finais e/ou educação de jovens e adultos) e/ou na gestão escolar durante a pandemia da COVID-19, de 2020 a 2022, em vinculado a qualquer Gerência Regional de Educação - GRE²¹.

O convite para participação se deu através de uma carta²² que enderecei às/aos professores/as, na qual me apresentei e expus, em linhas gerais, a proposta da pesquisa e da colaboração.

A título de inspiração para a composição das cartas, convidei as/os docentes a escreverem sobre si, abordando temas como: seu itinerário formativo e profissional; suas histórias, memórias, afetos, vivências, experiências e experimentações no exercício da docência durante a pandemia; como foram afetadas/os por esse acontecimento; os tensionamentos e/ou outros possíveis efeitos da pandemia em seu contexto de vida profissional, em sua professoralidade e em suas maneiras de (re)existir e/ou resistir na profissão; como vieram atualizando suas professoralidades no exercício da docência em tempos marcados pela pandemia da COVID-19; como foram (re)compondo e forjando suas práticas docentes; e suas percepções acerca dos possíveis desafios e perspectivas para a docência e a formação diante dos inúmeros efeitos e atravessamentos gerados pela pandemia.

As missivas produzidas poderiam ser endereçadas à pesquisadora ou a quem melhor conviesse à/ao docente colaborador/a, em formato manuscrito ou digitado, sem limite definido de extensão ou de modo de expressão. Assim, poderiam ser incorporados à produção outros elementos, como textos, desenhos, colagens, recortes etc., a critério de cada um/a.

²¹ A rede municipal de ensino de Salvador/BA possui 10 Gerências Regionais de Educação - GRE, as quais são órgão intermediário que atua na execução das políticas educacionais adotadas em interface com o Órgão Central e as Unidades Escolares. Estão distribuídas no território soteropolitano (GRE Cabula, GRE Cajazeiras, GRE Centro, GRE Liberdade/Cidade Baixa, GRE Itapuã, GRE Pirajá, GRE Orla, GRE São Caetano, GRE Subúrbio I e GRE Subúrbio II), e cada uma tem um conjunto de escolas sob a sua jurisdição.

²² Com a carta convite (APÊNDICE B), seguiu também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE A)

Para firmar a parceria com os/as possíveis colaboradores/as, alguns movimentos foram necessários. O primeiro foi de ordem institucional, tendo em vista a obtenção de autorização para a realização da pesquisa junto ao órgão central da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Dada a anuência, a própria SMED encaminhou a carta-convite, via correio eletrônico (e-mail), para as Gerências Regionais, que, por sua vez, a repassaram às Unidades Escolares sob sua competência, com vistas a dar ciência da aprovação e divulgar a pesquisa em toda a rede, possibilitando a adesão à proposta. Trata-se de um procedimento padrão, estabelecido pelo próprio órgão institucional. Desse modo, não tive como estimar quantos/as professores/as tiveram acesso a carta-convite. De qualquer forma, não obtive retorno de docentes advindos desse contato inicial.

Um segundo movimento consistiu no envio direto da carta-convite a professores/as do meu círculo próximo, ou por meio de indicações. Nesse caso, realizei um contato inicial (presencial ou por telefone) para estreitar os laços, explicar com mais detalhes a proposta da pesquisa, esclarecer dúvidas e explicitar os princípios éticos e os direitos legais²³ assegurados aos/às participantes. Esse contato se fez necessário para que um vínculo pudesse ser estabelecido entre nós e, assim, a adesão ocorresse de forma efetiva.

A partir desse movimento, sete professoras aceitaram participar da pesquisa. Elas atuavam em diferentes segmentos de ensino da rede, a saber: duas professoras na educação infantil, sendo que uma delas também lecionava no ensino fundamental; uma docente de artes visuais nos anos finais do ensino fundamental; uma professora da Educação de Jovens e Adultos, que também assumia a função de vice-gestora e de coordenadora pedagógica em uma escola da rede privada; uma professora que atuava na vice-gestão nos anos iniciais do ensino fundamental; e duas docentes dos anos iniciais, atuantes na formação de professores/as.

As cartas dessas sete professoras serviram como força impulsionadora para o trabalho *cartográfico*; cada uma, a seu modo, escolheu enviá-las por meio digital — correio eletrônico/e-mail ou WhatsApp.

²³ Vale salientar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – CEP/FMB/UFBA. Tendo assegurado os princípios éticos e direitos legais aos participantes, em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16..

As elaborações de Foucault (2004) me auxiliaram na compreensão de que os gestos de escrita presentes nas cartas traduzem cenas provisórias que as docentes produziram de si no exercício da docência — composições docentes engendradas por elementos e linhas heterogêneas, “[...] que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de disposição.” (Deleuze, 1990).

Isso significa considerar que, mais do que uma descrição de ocorrências e fatos passados, essas cartas são frutos dos olhares transitórios que as professoras constituíram sobre si mesmas a partir dos atravessamentos, das afecções, das experiências, das escolhas de memórias, dos encontros e das atualizações docentes que vivenciaram, que ao se materializarem, já estão em processo de se des(re)fazer.

Foucault destaca que a carta envolve um exercício de escrita de si que é, também, um exercício de pensamento. Trabalha tanto na subjetivação de um discurso como na constituição de “uma objetivação da alma” (Foucault, 2004, p. 156). “As cartas reproduzem o movimento que levou de uma impressão subjetiva a um exercício de pensamento” (Foucault, 2004, p. 158).

Interessante observar, com Mateus Pedrini e Maria Elizabeth Barros (2023), que, apoiando-se em Foucault(2004) e em Deleuze e Guattari (2021), afirmam a potencialidade das cartas na produção de si como docentes.

Cartas, como parte da produção docente, desejam e são desejadas para além de um sujeito de enunciação, extrapolando os limites de endereçamento e constituindo outras forças nessa produção de um lugar chamado professor. [...] algo que se produz com as palavras, um fluxo de vivências em um mapa de intensidades formado por vários estados de vivência, diferentes uns dos outros, implantados no momento em que procuramos uma saída para as crises e interrogações que se passam (Deleuze e Guattari, 2003: 69). [...] Escrever nas vivências do próprio ofício deixa marcas em histórias com suas nuances e intensidades, diferenças e semelhanças, em uma obra nunca finalizada em si mesma, mas feita a partir dos instantes que produzem sentidos baseados no fazer (BAPTISTA, 1999). (Pedrini; Barros, 2023, p. 503)

As cartas, como mapas de intensidades, me levam a considerar que elas se configuram como tramas rizomáticas, nas quais vibram as linhas de vida que constituem as professoras colaboradoras da pesquisa e o plano dramático potencializado pela pandemia, transportam afetos e enunciam experimentações e expressões da docência materializadas em atualizações de professoralidades plurais.

Nesse prisma, a prática da *cartagrafia* precisava considerar dois aspectos que Deleuze (1990) já havia me chamado a atenção ao se referir à filosofia imanente aos dispositivos.

O primeiro é o repúdio aos universais, o que me leva a considerar que cada carta é portadora de multiplicidades, ou seja, de incontáveis linhas, fluxos e processos singulares que operam em constante devir. Portanto, não se prestam a análises baseadas em invariáveis, categorias recorrentes ou interpretações comparativas.

O segundo aspecto remete a uma mudança de orientação: trata-se de um deslocamento do eterno para a apreensão do novo, isto é, o reconhecimento de que cada carta traz em si a potência de instaurar uma novidade que não decorre de um modismo, mas de uma criatividade variável do dispositivo.

Deleuze afirma: “Todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro.” (Deleuze, 1990). Em nosso estudo, essa nova variável que Deleuze se refere são mapas, que derivam da leitura atualizadora que fiz com o dispositivo cartas, transformando-as em *cartas-mapas*.

As cartas trouxeram à tona um emaranhado de fluxos e linhas heterogêneas que se deslocavam em diversas direções. Por vezes, alinhavam-se, aproximavam-se; em outras, cruzavam-se, misturavam-se, bifurcavam-se, cortavam-se, compondo um extenso rizoma: zonas de intensidade repletas de histórias, memórias, relatos, afetos, encontros, dramas (Deleuze, 2019; 2021), tensões, padecimentos, angústias, dinamismos, deslizamentos e mudanças. Nessas zonas, vibram maneiras de vida, corpos afetados e afetantes; pulsam devires, diferenças, professoralidades em movimento e dinamismos circulantes em tempos pandêmicos.

Foi com essa trama rizomática, emergente do entrelaçamento das missivas, que procurei exercitar meu pesquisar *cartográfico*: seguir as linhas para acompanhar os movimentos de atualização das professoralidades experimentadas pelas docentes participantes, no contexto da pandemia da COVID-19, e assim, produzir mapas.

Para tanto, estive à espreita dos meus próprios movimentos de *pesquisadora-cartágrafa-aprendiz*, a fim de evitar que as marcas da minha formação cartesiana, arborescente, me conduzissem à produção de decalques sobre o rizoma das cartas — pois, como bem alerta Simionini:

Ao se pesquisar a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela profundidade e/ou pontos de origem das raízes, mas sim a de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e/ou abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças. (Simionini, 2019, p. 5)

Os decalques, ao contrário dos mapas, procedem por imitação, por sobreposição, por cópia, como uma foto que tenta representar, enraizar em uma imagem o rizoma, mas que, ao fazê-lo, estabiliza os fluxos das linhas hetegêroneas, limita as conexões, neutraliza as multiplicidades e o estratifica em estruturas modelares, em “eixos de significância e de subjetivação que são seus. [...] O decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa”. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 31).

Por sua vez, os mapas, embora correlativos à geografia das tramas rizomáticas emergentes nas epístolas, não fazem sobre elas cópias dessas tramas, nem se prestam a traduzi-las por meio de reprodução ou representação em uma estrutura ou essência fixa. São criações flexíveis, como um diagrama de linhas diversas que estão em fluxos e funcionamento ao mesmo tempo (Deleuze, 2013). Por isso, são provisórios e contingentes; a cada coisa é conectável a outra, mas está sempre sujeito a cortes, rupturas, reversões, a novas reconfigurações.

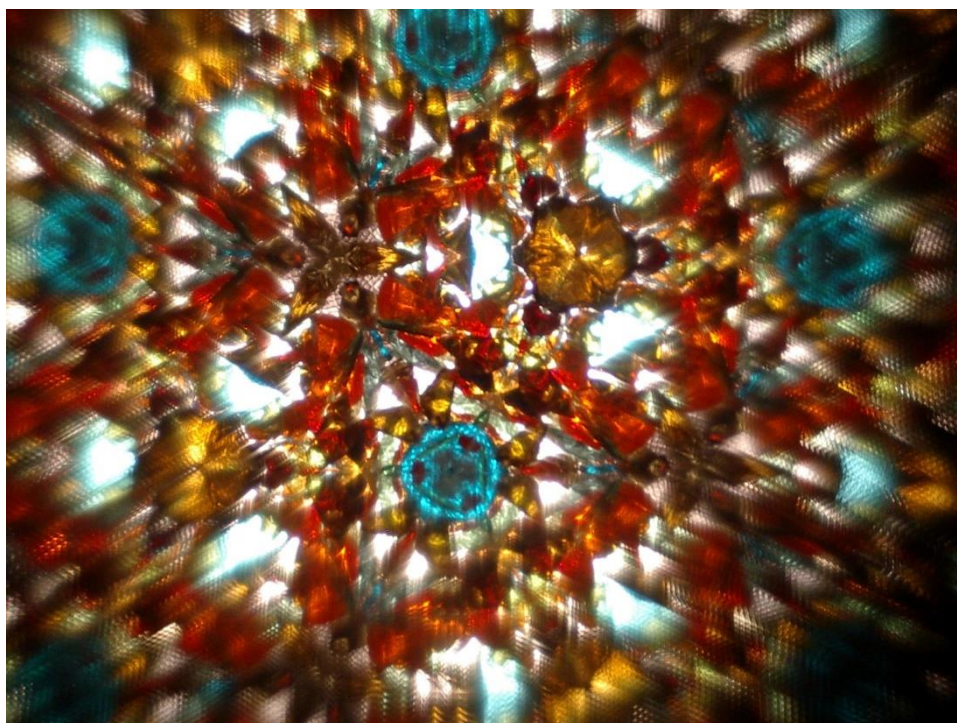
Por isso, não procurei identificar nem analisar as formas de conteúdo e expressão das epístolas segundo categorias pré-definidas ou recorrências. Tampouco busquei desvelar leis de regularidade e verdades generalizáveis supostamente implícitas nas realidades ali forjadas. Procurei evitar o encapsulamento dos fluxos imanentes aos gestos de escrita e às movimentações das professoralidades em descrições identitárias e interpretações estáveis, seguindo por um caminho que não separa *emoção* e *razão*, que se implica política e eticamente, que considera os dinamismos e não somente *o logos*; experimentar mais do que explicar.

Para me envolver na produção dos mapas, recorri ao trecho do Cântico XIII de Cecília Meireles (1982) quando diz:

[...] Multiplica os teus olhos, para verem mais.
 Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiveram visto.
 Cria outros, para as visões novas.

Buscando multiplicar os olhos para criar novas visões, imergi em uma leitura caleidoscópica das cartas, que coloca em ação uma atenção flutuante, concentrada e aberta, cujo funcionamento, como coloca Virgínia Kastrup, “[...] não se identifica a atos de focalização para preparar a representação de formas dos objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (Kastrup, 2020, p. 48). Trata-se de uma atenção que se “desdobra na qualidade de encontro” (Kastrup, 2020), que acolhe o inesperado, o que lhe acomete e afeta.

Figura 2: Vista de um caleidoscópio multicolorido



Fonte: Wikipédia / Caleidoscópio²⁴

Essa leitura que fiz das cartas traduziu-se muito mais na atualização das inúmeras virtualidades que estavam presentes, as quais não encerram suas potencialidades, sentidos e abertura para outras leituras e interpretações. Seguindo a visão caleidoscópica, os mapas tecidos operam como imagens provisórias, que manifestam uma perspectiva dentre tantas outras, a depender do movimento que se lança. Como bem lembram Carvalho e Moreira (2018, p. 60):

²⁴ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caleidosc%C3%B3pio>

[...] As imagens formadas no caleidoscópio são atualizações das possibilidades postas; a cada giro constroem-se novas configurações a partir do (re)agrupamento das peças existentes. Suas configurações são imprevisíveis e incontroláveis: elas só acontecem no a-com-tecer. Assim, como no caleidoscópio, o importante – na medida em que frustrante – é que não se busque uma imagem pré-definida como resultado. Abandonar o controle é o exercício.

Nesse prisma, os mapas não tiveram nem têm a intenção de (re)apresentar ou categorizar graficamente o que as professoras registraram em seus (ins)escritos, tampouco de desvelar alguma verdade escondida por trás de suas palavras. Tentei abandonar o controle das formas e me desprender de formulações que cristalizassem os fluxos das professoralidades em construções identitárias. Por isso, não busquei identificá-las ou classificá-las em interpretações categóricas das cartas, pois isso significaria incorrer em uma incoerência conceitual, revestindo de fixidez algo que, em si, remete ao movimento, à diferença, aos devires e à multiplicidade.

O intento foi o de me “instalar” na trama rizomática emergente nas cartas, apreender e criar com elas possíveis temas e questões que potencializassem a produção da tese e os fluxos da minha existência como pesquisadora. A função desses mapas foi “[...] agenciar o heterogêneo, nunca reproduzir um mundo.” (Zordan, 2014, p. 123). Foi preciso deixar-me contagiar e afetar pelos gestos de escrita registrados, tentar acompanhar os processos (Pozzana de Barros, L.; Kastrup, V., 2020) e coabitar os territórios existenciais (Rolnik, 2016; Alvarez; Passos, 2020) ali implicados, aprender com os signos circulantes e dar passagem aos afetos (Rolnik, 2016), vivendo a extensão que essa relação afetante pode produzir no acontecer da pesquisa (Lazzarotto; Carvalho, 2012).

Os mapas foram produzidos em tecituras rizomáticas, entrelaçadas pela conexão das cartas, evidenciada pela impressão delas em papel vegetal, o que possibilitou o transpassamento das linhas de escrita; além disso, pelo traçar de outras linhas emergentes do trabalho cartográfico, que se conectaram às linhas das cartas, compondo assim tramas articuladas não por sobreposição ou sobrecodificação, mas pela visibilização da multiplicidade e heterogeneidade, características dos rizomas.

Esses traçados, imbricados às cartas, foram compostos com palavras conectoras, isto é, palavras que ganharam relevo, cintilaram como cores brilhantes que afetaram o meu olhar durante a leitura que fiz das missivas.

Como mencionado anteriormente, as palavras conectoras emergiram devido à sua potencialidade de suscitar conexões de temas pertinentes ao território da docência na educação básica, articulados com os atravessamentos da pandemia da COVID-19; de ressoar com o que vinha experimentando na minha atuação como profissional/pesquisadora e produzir desdobramentos na/da pesquisa, impulsionando movimentos outros de produção de conhecimentos.

Assim, as palavras conectoras foram captadas por afetação, (in)tensidade e ressonância, e não necessariamente pela recorrência com que apareciam nas cartas. Me interessou mais a potência delas em fomentar movimentações dos meus sentimentos e pensamentos e a constituição de dobras da/na pesquisa.

Os mapas elaborados não possuem delimitação de início nem de fim, nem entrada e nem saída que direcionem o olhar de quem os lê; eles ganharam forma e força pelo meio, estão suscetíveis e abertos às inúmeras possibilidades de leituras e atualizações, às desmontagens e remontagens, que podem assumir outras funcionalidades. (Deleuze; Guattari, 2011)

Mapas traçados em meio a cartas, cartas rizomaticamente correlacionadas a mapas. Dessa relação deriva a denominação que atribuí aos mapas esboçados: *cartas-mapas*, que evidenciam essa ligação não por meio de representação literal, mas como uma tentativa de dar vazão à multiplicidade de temas forjados a partir das palavras captadas.

Foram produzidas três *cartas-mapas*²⁵ que suscitaram o desdobramento da tese em três *capítulos-envelopes*, nos quais estão abordados os temas que foram gerados ou potencializados por elas e que transpassaram discussões acerca da pandemia, docência, formação docente e professoralidades. Em um outro *capítulo-envelope* da tese, depus as cartas das professoras que contribuíram para a dinamização dos movimentos de pesquisa e da tese.

Ao assumir essa forma de pesquisar por meio da tecitura de uma *cartografia*, busquei compor uma produção implicada com os contextos e com as participantes do estudo, consideradas intercessoras, mediadoras que colaboraram na criação da tese, e não como objetos a serem re-apresentados, analisados ou interpretados à luz de

²⁵ As *cartas-mapas* foram produzidas por meio do software *Illustrator*, com o apoio técnico de um designer gráfico na utilização dessa ferramenta.

uma estrutura ou categoria modelar. Trata-se de um *pesquisarCOM* (Moraes, 2014; Moraes; Bernandes, 2014) e não de um *pesquisar SOBRE*, que visa acolher diferentes formas de escrita e narrativa, abrindo espaço no território acadêmico para que elas também possam expressar seu potencial no processo de produção do conhecimento.

A pesquisa não seguiu etapas predefinidas, tampouco se preocupou em alcançar conclusões ou produtos finalísticos. O que motivou os movimentos da investigação foi o desejo do encontro, o rigor na compreensão da processualidade e a potencialização de outras formas de fazer pesquisa. *Cartografar* é habitar e compartilhar um território, estar no/em processo e produzir-se com o outro. Esta ideia de *cartografia* constitui uma aposta metodológica e um posicionamento ético, visando uma produção que se pretende rizomática, aberta e afirmativa da multiplicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. Caosgrafia: quedas livres no universo do possível: as pesquisas em educação. In: ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de; ZORDAN, Paola (Org.) **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. p. 41-67.

ALMEIDA, E. A. A.; MENDES, M. L.; VALENT, I. U; ASANUMA, G. D. **Cartas da Pandemia**: ressonâncias, apreciações e desdobramentos de uma criação coletiva. Botucatu: Interface, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/interface.200881>
<https://interface.org.br/publicacoes/cartas-da-pandemia-ressonancias-apreciacoes-e-desdobramentos-de-uma-criacao-coletiva>

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BATTISTELLI, B. M. Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.

BATTISTELLI, Bruna M.; CRUZ, Lílian R. Por que escrevemos cartas? Possibilidades entre cuidar, pesquisar e escrever In: GUARESCHI, Neuza M. F., Reis, C., Hadler, O. H. (Org.) **Produção de Conhecimento: profanações do método na pesquisa**. Florianópolis/SC: ABRAPSO, 2020, p. 193 – 219.

BATTISTELLI, Bruna M.; OLIVEIRA, Érika Cecília S. Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, maio/ago. 2021, p. 679-701, 2021, <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.12>

BATTISTELLI, Bruna M.; **Entre cartas e conversas**: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a Psicologia Social. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2022.

BEDIN DA COSTA, Luciano. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital Do LAV**, Santa Maria. Vol. 7, n.2, Mai./Ago.2014. p. 66-77. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815111> Acesso em 10 mar. 2023.

BENEVIDES DE BARROS, Regina; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2016, v. 2, p. 17-31.

CAMARGO, Maria Rosa R. M de. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart. **Cartas para ler e escrever**. Cartografando uma prática de ensino. Dissertação (mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia: Pelotas, 2016.

CAMPOS, Antônio Carlos. Cartografia: ciência, arte ou técnica? Definições e campos de atuação. IN. CAMPOS, Antônio Carlos. **Cartografia sistemática**. Antônio Carlos Campos. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Campos-2/publication/348945306_Cartografia_Sistemática/links/601879e792851c2d4d0d99c8/Cartografia-Sistemática.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

CARNEIRO, Glaucia C.; PARAÍSO, Marlucy A. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1003–1024, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12109>. Acesso em: 21 mai. 2023.

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. O a-com-tecer do FEP contado em drops. PIMENTEL JUNIOR, Clívio, SALES, Márcea A.; JESUS, Rosane Meire V. (Org.) **Currículo e formação de professores**: redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber et al (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-131.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** 1990. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em 20 fev. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Cartas e outros textos**. Tradução Luiz B L. Orlandi. São Paulo: N – 1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Revisão Téc. Eduardo D. B. de Menezes São Paulo: Escuta, 2002

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o Problema da Expressão**. São Paulo: 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Rev. Trad. Luiz Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DIAZ, Brigitte. **O gênero epistolar ou o pensamento nômade**: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX. Trad. Brigitte Hervot, Sandra Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos (1999). Carta. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro / São Paulo, Editora Record, 1999

FERREIRA, Marcelo Santana. Sobre escrever cartas. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; BERNARDES TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 15-22

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel (1926-1984) **Ética, sexualidade, política**. Manoel Barros da Moua (Org.). Trad. Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos e Escritos. 2004.

GALEFFI, Dante. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntrelmagenseSaberes.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas epistolares**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. Tania FONSECA, Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.) **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32 - 51

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 15-41.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, José S.; COSTA, Luis Artur; ADBREOLI, Giovani S. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis Tania FONSECA, Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.) **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 91-102.

LAZZAROTO, Gislei Domingas Romanzini Experimental In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Org.) **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.99 - 101

LAZZAROTO, Gislei; CARVALHO, Julia. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Org.) **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 23 - 26

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A (2000). Gêneros Textuais: o que são e como se classificam? Recife ,UFPE. Janeiro.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. 2 Ed. São Paulo. Ed. Moderna. 1982

MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita. Apresentação. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; Bernardes TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14

MORAES, Marcia. Do “Pesquisarcom” ou de tecer e destecer fronteiras.
BERNARDES, Anita Guazzelli; Bernardes TAVARES, Gilead Marchezi;

MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 15-22

MORAES, Ana Cristina; CASTRO, Francisco M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas.

Revista Brasileira de Educação. v. 23, 2018. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yk6kZHRLP7nhyPWHL7TRJC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 05 nov. 2024

MORAES, Marcos Antônio de. **Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa**. Organização e apresentação Marcos Antônio Moraes. São Paulo: Moderna, 2005.

NUNES, Mateus Carvalho. Dobra barroca, dobra pós-moderna: deslocamento, repetição e trans-historicidade na arquitetura. **Revista Asas da Palavra**. Programa de pós-graduação em comunicação, linguagens e cultura da Universidade da Amazônia. Vol. 15. N. 2 ISSN 1415-7950. Dez. 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.17648/1415-7950-v15n2-1251> Acesso: 05 Jul. 2024.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>.
Acesso em: 9 out. 2024.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário Cartográfico**. 2. ed. IBGE: Rio de Janeiro, 1987.

POZZANA DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEDRINI, Mateus Dias; BARROS, Maria Elizabeth B. de. Por uma docência menor: escritas e escritos na produção de um lugar chamado “ professor” . Aceno. **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**. Setembro a dezembro de 2023. ISSN: 2358-5587 Disponível em: [file:///D:/Downloads/15615-Texto%20do%20Artigo-75189-1-10-20240208%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/15615-Texto%20do%20Artigo-75189-1-10-20240208%20(2).pdf) Acesso: 15 set. 2024.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Revista Barbaroi**. n.38. Santa Cruz do

Sul. Jun. 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004. Acesso: 05 Jul. 2024.

RENAULT BARROS, Letícia M^a, BARROS DE BARROS, Maria Elisabeth. O problema da análise em pesquisa cartográfica. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2.

ROBESPIERRE, Antônio. **O que dizem as cartas**. Salvador: Quarteto, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Carta a Tuca: memórias e atualizações. In: Tatiana Polliana Pinto de Lima; Heloisa Helena Tourinho Monteiro; Washington L. de A. Cardoso Júnior (Orgs). **Narrativas em educação: proseando com e a partir de Tuca**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2023. p. 23-38.

SANTOS, José Mário Peixoto. **Epistolário: correspondências sobre performances de rua, arte postal, encontro, iteração e outros afectos**. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília: Brasília/DF, 2019.

SANTOS E SANTOS, Elane. *Et al.* **Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição epistolar**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 19, n. 3, 2018, p. 189-200. Disponível:
<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/index>

SANTOS JUNIOR, Julio Bispo dos S. **Utopias, pós-utopia e o constituir-se professor**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SERPA, L. F. P. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Ana Lúcia Gomes; COSTA, Váldina Gonçalves; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas: UnillaSalle. V 23, n. 2, 2018. Disponível:
<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4370>
<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Tese (Doutorado). Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.).

Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. O gênero carta: variedade, uso e estrutura. **Ao pé d a letra**, 3.2, 2001 Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedaleta/article/view/231485/25588>

Acesso: Acesso: 05 nov. 2023.

SOUZA, Josemary da Guarda de. **Nas dobras da educação menor:** entre a institucionalização e as práticas de resistência. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista/BA, 2022.

TAVARES, Gilead Marchezi; BERNARDES, Anita Guazzelli; Bernardes; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar:** políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14

TIN, Emerson. **A arte de escrever cartas:** Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lipsis. Emerson Tin (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

VARGAS VAN MEEGEN, Manoela. **A escrita de si no pacto epistolar:** percurso pelas cartas de Clarice Lispector. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2016.

ZORDAN, Paola. Das maneiras de escrever uma pesquisa. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 117-130, Mai./ago.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15109>. Acesso: 05 nov. 2022.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de; Criações, hermenêutica e poética para pensar o desenho dos métodos. In: ALMEIDA, Verônica D., SÁ, Maria Roseli G. B. de, ZORDAN, Paola (Org.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. p. 09-39.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



**CULTIVANDO ENCONTROS
PELAS CARTAS**

Caro(a) Leitor(a),

Por que se escreve uma carta? Para habitar juntos a
essencial solidão, a essencial separação, a essencial e comum fragilidade.
Para descrever o tempo que está fazendo, o tempo que está passando.
Para contar o que nos tornamos, o que somos, o que esperamos.
Para exprimir a distância, sem a suprimir.
O silêncio, sem o corromper. O eu, sem se fechar nele.
(Comte-Sponville, 1997, p. 43)²⁶

Um presente que se dá, mas que nada tem a oferecer senão a si.
(Comte-Sponville, 1997, p. 40)²⁴

Compartilho neste capítulo-envelope as cartas que me foram ofertadas pelas professoras intercessoras neste estudo. Diferentemente do que chamariam de coleta de dados, as missivas aqui (a)presentadas emergiram do cultivo de relações de parceria, de partilha e de produção; são frutos de gestos de escritas de si que dão corpo a um dispositivo que me auxiliou a *pensarsentirfazer* uma pesquisa perspectivada pelo encontro com o outro em seus processos viventes de singularização.

Cada carta apresenta uma multiplicidade, entretecida com as diversificadas *linhas-fluxos* que forjam aquelas que a escreveram, expressam suas dimensões molares e moleculares, também seus atravessamentos e rupturas. Narrativas carregadas de afetos, pulsam movimentações de professoralidades em atualizações e diferenciações, exprimem experimentações e composições docentes engendradas na itinerância de cada uma e frente ao contexto dramático potencializado pela pandemia da Covid-19.

Em meio às solidões e aos silêncios da escrita e leitura das cartas, o encontro acontece: afetar e ser afetada pelos (ins)escritos das outras. Nesse encontro, aprendemos e nos deixamos povoar com os fios de memórias, histórias, pensamentos, sentimentos, acontecimentos, que essa outra nos oferece, constituindo um entre-nós em que não cabe “[...] regular, reconhecer e julgar.”(Deleuze; Parnet, 1998, p. 16)²⁷, nem comparações, classificações e hierarquizações.

²⁶ Comte-Sponville, André. **Bom dia, angústia!** Tradução: Maria Ennantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

²⁷ DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

Com as missivas, tecemos vínculos éticos, multiplicamos nossos olhares e ampliamos nossas potências de agir diante do povoamento e das afecções que a escritura do outro nos provoca. Por isso, com a devida licença de cada professora, optei por partilhá-las integralmente, e não recortá-las em fragmentos distribuídos ao longo da tese. Penso que, se assim o fizesse, correria o risco de filtrar sentidos, de conduzir olhares, de restringir a miríade de possibilidades de leitura e de atualização que nelas habitam.

As sete cartas recebidas estão organizadas em ordem cronológica. Tendo em vista nosso compromisso ético, em consonância com a escolha e com a autorização de suas autoras, em algumas delas foram mantidos dados de identificação. Em outras, preservou-se o sigilo das referências pessoais, com a indicação de codinomes pelas próprias docentes ou pela não revelação dessas informações.

Convido cada leitor/a agora para transitar entre as cartas que me foram ofertadas, acompanhar, coabitar e se povoar com seus (ins)escritos. Estimo que em suas leituras possam cultivar vínculos de afeto e de aprendizados como os que eu mantive.

Até breve!

Com carinho,

Islana Oliveira.

Salvador, 15 de agosto de 2024.

Olá, sou professora da educação Infantil do Município de Salvador. Trabalho há 12 anos na rede municipal, antes trabalhei por 4 anos na rede privada em uma cidade do interior da Bahia. Me formei em Pedagogia no ano de 2007 na UESB. A escolha desse curso foi pela empregabilidade do mesmo, não há nada de vocação, amor ao magistério, nenhum motivo fofo ou romântico. Uma amiga disse que para pedagogo não faltava trabalho, e era isso que desejava: trabalhar!

Ao longo do curso continuei sendo “prática” estudei, me dediquei, pois queria ser uma boa profissional para arrumar um trabalho o mais rápido possível e não demorou muito, depois de 1 mês de formada comecei a lecionar. Durante o curso comecei a estagiar na própria universidade, no setor de projetos de leitura. Através desse trabalho conheci muitas pessoas que trabalhavam em Escolas, e foi a partir de uma indicação de uma dessas pessoas que consegui começar a trabalhar assim que me formei. Lecionei a disciplina de geografia por 5 meses para alunos 5ª a 7ª série, foi uma experiência bem inusitada, fora da minha área de formação. Nessa época tive muitos desafios com o conteúdo, mas tinha uma boa didática, sei disso pelo retorno dos alunos. Eles sempre demonstravam estar contentes com minha chegada, e davam um bom retorno aos pais e a coordenadora da Escola. Nesse momento comecei a gostar da profissão, então a satisfação não era só por estar trabalhando, mas também com o feedback dos alunos.

No ano seguinte já iniciei na educação infantil, achei que seria mais tranquilo por estar atuando dentro da área de formação, mas estava enganada. A universidade não te prepara suficientemente bem para a prática, no chão da sala tudo é mais complicado. Planejar aulas e atividade que fazem sentido para os alunos, que sejam lúdicas, que os preparem para as séries futuras... Associar tudo isso não era e ainda não é tarefa fácil, mas me trazia satisfação quando sentia que tinha alcançado os alunos, seja pelas aprendizagens que queria alcançar ou pela atenção e sorrisos dispensados a mim por cada uma das crianças.

Pronto, me encontrei na profissão! Sei e gosto de ser Professora de Educação Infantil. Trabalhei por 3 anos (2008 a 2010) numa escola construtivista, onde fui muito feliz, tive ótimas colegas de trabalho que me ajudaram muito, tínhamos uma ótima relação. Aprendi muito

nessa escola, acredito que lá eu me “formei” professora de Educação Infantil, as demais experiências foram como a formação continuada, continuou me desenvolvendo como profissional, mas sinto que essa primeira experiência me deu a base de tudo.

Também trabalhei por 1 ano, 2011, numa escola montessoriana, aprendi muito também, mas não fui tão feliz nesse espaço. Eram muitos trabalhos para as professoras fazerem, muitos painéis, muita decoração, fantasias, uma competição entre as professoras sobre quem fazia o trabalho mais bonito, mais perfeito. Foi um ano muito difícil, fazendo um trabalho que não acreditava, sem muito sentido. Mas ganhava muito melhor que a outra Escola, quase o dobro pela mesma carga horária. Então tive mais uma prova que preciso do trabalho, da remuneração, mas também preciso da satisfação do trabalho feito, de alcançar os alunos com sentido, com propósito.

No ano seguinte dessa experiência ruim, 2012, fui convocada para assumir minha vaga no Município de Salvador. Agora os desafios seriam outros, nas escolas particulares sobravam recursos materiais, o espaço físico era adequado, confortável, mas era uma grande carga de trabalho, uma sobrecarga na verdade, trabalhávamos muito mais do que a carga horária contratada. Cada pai de aluno te tratava como um patrão, um péssimo patrão na verdade, cheio de ordens, de demandas pessoais, querendo ser bajulado, falando que paga seu salário...

Tudo isso ficou para trás, não existiam mais esse tipo de tratamento quando cheguei à rede municipal, mas faltava muita coisa. Faltavam (falta) recursos materiais, espaço físico adequado, parque, pessoal de apoio. Lidar com tudo isso também foi muito difícil. A primeira escola que trabalhei em Salvador, era uma casa improvisada para ser escola, as salas eram minúsculas, sem ventilação adequada, o parque era muito pequeno, as salas cheias, não tínhamos muitos materiais de apoio pedagógico, atividades impressas limitadas, poucos brinquedos, eram muitos desafios. Uma nova adaptação à profissão, aprender a ser professora nesse novo cenário.

Trabalhei por 3 anos nesse espaço, fui professora nos grupos 3 e 4. Aprendi muito também, tinha algumas boas colegas de trabalho que se ajudavam, aprendi sobre ser professora da esfera pública, sobre direitos, deveres, compromissos sindicais. Fui percebendo mais meu papel social nesse espaço, como meu trabalho influenciaria a vida daquelas crianças,

que na sua maioria, tinham muito pouco. Aqui nesse lugar decidir fazer meu trabalho com compromisso e responsabilidade acima de tudo. Não iria fazer de conta, iria fazer o meu melhor.

Em 2015 mudei de escola e fui para este espaço que estou até hoje. Lá funcionava apenas com turmas do 4 e 5 anos, em tempo parcial. Por 8 anos também era um espaço adaptado e inadequado para funcionar uma escola de educação infantil. Salas mal ventiladas, sem parque e sem espaços de convivência. Apesar de tudo fui muito feliz nesse lugar, escola pequena, equipe bem comprometida, alinhada, que se apoiava. Trabalhar ali, apesar do inadequado, era mais fácil e prazeroso. Em 2024 um grande prédio foi construído e dois CMEI's foram incorporados e se tornaram apenas um, e passou atender a crianças de 2 a 5 anos em tempo integral. Apesar da escola ser nova, e ter salas climatizadas e muito espaço construído, ainda não está totalmente adequada para a educação infantil. Tem muito "concreto", é muito "fria", falta um parque grande e atrativo, falta espaço verde, falta um "quintal" para as crianças brincarem e explorarem livremente.

Quero agora abrir um parêntese nessa história para falar sobre um divisor de águas na percepção sobre os alunos e na consequência disso no meu trabalho em sala de aula, a pandemia. Em março de 2020 fomos informadas que ficaríamos sem aula por 15 dias, mesmo sem orientação da secretária de educação, fizemos um bloco de atividade para as crianças. A ideia foi mandar uma atividade para cada dia que ficaria sem aula. Pensamos que seria uma forma das crianças não perderem o vínculo com a escola e de continuarem ativos trabalhando algumas aprendizagens propostas por essas atividades.

Logo esses 15 dias se tornaram 1 mês, depois 2 meses, 3 meses até chegar a 1 ano e 5 meses. Mandamos atividades impressas todos os meses, mesmo sem orientação da secretaria de educação – SMED. Como eles iam buscar todo mês uma cesta básica, junto a essa cesta entregávamos um bloco de atividades. Esse bloco era sempre iniciado por uma mensagem de acolhimento e esperança de dias melhores. Alguns pais devolviam o bloco no mês seguinte, outros não queriam nem levar e muitos nunca devolviam.

Em 2021, houve algumas orientações por parte da SMED, uma forma de sistematizar o ensino "híbrido". Foi muito confuso para nosso entendimento, muitas informações desencontradas, solicitações equivocadas, foi um momento meio caótico. Na nossa escola,

que ainda funcionava apenas com grupos 4 e 5, decidimos fazer grupos no whatsapp como as turmas, agora além dos blocos de atividades, iríamos postar vídeos, links de músicas, histórias e brincadeiras. Fizemos isso até quando houve o retorno das aulas presenciais no final de agosto de 2021.

Esse retorno ao ensino presencial foi bem estranho, alguns com medo e cheios de cuidados, outros sem cuidados nenhum, salas vazias, alunos e professores afastados. Percebemos as crianças super ansiosas para socializar e brincar, mas estavam cheio de regras, restrições, não houve adaptação ao novo normal, seguimos do jeito que dava até o final do ano.

Chegou então o ano de 2022, voltaríamos ao “normal”, salas cheias, intensa socialização, muita bagunça, conversas, correria. A partir daí percebi que tudo mudou. As crianças estavam extremamente agitadas, ansiosas, imediatistas, agressivas (na maioria das vezes sem motivo aparente) e sem se concentrar em nada. Tudo que era feito em sala parecia pouco atraente, com minutos de proposta já perguntavam: E agora vamos fazer o que? Ando tão angustiada com essa pergunta.

No ano de 2023 foi ainda pior, nunca tive uma turma tão desafiadora. Nada que fazia parecia alcançar a maioria das crianças. Não tinha brincadeira, jogo, atividade que parecia atraente e envolvente, logo vinha a pergunta: E agora? E essa turma tinha um agravante que tenho percebido também na turma de 2024, eles são muito agressivos, tudo se batem, e agora utilizam socos ou tapas na cara, não observava esse comportamento anteriormente na maioria das crianças.

Sempre tive alunos desafiadores, mas era 2 ou 3 por turma, mas desde 2023 tudo mudou, agora a maioria dos alunos apresentam esses comportamentos inadequados. São agressivos a maior parte do tempo, se batem com força, parece que querem mesmo machucar, não disputar espaço, brinquedo ou atenção, apresentam muita raiva em sua expressão e xingam muito.

Essa agressividade me incomoda? Sim, muito! Mas me incomoda muito mais o fato de parecer que não consigo alcançar essas crianças, que não consigo que eles se interessem por nada. Parece que tudo é sem graça, até mesmo as brincadeiras os jogos que sempre atraiu

esse público. O momento que mais parecem se divertir é correndo, e correndo de forma aleatória, não é num pega-pega, é só correndo e gritando.

Quando fui relatando à coordenação e direção sobre essa mudança no comportamento, principalmente na turma de 2023, fui questionada se eu não estava desacostumada das turmas cheias, da rotina exaustiva, já que passei quase dois anos “parada”. Apesar de ficar frustrada com esse questionamento fui firme na resposta e disse que não, que era mesmo uma turma atípica. Ao longo do ano foram observando os comportamentos dos alunos, foram vendo minhas tentativas de “alcançar” a turma, de atraí-los, aos poucos foram me dando razão e apoio que precisava.

Até chegar o apoio eu já estava bem frágil, saí chorando duas vezes da sala, dizendo que não iria aguentar, que não conseguia mais. Fui acolhida, algumas alternativas foram pensadas para intervir nas situações mais complicadas e aos poucos finalizamos o ano com sentimento de saldo positivo, apesar de não ser o que foi esperado ou o que foi alcançado nos anos anteriores. Estou na terapia e no ano de 2023 a temática profissional dominou quase todas as sessões. Acredito que todos nós fomos afetados pela pandemia, eu, as crianças, as famílias, as colegas de trabalho... todos!

Além da agressividade me chama a atenção o imediatismo e o pouco tempo de concentração das crianças. Elas querem tudo e nada ao mesmo tempo. Querem lego, 5 minutos depois querem massinha, depois correr, depois pintar... Querem sempre o que não estão fazendo e quando lhes é dado fazem sem nenhuma concentração ou dedicação. E toda hora a mesma pergunta: agora a gente vai fazer o que? Sinto que preciso ser uma máquina de ideias e de energia, mas não dou conta disso, e me cobro por isso, fiz muito isso em 2023, e estou tentando não fazer isso este ano.

Desde 2021 estou apenas como professora dos grupos 5, e desde 2022, a cada ano me sinto mais desanimada e exausta. Essa sensação de não perceber a satisfação e envolvimento dos alunos é muito ruim, é desanimadora, parece que desaprendi meu ofício. Tenho cada vez menos o fator satisfação, mas ainda me sinto responsável e comprometida com a profissão, com seu papel social. Por isso ainda não desisti, ainda tento levar novidades, ainda pesquiso, ainda busco alternativas para melhorar essa realidade. Sinto-me triste de ir terminando meu relato assim, mas é como me sinto.

17 de agosto de 2024



Olá Islana,

Primeiramente vamos as apresentações, eu sou Rejane, tenho 52 anos, casada, dois filhos, Gabriel de 18 anos e Alena de 27 anos, nascida e criada em Itabuna e Ilhéus no Sul da Bahia e passei minha infância e adolescência nessas duas cidades que são do meu coração, filha de Maria Rita ainda viva e moradora de Ilhéus e de Sr. Raimundo que faleceu em 2018. Meus pais foram grandes incentivadores da educação para mim e para meus irmãos. Sou filha mais velha de três irmãos e todos estudaram e fizeram faculdade. Vim para Salvador para fazer cursinho de vestibular e passei na UFBA em 1993 no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

Na faculdade me identifiquei nas disciplinas voltadas para o desenho técnico, na parte artística eu já tinha um dom voltado para o desenho. Aprendi a ensinar na prática de aulas onde comecei a estagiar pelo programa do Estado da Bahia. No início foi desesperador enfrentar tantos adolescentes, na prática é tudo diferente do que aprendemos nas aulas de metodologias e foi assim que comecei na educação.

A minha professoralidade adquirir após passar no concurso da prefeitura, antes disso trabalhava em áreas não educacionais. Fiz o concurso despretensiosamente em 2003 e fui convocada em 2006.

Iniciei ensinando a turmas do fundamental II em Artes Visuais, e me descobrir como professora de desenho geométrico e artístico. Minha trajetória de ir em busca do conhecimento foi depois de alguns anos já ensinando e participando de cursos oferecidos pela prefeitura. Fiz minha primeira pós-graduação em Metodologias no ensino das Artes e Metodologias no Ensino Superior pela Faculdade UNINTER 2012 e 2013 e em 2014 comecei a estudar a possibilidade de fazer um Mestrado.

Comecei o Mestrado em 2014 no segundo semestre e terminei em 2018, foi um período muito significativo de bastante aprendizado, fiz Mestrado em Ciência da Educação pela



Faculdade Interamericana (Assunção-PY), muitos me perguntam porque fiz Mestrado numa faculdade fora no país, a minha resposta é que foi a oportunidade, amigos em comum e inexperiência, mas no final deu tudo certo e o resultado foram dois artigos publicados em livros e um artigo numa revista digital.

No período da pandemia as escolas da prefeitura e todas as outras ficaram no ensino remoto e eu e outros professores passamos a utilizar o computador para envio de orientações e atividades de cada disciplina. Foi uma fase preocupante para todos com relação a saúde mental e física de familiares e dos próprios alunos, não tive impacto diretamente com relação a COVID, graças a Deus, pois não tive perdas na família.

Nesse período eu me exercitava em casa e aproveitei para fazer outra pós-graduação em EAD em Arteterapia pela Faculdade Futura, e comecei a praticar em casa algumas atividades relacionadas a psicologia e as artes visuais, participei como convidada em LIVES ligadas ao tema pela Faculdade de Santa Cruz e na oportunidade que tivemos logo após ao lockdown que os alunos iam para escola no ensino híbrido, eu coloquei as práticas em sala de aula para professores e alunos. Minhas aulas eram em sala fixa onde eram praticadas uma série de técnicas voltadas para os quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar – aquarela, pintura de cera quente, argila e dança criativa com lenços. Foi de grande aprendizado mútuo essas aulas, onde pude aprender, ser ajudada e ajudar nesse período tão conturbado para todos.

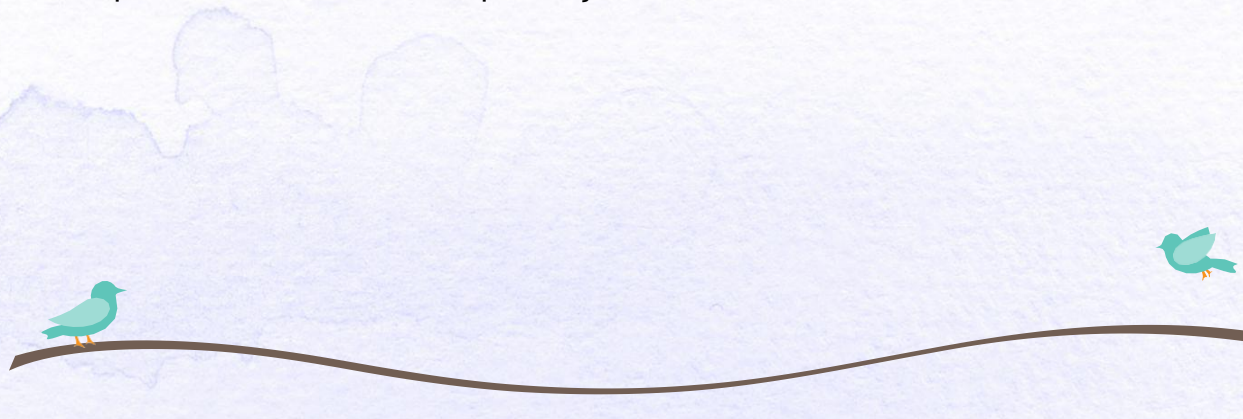
Passado esse período de retorno as aulas presenciais vieram o novo normal que de normal não tinha nada. Adolescentes doentes, amigos doentes e para isso precisava de novas formas de ensinar e aprender. A minha professoralidade estava ansiosa por novas práticas e aí fui convidada pela gestão escolar a participar da formação da plataforma UBBU que introduz ciência da computação as salas de aulas, ao mesmo tempo que aprendem sobre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. As aulas eram o primeiro passo para o pensamento computacional, melhorando as capacidades motoras cognitivas. Aprendendo, programando e criando.



Então eu tenho duas turmas uma do 6 ano e outra do 7 ano que uma vez na semana eu trabalho com eles com crome books em sala acessando essa plataforma que são através de jogos eles aprendem brincando. Além dessa plataforma, a prefeitura municipal desde do ano passado também possui uma outra plataforma educacional que todos os professores passaram por processo de formação que também é de grande iniciativa para o trabalho de inclusão digital. Como funciona? os alunos ganharam tablets da prefeitura e os professores os crome books e a partir dessa plataforma inteligente AVA os professores podem enviar diversas atividades, desafios já inclusos dentro da plataforma, prova digital, trabalhos a mão livre, e outros e dessa forma tanto alunos e professores entram em desafios durante o ano e ganham premiações como smartphones, fones de ouvidos, jogos educacionais e etc. Sou uma das professoras que ganhou duas vezes por ter um grande número de participação dentro da plataforma.

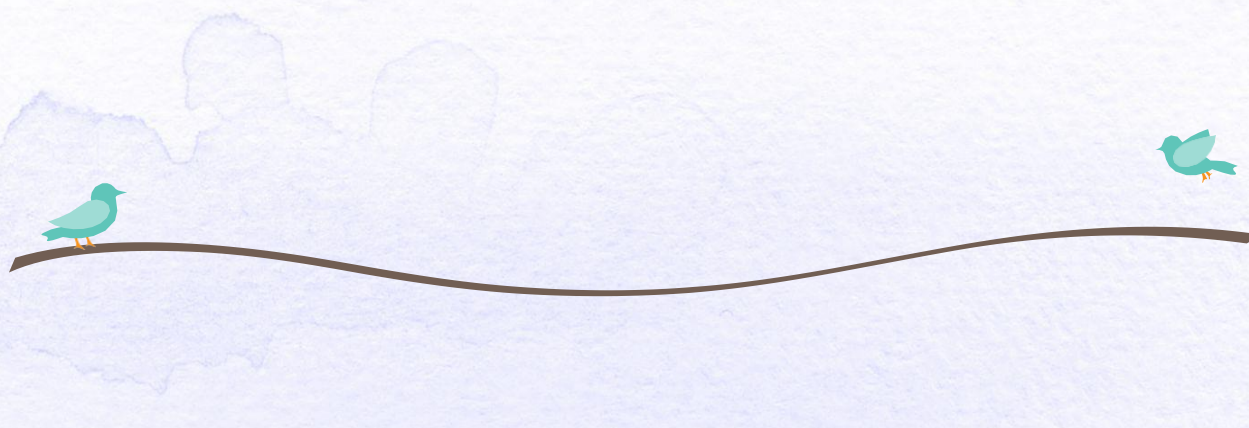
Por fim venho em busca de novos desafios e novos cursos voltados para tecnologia que vem acrescentando de forma dinâmica a minha prática docente. Tenho formação de multiplicadora da Educação Midiática pelo Educamídia do Instituto Palavra Aberta e estou finalizando o curso de pós-graduação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação pela Faculdade Futura.

Atualmente estou responsável em apresentar para os alunos um desafio proposto numa competição de tecnologia entre escolas do Brasil – Maratona Tech – que tem o objetivo despertar o interesse de estudantes pela tecnologia, independentemente de seu conhecimento prévio ou recursos escolares. Esse desafio é feito em duas fases, a primeira eu aplico um desafio voltado a carreiras e usos práticos da tecnologia na comunidade dos estudantes e eles pesquisam em grupo e se apresentam em sala e na segunda fase é através de chatbot que individualmente eles respondem conteúdos sobre pensamento computacional e lógica. Esse é o meu segundo ano que participo e no ano passado tive um aluno na premiação.



Nesse minha jornada de professora o que aprendi é que é fundamental buscar conhecer as teorias e abordagens pedagógicas que embasam o uso das metodologias ativas, para que possamos conceber modelos pedagógicos centrados na aprendizagem dos alunos, e não centrados no ensino, procurar aprender alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e da aprendizagem no aprendiz, modelos pedagógicos inovadores com o uso de diversas linguagens como vídeos, áudios, mídias dessa forma acredito numa educação mais coerente com os alunos que temos, sujeitos conectados.

E dessa forma eu finalizo cartografando a minha professoralidade que os desafios são muitos e a minha perspectiva é de ensinar e preparar a esses jovens alunos a aprender com senso crítico e responsabilidade, sabendo analisar, criar e participar nesse ambiente que vivem seja ele informacional ou midiático e em todos os formatos – impressos, artísticos e digitais.



CARTA ABERTA

Salvador-Ba, 21 de agosto de 2024.

Querido(a) gentil leitor(a),

Começo esta carta trazendo à memória uma passagem da série "Bridgerton", da Netflix, quando a enigmática Lady Whistledown²⁸ escreve para os seus leitores com um tom de mistério e sagacidade e todas as suas cartas, começam com "Querido gentil leitor". Tal como ela, venho relatar as experiências pessoais e profissionais, vividas durante este período singular que atravessamos, a pandemia.

Mas, antes, preciso dizer quem eu sou: Ana Beatriz, conhecida como pró Bia. Muito prazer! Sou Coordenadora Pedagógica em uma instituição particular (Ondina) e, desde 2019, assumi a Vice-gestão do turno vespertino, de uma escola municipal na qual, à noite, eu também sou professora da EJA²⁹, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Narrar o que foi vivenciado é, por si só, um exercício de resiliência. Os desafios enfrentados não foram poucos; pelo contrário, surgiram em múltiplas frentes, exigindo de nós, educadores, um constante reinventar do nosso fazer pedagógico. Tive que me adaptar a uma nova realidade, onde a sala de aula física foi substituída por telas de computadores, e o contato direto com os alunos deu lugar a interações virtuais, muitas vezes desafiadoras. Por outro lado, estive na linha de frente, em plena efervescência do vírus, entregando as "cestas básicas" para às famílias e, sobretudo, os blocos de atividades com roteiros de estudo³⁰ para que os alunos pudessem ter um contato com os conteúdos, previamente, planejados e, dessa forma, avançar nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, apesar dos obstáculos, houve também avanços significativos. A tecnologia, que antes parecia uma ferramenta distante e opcional, tornou-se uma aliada indispensável. Aprendi a utilizar novas plataformas, explorei diferentes

²⁸ Personagem da Série Bridgerton, que escreve cartas

²⁹ Educação de Jovens e Adultos (EJA) - modalidade de ensino que compreende os processos educativos, vivenciados pelos sujeitos, educandos, em contextos formativos e de trabalho nos diferentes espaços e tempos humanos ao longo da vida.

³⁰ Blocos de atividades construídos pela professora Ana Beatriz a partir da interação com os alunos pelo Grupo de Whatsapp e aulas online pelo Zoom. Vide anexos.

metodologias, a exemplo da rotina do Pacto Estadual³¹ (2012), que foi um divisor de águas (consequimos alfabetizar todas as crianças online), e, que me acompanha na atualidade, favorecendo uma maior flexibilidade e criatividade ao meu trabalho além dos avanços acerca da base alfabética e, sobretudo, dos processos de leitura e de escrita.

A comunicação com os alunos ganhou novas nuances, e foi preciso estabelecer novas formas de conexão para manter o engajamento e o interesse. Fizemos de tudo, desde piqueniques literários, festas, acompanhamento pedagógico individual, apresentações musicais, reuniões individuais e coletivas, reunião com especialistas (fono, neuro, terapeuta ocupacional...), gincanas, aulas de Educação Física... e tantas outras propostas, do outro lado da tela (virtualmente).

Em meio ao caos vivido pelo mundo afora, com as perdas dos seus entes queridos (que não puderam ser velados), também, o medo que se instalou por conta de um vírus mortal desconhecido pela literatura médica, estávamos nós, professores e professoras, como loucos(as), em um ritmo frenético de trabalho para dar conta do nosso fazer pedagógico “desconhecido”. Vários questionamentos vinham à tona: Como alfabetizar, crianças de 5, 6 anos, em EAD? Como dar continuidade aos projetos iniciados com crianças de 3 e 4 anos? Quando a vida voltaria ao normal? O que fazer com os alunos da escola pública? Como oportunizar que eles, também, tivessem acesso ao que eu estava desenvolvendo na escola privada? (...) Sem falar nos medos, inabilidades, avaliações por parte de todos... Literalmente, fomos avaliados por todos que estavam em seus lares participando das aulas virtuais. Tempos muito difíceis!!! Imagine você dando aulas e ser surpreendida com comentários de tios, tias, avós, pai...? Confesso que, o tempo passava muito rápido... Não tínhamos tempo de maturar/processar o que sentíamos no momento. Muitas vezes, virava à noite, para dar conta dos roteiros e blocos de atividades que tínhamos que encaminhar para a mecanografia das Escolas.

Como já mencionado, um capítulo à parte, foram os materiais que construímos a cada

³¹ PACTO ESTADUAL – Programa adotado pela prefeitura de Salvador em 2012, em que fui formadora. O referido programa aborda a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, da Amália Simonetti, que perpassa pelos 5 eixos para a apropriação da língua escrita: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

semana, orientando os pais e/ou responsáveis como desenvolver com os filhos as aulas. Na maioria das vezes, utilizávamos a aula invertida³². Entretanto, o movimento com os meus alunos da EJA precisou ser repensado o tempo todo. Precisei me adaptar rapidamente para garantir que os alunos não fossem deixados para trás. Implementamos uma abordagem multifacetada, que combinou atividades impressas, aulas virtuais, transmissões televisivas e interações por meio de aplicativos de mensagens como o WhatsApp. Cada uma dessas ferramentas desempenhou um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a manter o vínculo educacional e o compromisso com a formação de nossos alunos.

Os roteiros de atividades distribuídos de forma segura, permitiram que os estudantes tivessem acesso a materiais de estudo adaptados à sua realidade, respeitando o ritmo individual de aprendizagem. Estas atividades, cuidadosamente planejadas por mim, foram essenciais para manter a continuidade dos estudos em um período onde o acesso à internet não era uma realidade para todos.

Mesmo com todas as dificuldades, de forma gradativa, as aulas virtuais e aulas transmitidas pela TV tornaram-se aliadas poderosas, ampliando o alcance do ensino e proporcionando uma nova dinâmica de aprendizado. A TV, em especial, mostrou-se um meio eficaz de comunicação, chegando aos lares onde a internet ainda era um desafio. Já as aulas virtuais permitiram que aqueles com acesso à tecnologia pudessem interagir em tempo real comigo, enriquecendo o processo educacional com debates e esclarecimento de dúvidas de forma instantânea.

Por fim, as interações via WhatsApp desempenharam um papel fundamental na manutenção do contato próximo entre nós e os alunos. Criamos (eu, colegas e direção) um canal de comunicação acessível e amplamente utilizado que permitiu não apenas o envio e recebimento de atividades, mas também a troca de mensagens motivacionais, o esclarecimento de dúvidas e o apoio emocional em um momento tão delicado. A personalização deste atendimento ajudou a manter o engajamento e a

³² Modelo de metodologia ativa que surgiu na década de 90 a partir de pesquisas realizadas nas universidades americanas de Harvard e Yale. Já nos anos 2000, Baker apresentou esse modelo como uma forma inovadora com o título *flipped classroom field guide* – ou *flipped classroom*. Nessa metodologia, os alunos aprendem o conteúdo antes de o professor ensiná-los.

motivação dos alunos, mostrando que, mesmo à distância, o compromisso com o aprendizado permanecia inabalável.

Essa metodologia, embora emergencial, trouxe lições valiosas sobre a importância da flexibilidade, da inclusão e da inovação na educação. Aprendi que a combinação de diferentes meios de ensino pode não apenas superar barreiras, mas também enriquecer o processo educacional, tornando-o mais dinâmico e acessível.

Encerro essa carta com um agradecimento profundo a todos os envolvidos - meus colegas, alunos, familiares e a comunidade em geral - que, juntos, fizeram dessa experiência um marco de resistência e adaptação. Tenho certeza de que as lições aprendidas durante esse período continuarão a guiar nossas práticas educativas, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

Os obstáculos que enfrentei, apesar de numerosos, também contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal. Cada desafio superado trouxe comigo um sentimento de conquista, de que, apesar das adversidades, era possível continuar ensinando, aprendendo e crescendo. Sem dúvida, esses desafios deram um toque especial à minha jornada como educadora durante a pandemia, uma jornada marcada por resiliência, inovação e, sobretudo, esperança que me acompanham até os dias atuais.

Cordialmente,

Ana Beatriz Bastos.

Carta³³

Eu, Ana Cristina, tenho 59 anos de idade e 9 de docência. Iniciei a minha história com a educação aos 44 anos, quando decidi cursar Pedagogia. Em 2011 concluí minha formação, mas só comecei a atuar como professora em 2015, dando aula um turno em uma escola da rede privada para educação infantil. E a partir de 2020 passei a lecionar na rede municipal de Salvador, no turno matutino em um CMEI e no vespertino em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciei minha jornada cheia de expectativa, pois até então, ainda não havia passado pela experiência de dar aulas para turmas do ensino fundamental, exceto no período de estágio supervisionado na faculdade. E assim, em meio a esse grande desafio, fui surpreendida por um desafio ainda maior, pois logo no início do ano letivo de 2020, tivemos a pandemia de COVID-19. Iniciava-se um período muito difícil, pois foi uma combinação de preocupação e a necessidade de adaptação rápida. Vivia preocupada com a saúde e segurança minha e dos meus familiares, também com a saúde e segurança dos alunos e suas famílias, além de enfrentar o desafio de migrar para o ensino remoto repentinamente.

Com a necessidade de isolamento social, e as aulas presenciais substituídas por ensino remoto, foram várias as dificuldades. Não tive muito contato com todos da escola, dificultando a constituição de vínculo e também a troca de ideias. Também ainda não conhecia bem meus alunos, pois estávamos no processo de adaptação ao ano que tinha acabado de iniciar, inclusive tive alunos que nem cheguei a conhecer pessoalmente, e isso, na minha opinião tornou meu trabalho ainda mais complexo.

A adaptação envolveu aprender a usar novas tecnologias, reestruturar planos de aula e encontrar maneiras de manter o engajamento dos alunos a distância. Uma mudança repentina e muito desafiadora que exigiu que eu desenvolvesse novas estratégias para manter o equilíbrio emocional e a motivação.

A pandemia trouxe questões sobre desigualdade no acesso à tecnologia e ao suporte educacional. Eu tive que adaptar minha prática pedagógica ao ambiente virtual, e isso incluiu a utilização de plataformas digitais, e muitas vezes sem formação adequada

³³ Nota da pesquisadora: Carta recebida em 27 de agosto de 2024.

para o uso das tecnologias, e foi um período muito tenso. Houve um grande esforço para criar atividades interativas e envolventes usando ferramentas digitais, como vídeos educativos. Eu ficava horas e horas pesquisando como gravar vídeo aula para os meus alunos da educação infantil, como mudar fundo de cenário, incluir músicas e imagens, etc. A dificuldade em manter a conexão com os alunos foi uma preocupação constante, principalmente com os mais pequenos do CMEI. Então, o uso do WhatsApp foi a solução, em muitos momentos, por meio do qual consegui manter contato e atingir, de modo mais eficiente, o objetivo de manter vínculo com meus alunos e suas famílias. Até que me tornei bem prática em um curto tempo, em novas tecnologias, como plataformas de videoconferência e ferramentas de criação de conteúdo digital, que antes não faziam parte do meu cotidiano. Assim, procurei buscar cursos e treinamentos adicionais, muitos dos quais foram oferecidos gratuitamente ou a preços reduzidos para ajudar na adaptação à nova realidade de ensino.

A pandemia da COVID-19 teve um impacto em muitos aspectos da minha vida pessoal e profissional. Fiquei muito preocupada com a saúde, com o isolamento social, com a incerteza quanto ao futuro, com a duração da pandemia e suas implicações a longo prazo. Também me causou preocupação quanto aos desafios de acesso e inclusão, pois não foi possível garantir que todos os alunos tivessem acesso à materiais impressos e vídeo aulas gravadas disponibilizadas com o estabelecendo de novos canais de comunicação, como grupos de WhatsApp e via TV aberta pela rede municipal de ensino. Preocupação pela capacidade dos pais de apoiar o aprendizado remoto, pois algumas famílias oferecia um suporte e outras não conseguiam acompanhar, o que gerou diferenças significativas na experiência educacional dos alunos. Essas preocupações constantes, afetaram o meu bem-estar emocional, onde o estresse e a ansiedade aumentaram devido às mudanças abruptas que a pandemia trouxe. E olha que foram muitas noites com insônia, sem conseguir dormir.

A pandemia trouxe desafios e perspectivas específicas para o exercício da minha docência e formação. Aspectos esses, que refletem a complexidade e a diversidade das realidades enfrentadas no cotidiano escolar, pois a interrupção prolongada das aulas presenciais causou lacunas significativas no aprendizado, com variações na capacidade dos alunos de se recuperar, dependendo do seu apoio e recursos disponíveis. O papel das famílias na educação dos filhos se tornou ainda mais relevante, com variações na capacidade de apoio ao ensino remoto e a gestão do

ambiente de aprendizagem em casa. A falta de acesso a tecnologias e a internet afetou a capacidade de muitos alunos de acompanhar o ensino remoto, ampliando a desigualdade educacional. A pandemia destacou a importância das competências digitais, a investir no desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Isso incluiu aprender a usar novas plataformas, criar conteúdos digitais e a gerenciar salas de aula virtuais.

Então, percebo o cenário educacional atual como um desafio complexo. Houve um significativo aumento nas exigências em relação ao trabalho do professor, atribuindo-lhes um número de responsabilidades cada vez maior. Com a transferência da responsabilidade da família para a escola, onde papel do professor se expandiu significativamente. Esse movimento muitas vezes significa que nós, professores devemos não apenas transmitir conhecimento, mas também lidar com uma gama maior de questões sociais e emocionais dos alunos.

Assim, professor enfrenta muitas dificuldades, e muitas vezes não sabe mais como atuar em sala de aula, em decorrência das mudanças ocorridas. O desinteresse dos alunos é uma questão central, e nós professores frequentemente enfrentamos a necessidade de criar estratégias inovadoras para engajar e motivar nossos alunos, onde o profissional precisa se manter atualizado, bem como desenvolver uma aprendizagem permanente para poder ser capaz de acompanhar essas transformações.

Lauro de Freitas, 09 de setembro de 2024

*Todo professor mora dentro de uma pessoa.
Todo aluno mora também.
E só essa consciência amorosa
poderá salvar a escola.
Ainda mais agora, neste tempo em que vivemos.*

Rosaura Soligo

<https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/20/todo-professor-todo-aluno/>

Minha constituição como professora é fruto de um percurso que articula experiências acadêmicas e vivências práticas, onde cada etapa contribuiu para moldar minha identidade docente. Na primeira infância estudei na mesma escola pública desde os 5 anos até a antiga 4ª série. Mudei para outra escola pública estadual, onde estudei da 5ª série ao 3º ano do ensino médio. Nessas duas escolas me constitui enquanto estudante e no movimento estudantil. Minha formação acadêmica em pedagogia iniciou aos 19 anos, bolsista do Prouni na Universidade Católica do Salvador, tive contato com teorias pedagógicas que fundamentaram minha compreensão sobre o ensino e a aprendizagem, mas foi no encontro com a sala de aula, iniciada em 2006, com as singularidades de cada aluno e contexto, que desenvolvi modos de ser e agir próprios do exercício docente.

No itinerário da minha professoralidade, identifico como características marcantes a escuta atenta, a busca por uma prática dialógica e a flexibilidade para lidar com os desafios cotidianos. Reconheço, também, a importância de ser um(a) mediador(a) do conhecimento, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento humano e crítico dos meus alunos.

Meu modo de ser docente é atravessado pelo compromisso ético com a educação como prática libertadora, na qual ensino e aprendo continuamente. Cada aula, cada troca com os estudantes, reforça em mim o desejo de atuar com

intencionalidade e sensibilidade, alinhando teoria e prática para transformar realidades que assim como a minha, vinda de escola pública, precisamos superar muitos desafios e construir saberes coletivos.

As memórias que guardo da atuação docente durante a pandemia da COVID-19 são marcadas por desafios profundos, mas também por aprendizados significativos e transformadores. Esse período revelou um espaço-tempo de reinvenção, no qual minha prática docente foi atravessada pela urgência de adaptar métodos, acolher fragilidades e criar novas formas de conexão em um cenário de distanciamento físico. Para além da profissional, a pessoa que aqui habita perdeu pessoas que amava e precisou aceitar viver com a insegurança e lidar com a ansiedade. Foi muito importante para mim, pessoa-professora iniciar um processo de terapia e entender a importância da pausa, mesmo quando esta foi forçada.

Lembro-me das dificuldades iniciais em transitar do ambiente presencial para o remoto, enfrentando não apenas limitações tecnológicas, mas também as barreiras emocionais e sociais que surgiram. Uma fala de uma educadora que não me lembro o nome, infelizmente, muito me tocou: a pandemia foi a época que mais aprendemos porque nos permitimos assumir o que não sabíamos. Foi nesse contexto que a criatividade e a empatia se tornaram guias do meu trabalho. Criei estratégias para manter os vínculos com os estudantes, grupos de whatsapp, aulas gravadas, recursos digitais, promovendo encontros virtuais e buscando garantir um espaço de troca em que todos se sentissem vistos e ouvidos. Foi inesquecível alfabetizar uma mãe a partir das aulas que eu enviava para seu filho.

Foram tempos em que as histórias de vida dos meus alunos se entrelaçaram com as minhas. A falta de acesso a internet por todos, não permitia que os encontros fossem síncronos, o fato de só ter um celular em casa e os pais só retornarem na maioria das vezes à noite, também foi uma evidência. As dificuldades e tentativas revelavam mais do que palavras poderiam dizer, e aprendi

a ler silêncios, a acolher incertezas e a valorizar pequenas conquistas. Momentos de angústia coletiva deram lugar, também, a gestos de solidariedade e resistência, que reafirmaram o papel humano da educação. Eles esperavam ansiosamente pela cesta básica a receber da escola, bem como, muitas vezes as famílias juntavam várias de suas crianças na mesma casa, uma apoiando a outra, eu me perguntava, quem estava de fato sendo atingidos pela pandemia mesmo? A possibilidade de distanciamento e prevenção, não era real para todos, nas favelas, onde moram meus alunos, a vida seguia, apesar da dor e apesar do medo. Sem ter, na maioria das vezes, os recursos necessários. Recursos financeiros e emocionais para lidar com isso. Mas a vida precisava seguir.

A pandemia me ensinou que ser professor(a) vai além do conteúdo; trata-se de estar presente, mesmo à distância, de cultivar afetos e de aprender com a diversidade das histórias que emergem em tempos de crise. Foi um período que reconfigurou minha prática e me fez enxergar a docência como um ato ainda mais potente de cuidado, criação e transformação. E me fez compreender que eu precisava ainda mais exercer o autocuidado e minha posição ética e política acerca de que professora eu sou e a professora que ainda quero ser.

Foi neste momento pandêmico que fui convidada a atuar como formadora da rede municipal de Salvador. Um desafio necessário, e eu topei. Me perguntava se era possível, a partir da minha história e do acolhimento das histórias de outras professoras, transformar a realidade da educação. Não como utopia, mas como devir. No momento em que vou me constituindo formadora, trago concepções de mundo e de educação que acredito. Será possível afetar o outro? Será possível afetar as crianças? Tantos desafios!

A pandemia da COVID-19 deixou marcas profundas, evidenciou desafios já existentes e trazendo à tona novas questões para o exercício da docência e a formação de professores, destaque: A pandemia escancarou as disparidades no

acesso a tecnologias e a recursos básicos para a aprendizagem. Como aprender sem ter o que comer? Sem poder de fato, se distanciar? Para a docência, o desafio é encontrar formas de promover uma educação inclusiva, mesmo em contextos de precariedade. Inclusão não apenas digital, mas de acesso a todos a educação, quando temos uma das regiões do Brasil com maiores índices de analfabetismo. Na formação de professores, é essencial preparar educadores para atuar em realidades diversas e desenvolver práticas que dialoguem com essas desigualdades, que reconheçam o outro em sua totalidade, que leve em conta o sentir.

E o que dizer da nossa saúde mental? O impacto emocional do isolamento e das perdas vivenciadas. É fundamental que sejamos capacitados para acolher os estudantes de forma empática, sem sobrecarregar sua própria saúde mental, que possamos incluir práticas de autocuidado e estratégias para lidar com questões socioemocionais no ambiente escolar. E a boa pergunta, quem cuida de quem cuida? Quando seremos de fato valorizados, reconhecidos e cuidados, diante de um sistema que tanto nos machuca.

Quanto às tecnologias, embora o uso de ferramentas digitais tenha se tornado indispensável, temos em Salvador a implementação do AVA e do Techforkids, há uma necessidade de formar professores que não apenas dominem a tecnologia, mas que também saibam utilizá-la de maneira pedagógica e crítica, integrando-a ao currículo sem perder de vista a humanização do ensino.

Apesar dos desafios, vejo possibilidades transformadoras. A pandemia trouxe uma nova consciência sobre a centralidade da educação e do papel do professor na sociedade. Para mim, ficou evidente que precisamos de mais presença. Há uma oportunidade para reconstruir práticas e sistemas educacionais, valorizando a formação continuada, o diálogo entre teoria e prática e o fortalecimento de redes de apoio entre educadores.

A travessia foi difícil, mas acredito que o aprendizado desse período pode nos conduzir a uma educação mais resiliente, inclusiva e transformadora.

Termino esta carta com uma música que traduz e me atravessa acerca de quem sou como pessoa-professora que me faz gritar: quero criar um mundo bem maior e melhor para mim, para nós, para os meus, para os seus... um mundo bem melhor pra gente!

A janela (O Círculo)

Mais um passo
Nesse espaço
Tanto espaço
E ainda assim

O mundo é pequeno pra mim(a ele é)

A janela
Forma uma tela
O mundo todo dentro dela

É pequeno pra mim

Olho milhares de fotos
Jornais
Tantos lugares
E nada

Não quero ver tv nessa janela
Janela
Não quero ficar preso
Nela

Talvez por ter vivido só
Eu tenha me feito assim
Eu criei um mundo bem maior
E melhor
Pra mim

Um abraço quente e afetuoso,

Elaine Michele

Salvador, 27 de Setembro de 2024.

Cara colega Islana,

Venho aqui compartilhar um pouco da minha caminhada como professora.

A minha paixão por ensinar, sim, paixão por ensinar começou por volta dos 7 a 8 anos. Amava brincar de escola com minhas vizinhas, quando não com elas, com as minhas bonecas. No beco da minha casa, no interior da Bahia, especificamente em Jequié, eu colocava meu quadro de giz (verde), o apagador, a caixa de giz branco, os livros de professor da 2ª série (dado pela tia professora) e tijolos no chão que serviam de assento para as alunas. Prestem atenção! Silêncio! Algumas das falas da pró antes de começar a aula.

Lembro-me de querer ir para uma banca onde minhas vizinhas estudavam com uma professora “bem durona” e tradicional. Tenho boas lembranças de uma estagiária e de uma professora (ambas da 2ª série), ambas me encantaram com a doce voz. Na 4ª série, a professora exigia que soubesse a tabuada na ponta da língua, bem como hinos cívicos. E muitos outros do ensino fundamental até a faculdade.

Ainda cursando o magistério, trabalhei como assistente de sala em 2 grandes escolas. E, logo que me formei, já comecei a lecionar na educação infantil. Passei por 3 escolas particulares enquanto cursava pedagogia e, há 21 anos trabalho na rede pública de ensino de Salvador, sendo 20 hs professora e as outras 20hs, coordenadora pedagógica. Desde 2017 estou como vice-gestora de uma escola com apenas 7 salas de aulas, assumindo a coordenação pedagógica devido a ausência da profissional que encontra-se de licença médica.

No ano de 2020, depois da jornada pedagógica, poucos dias após o início do ano letivo, as aulas foram suspensas por conta do aumento de casos de Covid. Inicialmente eram quinze dias e, mais quinze e logo a escola foi informada pela secretaria de educação que ela precisava elaborar atividades para o período em que as aulas estivessem suspensas.

Particpei de várias reuniões online, junto a SMED discutindo a proposta de elaboração e distribuição dos blocos de atividades. Iniciamos um ciclo de reuniões pedagógicas coletivas com professores, bem como individuais (com professor de cada ano de escolarização) utilizando a plataforma do google meet. Para isso, foi necessário mergulhar no mundo virtual para aprender a manusear as ferramentas, e poder ensinar aos professores. Muitas possibilidades, mas também a escassez de recursos viáveis para os alunos da rede municipal de ensino.

Foram muitas as dificuldades que encontrei para realizar as reuniões de planejamento com os professores: acessar o link do google meet; qualidade ruim de conexão; situações familiares que impedia ou interrompia a participação (emocional, saúde ou demandas de um lar com todos familiares em casa), rede de cabos roubados no bairro onde alguns professores moravam.

Nas reuniões coletivas discutíamos a proposta apresentada pela SMED (cada semana uma proposta nova, na tentativa de não deixar os alunos sem estudar). Já nas reuniões individuais buscamos dirimir as dificuldades apresentadas pelo professor (preenchimento de planilhas excel com tempos de aulas semanal - falta de conhecimentos básicos, organização/elaboração dos blocos de atividades semanal).

Todos os dias aconteciam várias reuniões, no início sempre tínhamos muitos problemas (desde a dificuldade de acessos dos professores, quanto ao entendimento de como produzir atividades conforme a matriz curricular, mas na sua maioria, referentes a tecnologia).

Nesse período a escola tinha uma coordenadora pedagógica que assumia apenas o turno matutino (com menor número de turmas), porém tinha uma grande dificuldade em lidar com a tecnologia.

Foi um tanto difícil e cansativo para mim, pois eu também tinha que dar apoio a colega para que ela pudesse realizar as reuniões com professores. Então, fui pesquisando aplicativos para elaborarmos aulas virtuais; explorando ferramentas gratuitas do meet, livros digitais, tudo com objetivo de alcançar algumas crianças, já que muitas da família não buscavam e/ou entregam os blocos de atividades. É incontestável que a pandemia me fez aprender muitas coisas, pude compartilhar com

colegas) e também apresentar aos nossos alunos (podcasts, sala de aula invertida, classroom, wordall).

Com distanciamento social, as dificuldades relacionadas ao fazer pedagógico aumentaram exponencialmente: a falta de recursos para a realização de aulas remotas, tanto dos alunos, como dos professores; a carga horária diária ampliada, uso excessivo de exposição às telas, a escassez de papel ofício e toner para reprodução das atividades.

Quando a equipe gestora e alguns funcionários da escola tinham que entregar cestas básicas e blocos de atividades, ficávamos apreensivos, principalmente quando tínhamos conhecimento de algum familiar de funcionário ou alunos que tinham sido contaminados.

A aquisição de recursos foi acontecendo pouco a pouco, porém o item primordial para que o ensino remoto acontecesse só chegou às nossas crianças, dois anos após a pandemia (e chega até hoje), que foram os tablets.

No início do ensino híbrido, o acolhimento aos professores e alunos foi bem difícil, precisamos buscar entender o comportamento de cada um e ajudá-los, tanto nas questões emocionais e relacionais, para mantermos um ambiente melhor para a nossa saúde mental.

Hoje enfrentamos ainda alguns desafios pós pandemia: a recomposição das aprendizagens, a infrequência (trabalho incansável de busca ativa), a violência, a desigualdades dos alunos, a adesão de muitos projetos e programas que chegam na escola, na tentativa que a secretaria vem buscando recompor/acelerar as aprendizagens.

Acreditei que os professores estariam mais inclinados a incorporar os recursos tecnológicos/metodologias ativas na prática pedagógica. Ainda temos muito a fazer visando aprimorar o processo de ensinagem e aprendizagem.

Com carinho, A pró.



Salvador, 10 de novembro de 2024

Prezada Professora Islana,

Gostaria de compartilhar um registro reflexivo acerca das minhas vivências no magistério. É o recorte de uma história que ainda é escrita, certamente com algumas rasuras de equívocos, mas também de lágrimas das emoções vividas ao longo desses 24 anos.

Esse relato é um pequeno recorte da minha vivência na Educação Pública, em nossa cidade, e o que temos oferecido à nossa comunidade.

O respaldo para esse relato é a minha prática docente. Ao longo de vinte e três anos como Professora efetiva da Rede Municipal de Salvador, dos quais, pelo menos vinte desses passei na regência em turmas de alfabetização, (regular e EJA). Posso dizer que por esse caminhar fui me formando, me especializando e me constituindo professora, tanto em certificação acadêmica, como em concepção do fazer pedagógico. É importante reconhecer diariamente a incompletude do estar pronta para essa tarefa, compreender que vivemos na contemporaneidade, em uma sociedade fluída, de forma que, nada mais é estático e definitivo, e na Educação não é diferente.

A exemplo desse cenário, surge o convite compulsório pelo isolamento social provocado pela Pandemia COVID 2019, para a inserção das tecnologias da informação e comunicação digital às práticas educativas na sala de aula. A urgência dessa “nova” prática, que rompe paradigmas tradicionais e propõe inovações no jeito de ensinar. Mas também é relevante voltar o olhar para a normatização da legislação e políticas públicas que garantam esse fazer.

Esse relato tem como objetivo a argumentação sobre a implementação das TDIC na prática pedagógica do professor alfabetizador na escola pública, por meio do relato de experiência do Programa Aulas na TV. Além disso, busca inferir sobre a importância de políticas públicas para a formação continuada de professores e elencar ações facilitadoras para a inserção das TDIC nas aulas de alfabetização. Sem contudo esgotar qualquer outra argumentação acerca de um tema complexo pelas diversas vias de um caminho que por muitos, está por ser desbravado.

O Contexto da Experiência

A narrativa tem início durante a pandemia de COVID-19, que impôs a suspensão das aulas presenciais. Em contrapartida introduziu-se repentinamente aulas assíncronas. Isso significa que os alunos deveriam acessar o conteúdo sem a necessidade de aula física. Este período desafiador levou à utilização de recursos como vídeos caseiros e plataformas online, dando origem ao Programa Aulas na TV, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. A experiência incluiu a gravação de aulas de Ciências para o 1º Ano dos Anos Iniciais, posteriormente ocorreram outros desdobramentos que estarão nessa narrativa mais adiante. Por fim, uma conclusão que reafirma o óbvio, que ainda precisa ser dito – Apesar de o futuro já ser uma realidade, a prática da escola pública continua numa perspectiva tradicional, pior, ultrapassada. É preciso um movimento por parte dos dirigentes públicos e das instituições, que impulse o uso das TDIC de maneira mais ostensiva na vivência escolar, emancipando definitivamente a maneira de fazer a Educação nos Anos Iniciais.

Antes de avançar nesse relato, vale lembrar que o uso de tecnologias da comunicação e aulas pela tv não é uma novidade na sociedade contemporânea. A partir da década de 20 do séc. XX, surgiram as primeiras iniciativas sistemas de rádio-ensino com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia cursos de línguas, música e cultura geral. Na década de 60, o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL)³⁴. Na década de 1970, iniciou as teleaulas no Brasil (Projetos Minerva e Saci). Em 1980, com experimentos iniciais transmitidos por canais de televisão educativos. Ao longo do tempo, houve avanços tecnológicos, como o uso de vídeos em cassete e CDs educativos na década de 1990, com a integração da internet na década de 2000. A explosão da Educação a Distância (EaD) na década de 2010 trouxe plataformas online e aulas ao vivo. Contudo todos os projetos apresentados como alternativos, pois o modelo de educação convencional predominante é presencial, este sempre prevaleceu em nossa sociedade ao longo dos tempos.

³⁴ https://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_65 Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação ano 11 - nº 65 de janeiro de 2006.

Assim, com a imprevisibilidade da pandemia de COVID-19, o ensino remoto que tem por definição a aula num espaço virtual, trata-se de uma aula à distância. Por meio desse tipo de aula, professores e alunos podem estar juntos no processo de aprendizado sem a presença física. Muito embora essa não seja uma prática nada usual para o processo de alfabetização com crianças.

Já o modelo de Ensino à Distância se reporta a material gravado previamente e disponibilizado aos alunos. Portanto, as aulas na TV se configuram na definição de Educação à Distância - EAD, que é a modalidade a que se refere esse relato. Apesar de em outros momentos durante o isolamento social, termos também recorrido ao Ensino Remoto. Ainda assim, destacando os desafios, como o acesso equitativo à educação digital, a necessidade de treinamento de professores e o despertar de pautas para a precariedade da nossa Educação quanto a esse modelo educacional, como nos aponta (Ribeiro, 2021), em termos de:

[...] ensino remoto ou atividades não-presenciais pode ser identificado à gambiarra, na medida em que fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos[...] (Ribeiro, 2021)

Essa fala da pesquisadora, sintetiza o que na prática foi vivenciado pelos profissionais que buscaram o fazer pedagógico no período pandêmico (2020-2021) especificamente, como no relato a seguir, nas gravações das aulas na tv.

Relato de Experiência

Esse é um trabalho de relato de reflexão, pois o fazer pedagógico é inerente à 'reflexividade', É durante o processo reflexivo que nos renovamos e crescemos. "Partindo do pressuposto de um profissional reflexivo, pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo, emergiu, então, a proposta de "professor reflexivo" (Schön, 2000 *apud* Shigunov; Fortunato, 2017, p. 9)

Com a proposta de pontuar ações na perspectiva para o avanço nas práticas pedagógicas com novas metodologias que estejam alinhadas com o "nova ordem social" em todas os aspectos, seja cultural, econômico, tecnológico, de identidade, eco-sustentável, dentre outros.

Tratar de uma imersão para a nova realidade social e digital no campo escolar

tem sido algo desafiador para os professores, que exige, posso dizer coragem para inovar e o enfrentamento com o erro-acerto. Assim, para essa abordagem, faço um embasamento a partir de minhas próprias experiências, como o relato à seguir:

Durante o período pandêmico, gravei vídeos domésticos com atividades lúdicas de Língua Portuguesa e participei do Programa Nossa Rede na TV³⁵ da SMED - Secretaria Municipal de Educação de Salvador com aulas de Ciências para o 1º Ano Inicial com foco na alfabetização. Mesmo sem treinamento técnico, aceitei o desafio de contribuir para a educação a distância. Recebi orientações da coordenação pedagógica da secretaria de educação e da equipe técnica de uma TV local. Essa experiência no período de janeiro a junho de 2021, envolveu pesquisa, planejamento, gravação de aulas e elaboração de atividades impressas. Nesse processo inovador para toda nossa comunidade escolar, houveram diversos desafios, mas também acertos e ganhos para a educação de nossas crianças.

A seguir o quadro síntese com as vinte aulas com tempo de duração de 20 minutos do componente curricular de Ciências Naturais para 1º ano a partir das diretrizes do RCM - Referencial Curricular Municipal de Salvador e Sequências Didáticas dos Cadernos de Ciências 1º Ano Nossa Rede - material estruturado da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Nº AULA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	APRENDIZAGEM ENVOLVIDA	SITUAÇÃO DIDÁTICA
01	Espelho, espelho meu, quem sou eu?	Corpo humano - características	Identificar as práticas de higiene pessoal tendo em vista construir cuidados de higiene pessoal	Montar corpo humano utilizando as diversas características de cabelos, olhos, nariz, boca, estrutura física; sinalizando a diversidade e reconhecimento da identidade

³⁵ Programa Nossa Rede na TV disponível toda série as quartas-feiras no horário de 8:00 h, em canal aberto local 4.2 TV Aratu - Salvador/ Bahia

02		Cuidados de higiene pessoal		Brincadeira “Está Pronto seu lobo?” , simulando banho e os cuidados de higiene pessoal - banho, lavar cabelos, pentear, escovar dentes, cortar unhas, vestir roupa limpa, etc
03		Cuidados de higiene com o lixo		Contaçon de história interativa: “O sonho de Zelin” ³⁶ - O personagem sonha que animais vetores (barata, rato e mosca) invadem sua casa
04	O que eu quero ser quando crescer?	Os sentidos-órgãos dos sentidos	Compreender a importância dos órgãos dos sentidos para a percepção e interação com o meio	Simulação da brincadeira “caixa de surpresa” retirando objetos da caixa percebendo-os apenas pelo tato ; propor que construam com a família uma caixa surpresa e brinquem em casa; apresentar cenas de situações em que usamos os nossos sentidos
05		Sentidos - Limitação dos sentidos -surdez e cegueira		Contaçon da história de fantoches “Lila e Lilo” ³⁷ com recurso do vídeo
06		Sentidos - Transformação doselementos da natureza		HQ de entrevista com Dr ^a Dora ³⁸ ; experimento 1 - com bicarbonato de sódio e vinagre

³⁶ O sonho de Zelin - história de autoria própria

³⁷ Lila e Lilo - história de autoria própria - os personagens têm ausência de sentidos: Lila é deficiente visual e Lilo deficiente auditivo .

³⁸ História em quadrinho de autoria própria, com o recurso de criação de avatar da personagem.

07		Os sentidos - temperatura	Relaciona a percepção sensorial (visual, sonora, odor)	Experimento sensorial com pastilhas efervescentes em água fria e morna (vídeo gravado); observação do uso do calor no preparo de alimentos
08		Revisão e sistematização das aulas anteriores - órgão dos sentidos e ausência de sentidos	Percebe a diversidade humana, incluindo pessoas com deficiência visual e auditiva, suas formas de interagir como meio, superando as limitações	História em vídeo "Lila e Lilo passeiam na praia" ³⁹ ; recursos de língua de sinais, sons e recursos visuais e um Quiz sobre o tema da revisão
09	Lugares contam histórias	Comunidade / bairro: cuidados com o meio ambiente	Identificar a importância das medidas de higiene no nível pessoal e comunitário	Contação de história em vídeo, utilizando o avatar do personagem passeando pelo bairro em que observa locais sujos, depredados.
10		Cuidados com o meio ambiente - esgotos		Simular entrevista com Dr ^a Dora (avatar); experimento 3 - leite psicodélico (Vídeo caseiro) ⁴⁰
11		Micróbios, fungos e bactérias		Apresentar fantoche de "Sr. Micróbium" em um diálogo interativo com a tela (alunos); uso de imagens e nomes referentes a micro-organismos: fungos, bactérias com destaque para VÍRUS -

³⁹ Vídeo história com fantoches Lila e Lilo passeiam na praia - autoria própria . Link de acesso: <https://youtu.be/W1RnyM5uGtK>

⁷ Experimento leite psicodélico - Link de acesso: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1jucpASKOD--qYI9WalSeMIEx-aAo9Kh>

			COVID
12	Decomposição de materiais -		Personagem Zelin (boneco de EVA) surge e retira de uma caixa surpresa objetos perguntando de que são compostos: papel, palha de aço, tampinhas, garrafa de vidro, lápis, banana, etc; experimento 4 - a transformação das substâncias utilizando palha de aço molhada e banana ⁴¹
13	Lixo e caixas coletoras		Retomada com o resultado do experimento de transformação das substâncias: depois de 7 dias a palha de aço enferrujado e a banana apodreceu; perguntando sobre do que é feito as coisas e como surgem, apresentar 3 minis vídeos “De onde vem o papel?”; “C surge o vidro?”; “O que acontece com o plástico no lixo?”
14	Os 5 Rs do meio ambiente - , reduzir, reutilizar, reciclar, repensar, recusar	Descrever ações da higiene pessoal e comunitária	Apresentar história com o personagem Zelin (avatar) e os símbolos dos 5 Rs; realizar um jogo interativos com imagens e perguntas sobre os símbolos e significados

⁴¹ Experimento 4 - A transformação das substâncias

15		Reaproveitamento de resíduos sólidos - Oficina com sucatas - papel, caixa de leite, pregador		A história com Zelin continua (...) Apresentação de vídeos pela professora executando oficina de transformação de papel em bolas; caixa de leite em dados temáticos e pregador em aviãozinho ⁴²
16		Cuidados de higiene no bairro, esgoto e com o lixo	Identificar a importância das medidas de higiene no nível pessoal e comunitário	Sistematização das aprendizagens através da simulação de jogo de trilha com o recurso do powerpoint
17		Cuidados de higiene na escola - parte I Práticas de higiene pessoal no convívio coletivo	Adotar práticas de higiene pessoal no ambiente escolar	Contaçõ de história "O retorno de Zelin para escola" ⁴³ , utilizando o recurso de avatares no powerpoint
18		Cuidados de higiene na escola - parte II - cuidados para a prevenção do mosquito aedes aegypti	Identificar cuidados de higiene pessoal, na comunidade e na escola	Parte II da história "O retorno de Zelin para escola" - Prof. Maroca explica sobre os perigos do "mosquito da dengue"; jogo de Quiz, perguntas e respostas sobre o mosquito utilizando o recurso de imagens, avatares e power point com animações.
19		Cuidados de higiene com alimentos	Adotar práticas de higiene pessoal no	Apresentar slides com a turma de Zelin na escola; simular

⁴² Vídeos das oficinas oficina de transformação de papel em bolas; caixa de leite em dado e pregadorem aviãozinho. Link de acesso: https://youtu.be/QU_TRqKGNpc?si=IFN1e1qUcl7Zklg-https://youtu.be/D0JxzryMUWM?si=ZaJm5Q_9xXDzPufK/ / <https://youtu.be/pdH-WxEvq?si=l7mpVQi6-XbhnZc>

⁴³ O retorno de Zelin a escola - história de autoria própria.

		ambiente escolar	jogo de adivinha
20	Cuidados de higiene pessoal e em sociedade - revisão e sistematização	Adotar práticas de higiene pessoal no ambiente escolar	Após a revisão de toda trajetória do personagem Zelin, simular o jogo de roleta interativa , com enunciados sobre os temas trabalhados, os quais os alunos devem participar de casa

Em referência ao processo de planejamento, é interessante narrar que ocorreu em parceria com a coordenação pedagógica da secretaria de educação, em modo remoto: áudio e vídeo chamadas, assim como mensagem de voz por aplicativo com o suporte do aparelho celular e notebook de uso particular. Ainda vale ressaltar que ambos aparelhos sofreram sobrecarga de uso e danificaram, mas no momento eu não cogitei sobre essa possibilidade de prejuízo.

Cada aula acontecia no intervalo de uma semana, seguindo um cronograma de execução: planejamento/tema/pesquisa (autoria) /revisão da pauta e recursos , para finalizar com a gravação da aula no estúdio de Tv. Todo o material foi produzido a partir dos pressupostos do material estruturado “Nossa Rede” e em paralelo, utilizando minhas habilidades pessoais para que as aulas na tv fossem dirigidas a um público em faixa etária a partir dos 5 anos de idade, e que pudessem ser minimamente interessantes .

Reflexões: Impacto e Desafios

Analisando a experiência, reconheço aspectos a serem melhorados, como a postura, clareza na fala, a pouca qualidade dos recursos audiovisuais e o uso mais eficiente de aplicativos de edição que hoje reconheço como precários. Pois até então, eu desconhecia muitos desses recursos e a não apropriação das técnicas midiáticas. Tudo foi produzido com muito empenho e carinho mas de forma primária e instintiva, movida pela minha curiosidade e trocas com amigos e parentes. Mesmo reconhecendo ser o que se dispunha naquele momento e de certa forma alcançou o objetivo proposto: - levar conhecimento para as crianças

que estavam impossibilitadas de frequentar a escola e recompor as aprendizagens comprometidas pelo isolamento social causado pela pandemia do ano anterior. Posteriormente, António Nóvoa (2022) em suas reflexões sobre a necessidade de transformação da escola, valida minhas ações repletas de erros e incertezas quando nos diz que:

Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandémica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação. (Nóvoa, 2022, p. 7)

No entanto, há destaque de pontos positivos, como: a metodologia envolvente de contação de histórias, a criação do personagem Zelin⁴⁴, o uso de avatares, fantoches e a ludicidade presente em todas as aulas, assim como o tempo de (20 minutos por aula) como adequado. Também por ser uma professora da própria rede de ensino, utilizando uma linguagem comum a sala de aula, com os materiais (Cadernos Nossa Rede⁴⁵) já conhecidos pelos alunos.

A adesão ao Programa Aulas na TV por parte dos alunos e famílias apresentou desafios, como a falta de equipamentos e a resistência à mudança de dinâmica nas aulas propostas – sair do modelo presencial para o modelo remoto e de ensino à distância, é algo que não estava previsto na cultura cotidiana das famílias. No entanto, com persistência, a iniciativa impactou de forma positiva e evoluiu, posteriormente, tornando-se uma ação de reforço escolar para Língua Portuguesa e Matemática no período pós-pandêmico no programa de Recomposição das Aprendizagens (2022-2023).

Em síntese, tenho muito orgulho desse trabalho, pela coragem de fazer algo inovador sem ter alguma preparação prévia em um momento de isolamento social, tão difícil para todos. Sobre esse processo de mudança da escola pública, mesmo reconhecendo que necessitamos de políticas públicas para garantir esse fazer pedagógico, dialogo com Nóvoa quando diz que:

⁴⁴ Personagem de autoria pessoal, criado para a contação de histórias do Programa Aulas na TV.

⁴⁵ Material pedagógico estruturado da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade. (Nóvoa, 2022, p.17)

Ainda sobre os impactos e desdobramentos, segue que em 2023, o programa “Aulas na TV” se efetivou como uma ação de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais e finais, agora com novas gravações. Dessa forma, paulatinamente, a comunidade escolar incorpora à sua rotina a modalidade da aula assíncrona, como o uso das ferramentas digitais para estudar. O que abre outros espaços para a utilização e apropriação das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica

Diante desse registro surge um questionamento: – *Quais as dificuldades e potencialidades para que o professor introduza em suas aulas de alfabetização o recurso das ferramentas da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação cotidianamente?* – Não há ainda conclusão para uma resposta assertiva. Entretanto, há uma hipótese que direcione para alguns pontos como: a Formação continuada para o professor, Premissas da legislação vigente e Políticas públicas que garantam o processo de metamorfose da escola, parafraseando António Nóvoa (2022) em sua obra pós Pandemia COVID-19, “Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar”, em que dialoga sobre a necessidade da transformação da escola e conseqüentemente, do fazer pedagógico.

Referências:

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores** Proteger, Transformar, Valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, 2021, p. 01-16

SHIGUNOV Neto, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Donald Schön e o “professor reflexivo”. SHIGUNOV Neto, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 5-12



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta

**PANDEMIA DA COVID-19:
DELINEAMENTOS DE UM
CONTEXTO DRAMÁTICO**



4. PANDEMIA DA COVID-19: DELINEAMENTOS DE UM CONTEXTO DRAMÁTICO

Se a COVID-19 é, de fato, a expressão espetacular do impasse planetário em que a humanidade se encontra, então não se trata simplesmente de recompor uma Terra habitável, para que ela ofereça a todos a possibilidade de uma vida respirável. Trata-se, na realidade, de recuperar as fontes do nosso mundo, a fim de forjar novas terras. A humanidade e a biosfera estão ligadas. Uma não tem futuro algum sem a outra. Seremos capazes de redescobrir nosso pertencimento à própria espécie e nosso vínculo inquebrável com o conjunto do vivente? Esta talvez seja a pergunta derradeira, antes que a porta se feche de uma vez por todas. (Mbembe, 2020)

Os primeiros casos da doença COVID-19 foram identificados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, no final de 2019. Em janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram se tratar da contaminação humana por um novo tipo de vírus pertencente à família dos coronavírus⁴⁶, o SARS-CoV-2. Esse vírus, já conhecido por provocar sintomas similares a uma gripe comum, nessa nova cepa tornou-se capaz de ocasionar quadros clínicos que variaram do assintomático até a síndrome respiratória aguda grave, com total comprometimento das vias aéreas, podendo deixar sequelas severas e até a morte da pessoa infectada.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia⁴⁷, face ao alastramento quase simultâneo de casos em vários territórios e regiões do mundo. Na ocasião, já tinham sido notificados 118 mil casos da doença da COVID em 114 países e 4,2 mil pessoas perdido as suas vidas. Tratava-se, portanto, de uma doença com alta transmissibilidade, cujo contágio ocorre através do contato com gotículas expelidas pelas vias respiratórias por pessoas infectadas ou com objetos e superfícies contaminadas.

⁴⁶ De acordo com a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), já foram identificados sete tipos de coronavírus humanos (HCoV): HCoV-229E; HCoV-OC43; HCoV-NL63; HCoV-HKU1; SARS-COV (causador de síndrome respiratória aguda grave); MERS-COV (que ocasionou síndrome respiratória no Oriente Médio) e o novo coronavírus, que no início foi nomeado 2019-nCoV e passou a receber o nome de SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

⁴⁷ O estado de pandemia reserva diferenças em relação aos surtos, epidemias e endemias: um surto é caracterizado pelo aumento localizado de casos de uma doença; uma epidemia ocorre quando há uma elevação de casos de uma determinada doença em diversas regiões, estados ou municípios, contudo, não chega a atingir proporções globais; já a endemia acontece quando uma doença é recorrente em determinada região, mas não existe uma elevação significativa de casos e a população consegue conviver com ela. Como já explicitado, uma pandemia é considerada quando a escala de disseminação de uma doença atinge níveis globais, aceleradamente e em curto espaço de tempo. (Butantan, 2020). Fonte: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia>

Na maioria dos casos, a doença se apresenta no corpo humano nas formas leve e moderada. Idosos, crianças e pessoas com comorbidades ou com estado de saúde vulnerável são mais suscetíveis ao agravamento. Contudo, a dinâmica de ocorrência da doença, especialmente entre os anos 2020 e 2021, demonstrou que pessoas de várias faixas etárias poderiam desenvolver quadros clínicos mais graves e até chegar à morte, carecendo de tratamentos mais intensivos. Quanto maior for o número de casos, maior a probabilidade de óbitos.

A pandemia foi um divisor de águas nos últimos tempos da nossa história, e assim que foi declarada, iniciou-se uma corrida pela identificação de tratamentos e medicamentos que pudessem ser eficazes no combate à doença, bem como a estudos e produção de vacinas, principal mecanismo de contenção do estado de pandemia.

A ocorrência de surtos pandêmicos não é uma novidade, outros episódios foram registrados ao longo da história, preocupando as populações em diferentes momentos e servem, na atualidade, como referências para estudos e análise de algumas semelhanças e distinções de vários aspectos relacionados, como, por exemplo, formas de disseminação e também contenção de doenças similares.

Figura 3: Quadro com informações acerca de algumas pandemias na história

ALGUMAS PANDEMIAS NA HISTÓRIA



Fonte: Elaborado pela autora⁴⁸, tendo como referências Garay (2022) e Sanar (2020).

O que se destaca no fenômeno das pandemias, e com a da COVID-19 não foi diferente, é a relação crescente de desequilíbrio entre o humano e a natureza, em que a exploração exacerbada e descuidada dos solos, dos animais e ecossistemas, culmina em devastações do meio ambiente, por meio da utilização de produtos químicos agressivos ao habitat natural e da transformação do que é explorado em produtos de consumo em larga escala. “[...] tudo é transformado em mercadoria e medido, não pelo que representa para a natureza e para a vida, mas pelo valor de troca”. (Macedo, L.; Macedo, J. R., 2020, p. 41).

A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra. Esta violação traduz-se na morte desnecessária de muitos seres vivos da Mãe Terra, nossa casa comum, como defendem os povos indígenas

⁴⁸ Para elaboração da imagem foi utilizada a plataforma online de design gráfico Canva (Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/)

e camponeses de todo o mundo, hoje secundados pelos movimentos ecologistas e pela teologia ecológica. Essa violação não ficará impune. As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são a punição que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da Natureza. Trata-se de pura auto-defesa. O planeta tem de se defender para garantir a sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender. (Santos, 2020, p. s/n)

Diante da destruição dos ambientes naturais, aumenta-se a exposição humana a todos os tipos de microrganismos, vírus, bactérias, que a princípio são inofensivos, acabam se tornando patógenos letais frente a mutações e migrações de hospedeiros que podem sofrer nesse processo, ampliando a probabilidade de ocorrência de doenças que podem ganhar proporções globais. As pandemias decorrem também de crises ambientais e ecológicas, da ação humana de degradação da biosfera dos rios, habitat dos outros seres.

O líder indígena e ativista socioambiental, Ailton Krenak, no livro “O amanhã não está à venda”, enfatiza como essa racionalidade segregativa humano/natureza e de exploração desmesurada é prejudicial às nossas próprias formas de vida. Nesse sentido, o coronavírus é uma resposta da natureza que põe em xeque o antropocentrismo e sua tentativa de superioridade humana que nos desconecta do universo natural do qual somos somente mais um partícipe.

É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (Krenak, 2020, p. s/n)

De “ondas em ondas”, o coronavírus SARS-CoV-2 foi se espalhando vertiginosamente pelo mundo, se renovando e propagando em variantes que demonstraram a sua extraordinária mutabilidade, que é uma característica natural dos vírus. Em pouco tempo, a pandemia da COVID elevou muito rapidamente os números de casos e de mortalidade, apresentando-se como um dos principais desafios

sanitários dos últimos tempos, requerendo ações de diversas ordens em escala global e local.

O historiador Yuval Noah Harari (2020), em análise retrospectiva do combate aos patógenos que ocasionaram surtos de doenças em diferentes momentos da história, relata que durante o último século cientistas e profissionais de saúde de diversas partes do mundo conseguiram produzir e compartilhar informações que permitiram compreender o funcionamento das epidemias, bem como formas de mitigá-las. Acrescentam-se aí os inúmeros avanços tecnológicos que vêm possibilitando desde a aceleração do intercâmbio entre nações e comunidades científicas até o provimento de ferramentas e dispositivos com maior potencial de experimentação e acuidade na produção de conhecimentos e produtos variados (fármacos, vacinas etc.) que podem colaborar na resolução de doenças.

De modo que, atualmente, dispomos de mais condições para lidar com situações adversas como a pandemia da COVID-19 do que em tempos pretéritos. Haja vista a dada rapidez com que houve a identificação do coronavírus, sequenciamento do seu genoma, o desenvolvimento de testes confiáveis para detecção de infectados e até mesmo a produção de vacinas e distribuição em larga escala.

Ao passo que foi se ampliando e partilhando conhecimentos acerca da doença, até então pouco conhecida na literatura médica, em cooperações internacionais medidas de contenção e tratamento puderam ser indicadas e adotadas, paulatinamente, tanto por frentes governamentais, institucionais e macropolíticas, quanto por iniciativas individuais e instâncias micropolíticas, em maior ou menor nível de possibilidade e aderência, por exemplo: o estabelecimento do distanciamento físico, uso de máscaras faciais e equipamentos de proteção individual (EPI), reforço nos cuidados e nos hábitos de higiene pessoal eficazes contra a contaminação, limpeza do objetos e superfícies, dentre outros protocolos sanitários.

Contudo, mesmo dotados de supostas “melhores” condições históricas para o enfrentamento de uma pandemia, a propagação do coronavírus produziu mudanças abruptas e novas realidades, cenários desoladores e cenas impactantes em diferentes lugares, acometidos não somente por seus efeitos na saúde coletiva, como também nas questões políticas, sociais, econômicas e ambientais. Intensificou quadros de desigualdades de múltiplas ordens (social, econômica, gênero, racial etc.) e de fragilização de grupos humanos que já viviam em situações socialmente vulneráveis.

A pandemia não atingiu a todos da mesma maneira, para alguns se revelou muito mais cruel. Como lembra Santos (2020):

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. [...] São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. (Santos, 2020, p. s/n)

O autor coloca em evidência as desigualdades que afetaram mais fortemente aqueles que compõem o “sul da quarentena”, ou seja, os grupos em maior vulnerabilidade social. Para esses, fazer o distanciamento físico imposto nesses tempos de COVID-19 foi particularmente difícil, por vezes, impossível. O que ratifica a condição de injustiça, sofrimento, discriminação, exclusão e isolamento social a que estão submetidos desde antes da pandemia.

A despeito da contaminação pelo vírus ter afetado negros, brancos, indígenas, religiosos, ateus, latinos, europeus, asiáticos, africanos, ricos e pobres, as possibilidades de ação e prevenção sobre os seus efeitos variaram de acordo com as suas condições e posições econômicas e sociais. Ficou evidente que a capacidade de enfraquecer as ondas de alastramento da doença e da sua letalidade ocorreu de forma diferenciada, desigual e condicionada a vários fatores, em predominância da governança política e das relações do poder financeiro instauradas desde os períodos anteriores.

Diante do colapso sanitário vivenciado por vários sistemas de saúde durante os momentos mais agudos da pandemia, foram os países economicamente mais robustos que conseguiram prover meios mais ágeis de reação à situação que foi instalada; o poder financeiro foi um dos aspectos imperativo na corrida desigual para aquisição de equipamentos médicos e vacinas; as regiões “periféricas” e os grupos sociais minoritários continuaram sendo os mais expostos e impactados pelos vários padecimentos provocados.

Por outro lado, o desmantelamento, a falta de priorização e de investimentos na saúde pública não apenas sobrecarregou as redes de atendimento, como também levou à exaustão física e mental de muitos profissionais da área, que, com tantos outros trabalhadores atuantes em serviços essenciais, foram superexpostos e

impelidos à linha de frente da batalha contra a COVID-19, custando muitas vezes as suas próprias vidas.

A preocupação, o medo e a resiliência acompanharam os cotidianos desses profissionais, da população em geral, que, além dos riscos da contaminação pelo Sars-CoV-2, passaram a ser mais acometidos com questões que afetavam a saúde psicológica (ansiedade, estresse, depressão etc.).

Aqui vale lembrar também outros vários trabalhadores, para além dos da área da saúde, que no desempenho de suas atuações profissionais foram essenciais para a continuidade e promoção da vida em sociedade, entre eles: entregadores; motoristas de transporte de pessoas ou materiais; coletores; garis; profissionais de serviços gerais e limpeza; trabalhadores de supermercados, farmácias, postos de combustíveis, padarias, restaurantes; jornalistas; feirantes; ambulantes; trabalhadores informais; gestores escolares e profissionais de apoio e outros.

Estiveram lançados, vulnerabilizados e superexpostos ao risco constante de contaminação, adoecimento e até de morte, mas que por vezes sequer foram mencionados nas várias menções honrosas que circulavam à época, mais direcionadas aos atuantes no campo da medicina, continuaram à margem das políticas de proteção e assistência, invisibilizados pela desigualdade social, racial vigente que demarca os corpos como passíveis de morte. Como bem lembra Lorenzini (2020, p. s/n.): “O vírus não nos coloca na base da igualdade. Pelo contrário, ele revela descaradamente que nossa estrutura social depende da produção incessante da vulnerabilidade diferencial e das desigualdades sociais.”

Para Santos (2020), a pandemia amplificou a situação de crise à qual a população global já vinha sendo sujeita. O autor retrata que as formas de operação do capitalismo neoliberal, associado ao colonialismo e ao patriarcado, vêm desencadeando processos de vulnerabilização e desumanização de determinados grupos sociais (mulheres, trabalhadores informais; pessoas em situação de rua; moradores de periferias; idosos; negros; indígenas; deficientes), por meio da submissão de todas as áreas sociais (saúde, educação, segurança social etc.) ao modelo privatista de negócio do capital, restringindo investimentos essenciais para a promoção da vida com equidade.

Essa articulação entre Estado e Capital, focada em promover o acúmulo máximo de lucro para os conglomerados empresariais e investidores, tem secundarizado o serviço público, ignorado direitos humanos fundamentais e princípios de cidadania,

desmontado políticas sociais. Com isso, tem produzido sistematicamente abismos e vulnerabilidades sociais, que com a pandemia se acentuaram ainda mais. (Santos, 2020; Queiroz, L. M.G.; Queiroz, R; Santos, T., 2020.).

Santos (2020) complementa que essa lógica contribuiu para minar a capacidade dos Estados reagirem, de forma célere, efetiva e equitativa, à crise humanitária fomentada pela COVID-19, haja vista que os governos menos leais a esse ideário, independentemente do regime político, conseguiram atuar mais energicamente contra a pandemia.

No quadro a seguir, trago uma composição com recortes de reportagens⁴⁹ veiculadas entre os anos de 2020 e 2023 em vários meios de comunicação que expressam a ambiência caótica, dramática e intensa que permeou a manifestação da pandemia em diferentes territórios.

⁴⁹ **Imagem 1:** Em 2020, vítimas do coronavírus foram enterradas em valas coletivas em cemitério de Manaus – Foto: Michel Dantas/AFP <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/18/amazonas-caos-da-pandemia-no-ano-passado-nao-afeta-quadro-eleitoral-e-direita-lidera>

Imagem 2: <https://www.cartacapital.com.br/saude/italia-tem-novo-recorde-e-registra-793-mortos-em-um-dia-por-coronavirus/>

Imagem 3: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/16/pandemia-deve-acelerar-desigualdade-nos-eua-que-ja-e-a-pior-dos-ultimos-50-anos>

Imagem 4: <https://oglobo.globo.com/economia/pandemia-ampliou-desigualdades-de-renda-diminuiu-indicador-de-felicidade-no-brasil-25060563>

Imagem 5: <https://cnnbrasil.com.br/internacional/com-pandemia-e- crise-economica-igualdade-de-genero-no-mundo-so-sera-alcancada-em-132-anos/>

Imagem 6: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/05/artigo-a-ampliacao-das-desigualdades-raciais-com-a-covid-19>

Imagem 7: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobrancas-por-direitos-humanos>

Imagem 8: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>

Imagem 9: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c727170wz2vo>

Imagem 10: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pessoas-com-deficiencia-relatam-sofrimento-piorado-na-pandemia/>

Figura 4: Cenas da Pandemia COVID-19 — quadro composto com recortes de reportagens veiculadas entre os anos de 2020 e 2023.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas publicações demarcam, especialmente, as desigualdades e vulnerabilizações às quais a população, particularmente os grupos minoritários, foi mais acentuadamente exposta aos efeitos da pandemia da COVID-19, reverberam a emergência de uma crise de múltiplas dimensões já instalada não somente no âmbito da saúde, mas também política, social, econômica, ambiental, sanitária, civilizatória (Fernandes; Franco; Viveiros; 2021).

Crise essa que possui vínculos com as configurações capitalistas neoliberais antropocêntricas que vivemos e que acentua assimetrias sociais ao privilegiar a lógica mercantil e financeira em detrimento do provimento equitativo das condições de promoção de vida (habitação; segurança alimentar; relações sustentáveis com os meios ambientais; saneamento e saúde pública etc.).

Nesse prisma, as autoras Fernandes, Franco, Viveiros (2021) observam que o vírus em si não foi o personagem principal dos efeitos da pandemia nos diversos contextos, há que se considerar as tramas e as condições que inclusive antecederam a sua presença e proliferação, configurando uma pandemia heterogênea, em que as possibilidades de viver e morrer foram desiguais.

Ora, poder e desigualdade estarão também no cerne das medidas de enfrentamento da pandemia. Dessa forma, se o vírus pode ser definido como capaz de atingir indiscriminadamente os humanos, independentemente de sua posição na hierarquia social, a pandemia não: a exposição ao vírus e o seu tratamento vão depender de uma série de condições que amarram os seres a suas condições estruturais de vida social. (Fernandes; Franco; Viveiros, 2021, p. 14)

Para Ilka Ferrari, Mônica Januzzi e Andrea Guerra (2020), o que o coronavírus fez foi evidenciar os furos nessas tramas e desse sistema de gestão da vida em sociedade em níveis globais e locais, em macros e micropolíticas; “[...] com a pandemia apareceu a face selvagem do capitalismo imperante, que descuida do investimento em saúde pública, da prevenção e do cuidado, sobretudo, do cidadão mais necessitado, daquele que, em geral, é visto como descartável.” (Ferrari; Januzzi; Guerra, 2020, p. 556).

Não é à toa que alguns autores (como: Ilka Ferrari, Mônica Januzzi e Andrea Guerra, 2020; Freitas; Berg, 2021; Krenak, 2020; Gudynas, 2021) nos chamam atenção para a mecânica dos biopoderes (Foucault, 2010; 2024) e para as facetas biopolítica (Foucault, 2010; 2024) e necropolítica (Mbembe, 2018) presentes na pandemia, em que estiveram imbricados mecanismos que promovem a distinção dos

grupos humanos entre aqueles que podem viver e aqueles que devem morrer, dando visibilidade à implicação existente entre as relações de poder e as vulnerabilidades e desigualdades em suas várias dimensões.

A vivência da pandemia tornou-se ainda mais severa para aqueles que, na correlação de forças nas tramas sociais, são considerados ou subjugados como descartáveis, improdutivos, 'inferiores', vulneráveis social e economicamente, assim como os diferentes das normatividades vigentes que já transitam e enfrentam por situação de discriminações étnico-raciais, social, de gênero, de idade e de deficiência.

Apesar das ideias de biopoder, biopolítica e necropolítica estarem aportadas em conjunturas que distam da ambiência histórica, cultural e socioeconômica, as contribuições e reflexões provocadas pelos autores em torno destes conceitos podem ser oportunas para pensarmos o contexto dramático da pandemia da COVID-19 e os dinamismos espaço-temporais que engendraram suas paisagens nos diferentes territórios.

Os conceitos de biopoder e biopolítica foram formulados e desdobrados por Foucault (2010; 2024) ao discorrer sobre a noção clássica de soberania cuja expressão máxima estava no poder reservado ao soberano em dispor e decidir sobre a vida e a morte do seu povo, isto significava, o privilégio de *fazer morrer* ou *deixar viver*. “O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar.” (Foucault, 2010, p. 202).

Grosso modo, esse mecanismo de poder passa por mudanças gradativas entre os séculos XVII e XVIII, quando os indivíduos constituem e legitimam um soberano, a fim de que este possa lhes proteger a vida, administrando os meios necessários para isso. Como sinaliza Foucault: “É para poder viver que constituem um soberano.” (2010, p. 203). Assim, a lógica política do poder passa para o sentido contrário, ou seja, o direito *de fazer viver e de deixar morrer*. É sobre a vida, sobre corpos individuais e corpos coletivos que o poder se exerce positivamente e se fixa, “[...] que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto.” (Foucault, 2024, p. 147).

A passagem se dá do poder soberano de morte para o poder de administrar e gerir controladamente a vida; o poder de matar se desloca em direção ao poder de intervir para fazer viver e nas maneiras como se vive, “[...] o poder de morte converteu-

se no complemento de um poder que se exerce positivamente sobre a vida.” (Bertolini, 2018, p. 88).

É nesse contexto que Foucault evidencia a emergência de técnicas de poder, ou como ele denomina, tecnologias de poder, exercidas em dois polos que expressam biopoderes direcionados, em uma frente, a promover a disciplina dos corpos individuais e em outra a regulação das populações. Em suas palavras:

Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. (Foucault, 2024, p. 150. Grifos do autor).

É na conjunção e articulação dessas formas de exercício de poder que se opera uma gestão ativa sobre a vida humana e um controle mais efetivo sobre os corpos. Por um lado, temos biopoder disciplinar incidindo sobre os processos de individualização de corpo, investindo em vigilância e treinamento de corpos e condutas singulares; por outro, no campo da biopolítica, observamos uma abordagem na dimensão da coletividade, em que se pretende normatizar os comportamentos do *corpo-espécie* e regulamentar os estados globais de equilíbrio e de regularidades referentes aos coletivos humanos.

Para tanto, aciona mecanismos reguladores que preveem o ajustamento dos fenômenos da população a uma gestão calculista, importa-se mais com os efeitos do poder no nível das massas e utiliza-se de medições estatísticas para tratar e exercer um domínio sobre os processos biossociológicos em níveis coletivos. (Foucault, 2010). Como bem lembra Duarte (2008), não bastava a disciplinarização dos corpos individuais dóceis e úteis, visava-se também a instalação de um gerenciamento planejado da vida das populações. “Assim, o que se produzia por meio da atuação

específica do biopoder não era mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas era a própria gestão da vida do corpo social” (Duarte, 2008, p. 3).

Embora Foucault, ao delinear as relações e as formas de funcionamento do biopoder e biopolítica, estivesse referindo-se às sociedades disciplinares e normalizadoras em configuração entre os séculos XVII, XVIII, XIX, que tiveram o seu auge no XX, podemos observar atualizações dessas tecnologias de poder no contexto da pandemia da COVID-19, em especial, na intersecção com alguns elementos que este pensador já destacava em sua análise.

Um desses destaque refere-se à ligação com o capitalismo. Foucault nos alerta para a conexão entre as práticas políticas do biopoder e o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que na sua dimensão individual ensejou possibilidade de exercer um controle sobre os corpos, majorando suas aptidões e forças produtivas para extraí-las, assim como viabilizou um alinhamento dos fenômenos coletivos aos processos econômicos.

Nesse sentido, é possível observar que a racionalidade capitalista lança mão da produção de saberes-poderes, de conhecimentos, de medições e probabilidades estatísticas sobre as populações para intervir politicamente sobre elas em prol da sustentabilidade do regime capital.

Se, por um lado, prevê uma ativação da vida dos corpos individuais e sociais com vista à sua inserção nos fluxos de produção econômica e tramas mercadológicas, e isto significa, “[...] criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.” (Bertolini, 2018, p. 87), por outro lado, opera, igualmente, com elementos que promovem a segregação e a hierarquização social, influenciando dinâmicas de dominação e de hegemonia, e conseqüentemente de desigualdade.

O ajuste da acumulação produzida pelos humanos à do capital, a conexão do crescimento dos grupos sociais à expansão das forças produtivas e a distribuição desigual dos lucros foram, em certa medida, possibilitadas pelo exercício do biopoder, que se manifesta por meio de diversas forças e procedimentos. (Foucault, 2024, p. 152).

Na conjuntura pandêmica, pudemos perceber que alguns dos efeitos da visão capitalista, como já exposto anteriormente, contribuíram para um aprofundamento das

crises já vivenciadas e instaladas no corpo social ao privilegiar a dimensão econômica e tomar o mercado como propulsor e regulador da organização social e do governo das populações vistas como “massas produtora de riqueza” (Mansano; Carvalho; Carvalhaes, 2021), em detrimento do provimento equitativo e igualitário dos meios de subsistência e das condições de vida digna a todos, entre eles: o acesso qualitativo aos serviços de saúde e saneamento sanitário, que se revelaram nesses tempos ainda mais básicos e essenciais.

Judith Butler (2020), em entrevista ao Jornal Le Monde Diplomatique Brasil, nos fala da ressonância dessa mecânica biopolítica capitalista em que “algumas pessoas tornam-se mais “humanas” ou “valiosas” aos olhos do mercado e do Estado.” (Butler, 2020, p. s/n).

Quando ouvimos falar sobre a “saúde” da economia sendo mais importante do que a “saúde” dos trabalhadores, dos idosos e dos mais pobres, somos convidados a desvalorizar o humano para que a economia reine acima dele. Agora, se “saúde econômica” significa expor o trabalhador à doença e à morte, então nos voltamos à produtividade e ao lucro, não à “economia”. A brutalidade do capitalismo se apresenta às claras, sem nenhum pudor: o empregado deve ir trabalhar para conseguir viver, porém o local de trabalho é onde sua vida é colocada em risco. [...] neste momento há uma estrutura econômica em que números crescentes de pessoas estão em condições limítrofes de vida, expostos à morte, acumulando precariedades. Também há poucas restrições às corporações bilionárias que acumulam riquezas, superando o poder econômico da maior parte dos países. Nós deixamos que essa desigualdade econômica ganhasse forma e agora estamos vendo, através de gráficos o quão facilmente a vida dos mais vulneráveis é abandonada e destruída. (Butler, 2020, p. s/n)

Nesses termos, o que se evidenciou em meio às estratégias de guerra para o enfrentamento da pandemia de coronavírus na perspectiva capitalista neoliberal foi colocar a roda da economia para girar nos ritmos do mercado, capitalizando do estado de crise todos os lucros financeiros que forem possíveis, mesmo que isso custasse a exposição e acirramento das vulnerabilizações de parcelas das populações.

O que se coloca aí em jogo são os sentidos e a gestão da vida na relação com o poder econômico, onde entram em disputas interesses de diferentes frentes. A perversidade desse modo de governar as populações, em parte, reside em estabelecer uma relação assimétrica entre gestão da vida e da gestão econômica. Aqui vale lembrar o que Souza alude:

Há que se cuidar da vida da população, mas também da vida da economia. Só que uma não é independente da outra. A verdade é que a primeira emerge inseparável da segunda, uma vez que os números de um estado econômico podem até continuar crescendo por certo tempo, mas vão desaparecer se não houver mais vida biológica pulsando. (Souza, 2021, p. 31/32.)

Um outro elemento que Foucault (2010) traz considerações quando discorre sobre o mecanismo de funcionamento dos biopoderes e biopolítica e ressoa também no contexto pandêmico é a Medicina. Ele chama a atenção para como a medicina ganha relevo enquanto um campo de saber técnico e se configura também como uma ferramenta de intervenção política ao articular influências científicas nos processos biológicos e orgânicos, ou seja, na população e no corpo.

É nesse sentido que a medicina se torna um elemento importante na dinâmica dos biopoderes, na medida em que envolve um saber-poder que exerce influência tanto sobre o corpo individual quanto sobre a população como um todo, portanto, mobiliza efeitos disciplinares e regulamentadores. Isto significa que, além de prevenir e tratar doenças e questões de ordem sanitária, a medicina tem uma função relevante no disciplinamento e regulamentação dos comportamentos e normas relacionadas à saúde e à higiene, bem como nas formas como as práticas de saúde são organizadas e implementadas na sociedade, refletindo um poder que se estende sobre o corpo individual e sobre a coletividade.

Pudemos perceber a medicina e as áreas de conhecimento da saúde servindo como referências científicas na gestão estatal e nas providências políticas governamentais da pandemia, especialmente na indicação dos mecanismos necessários para a contenção de propagação do vírus, que foram adotados como meios de gerir a saúde e a vida humana no estado de exceção instalado.

Foram medidas que impuseram estratégias de disciplinamento, vigilância e controle sobre os corpos e condutas individuais e sobre as populações, em que o biológico esteve refletindo no político e nos investimentos realizados “no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (Foucault, 2024, p. 154). Elas ilustram os dinamismos que acionavam a mecânica governamental dos biopoderes, os quais transpassavam as recomendações sanitárias e normativas que regulavam os espaços-tempos nos diversos territórios durante a pandemia, com modulações e intensidades variáveis (como: uso de máscara facial, higienização das mãos, objetos e superfícies, testagem em massa para detecção do vírus, distanciamento físico etc.).

Temos como um dos exemplos da operação dessas tecnologias de poder, o estabelecimento do distanciamento físico, caracterizado por alguns como isolamento social⁵⁰, para minorar as possibilidades de contágio.

Vale aqui lembrar das palavras de ordem que simbolizavam essa medida que permearam nossos dias pandêmicos: “Fique em casa” soava como uma máxima a ser seguida por cada um e por todos, mas que também desnudava a face cruel da desigualdade econômica e social que nos rodeava e transformava essa norma de ‘confinamento’ em um privilégio de alguns.

A normativa de afastamento físico se desdobrou no direcionamento de várias medidas⁵¹ que visavam organizar e disciplinar os corpos, como também regular a população em meio aos dinamismos do fenômeno da pandemia. Haja vista, o enquadramento de espaços em métricas especificadas de ocupação (distância de 1,5 a 2,0 m de distância pessoa por pessoa); a delimitação de tempo e de outras maneiras de funcionamento ou até suspensão de atividades de estabelecimentos e de instituições prestadoras de múltiplos serviços à comunidades; a restrição de movimentação e circulação das pessoas nos espaços públicos e/ou comuns, em territórios locais e globais, em alguns países isso significou a acentuação de demarcação das suas fronteiras físicas e limitação o acesso (total ou parcial) de

⁵⁰ Vale a diferenciação entre os termos distanciamento físico, quarentena e isolamento que, por vezes, circulavam como sinônimos. Embora todas englobem o afastamento/distância física entre corpos, guardam especificidades enquanto procedimentos de redução das possibilidades de transmissão da COVID-19 e de agravamento da pandemia. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia (TelessaúdeRS – UFRGS), organizou material que reúne informações esclarecedoras nesse sentido: o distanciamento refere-se de indicação de diminuição da interação física entre as pessoas a fim de reduzir a velocidade de transmissibilidade do vírus entre população; já a quarentena, remete a limitação de atividades e separação temporária pessoas que estiveram em situações potenciais de exposição ao vírus e podem estar ou não contaminadas de forma assintomática ou em período de incubação da doença, poderia ser realizada de forma individual ou coletiva; o isolamento destinava-se a separar as pessoas que confirmadamente estavam infectadas pelo vírus em local diferente daqueles que não estavam. Neste material, faz-se referência também ao termo bloqueio total, ou como ficou mais conhecido, lockdown (*em inglês*). Esse procedimento visava uma contenção da transmissão de modo comunitário, imprimindo uma restrição mais radical de circulação temporária das pessoas em um espaço-tempo delimitado e interrupção de atividades no geral, mantendo-se apenas o funcionamento e movimentação daquelas atividades consideradas básicas e essenciais. (UFRGS, 2022).

⁵¹ Segue aqui uma reportagem publicada no site da BBC News Brasil em março de 2020, que detalha algumas dessas medidas que trazem a temperatura desse momento pandêmico: Coronavírus: um terço da população mundial está sob quarentena; veja 4 tipos de restrição. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52040808>

estrangeiros⁵² aos seus territórios; quarentena e o isolamento daqueles, respectivamente, suspeitos ou positivados pelo contágio pelo vírus; regulação da população e das atividades conforme medições das taxas de contaminação, de mortalidade, níveis de transmissibilidades e toda uma série de predições estatísticas que modulavam a gradação da rigorosidade das recomendações e regras a serem implementadas pelos Estados em forma de atos administrativos governamentais.

Ao analisar, a partir da leitura de Foucault, a mecânica dos biopoderes na articulação entre gestão da medicina e a gestão estatal na ambiência da pandemia, precisamos ter em conta as considerações aludidas por Daniele Lorenzini (2020). Este autor nos sugere que não se trata de posicionarmo-nos “contra” ou “a favor” dessa articulação e como colocam em efetivação um processo disciplinar e regulador, mas de delinear uma abordagem atenta aos processos pelos quais somos governados. Em outras palavras, como o poder biopolítico é exercido e faz parte da nossa vida e, em que certa medida, os biopoderes produzem efeitos naquilo que nos tornamos.

Para permanecer fiel à ideia de Foucault de que o poder não é bom ou ruim em si mesmo, mas que ele é sempre perigoso (se aceito cegamente, ou seja, sem nunca questioná-lo), pode-se dizer que essa “mudança de paradigma” no modo como somos governados, com seus resultados tanto positivos quanto horríveis, corresponde, sem dúvida, a uma extensão perigosa do domínio de intervenção dos mecanismos de poder. Não somos mais governados apenas, nem mesmo primariamente, como sujeitos políticos da lei, mas também como seres vivos que, coletivamente, formam uma *massa global* - uma “população” [...] (Lorenzini, 2020, p. s/n. *Grifos do autor.*)

Isso faz-me lembrar do alerta que Harari (2020) menciona em suas “Notas sobre a pandemia” acerca do uso perigoso que governos com viés mais totalitário podem fazer acerca de medidas governamentais como essas que foram tomadas nesse

⁵² Os brasileiros estiveram entre os povos mais malquistos no trânsito em outros territórios em alguns períodos da pandemia, muito em razão do protagonismo que assumiram na elevação de casos de contaminação e mortalidade, tornando-se por vezes o epicentro da pandemia, como apontam as notícias veiculadas à época: [Brasileiros estão proibidos de entrar em 15 países por causa da covid](https://www.poder360.com.br/internacional/brasileiros-estao-proibidos-de-entrar-em-15-paises-por-causa-da-covid/). Disponível: <https://www.poder360.com.br/internacional/brasileiros-estao-proibidos-de-entrar-em-15-paises-por-causa-da-covid/>, [Afeganistão, Albânia, Tonga, México... brasileiros podem viajar sem restrições para somente oito países...](https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2021/04/15/restricoes-paises-viagem-brasileiros-afeganistao-albania-tong-mexico-viagem.htm?cmpid=copiaecola) Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2021/04/15/restricoes-paises-viagem-brasileiros-afeganistao-albania-tong-mexico-viagem.htm?cmpid=copiaecola>; [Covid-19: piora da pandemia no Brasil leva países vizinhos a reforçarem medidas nas fronteiras](https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56360055). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56360055>

período de exceção, que de temporárias podem se tornar permanentes, servindo a outros propósitos de vigilância, monitoramento e controle das populações.

Um outro aspecto que permeia a discussão da biopolítica, que mobiliza sua abordagem na pandemia da COVID-19, refere-se à conexão feita por Foucault entre biopoder e racismo.

Para Foucault, o racismo é, em primeiro lugar, “[...] um meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer.” (2010, p. 214.) Nesse prisma, o racismo cumpre a função de provocar fissuras, de fragmentar o contínuo biológico da espécie humana a que se direciona o biopoder, uma maneira de distinguir, separar e hierarquizar os grupos humanos, e ao mesmo tempo, de estabelecer uma relação de guerra contra aqueles considerados inimigos, não apenas no sentido político, mas, em especial, no sentido biológico.

O outro, o diferente, o anormal, a raça inferior, os grupos humanos minoritários ou minorizados são vistos como uma ameaça à saúde da população em geral; por isso, pode e deve ser eliminado. O racismo torna-se uma condição fundamental legitimadora para o poder tirar a vida de alguém, dos “outros”, para segregar grupos humanos, e fazer morrer das formas mais diversas possíveis. “A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo” (Foucault, 2010, p. 215). Nesse elo, biopoder e racismo, que o poder soberano se atualiza em outras formas de controle e de operar a divisão entre aqueles que devem viver e aqueles que devem morrer.

Na esteira dessa discussão, Lorenzini (2020) nos propõe pensar esse elo entre racismo e biopoder nos dias pandêmicos, observando o que ele chama de “A (bio)política da vulnerabilidade diferencial”. Isto significa que, ao se estabelecer hierarquizações entre os grupos humanos, estão implicadas também diferenças significativas entre as formas e níveis que estes são expostos ao risco de morte, conseqüentemente, aos riscos de saúde e riscos sociais.

Ancorando-se em Foucault, o autor afirma que o racismo representa uma “condição de aceitabilidade” desta exposição diferencial de vidas, em que se exerce o poder sob o discurso de salvaguardar a vida biológica da população (de alguns) e reforçar a sua força produtiva. Assim, o que está em jogo nessa dinâmica de

biopolítica não é somente a organização social e dos grupos humanos em uma correlação de simples oposição da morte e vida, mas também levar em consideração as dimensões fronteiriças implicadas na “zona cinzenta” entre a vida e a morte. (Lorenzini, 2020)

Em suma, a biopolítica é sempre uma *política de vulnerabilidade diferencial*. Longe de ser uma política que apaga as desigualdades sociais e raciais, lembrando-nos do nosso pertencimento comum à mesma espécie biológica, ela é uma política que depende estruturalmente do *estabelecimento de hierarquias* no valor das vidas, produzindo e multiplicando a vulnerabilidade como meio de governar pessoas. (Lorenzini, 2020. p/ s/n. *Grifos do autor.*)

Aqui podemos lembrar de um dos primeiros casos de óbito por COVID-19 no Brasil que emblematicamente ocorreu com uma mulher negra de 63 anos, empregada doméstica que no exercício do seu trabalho esteve exposta ao contágio, inclusive no contato com a sua empregadora que havia viajado para o exterior e havia testado positivo para a doença.

Este caso foi sintomático e ilustrativo dos milhares de outros casos em que brasileiros/as, especialmente a população negra e indígena, estiveram mais vulneráveis pela contaminação e a morte pelo vírus, seja pelas desigualdades pré-existentes que restringiram as possibilidades de evitar situações de possível contato e propagação do vírus - muitos não tiveram o “privilégio” do trabalho em casa nem contaram com assistência social e financeira dos poderes públicos —, seja pelo acesso limitado aos serviços de saúde, o que os tornava alvo duplo do coronavírus, ao ser essa população que apresenta maiores índices de comorbidades.

O relatório “Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil”, elaborado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e outras entidades, ratifica essas observações. Nele são apresentados dados de várias pesquisas que demonstram inúmeros problemas e desigualdades enfrentados pela população brasileira na pandemia, que foram aprofundados pelo descaso e violação de direitos cometidos pelo governo federal à época, levando os grupos minoritários a sofrerem mais

fortemente com as sequelas e com as mortes provocadas pela pandemia. Este documento revela resultados do estudo nacional EpiCovid19-BR⁵³ que aponta:

[...] os 20% mais pobres têm o dobro do risco de infecção por SARS-CoV-2 em comparação aos 20% mais ricos. Pessoas indígenas tiveram risco quase cinco vezes maior de infecção por SARS-CoV-2 em comparação às pessoas brancas. Também, entre os negros (pretos e pardos), o risco foi duas vezes maior do que entre os brancos (SMDH, 2021, p. 53).

O relatório reporta também um levantamento realizado tendo por base dados do Ministério da Saúde que demonstrou que foi cinco vezes maior o número de mortes por COVID-19 na população negra no Brasil, e isto tem vínculo tanto com o histórico escravista, como também, “[...] por um racismo que se atualiza em descaso e violência de Estado contra a população negra, que é a maioria absoluta nas favelas, nos cortiços, nas palafitas, na população de rua, nas cadeias, nos empregos precários.” (SMDH, 2021, p. 55). Tais dados revelaram a relação desproporcional nos riscos de contaminação e de morte provocada pela infecção por SARS-CoV-2 no Brasil, que pesou muito mais para os pobres, negros e indígenas.

É destacando os mecanismos de poder que operam ativamente sobre a morte em larga escala que o filósofo, cientista político e historiador camaronês, Achille Mbembe, elabora a noção de necropolítica. Ele retoma os conceitos de biopoder e biopolítica desenvolvidos por Michel Foucault (2010; 2024) para tratar das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte, em que perspectivas de biopoder e soberania se entrelaçam, atualizando mecanismos de poder que visam “provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’.” (Mbembe, 2018, p. 71).

Mbembe articula seus argumentos conectando as noções de biopoder, soberania, biopolítica e necropolítica, estabelecendo relações com o trabalho político

⁵³ Artigo de HORTA, Berando et al. Prevalência de anticorpos contra SARS-CoV-2 de acordo com o status socioeconômico e étnico em uma pesquisa brasileira de abrangência nacional. Revista Panamericana de Saúde Pública, 2021, que disponibiliza alguns dados do EpiCovid19. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7595003/>.

de morte e com as ideias de estado de exceção, racismo e escravidão, com a ocupação colonial contemporânea, formas atuais de implantação de terror, guerra e da morte.

Segundo Duarte (2020), é importante notar que, no contexto da necropolítica, as prioridades se alteram radicalmente. Já não se trata mais de promover e sustentar diversas formas de vida, mesmo que isso implique a morte de outras, mas sim de provocar a morte de milhares como uma condição essencial para a preservação e o aumento da vida de um pequeno grupo. Essa mudança de prioridades vai além de meras sutilezas conceituais; seus efeitos práticos são imediatos e perceptíveis, refletindo-se no aumento do sofrimento e nas taxas de mortalidade da população.

No Brasil, as ações governamentais no âmbito nacional dirigidas à população durante o período pandêmico⁵⁴ também orbitaram na dinamização dos biopoderes, em particular, no necropoder (Mbembe, 2018). No contexto brasileiro a experiência da pandemia foi atravessada por um forte clima de tensão, de pressões e de retrocessos de várias ordens, potencializados por ações, e omissões, priorizadas pelo governo federal que adotou, em inúmeros momentos, uma política pautada na polarização entre a saúde pública e a economia; na inflação financeira e lógica privatista; na falta de transparência dos investimentos públicos feitos e de informações relativas à propagação da doença; no negacionismo científico em que não só minimizou os efeitos da doença, como também propalou notícias falseadas em relação incentivando o uso de medicamentos sem comprovação de eficácia no tratamento contra enfermidade causada pelo Sars-Cov-2.

Foi notório que a postura assumida desestimulava a população na adoção de medidas protocolares estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde - OMS para prevenção do contágio e disseminação do vírus. Enfim, foram diversas ações que

⁵⁴ Entre as legislações estabelecidas em âmbito nacional que demarcam um período mais crítico da pandemia no Brasil, podemos destacar: a Portaria nº 188, publicada em de 4 de fevereiro de 2020 pelo Ministério da Saúde declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em razão da infecção Humana pelo Novo Coronavírus - COVID-19; o Decreto Legislativo Nº6 publicado no Diário Oficial da União, em 20 de março de 2020, que reconhecia a ocorrência do estado de calamidade pública, em âmbito nacional, sendo possível a destinação recursos específicos para implementação de ações nos Estados e Municípios para enfrentamento da pandemia da COVID-19; e a Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022 que declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.

demonstravam a inclinação do governo federal em gerir a população brasileira priorizando fatores econômicos, mesmo que isso significasse o aumento da exposição das pessoas aos riscos de infecção pelo coronavírus, das sequelas decorrentes e até os riscos de morte.

Ao tratar a COVID-19 como uma “gripezinha” que fatalmente alcançaria a maioria da população e tendo adotado como discurso e política de saúde a suposta “imunidade de rebanho”⁵⁵, o governo federal buscou legitimar a sua priorização nos fatores econômicos, minimizando os possíveis efeitos letais da pandemia sobre a população.

Com isso, fragilizou ainda mais os grupos que já viviam em situações de vulnerabilidade e de segregação, seguindo bem a lógica do biopoder de “deixar morrer”. Fica evidente a intenção de eliminação daqueles considerados corpos matáveis, inferiores, descartáveis, supostamente em prol de manter a saúde financeira do país frente ao estado de guerra e de combate.

Vale observar o recorte social e racial subjacente a esse “trabalho político de morte” (Mbembe, 2018), como bem lembram Ilka Ferrari, Mônica Eulália Januzzi e Andréa Guerra (2020, p. 572):

Vale ainda enfatizar, na constatação da gestão necropolítica no Brasil, a negligência com a cultura dos povos indígenas e, recentemente, os vetos de diversas medidas destinadas à saúde desses cidadãos, e também dos quilombolas, no combate à pandemia de Covid-19. Um deles consistia na liberação de leitos de Unidades de Tratamento Intensivo (UTI), para essas populações. Por outro lado, manteve-se a autorização de missões religiosas — fonte de contaminação dessas populações muitas vezes sem acesso a tratamento — nas aldeias. Os vetos foram justificados em função das medidas aumentarem a despesa pública. Em uma política que exerce o direito de matar, o que a necropolítica denuncia é que, neste regime, nem todas as vidas importam.

“Não sou coveiro”, este foi um dos pronunciamentos proferido pelo então presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, quando questionado por um jornalista acerca da situação de agravamento da pandemia no país que já atingia os números

⁵⁵ Trata-se de uma imunidade coletiva (ou de rebanho) que ocorre quando uma população adquire imunidade ao contágio de um vírus, após uma parte significativa das pessoas contaminadas desenvolver anticorpos contra a doença. Fonte: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/agencia-da-hora/2020/07/24/o-que-e-imunidade-de-rebanho-e-porque-nao-ha-consenso-cientifico-sobre-sua-eficacia>

de 40.581 de casos confirmados e 2.575 mortes por COVID-19³⁷. Trata-se de uma fala sintomática dentre tantas outras que foram enunciadas⁵⁶ pelo governante que demonstravam a sua posição política em acionar um poder soberano que se faz ativo na produção de uma cultura de morte em detrimento da vida. “Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como implantação e manifestação de poder.” (Mbembe, 2018, p. 5). Como bem observado por Krenak (2020): “É uma banalização da vida, mas também é uma banalização do poder da palavra. [...] Não é ato falho de quem fala; a pessoa não é doída, é lúcida, sabe o que está falando.”

Figura 5: Pronunciamento de Bolsonaro



Fonte: Site G1⁵⁷

Falas como esta produzem efeitos sobre a população, pois, como evidenciado por Ferrari, Januzzi e Guerra (2020), se é verdade que não há modos de vida sem discursos, existem também discursos que fazem morrer, que nos matam. “[...]Eles

⁵⁶ https://cultura.uol.com.br/noticias/49399_ nao-sou-coqueiro-relembre-frases-de-bolsonaro-sobre-momentos-dificeis-dos-brasileiros.html

⁵⁷ Reportagens divulgadas no site do Portal G1: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coqueiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml> / <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/20/brasil-tem-2845-mortes-e-40581-casos-de-coronavirus-diz-ministerio.ghtml>

estão por toda parte, disseminando ódio, segregação, racismo, decidindo eleições, construindo inimigos em nome do politicamente correto, proliferando vidas matáveis, hierarquizando o direito à vida.” (Ferrari, Januzzi e Guerra, 2020, p. 570)

Os pronunciamentos do presidente foram cenas de uma “tragédia anunciada” desde a sua assunção ao governo, em 2019, quando já revelava seus alinhamentos neoconservadores e belicosos, seu desprezo pelos grupos minoritários e pelas pautas ambientais e humanitárias. Em certa medida, o posicionamento do governante nacional polarizou ainda mais uma população que já vinha dividida; politizou negativamente o contexto da pandemia e as ações de contenção; amplificou o clima de insegurança instalado.

Maria do Socorro Pereira, Alice Negrão e Maria Bárbara Cardoso (2020) chamam atenção para o aspecto negacionista com que o governo nacional brasileiro tratou à época a grave situação imposta pela pandemia, em que se sobressaía o fator econômico em detrimento dos direitos humanos fundamentais à defesa da vida humana e dos elementos básicos para uma sobrevivência digna da população, desconsiderando o notório contexto de pobreza, vulnerabilidades social e educacional existente no país.

A precariedade e o desprezo governamental com que vêm sendo tratadas as questões sanitárias no contexto da pandemia, no Brasil, caracterizam o estado de inércia mediante a gravidade da enfermidade, amplamente disseminada em um país marcado por instabilidade política e extremas desigualdades de raça, classe, gênero e acesso à saúde. (Pereira; Negrão; Cardoso, 2020, p. 72)

Apesar de estabelecer um Comitê de Crise, por meio Decreto nº 10.277/2020, e o auxílio emergencial para uma parte da população menos favorecida economicamente, através da Lei nº 13.982/2020, a postura governamental assumida pelo executivo nacional brasileiro durante a pandemia (2020 a 2022) foi a de se eximir das responsabilidades enquanto articulador, coordenador e promotor de ações para o combate a pandemia e proteção da população quanto aos seus efeitos imediatos e a longo prazo, executando o mínimo de iniciativas.

Mesmo sob forte pressão política, deixou a cargo dos estados e municípios a implementação de ações fundamentais ao enfrentamento, como: estabelecimento de medidas de restrição de circulação em espaços públicos e privados (quarentena);

fortalecimento dos sistemas de saúde com abertura de hospitais de campanha e de leitos específicos ao tratamento da doença, compra e distribuição de equipamentos hospitalares; testagem da população; publicização e comunicação em massa de orientações voltadas para a prevenção do contágio e tratamento da doença; negociações em favor de cooperações internacionais para produção e compra de vacinas, dentre tantas outras.

Os pesquisadores Raimundo Souza e Crismayklayta Silva (2020) advertiram que a apatia e inércia do governo central em relação a questões sociais, especialmente a saúde pública, poderiam levar à calamidade total e, conseqüentemente, à elevação do número de mortos.

Essa situação chegou a ocorrer em algumas localidades, como Manaus, que em janeiro de 2021 vivenciou o colapso do sistema de saúde com a falta de oxigênio e insumos hospitalares e a superlotação das unidades com casos de COVID. “É evidente que a existência de uma coordenação nacional teria mais eficácia para o desenvolvimento de ações no âmbito dos estados e municípios” (Souza; Silva, 2020, p. 25).

Ao longo desse período (2020 a 2022), muitos episódios e iniciativas protagonizadas pelo mandatário do maior cargo político do país foram em direção contrária ao que se previa como necessário para mitigação da crise instalada, desde a realização de eventos causadores de aglomeração em momentos críticos de transmissão da COVID, passando por manifestações públicas de descaso em relação a famílias e pessoas que perderam suas vidas para a doença, pela troca sucessiva de ministros responsáveis pela pasta da saúde (foram 4 ministros), até a descredibilização das medidas de contenção da doença, em especial, da vacinação.

Sérgio Carrara (2020), ao analisar a pandemia da COVID-19 no cenário brasileiro, sugeriu comparar a situação aqui vivenciada com a experiência da epidemia da Aids na África do Sul, de Thabo Mbeki. Segundo o autor, nos dois casos existe a presença de um governante que desafia o consenso científico internacional e coloca a população em risco. Em ambos, a epidemia ocorre em contextos sociais intensamente divididos, polarizados e repletos de desconfianças, de medos conspiratórios e de nacionalismos exagerados. Ele afirma:

Seja através da difusão de um perverso neo-darwinismo social, segundo o qual os mais suscetíveis à Covid-19 (pessoas mais velhas

ou com problemas de saúde) devem ser abandonadas à própria sorte, seja através de fantasias conspiratórias e racistas que transformam o coronavírus em 'vírus chinês', processos comparáveis aos que vimos com a emergência da Aids, voltam a acontecer no Brasil e devem ser igualmente criticados com todo o vigor. (Carrara, 2020, p. 5).

O estudo apresentado pelo professor e pesquisador em epidemiologia, Pedro Hallal, aponta que, em 2021, o Brasil já correspondia a 12,5% das mortes por Covid-19 no mundo. Isto significa que tinha 4,6 vezes mais óbitos do que o esperado conforme a proporção da sua população (que representava 2,7% da população mundial), o que levava a afirmar que quatro em cada cinco mortes por Covid-19 no Brasil poderiam ter sido evitadas se o país tivesse seguido a média global no combate à pandemia e acatado as estratégias emergenciais essenciais para mitigar a transmissão do vírus.

Mesmo considerando a subnotificação, em 2023, o país acumulava um quantitativo de 38.210.864 casos confirmados de infecção e 708.638 óbitos⁵⁸. Tais dados vão ao encontro do que foi exposto no relatório “Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil”, já mencionado anteriormente, que evidencia que as omissões e as ações realizadas pelo governo federal contribuíram para o agravamento da pandemia no país, levando a atingir um nível alarmante de proliferação da COVID-19, ensejando mortes em massa. O que também colaborou para o Brasil ser considerado internacionalmente, em alguns momentos, como um dos países epicentros da doença e com pior desempenho no enfrentamento da pandemia. (SMDH, 2021).

Foi possível observar uma significativa diferença na gestão da população durante a pandemia nos âmbitos estaduais e municipais em relação à esfera federal. Em meio às tensões e pressões para o governo federal assumir o seu papel articulador de ações e provedor de recursos necessários, os governantes estaduais e municipais, em geral, buscaram assumir a liderança na tomada de decisões e medidas setorializadas para conter a proliferação do vírus e tratar da situação instalada.

Os governos estaduais e municipais foram organizando e orientando habitantes dos seus territórios em seguimento das recomendações de biossegurança da Organização Mundial de Saúde e protocolos de tratamentos médicos. Por vezes,

⁵⁸ Dados disponibilizados pelo Ministério da Saúde. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

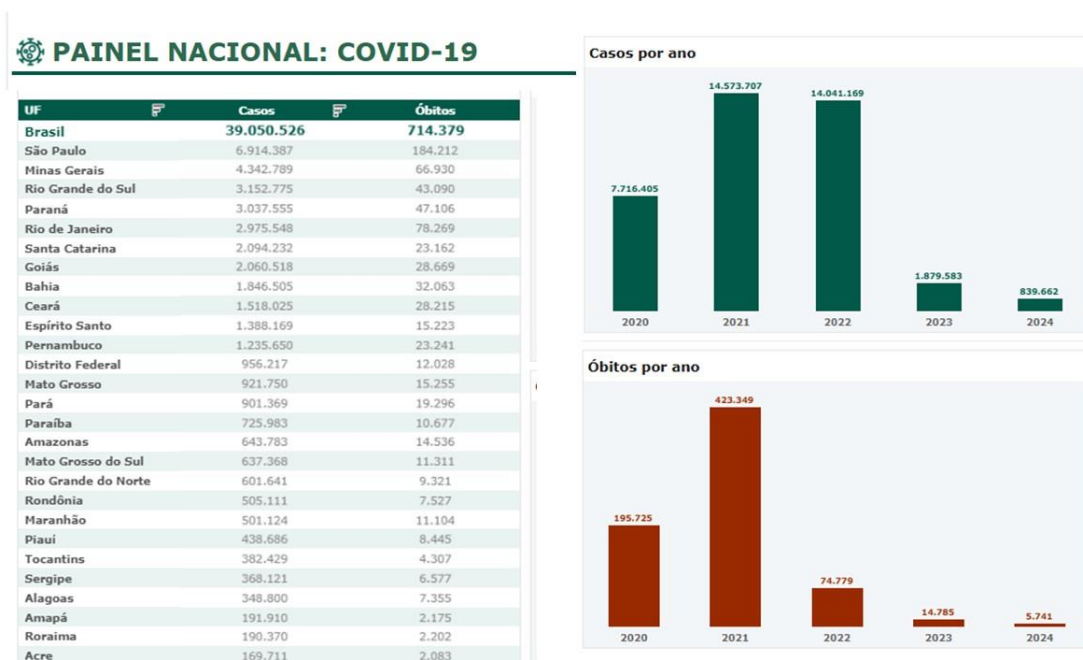
firmaram coletivos e cooperações com outros gestores públicos e instituições para implementação de ações de mitigação da iminente crise sanitária, como: compra de equipamentos e insumos necessários ao atendimento dos doentes e suspeitos; instalação de estruturas hospitalares emergenciais; acordos para compra de vacina etc.

De modo geral, as providências tomadas para enfrentamento da pandemia nas esferas estaduais e municipais alternaram entre continuidades e suspensões temporárias das atividades econômicas, educacionais, culturais e artísticas etc.; adoção de medidas de biossegurança e estabelecimentos de restrições de deslocamento, o que revelava, em certa medida, a preocupação desses governantes em relação às condições de segurança sanitária oferecidas à população, a fim de evitar o colapso dos seus sistemas de saúde. (Mansano; Carvalho; Carvalhaes, 2021)

Na Bahia e na cidade de Salvador, notamos o endividamento de esforços e de cooperação entre os governos estadual e municipal, assim como instituições e sociedade civil, visando o enfrentamento da crise e dos seus efeitos na população. Buscaram operacionalizar ações coordenadas de atendimento e orientação das comunidades, de modo a mitigar a gravidade da situação e conduzir para um quadro mais estável na saúde pública local.

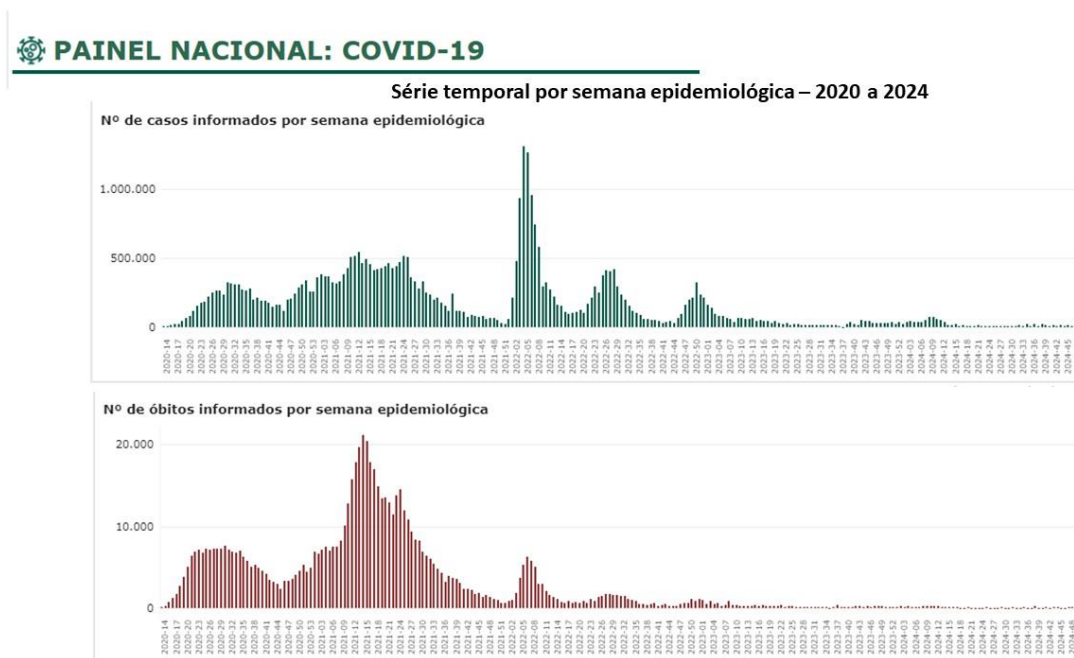
Assim como em outros episódios pandêmicos, pudemos observar que o arrefecimento da COVID-19 no Brasil e no mundo veio com a vacinação em massa da população, especialmente no que se refere aos quadros de maior gravidade e letalidade da doença.

Figura 6: Painel Nacional COVID 19 / Casos e Óbitos



Fonte: Centro de Inteligência Estratégica para a Gestão Estadual do SUS (CIEGES).⁵⁹

Figura 7: Painel Nacional: COVID 19 — Série temporal por semana epidemiológica 2020 - 2024



Fonte: Centro de Inteligência Estratégica para a Gestão Estadual do SUS (CIEGES).⁶⁰

⁵⁹ Desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS). Disponível: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>

⁶⁰ Desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS). Disponível: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>

No Brasil, a campanha de vacinação da população iniciou em janeiro de 2021, escalonadamente, com o uso de vacinas aprovadas em caráter emergencial pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Em que pese certa imprecisão dos dados estatísticos frente à subnotificação, podemos verificar a partir dos gráficos expostos que entre os anos 2021 e 2022 houve uma quantidade próxima de ocorrência de casos. No entanto, o número de óbitos caiu drasticamente de um ano para outro, o que demonstrava um possível efeito positivo das vacinas na luta contra a COVID-19, anunciando que um passo significativo foi dado em direção ao enfraquecimento da pandemia, pelo menos no que se refere à área da saúde coletiva.

Em 05 de maio de 2023, mais uma etapa foi anunciada, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Embora não signifique o fim da pandemia, a saída do estado de emergência nos coloca em um outro patamar de relação com a doença, como destacado pelo diretor da OMS, Tedros Adhanom (2023 *apud* OPAS, 2023): “O que essa notícia significa é que está na hora de os países fazerem a transição do modo de emergência para o de manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas”. Uma notícia, certamente, muito esperada.

Em que pese as vacinas terem trazido lampejos de esperança para o “retorno” a uma suposta “normalidade” vivida em tempos anteriores à COVID-19, a pandemia produziu inúmeros efeitos, assim como intensificou outros preexistentes, como já reportamos, nos corpos humanos e na vida em sociedade que ultrapassam o quadro clínico específico da doença. Abrange também tantos outros sintomas e padecimentos que são expressivos e podem se tornar duradouros, como: o aumento de problemas de saúde mental da população; elevação da violência doméstica sofrida por mulheres e abusos contra crianças, especialmente, durante a quarentena; vulnerabilização de grupos minoritários (idosos; negros; indígenas; deficientes); acirramento das desigualdades educacionais, dentre outros.

Morin (2021) aponta que se trata de uma *megacrise* composta por uma combinação complexa de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais e planetárias ancoradas em elementos, relações e indeterminações diversas que

estão interligadas, que ressoaram nas várias dimensões da vida, nas (inter)subjetividades e nas condições objetivas de produção da sociedade.

Os sintomas dessa crise que foi exposta, fomentada e amplificada no contexto pandêmico e continua a existir no pós-pandemia demonstram que uma pandemia não pode ser considerada exclusivamente como um problema sanitário e de saúde pública, mas, também como um fenômeno biopolítico (Carrara, 2020) multidimensional, atravessado por uma pluralidade de fluxos (sociais, econômicos, culturais, educacionais etc.) e dimensões macro e micropolíticas, individuais e coletivas, regionais e globais.

Carrara (2020) nos chama a atenção para o fato de que a pandemia da COVID-19 representa uma “ameaça à humanidade”, não apenas no que se refere à extinção da espécie humana, mas, sim, no sentido de que ela nos coloca diante de questões de promoção da nossa existência e de valores que nos tornam humanos. Para o autor, o que está em jogo não é a humanidade, mas a nossa humanidade, o respeito à dignidade da pessoa humana, às diferenças e à responsabilidade social frente à doença.

E, no futuro, tal humanidade será certamente medida pelo grau de solidariedade que cada sociedade conseguirá promover nessa travessia; pela força de que se reveste, em cada uma delas, o princípio de que ninguém, por qualquer razão que seja, merece ser relegado a figurar como apenas mais um número nas estatísticas letais da Covid-19. (Carrara, 2020, p. 6)

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que períodos de exceção também funcionam como vetores de abertura e de criação de novas possibilidades, como se evidenciou durante a pandemia, quando floresceram gestos de solidariedade, partilha e aprendizagem coletiva.

As cartas das professoras colaboradoras expressam essa movimentação complexa, marcadas por dilemas, conflitos e ambivalências que os tempos críticos da pandemia forjaram. Elas delineiam cenários de vivências e experiências, tanto individuais quanto coletivas, de momentos caóticos e desafiadores que, transpassados pelo limiar entre a vida e a morte, impulsionaram experimentações singulares e a composição de outros possíveis, nas várias dimensões da vida.

As conexões emergentes das cartas trouxeram à tona reflexões e delineamentos de paisagens pandêmicas que denunciam adversidades e mazelas que nos afligem socialmente e se intensificam em períodos de crise, com as quais, irremediavelmente, precisamos lidar. Simultaneamente, anunciam a abertura e a construção de outros olhares, saberes e fazeres, evidenciando os dinamismos que atualizam e tramam novas e diferentes realidades.

Nesse veio, foi possível perceber, no contexto da pandemia, a abundância de reflexões e contribuições em diversas frentes e formas de expressão (científicas, tecnológicas, filosóficas, educacionais, artísticas etc.) que fomentaram criticidade, leveza e presença para a rotina diária, por hora marcada pela angústia do distanciamento físico. Ao mesmo tempo, essas iniciativas oxigenaram o cotidiano com produções afetivas alegres, atualizações de maneiras criativas de (re)existência e de (re)invenções afirmativas da potência da vida.

Observamos a veiculação de inúmeras lives, produções artísticas online, abertura de museus e galerias de arte virtuais, homenagens aos trabalhadores e trabalhadoras que estiveram na linha de combate, redes colaborativas de assistência a pessoas mais vulneráveis.

Vale salientar a intensa participação dos artistas de todos os campos das artes e cantos do mundo com produções sensíveis que, como registrado por Cardoso Junior (2020), não apenas denunciavam e criticavam os descabros políticos, a falta de assistência dos governos e as alarmantes desigualdades sociais, mas também (in)formavam e conscientizavam as pessoas sobre a relevância da adesão às ações de contenção da disseminação do vírus e da vacinação, promoviam laços de afeto e produziam conexões entre pessoas e a abertura para outros mundos possíveis.

Não sabemos ainda quais serão as consequências desse isolamento social a que fomos forçados para nos proteger do Covid-19, mas, queiramos ou não, para o bem ou para o mal, o mundo não será mais o mesmo. Fomos obrigados a desacelerar, a reduzir o passo, a consumir menos; e a arte saiu do seu lugar de coisa menor, ganhou *status* de serviço de utilidade pública diante do tédio, da solidão, do medo, do trauma. Podemos pensar essa conjunção entre a necessidade do isolamento e a revalorização da arte como uma espécie de linha de fuga de nossa temporalidade acelerada, sufocante, de nosso automatismo vazio, de nossa insensibilidade mercadológica, uma possibilidade de criação de mundos comuns, ali onde os corpos não podem se tocar, não a falsa universalidade do como-um fascista (que reduz a alteridade à mesmidade, o outro ao eu), mas a criação de mundos com-uns, onde os seres se percebem

como seres-uns-com-os-outros, singularmente plurais, segundo a bela expressão de Jean-Luc Nancy. Uma abertura ao outro, ao mundo, ao mundo do outro, a outros mundos possíveis. (Cernicchiaro, 2020)

Figura 8: Ode à alegria



22 de março - A cantora e atriz alemã Tirzah Haase canta 'Ode to Joy' ('Ode à Alegria'), de Ludwig van Beethoven, da janela de seu apartamento em Dortmund, na Alemanha. Foto: Ina Fassbender/AFP. Fonte: Site G1.⁶¹

As experiências vividas durante a pandemia atestaram que estamos social, econômica, cultural e ecologicamente conectados, de modo que a travessia desses momentos complexos⁶² de crise que perdura no pós e de abertura a outros fluxos e arranjos, requer o empreendimento de ações globais e locais, coletivas e individuais, bem como repensar as maneiras como lidamos com o planeta, como estamos habitando e construindo os nossos territórios de existência.

Achille Mbembe nos convoca a refletir sobre a emergência do direito universal à respiração. Em suas palavras:

Antes deste vírus, a humanidade já estava ameaçada de asfixia. Se tiver de haver guerra, deverá ser, em consequência, não contra um vírus em particular, mas contra tudo o que condena a grande maioria da humanidade à paragem prematura de respiração, tudo o que ataca fundamentalmente as vias respiratórias, tudo o que, na longa duração do capitalismo, confinou segmentos inteiros de

⁶¹ Coronavírus: arte reflete impacto mundial da doença. Disponível em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/19/coronavirus-arte-reflete-impacto-mundial-da-doenca-fotos.ghtml>

⁶² Na acepção da palavra *complexus*, isto é, “o que é tecido junto” (MORIN, 2021, p. 21)

populações e raças inteiras a uma respiração difícil, ofegante, a uma vida pesada. Mas para daí sair é preciso ainda compreender a respiração, para lá de aspectos puramente biológicos, como aquilo que nos é comum e que, por definição, escapa a qualquer cálculo. Falamos, assim, de um direito universal de respiração. (Mbembe, 2020, p. s/n)

Diferente do direito individual de exploração, apropriação e acumulação, o direito a uma vida respirável é coletivo, universal, não quantificável, ele é fundamental à existência e permanência de todos, humanos e não humanos, na comunidade universal de habitantes da Terra. Para tanto, como alerta Mbembe (2020), mais do que restaurar uma Terra habitável que nos proporcione uma vida respirável, é preciso que reavivemos nossas potências para forjarmos novas realidades, isto significa rever formas de habitação em territórios a fim de construir outras possibilidades de vida mais segura e ecosustentável, igualitária e equitativa a todos.

A pandemia escancarou a imprevisibilidade, a insegurança, o desconhecido, levou-nos a lidar, de forma cada vez mais intensa, com os nossos medos e sombras individuais e coletivas; com as nossas múltiplas mazelas, desigualdades e vulnerabilidades sociais e individuais, macro e micropolíticas, que já faziam parte do nosso cotidiano, mas que se impuseram incontestes nos tempos atuais, problematizando qualquer ideia de estabilidade e de “normalidade” precedente. Evidenciou também a potência dos movimentos disruptivos que nos impulsionam a deslocar, a sair dos lugares “seguros” e acolher a instabilidade, fragilidades e a precariedade características da vida. Esse momento atual nos convida a agir na incerteza e a ter esperança.

Como nos inspira Morin (2021), a esperança é não certeza, ela nos traz relativa consciência dos perigos e ameaças a que estamos suscetíveis, mas nos encoraja a fazer apostas e a tentar construir, (re)inventar no agora um futuro imprevisível e em constante devir. Que afinal, como canta Lenine: “E apesar dessas e outras...Estamos vivos!”

Vivo⁶³

Composição: Lenine e Carlos Rennó

*Precário, provisório, perecível;
Falível, transitório, transitivo;
Efêmero, fugaz e passageiro
Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!*

*Impuro, imperfeito, impermanente;
Incerto, incompleto, inconstante;
Instável, variável, defectivo
Eis aqui um vivo, eis aqui...*

*E apesar...
Do tráfico, do tráfico equívoco;
Do tóxico, do trânsito nocivo;
Da droga, do indigesto digestivo;
Do câncer vir do cerne do ser vivo;*

*Da mente o mal do Ente coletivo;
Do sangue o mal do soro positivo;
E apesar dessas e outras...
O vivo afirma firme afirmativo
O que mais vale a pena é estar vivo!*

*É estar vivo
Vivo
É estar vivo*

*Não feito, não perfeito, não completo;
Não satisfeito nunca, não contente;
Não acabado, não definitivo
Eis aqui um vivo, eis-me aqui.*

Figura 9: Pacientes curados da Covid-19 no Amazonas



Foto: Diego Peres/Secom. Fonte: Site G1.⁶⁴

⁶³ Música Vivo. Álbum: Lenine In Cité. Composição: Carlos Rennó / Lenine. Disponível: <https://www.letras.mus.br/lenine/119264/#album:lenine-incit-2000>

⁶⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/05/05/amazonas-tem-2-mil-pacientes-curados-da-covid-19.ghtml>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 03 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 22 de abril de 2022. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2022/prt0913_22_04_2022.html#:~:text=PORTARIA%20GM%2FMS%20N%C2%BA%20913,3%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal, Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 20 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.277, de 16 de março de 2020. Institui o Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da Covid-19. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 16 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10277.htm Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.982, de 02 de abril de 2020. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 02 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958> Acesso em: 15 jun. 2023.

BERTOLINI, J. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**. v. 18, n. 3, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n3ID15937. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15937>. Acesso em: 3 mar. 2024

BUTLER, Judith. Quando a economia se torna o berro agonizante dos eugenistas. Entrevista concedida a Juan Dominguez e Rafael Zen. **Jornal Le Monde Diplomatique**

Brasil. 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/quando-a-economia-se-torna-o-berro-agonizante-dos-eugenistas/#:~:text=%E2%80%9C%C3%89%20a%20economia!%E2%80%9D%20s%20e%20divis%C3%A3o%20entre%20masculinidade%20e%20feminilidade%3F> Acesso em: 20 mar. 2024

CARDOSO JUNIOR, Wilson. **Artes visuais em tempos de pandemia.** Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/05/NVersao-Arte-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: Jun 2024

CARRARA, Sérgio. As ciências humanas e sociais entre múltiplas epidemias. In: **Physis: Revista de Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 30. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1125359> Acesso em: 15 jun. 2023.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. **Covid-19 e a arte como criação de mundos em comum.** Notisul. 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://notisul.com.br/covid-19-e-a-arte-como-criacao-de-mundos-em-comum/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUARTE, André. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. **Revista Cinética.** Estéticas da biopolítica: audiovisual, política e tecnologias. 2008. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf. p. 1-15.

DUARTE, André. **A pandemia e o pandemônio:** ensaio sobre a crise da democracia brasileira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2020.

FERNANDES, Ana; FRANCO, Angela; VIVEIROS, Liana. A cidade e o vírus: panorama geral e reflexões situadas (uma introdução) FERNANDES, Ana; FRANCO, Angela; VIVEIROS, Liana. (Org) **Cidade e pandemia:** registros e inquietações. Salvador/BA: EdUfba, 2021, p. 11-24.

FERRARI, Ilka Franco; JANUZZI, Mônica Eulália da Silva; GUERRA, Andréa Máris C. Pandemia, necropolítica e o real do desamparo. **Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental,** São Paulo: Set. 2020 p. 564-582. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p564.8> Acesso em: Dez. 2023

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1.** A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Sara da Silva; BERG, Tábata. Deixar viver, deixar morrer: biopoder e necropolítica em tempos de pandemia. **(Syn)thesis,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76–86, 2021. DOI: 10.12957/synthesis.2019.58549. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/58549>. Acesso em: 22 jun. 2024.

GARAY, Cristina C. As cinco pandemias mais mortais da história da humanidade. In: **National Geographic**. História. 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GUDYNAS, Eduardo. **Necropolítica**: a política da morte em tempos de pandemia. Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Tradução Cepat. São Leopoldo/RS: Abril de 2021. Disponível: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/608461-necropolitica-a-politica-da-morte-em-tempos-de-pandemia-artigo-de-eduardo-gudynas> Acesso em: 22 jun. 2024.

HALLAL, Pedro. Uma análise epidemiológica sobre o manejo da pandemia de Covid-19 no Brasil. SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS.(SMDH). **Violações dos direitos humanos no Brasil: denúncias e análises no contexto da Covid-19**. Passo Fundo: Saluz, 2021. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2024/04/1538258/violacoes-dos-direitos-humanos-no-brasil-denuncias-e-analises-_NgP4Rng.pdf Acesso. Jul de 2024

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. Tradução: Odorico Leal. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/kqI00004.pdf> Acesso: 15 out. 2023.

LENINE; RENNÓ, Carlos. **Vivo**. Álbum Lenine In Cité. Sony BMG, 2004. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/119264/#album:lenine-incit-2000>. Acesso em: 15 jun. 2023

LORENZINI, **Biopolítica nos tempos do coronavírus**. Instituto Humanitas Unisinos(IHU). Tradução Thiago Fortes Ribas. São Leopoldo/RS: 14 Abril 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598029-biopolitica-nos-tempos-do-coronavirus-artigo-de-daniele-lorenzini>. Acesso: 15 dez. 2023.

MACEDO, Luziene D. ; MACEDO, José Roberval D. A pandemia de Covid-19: aspectos do seu impacto na sociedade globalizada do século XXI. In: **Cadernos de ciências sociais aplicadas**. Ano XVII Volume 17, Nº 30, jul./dez. 2020 Vitória da Conquista: UESB, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7117>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MANSANO, Sonia Regina Vargas; CARVALHO, Paulo Roberto; CARVALHAES, Flávia Fernandes de. Pandemia, governamentalidade e biopolítica: a vida em disputa. **Revista Psicologia Política**, São Paulo , v. 21, n. 51, p. 305-321, ago. 2021 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 nov. 2023.

MBEMBE, Achille. **O direito universal à respiração**. Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Tradução: Mariana Pinto dos Santos e Marta Lança. Abril 2020. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe> Acesso em: 22 jun. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Colaboração de Sabah Abouessalam. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Brasília/DF. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso Jul 2023.

PEREIRA, Maria do Socorro V.; NEGRÃO, Alice Raquel M.; CARDOSO, Maria Bárbara. O retorno às aulas no contexto da pandemia no sistema público de ensino do Pará: análise das normativas técnicas da SEDUC e CEE/PA. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel. (Org.) **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020. P. 67-84

QUEIROZ, Luiz Miguel G.; QUEIROZ, Rafael; SANTOS, Terezinha. A relação público privada nas ações de ir(responsabilidade) social durante o período da pandemia do COVID-19 na cidade de Belém. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel. (Org.) **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020. p. 51 – 66

SANAR. **Pandemias na História**: o que há de semelhante e de novo na Covid-19. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/pandemias-na-historia-comparando-com-a-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/ PT: Edições Almedina, 2020.

SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS (SMDH). **Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Passo Fundo: Saluz, 2021. Disponível em: <https://dhsaude.siterapido.rs/wp-content/uploads/sites/120/2021/11/denuncia-de-violacoes-dos-direitos-a-vida-e-a-saude-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil-documento-denuncia-final-19-11-2021.pdf> Acesso. Julho de 2024

SOUZA, Pedro de. Da biopolítica que falta à que excede: a pandemia no Brasil. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 19-36, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-243> Acesso em: Mar 2024

SOUZA, Raimundo; SILVA, Crismayklayta. Novo coronavírus: implicações nos aspectos socioeconômico, político e educacional. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel. (Org.) **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020. P. 17 - 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS) Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. TelessaúdeRS (TelessaúdeRS-UFRGS). **Qual a diferença entre distanciamento físico, isolamento e quarentena?** Porto Alegre, 13 jan 2022. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/. Acesso em: mar. 2024



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



**PAISAGENS PANDÊMICAS
NA EDUCAÇÃO**

5. PAISAGENS PANDÊMICAS NA EDUCAÇÃO

É sabido que a crise instaurada pela propagação da COVID-19 ensejou mudanças e efeitos significativos nos mais diversos aspectos da vida social e na área da educação não foi diferente. Tendo o distanciamento físico como uma medida imprescindível para prevenção e disseminação do vírus, os territórios educacionais foram afetados, sendo praticamente inevitável o fechamento das escolas e a suspensão das atividades com presença física, especialmente durante os anos 2020 e 2021.



Foto: [Getty Images](#)⁶⁵

O fechamento temporário de escolas chegou a atingir, em abril de 2020, cerca de 82% de estudantes⁶⁶ ao redor do mundo. Em termos globais, segundo o relatório “O estado da crise educacional global: um caminho para a recuperação”,⁶⁷ as escolas dos mais diversos sistemas educacionais ficaram, em média, 121 dias letivos totalmente e 103 dias parcialmente fechadas, entre o final de fevereiro de 2020 até o começo de agosto de 2021.

Registrou-se, ainda, que os países mais dotados economicamente conseguiram reabrir com maior rapidez as suas unidades escolares, enquanto países com renda média e baixa mantiveram fechadas por um tempo mais prolongado. Vale destacar que a repercussão dessa situação em cada país ocorreu de maneiras distintas, face

⁶⁵ Fonte: <https://blogs.scientificamerican.com/observations/calculating-the-incalculable/> Acesso em 15 jun. 2023

⁶⁶ De acordo com informações do monitoramento mundial de fechamento de escola devido à COVID-19 realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 20/04/2020, 1.291.004.434 alunos foram afetados com a suspensão das atividades presenciais, o que correspondia a 81,8% do total de estudantes matriculados em 151 países. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

⁶⁷ Estudo elaborado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, que culminou no relatório: “O estado da crise educacional global: um caminho para a recuperação (Unesco; Unicef; Banco Mundial, 2021.)

às especificidades de cada realidade política, social, educacional e econômica; contudo, aqueles que dispunham de menores condições, recursos e aparatos de conectividade enfrentaram maiores desafios e dificuldades em ofertar meios para continuidade do processo de escolarização de forma remota, acirrando ainda mais as desigualdades educacionais preexistentes.

No Brasil, a legislação educacional passou por uma série de atualizações buscando fazer frente à situação emergencial colocada pela pandemia, em destaque a citação de alguns desses documentos legais:

* Medida provisória nº 934 (Brasil, 2020a) publicada em 1º de abril de 2020, que desobrigou o cumprimento dos duzentos dias letivos, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela LDB 9394/96 (Brasil, 2005);

* Parecer nº 5/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), em 28 de abril de 2020, versando sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades remotas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O documento salientava o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, desdobrados nos currículos e propostas pedagógicas de redes de ensino e instituições da educação básica e superior (Brasil, 2020b).

* Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, expedida pelo Governo Federal, que endossava a possibilidade de realização e contabilização de aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19 (Brasil, 2020c);

* Parecer nº 11 expedido pelo CNE/CP em 07 de julho de 2020, tratando das orientações para realização de atividades fisicamente presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, no contexto de pandemia, em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020d).

* Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normativas educacionais excepcionais colocadas frente ao contexto de calamidade pública em decorrência da pandemia. Entre elas, a flexibilização curricular admitindo a possibilidade de um *continuum* de duas séries ou anos escolares, tendo em vista a

integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela BNCC, das diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e de normas dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020e).

* Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais (Brasil, 2020f).

Face à conjuntura exposta, os sistemas de educação básica dos estados e municípios brasileiros foram reorganizando seus respectivos calendários letivos e implantando diferentes estratégias pedagógicas com vistas à continuidade das atividades escolares. Vale realçar a tímida e burocrática participação do governo federal, uma vez que, como observado pelas pesquisadoras Cláudia Pimenta e Sandra Sousa (2021), o Ministério da Educação não empreendeu ações coordenadas de colaboração e apoio às redes de ensino do país e aos profissionais da educação, tampouco articulou condições para a operacionalização de propostas que pudessem fazer frente a esse momento excepcional.

No estado da Bahia, podemos assinalar três atos legais, e suas sucessivas prorrogações, que dispararam ações com repercussões no âmbito educacional, a saber: o Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020, que regulamentou medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus. (Bahia, 2020a). Entre elas, a suspensão das atividades letivas nas unidades escolares públicas e particulares; o Decreto nº 19.549 de 18 de março de 2020 que declara a situação de emergência em todo o território baiano, afetado pela doença infecciosa viral (Bahia, 2020b) e a Resolução elaborada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 27, de 25 de março de 2020, que presta orientações às instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenrolar das atividades curriculares, em regime especial, enquanto se mantivessem vigentes os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020 (Bahia, 2020c).

No âmbito do município de Salvador/BA, colocamos em realce:

*O Decreto nº 32.256 de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19, dentre elas, a suspensão das atividades de classe da rede municipal de educação e da rede privada de ensino (Salvador, 2020a);

A Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 042/2020, publicada em 01 de setembro de 2020, estabelece, em caráter excepcional, o regime especial de atividades pedagógicas fisicamente não presenciais para a educação infantil e para o ensino fundamental e suas modalidades, no período correspondente à suspensão das aulas em virtude da pandemia da COVID-19, nas instituições e redes que integram o Sistema Municipal de Ensino de Salvador (Salvador, 2020b);

*O Decreto nº 33.469 de 28 de janeiro de 2021, que trata sobre a adoção do regime especial de trabalho remoto nas atividades pedagógicas e no ensino híbrido no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino, devido à suspensão das atividades de classe e prevenção ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) (Salvador, 2021a).

Ao trazer esse levantamento sucinto de dispositivos legais, a intenção não é proceder uma análise minuciosa dos mesmos, mas tão somente assinalar a circulação e ressonância desses (e tantos outros editados) nas esferas da gestão da educação (federal, estadual e municipal, especificamente, Salvador/BA) como enunciados que produzem efeitos e mobilizam ações em diferentes frentes nas paisagens pandêmicas educacionais, e em específico, na rede municipal de ensino de Salvador/BA.

Em consonância com o previsto nos documentos legais, a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” referente aos anos 2020 e 2021, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto ao Censo⁶⁸ Escolar da Educação Básica, demonstra que a maioria das escolas das redes pública e privada suspendeu (em média 279 dias de suspensão) as atividades presenciais em 2020, retomando, paulatinamente, em 2021.

O levantamento também avaliou as estratégias de mediação de ensino adotadas durante o ano letivo de 2021: presencial, híbrida ou remota. [...] Das escolas da educação básica, 17,4% utilizaram apenas o

⁶⁸ Em 2020, 94% das escolas que participaram do Censo Escolar participaram da pesquisa, respondendo o questionário, sendo 97,2% públicas e 83,2% privadas. Em 2021, totalizou 91,4% das escolas, sendo 95,6% públicas e 76,9% privadas.

ensino remoto durante todo o ano letivo, ou seja, 82,6% das escolas adotaram atividades presenciais e/ou híbridas em algum momento. No comparativo com 2020, em que praticamente todas as escolas suspenderam as atividades presenciais (99,3%) no início da pandemia, apenas 9,9% retornaram à sala de aula no ano letivo de 2020. [...] a mediação remota foi assinalada por 62,4% das escolas, sendo 17,4% de forma exclusiva e 45%, combinada. (INEP, 2022, p. s/n)

Na esteira dessa discussão e em acordo com a legislação vigente à época, a rede municipal de ensino de Salvador/BA seguiu a tendência apresentada pela pesquisa realizada pelo INEP, assumiu o regime especial de trabalho remoto nas atividades pedagógicas a distância e no ensino híbrido, reorganizando o calendário dos anos letivos 2020/2021, estabelecendo um *continuum* curricular. As atividades com presença física dos estudantes e professores nas escolas foram gradativamente retomadas a partir do segundo semestre de 2021, inicialmente vinculadas ao formato híbrido, e em 2022 retornaram integralmente.

O órgão central da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador/BA (SMED) divulgou documento intitulado “Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no *continuum* curricular 2020/2021”, em que apresentava ações propostas para a operacionalização do ensino remoto e híbrido do ano letivo 2020/2021, tendo como “[...] objetivo é nortear o trabalho dos(as) profissionais desta Rede de Ensino, sobre as ações a serem desenvolvidas no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.” (Salvador, 2020c, p.7). Entre elas, o ajuste na carga horária e dias letivos, como segue explicitado:

Considerando a necessidade de reorientação pedagógica e a reorganização do calendário escolar da rede para a garantia do direito à aprendizagem, a continuidade do ano letivo de 2020 ocorrerá por meio da implementação do calendário escolar no *continuum* curricular 2020/2021, composto por um ciclo emergencial de aprendizagens de dois anos escolares, que visa à integralização do ano letivo de 2020 reprogramado para ocorrer juntamente com o ano letivo de 2021, com acréscimo de carga horária e dias letivos, visando proporcionar ao(à) aluno(a) a recuperação do tempo e das aprendizagens do ano letivo afetado pelo estado de calamidade. (Salvador, 2020c, p. 14)

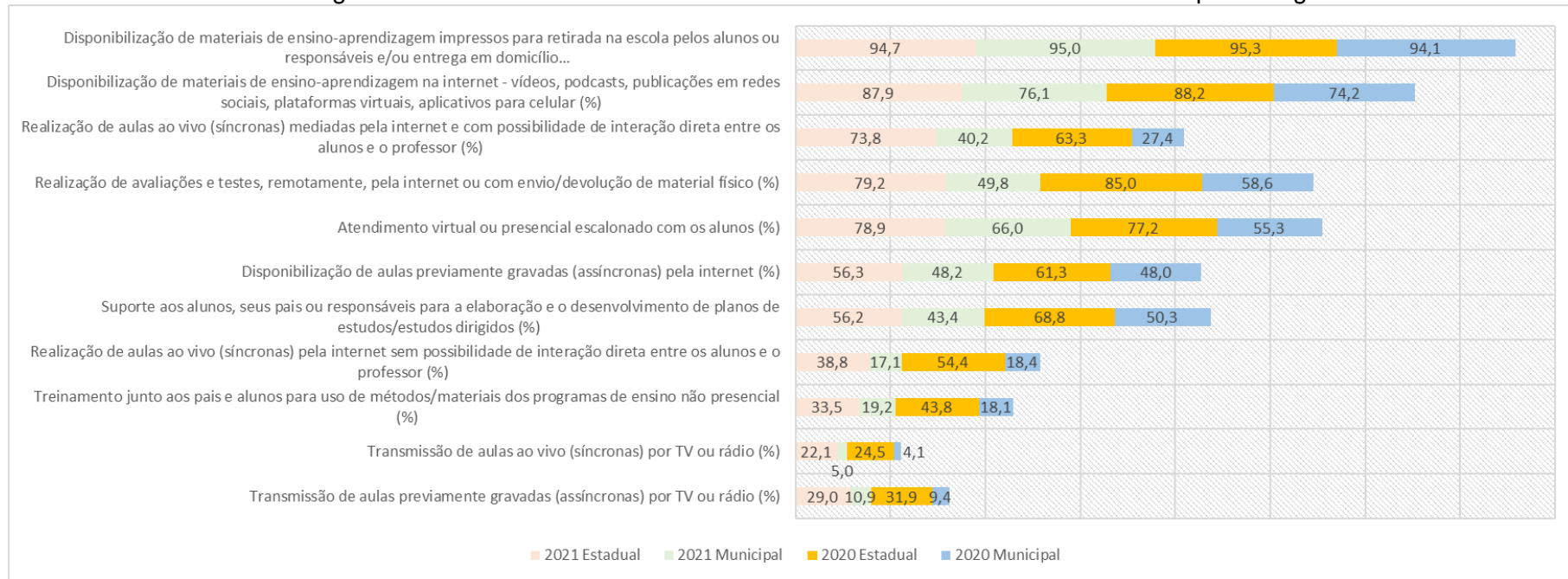
Em que pese a continuidade das ações educativas e o empenho das escolas e equipes docentes para manter o vínculo educacional com seus respectivos estudantes (inclusive em seguimento de orientações expedidas pelo próprio órgão central da

SMED) após a determinação da suspensão das atividades escolares com presença física, foram consideradas pelo Órgão Central o cômputo de 108h de trabalho escolar, em todos os segmentos, o que correspondia apenas ao período de atividades presenciais entre 05 de fevereiro e 17 de março de 2020. As demais 692 horas do ano letivo de 2020 foram reprogramadas para o ano subsequente. Somando-se a carga horária de 2020 com as 800h equivalentes a 2021, o biênio 2020/2021 totalizou 1.600h.

Além de orientações curriculares e pedagógicas para os segmentos e modalidades (Infantil, Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) que integram essa rede, no documento anteriormente referido, o Órgão Central da SMED tratou também de explicitar diretrizes referentes à gestão escolar, delineando atribuições para as equipes gestoras e normativas para a elaboração de documentação escolar, matrícula dos estudantes e fluxos de escolarização no *continuum* curricular 2020/2021. Discorreu sobre a reorganização dos espaços e tempos escolares nesse período e elementos da rotina no ensino remoto, híbrido e presencial, com previsão de atividades do planejamento até a avaliação dos estudantes, acompanhamento e monitoramento dos tempos e aprendizagens escolares. Trouxe ainda proposta para a educação especial e inclusiva e nota sucinta sobre a educação para as relações étnico-raciais.

No que se refere às estratégias implantadas para a dinamização das ações pedagógicas, pode-se perceber uma conexão entre o que ocorreu em outros sistemas de ensino (estaduais e municipais) no Brasil e a rede municipal de Salvador.

Conforme os resultados da pesquisa realizada pelo INEP que citei anteriormente, foram identificadas ações diversificadas que matizaram as práticas docentes em escolas públicas brasileiras nos dois anos mais críticos (2020/2021) da pandemia (expostas no gráfico que segue), em que se destaca: a disponibilização de materiais didáticos impressos ou online; o atendimento presencial físico ou virtual aos estudantes; a realização de avaliações via material impresso ou digital e de aulas síncronas e assíncronas.

Gráfico 1 - Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP – Censo Escolar 2020/2021.⁶⁹

⁶⁹ Resultados da pesquisa disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf

Podemos notar uma confluência com a rede municipal de ensino de Salvador/BA, que entre as atividades didáticas estabelecidas para interação com estudantes na Educação Infantil (creche e pré-escola) em distanciamento físico estavam: o envio de vídeos, cards e atividades impressas produzidos pelos/as professores/as; utilização dos materiais pedagógicos próprios da rede (Nossa Rede); comunicação e orientação junto às famílias dos estudantes, com vistas a assegurar o acesso e realização pelas crianças das brincadeiras e demais atividades sugeridas nos materiais disponibilizados pela escola e auxílio no processo de aprendizagem. Houve ainda indicações de ações junto às famílias e entre os profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas.

Já no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e modalidades (Regularização de Fluxo e Educação de Jovens e Adultos) foram propostas: envio, recebimento e correção de bloco de atividades impressas; aulas síncronas e assíncronas gravadas pelos/as professores/as em plataformas, canais digitais e/ou redes sociais; aulas disponibilizadas no canal da SMED no YouTube e em canal televisivo de uma emissora contratada, em caráter emergencial; atividades relacionadas às aulas transmitidas na TV; experimentos de ciências, dentre outras.

Vale salientar que foi composto um grupo de professores da própria rede que colaborou na produção das aulas transmitidas em canal da emissora de televisão e na construção dos blocos de atividades semanais que eram impressos e distribuídos para as escolas para serem entregues aos seus respectivos estudantes. O que certamente foi um desafio para esses docentes não apenas pelo ineditismo da proposta e pela urgência de formação e de realização, mas também por tentar abranger toda uma rede de ensino com realidades e necessidades múltiplas, tendo ao mesmo tempo, uma amplitude de exposição do que estava sendo produzido e disseminado.

O documento “Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no *continuum* curricular 2020/2021” (Salvador, 2020c) contou ainda com sete anexos. Valho-me aqui da descrição elaborada e apresentada por Dandara Daltro (2023) em sua pesquisa intitulada “Práticas avaliativas durante a pandemia de covid-19: narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Salvador/BA”, que teve como lócus a rede municipal de ensino de Salvador/BA, por trazer detalhamento de cada um desses anexos.

Figura 10: Documentos anexos às “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Salvador no *Continuum Curricular 2020/2021*”

Anexo da SMED	Documento base	Síntese elaborada pela autora
I A	Ficha Síntese Educação Infantil (2 páginas)	Tabela mensal de descrição das atividades propostas com as respectivas datas de encaminhamento. Nesta ficha foram solicitadas informações semanais de cada atividade, contendo o código de cada uma delas.
I B	Ficha Síntese Educação Infantil (2 páginas)	Tabela mensal contendo os nomes dos/as estudantes, datas de entrega e devolução das atividades, a frequência e o motivo da possível baixa frequência. A baixa frequência é intitulada pelo documento como “frequência negativa” e corresponde a frequências superiores a 60%. Em contrapartida, as frequências inferiores a 60% são denominadas positivas.
II	Proposta Curricular (8 páginas)	Tabelas divididas entre etapas da Educação Básica, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas tabelas, está disposta a carga horária de cada etapa, além da contabilização de cada componente curricular dentro do Continuum e das aulas presenciais. Também consta no documento exemplo de quadros de rotina com base nas orientações pedagógicas, nas transmissões das aulas pelo Canal da SMED e a realização dos blocos de atividades.
III	Currículo (123 páginas)	Currículo das etapas da Educação Básica realizado a partir do segmento eixo - aprendizagem avaliada - indicadores. Cada aprendizagem a ser avaliada apresenta indicadores em formato de perguntas. Exemplo: Eixo: Leitura - Aprendizagem a ser avaliada: Recontar, coletivamente, histórias conhecidas lidas pelo professor. — Indicador: Participa realizando o reconto de histórias lidas para o professor?
IV	Planilha para o Planejamento das aulas	Link de um drive contendo planilhas específicas de cada série/ano escolar, em prol do planejamento das aulas.
V	Orientações aula na TV (3 páginas)	Orientações para o acompanhamento das aprendizagens dos/as estudantes a partir das aulas exibidas na TV (atividade remota/não presencial). Segundo e das atividades impressas. Segundo o documento, “A

		sistematização das informações supracitadas permitirá à Escola, à GR e à SMED o acompanhamento da Participação e do Desempenho, mensurando a aprendizagem que os alunos estão tendo com a ação” (Salvador, 2020b, p. 2)
VI	Espelho do SMA - Sistema de Monitoramento e Avaliação (3 páginas)	Tabela a ser preenchida pela professora de acordo com a quantificação das aprendizagens, com base no desempenho dos/as estudantes utilizando pontuações de 0 a 10.
VII	Sistematização do Planejamento (2 páginas)	As pesquisadoras entendem que trata-se de uma ata para ser preenchida pela equipe pedagógica durante as reuniões pedagógicas.

Fonte: Quadro elaborado por Dandara Daltro (2023, p. 45–46).

Além do documento “Orientações pedagógicas e curriculares”, o órgão central da SMED publicou também o “Plano de Retomada das Atividades” (Salvador, 2021b), no qual constavam diretrizes operacionais e protocolos de biossegurança que deveriam ser adotados quando da reabertura das escolas para a realização das atividades letivas presenciais. Este serviria de referência para que se construíssem nas Unidades escolares seus respectivos planos operacionais visando a execução de medidas para reduzir os riscos de transmissão do coronavírus.

Ambos os documentos e as ações que mobilizaram demonstram uma mobilização conjunta de uma rede de ensino em fazer frente ao contexto pandêmico que ensejou mudanças intempestivas nos cotidianos escolares, bem como a atenção quanto à manutenção dos vínculos educacionais e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, deixam perceber nas entrelinhas o posicionamento institucional lacunar quanto a alguns aspectos bastante requisitados nesse período, entre eles: o apoio tecnológico, que só veio, de forma mais expressiva, em setembro de 2022, quando ocorreu a entrega⁷⁰ de tablets para os alunos do ensino fundamental e chromebooks⁷¹ com conectividade para os professores da rede, momento em que as

⁷⁰ Notícias que reportam a entrega dos dispositivos: <https://comunicacao.salvador.ba.gov.br/pauta-prefeitura-distribui-tablets-e-chromebooks-para-alunos-e-professores-da-rede-municipal>
<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/alunos-e-professores-da-rede-municipal-recebem-tablets-e-chromebooks/>

⁷¹ É um tipo de notebook que opera com o sistema ChromeOS, desenvolvido pelo Google.

aulas presenciais já tinham sido retomadas; a formação de professores, em especial, no que se refere à incorporação de tecnologias digitais na criação pedagógica, o que indica que esta decorreu por iniciativa própria do corpo docente e das equipes gestoras das Unidades escolares.

Um outro aspecto que chama atenção é o volume de atribuições impelidas às equipes gestoras das escolas, que, a despeito da complexidade e dilemas que transpassavam os cenários educacionais e que se amplificaram com a pandemia (como: as desigualdades e vulnerabilizações sociais; demandas de inclusão educacional e sociodigital que se tornaram ainda prementes; diferenciadas e frágeis condições de infraestrutura para manter a conexão de estudantes e professores etc.), foram instadas a agir também no suporte social às famílias dos estudantes com distribuição de cestas básicas⁷².

Apesar de ser uma medida de inegável relevância para mitigar a insegurança alimentar já vivenciada nas comunidades onde as escolas estão inseridas, tal tarefa trouxe ainda mais tensão e sobrecarga para a gestão escolar. Atuando na Gerência Regional de Educação dessa rede, na interface entre o órgão central e algumas unidades escolares, pude visualizar e compartilhar dos dramas e das tensões que perpassavam a gestão escolar nesse período atípico, o desgaste físico e emocional dos profissionais que integravam as equipes, que além das múltiplas funções para as quais foram convocadas, mobilizavam e coordenavam as ações dos demais profissionais, o corpo docente e discente, estiveram expostas ao risco de contaminação, no desempenho de ações de atendimento direto às comunidades.

Vale salientar que tal circunstância não foi exclusiva da rede municipal de ensino de Salvador, mas, conforme bem destacado por Letícia Santos (2022), a sobrecarga de atividades foi uma realidade para equipes gestoras de muitas escolas públicas brasileiras que não ficaram restritas à busca ativa dos estudantes nem ao investimento em estratégias de comunicação e de ensino com vistas a ampliar as possibilidades educativas em um contexto de crise. As equipes gestoras foram também convocadas a atuar na linha de frente de assistência às famílias dos estudantes e comunidades

⁷² <https://comunicacao.salvador.ba.gov.br/prefeitura-inicia-distribuicao-de-cestas-basicas-para-alunos-municipais/>

locais com a entrega de cestas básicas e de cartões de alimentação, bem como na orientação quanto aos protocolos sanitários necessários.

A pesquisadora Dandara Daltro (2023) aponta para alguns equívocos e ambiguidades que, em sua visão, resvalam na concepção de avaliação e aprendizagem veiculadas no documento norteador do *continuum* curricular 2020/2021. A autora afirma:

Apesar de inicialmente defenderem uma Avaliação enquanto processo e pautada no acompanhamento das aprendizagens, os documentos apresentam contradições e equívocos conceituais, uma vez que as práticas e orientações sugeridas aproximam-se do caráter examinatório. Não é possível considerar o percurso de construção das aprendizagens, enquanto o que se é posto em prática é a transmissão de saberes em que os sujeitos envolvidos naquele processo não dialogam entre si. Tal perspectiva ilustra uma avaliação a serviço apenas do ensino, e não também a serviço das aprendizagens. Os documentos sugeriram que as professoras construíssem atividades mecanicistas, que não exigiam pensamento crítico e autônomo das crianças. Além disso, o enfoque dado foi ao desempenho dos/as estudantes e dos resultados obtidos a partir da quantificação das atividades realizadas, ressaltando uma prática excludente, seletiva e classificatória em que as potencialidades dos sujeitos não eram valorizadas. Essa concepção não dialoga com o conceito de Avaliação defendido inicialmente pelos documentos [...] (Daltro, 2023, 114).

A perspectiva de quantificação que a autora registra pode ser também observada nos anexos, que seguem descritos no quadro supracitado, em que se evidencia uma tentativa de controle sobre o trabalho docente. Haja vista o conjunto de planilhas, contabilizações e estratégias de monitoramento em que não se explicita a funcionalidade didático-pedagógica dos mesmos, fomentando não apenas uma mecanização da docência, mas também uma desvalorização e burocratização, na medida em que não se considerou como atividades letivas as interações entre professores e estudantes no período logo após a suspensão das aulas com presença física, em que essas normativas ainda estavam se consolidando.

Será que não aconteceram nesse tempo práticas docentes que fomentassem a produção de conhecimentos com os estudantes? Será que os estudantes não aprenderam nada que fosse significativo para ser considerado currículo escolar? A avaliação nesse contexto parece estar muito mais a serviço do poder de controle (Gallo, 2003) do que ao favorecimento seja dos ensinamentos e/ou das aprendizagens. Como bem observado por Carvalho e Silva Filho (2020, p. 5):

Mesmo neste cenário tão atípico, queremos controle. E para controlar precisamos resistir, resistir na acepção de conservar: conservar os chamados conteúdos, conservar as formatações, conservar as territorialidades, e se não é possível, que não tenhamos escola durante este tempo.

Entre esses documentos apensados, constam também o que é chamado de proposta curricular e currículo essencial, ambos voltados para ensino fundamental (1º ao 9º anos), EJA e Regularização de Fluxo apresentados em formato de tabelas: o primeiro, com a distribuição dos componentes curriculares com respectivas cargas horárias (tempos-aulas; semanal; anual) e exemplos de organização da rotina pedagógica semanal nos formatos remoto e híbrido; o segundo, contém uma divisão das disciplinas e eixos com um rol de aprendizagens a serem avaliadas e indicadores correspondentes alocados em cada uma delas.

Nestes documentos, fica também assinalado o enfoque dado ao viés da quantificação, seja na compartimentalização do tempo escolar entre os componentes curriculares, seja pela mensuração do vínculo educacional dos estudantes com a escola através da quantidade de atividades realizadas e do monitoramento das aprendizagens segmentadas em indicadores a serem medidos e controlados.

Pouco se foi problematizado sobre os sentidos e significados desse currículo no remoto/híbrido emergencial e sobre os conteúdos tidos essenciais nos tempos de pandemia, em que pese o deslocamento da territorialidade da escola para o ambiente domiciliar dos estudantes (Nunes; Raic e Souza, 2021). Tampouco foram abordadas possibilidades de conteúdos escolares outros e de maior interlocução entre os campos de conhecimento, embora estas certamente ocorreram em meio às práticas curriculares e criações pedagógicas que emergiram nos cotidianos escolares.

“O mundo nos deu uma oportunidade ímpar pra experimentar. Infelizmente, o que se vê são mais uma vez fortes verticalidades.” (Carvalho e Silva Filho, 2020, p. 6). Entre essas verticalidades, temos, como bem aludem Claudio Nunes, Daniele Raic e Ester Maria Souza (2021), a reiteração de um “modelo” de escola que as sociedades modernas nos legaram, que mesmo em tempos atípicos veio se atualizando em permanências, pautando lógicas cognitivistas e conteudistas na transmissão de conhecimentos na escola, que por vezes, se distanciam daqueles produzidos pelas comunidades acadêmicas, literárias, artísticas e filosóficas, mas priorizados como

verdadeiros e universais, e acabam se sobrepondo como os legítimos e desejáveis no ambiente educacional.

Não vemos razão na tentativa de transpor o currículo escolar para os domicílios dos estudantes, como se somente estivéssemos mudando a “sala de aula” de lugar. Defendemos, nesse viés, a necessidade dos conteúdos escolares definidos nos ementários e programas oficiais serem revisitados, tensionados, (des)construídos. Com isso, não estamos negando o direito ao acesso aos conhecimentos social e historicamente produzidos pela humanidade. Tão somente estamos convidando aos necessários movimentos de problematizações sobre a emergência de outros/novos conteúdos escolares em tempos de pandemia. Estamos diante de impasses dilemáticos em que questões do tipo *o que, quando* ensinar/aprender e *como* ensinar/aprender precisam ser tensionadas em suas práticas discursivas, cujos efeitos se encontram com enunciados que podem estar (e acreditamos que estão) deixando milhares de crianças e jovens excluídos do seu direito de estar na escola (seja no ambiente físico ou virtual) e de aprender. (Nunes; Raic; Souza, 2021, p. 9)

Em consonância com Nunes, Raic e Souza (2021), entendo que as paisagens pandêmicas nos colocaram diante de questões éticas e políticas na produção da educação escolar e do currículo que continuam a ressoar no pós-pandemia, em que se faz necessária a problematização sobre o que é considerado e definido como conteúdos escolares.

São questões dilemáticas com as quais cada vez mais precisamos lidar, não necessariamente para estancar a tensão que elas nos provocam, mas para movimentar o pensamento e a formulação de outros sentidos, de operar e conceber o que chamamos de conteúdos escolares, de modo a contemplar múltiplas lógicas e fontes de conhecimento.

Nesse sentido, vale ressaltar o tensionamento entre o instituído-instituinte (Serpa, 2004) que permeia as tramas constituintes dos contextos educacionais, o que nos leva a visualizar que esses documentos normativos não se firmam como simples atos unidirecionais, como algo que se instala, de forma automática e hierarquizada.

Os processos instituídos estão sempre sendo atravessados, enriquecidos, transmutados pelas dinâmicas instituintes de interpret(ação), de criação e traição forjadas por aqueles que estão implicados. Isto significa considerar que os professores e equipes gestoras não são meros replicadores ou alvos passivos de controle e capturas do poder estatal, mas são autores de outros movimentos instituintes

educativos nos ambientes que atuam, nas minúcias e nas micros mudanças que fomentam e produzem no dia a dia das escolas.

Foi possível observar que, a despeito de todo o esforço coletivo para a conservação dos vínculos educacionais - e os documentos legais e normativos convergiram com esse propósito, corresponderam a algumas das linhas dessa trama circunstancial composta para enfrentar os desafios impostos pelos cenários pandêmicos na educação - o alcance das medidas e ações empreendidas junto aos estudantes foi restrito.

Contudo, precisamos reconhecer que esse alcance já era limitado mesmo antes da pandemia (afinal, a presencialidade física não assegura o acontecer da aprendizagem), mas as limitações nesses tempos se impuseram incontestes e mais intensamente, isso decorreu de inúmeros fatores, dentre eles: o acesso e apropriação desigual aos meios tecnológicos e conectividade tanto pelos estudantes quanto pelos/as professores/as; fragilidade nas políticas de assistência e de inclusão digital etc.

Considerando essa situação, quando tratamos da suspensão das aulas com presença física, estamos também trazendo à baila a implicação do próprio direito à educação e à formação, conforme explicitam Nunes, Raic e Souza (2021, p. 2).

Há uma ênfase na suspensão das aulas respaldadas por atos normativos e decretos, contudo, não só as aulas foram suspensas, mas está em suspensão o próprio direito à educação, à aprendizagem e à formação, ante as condições de precariedade de inclusão sociodigital, principalmente em países com a estratificação social e concentração de renda como o Brasil.

A retomada das atividades com presença física de estudantes e professores na rede municipal de ensino foi cercada de tensões⁷³. Com a instituição do decreto municipal Nº 33.812 de 24 de abril de 2021 (Salvador, 2021c), que estabelecia protocolos para a retomada das atividades de classe com a presença de estudantes das redes pública e privada de ensino, e a iniciada a vacinação escalonada (conforme

⁷³ Seguem algumas reportagens veiculadas que demarcam o clima de tensão vivido quanto ao retorno das aulas presenciais: <https://correionago.com.br/prevista-para-hoje-voltas-aulas-em-salvador-e-marcada-pela-incerteza/>; <https://desal.salvador.ba.gov.br/salvador-retoma-aulas-na-rede-publica-e-privada-no-proximo-dia-3/>; <https://aplbsindicato.org.br/metro1-sindicato-pede-retratacao-de-bruno-reis-e-bate-pe-sobre-retorno-so-com-todos-professores-vacinados/>

faixa etária) dos profissionais da educação, considerados um grupo prioritário no esquema vacinal nacional, houve uma forte pressão para os docentes retornarem aos ambientes escolares, mesmo sem a contemplação do ciclo vacinal, que previa aplicação de duas doses da vacina.

Por outro lado, existiram também mobilizações em sentido contrário, de modo que o retorno dos/as professores/as aos territórios escolares no segundo semestre de 2021 e as aulas com presença física dos estudantes foram ocorrendo gradativamente, até chegar à integralidade em 2022.

Longe de ser um retorno para uma idealizada “nova normalidade” como alguns enunciavam e até desejavam, a retomada das atividades nos espaços escolares trouxe à cena o acionamento de múltiplos sentidos. Para alguns, significou a largada de uma corrida em prol da suposta “recomposição” das aprendizagens frente à constatação do déficit educacional acirrado pelas agruras da pandemia, tendo como parâmetro as prescrições curriculares que cada vez mais vêm sendo atravessadas pelos indicadores da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para outros, foi um momento de acolhimento das vivências e de lidar com as dores individuais e coletivas (seja pelas perdas ou sequelas diretas ou indiretas da COVID-19 ou outros padecimentos) e com contingências que pulsavam mais fortemente nos cotidianos escolares; ou ainda, representou um momento propício para a problematização dos intensos e imprevisíveis fluxos desencadeados pela experiência pandêmica em suas (des)continuidades, em suas (des)construções, em suas durezas e flexibilizações, em seus desafios, emergências e aberturas para a composição de outros possíveis na educação e tantas outras significações.

A circulação desses e outros vários sentidos manifestou a multiplicidade de expressões da docência e de gestos didáticos (Nunes; Raic; Souza, 2021) que perpassaram as práticas escolares em paisagens pandêmicas na rede municipal de ensino de Salvador/BA. Em que pese as provocações, adversidades, deslocamentos suscitados nesses tempos de ensino remoto/híbrido e as diferentes realidades vividas, indicaram o compromisso político e ético dos/as professores/as em reconfigurarem e materializarem outras maneiras de existência tendo em vista a continuidade dos processos formativos. (Nunes; Raic; Souza, 2021)

5.1 NOS FLUXOS DA DOCÊNCIA EM CENÁRIOS DE PANDEMIA

As paisagens decorrentes da pandemia da COVID-19 foram inéditas na história da educação, tanto pela sua amplitude quanto pela necessidade de formular e operar com outros e diferentes formatos pedagógicos para a oferta educacional. (Nunes; Raic; Souza, 2021).

Nessa conjuntura, o chamado ‘ensino remoto’ se configurou como uma das principais estratégias pedagógicas adotadas por vários sistemas educativos, no Brasil e no mundo, desde a educação básica até o ensino superior, especialmente no período de 2020-2021.

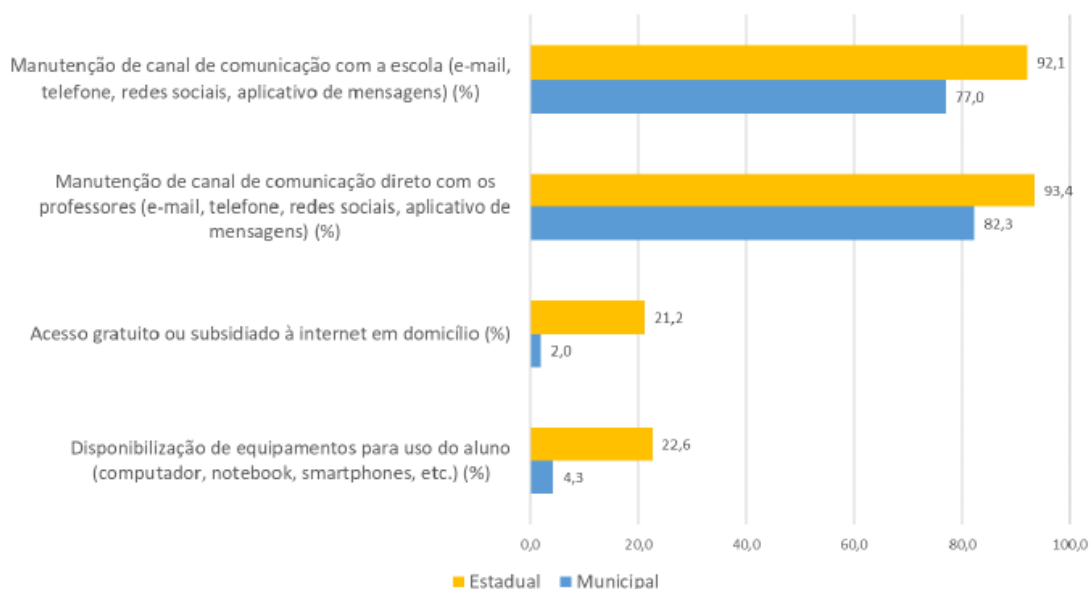
Daltro (2023) nos chama a atenção que esse ensino remoto não pode ser confundido com a Educação a Distância (EaD) ou com a educação online, ambas modalidades já amplamente discutidas na literatura, enquanto que o ensino remoto se apresentou como uma “nova configuração” de trabalho escolar específica do período vivido, caracterizada pelo intenso uso de diversas tecnologias e plataformas digitais na criação pedagógica, como também pela utilização de ferramentas didáticas (digitais ou não) agenciadas como meios de preservar os vínculos escolares com os estudantes e para “assegurar” a carga horária e os ditos conteúdos escolares.

Por outro lado, a pesquisa do INEP (2021; 2022) “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” referente aos anos 2020 e 2021, nos auxilia a visualizar um dos grandes desafios que tivemos que encarar para operar com o ensino remoto, o qual foi o acesso extremamente desigual às tecnologias digitais e aos dispositivos de conectividade pelas famílias e estudantes. Como se pode observar nos gráficos a seguir, fica evidente a fragilidade de políticas educacionais destinadas à inclusão digital.

Tal desafio não é uma novidade, como bem sinalizado pelo professor Nelson Pretto (2022) em entrevista concedida à Fundação Vivo. Como grupo de pesquisa que coordena “Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)”, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nelson Pretto há muito tempo vem contribuindo com seus estudos e ações para a discussão sobre o uso de tecnologias digitais na educação. Entre esses contributos, a publicação do livro “Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto

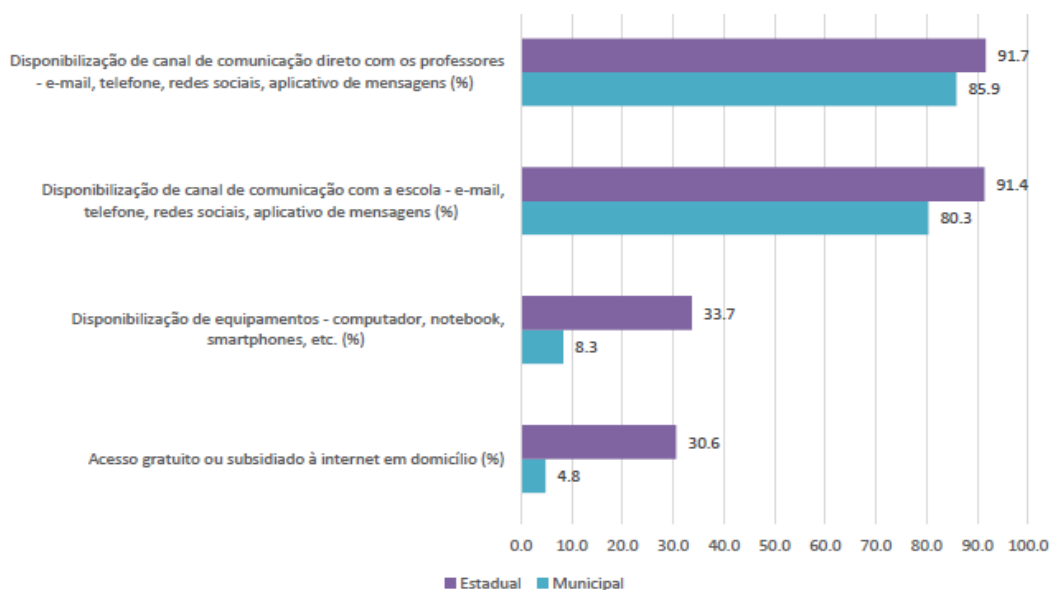
pela COVID-19”, em que apresentam 41 pontos de reflexão e proposições voltadas à educação em contexto pandêmico, do qual ele destaca:

Gráfico 2: Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais – Brasil 2020.



Fonte: INEP/Censo Escolar 2020

Gráfico 3: Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais – Brasil 2020/2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020 e 2021; Nota: 1) Considera apenas escolas que adotaram estratégia de mediação de ensino remota ou híbrida durante o ano letivo de 2021.

Fonte: INEP/Censo Escolar 2021

No livro “Educação em tempos de pandemia”, fomos resgatando tudo aquilo que a gente dizia: ‘a internet tem que ser um patrimônio da humanidade; tem que ser um direito humano fundamental; a banda larga não pode ser medida em megabytes, mas tem que ser medida em qual é a velocidade que possibilita que o usuário faça confortavelmente aquilo que ele deseja; as salas de aulas precisam estar conectadas’. Além disso, não devemos pensar as salas de informática como espaços especializados, mas garantir que a internet esteja na vida dos professores, dos alunos e dos servidores da escola; que essa formação não tem que se dar nessa perspectiva instrumental, mas tem que se conhecer todas as dimensões éticas, estéticas, filosóficas do que é estar na rede. Pois bem, quando a pandemia chegou, tudo aquilo que a gente vinha falando não havia sido feito. Então é como a gente costuma dizer: não fizemos o dever de casa e agora fomos pegos de surpresa, tendo que aderir às soluções que nós há muito tempo já havíamos combatido. (Preto, 2022, p. s/n)

Na esteira dessa situação, ficou notório que o ensino remoto não conseguiu contemplar equitativamente uma rede educacional tão complexa e heterogênea como a brasileira, em destaque as escolas públicas, corroborando para que as disparidades sociais e educacionais já existentes se tornassem ainda mais profundas e evidentes (Pereira; Madureira; Silva, 2020).

Paola Zordan e Verônica Almeida (2020) apontam que, frente à situação calamitosa instalada pela pandemia, a educação, que deveria ser muito mais um vetor contributivo do controle do contágio da COVID-19, operou também como “[...] um agente de alargamento do fosso de nossas relações com o mundo, incluindo aí a ampliação das desigualdades sociais”. (Zordan; Almeida, 2020, p. 6)

Não é à toa que, de acordo com dados da pesquisa TIC Educação nos anos de 2020⁷⁴ e 2021⁷⁵, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br) através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da

⁷⁴CGI.BR. **TIC Educação 2020:** Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Edição COVID-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR/ Comitê Gestor da Internet no Brasil; São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf

⁷⁵ CGI.BR. **TIC Educação 2021:** Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Edição COVID-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR/ Comitê Gestor da Internet no Brasil; São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf

Informação (CETIC.Br), uma das principais dificuldades enfrentadas para a condução de atividades educacionais foi a falta de dispositivos eletrônicos (computadores ou celulares) e de acesso à internet no domicílio dos estudantes (86% - 2020-2021), assim como a situação de vulnerabilidade social (64% - 2020-2021) e às dificuldades de manutenção do contato com os estudantes (83% em 2021).

Os cenários educacionais forjados em meio às condições colocadas pela pandemia realçaram não apenas as desigualdades, injustiças e abismos sociais preexistentes, como também intensificaram as tensões e dilemas que já circulavam nos ambientes escolares.

O que inicialmente se tinha era a expectativa de que duraria apenas algumas semanas, foi se prolongando para meses e perdurou por anos. E, como vimos, com outros pesquisadores (Cruz; Coelho e Ferreira, 2021; Pretto, Bonilla e Sena, 2020), nesse contexto muitas responsabilidades que seriam institucionais foram atribuídas aos docentes e discentes. Estes tiveram que dispor a custo próprio de dispositivos tecnológicos e prover os meios necessários (internet, energia elétrica, mobiliário, computador, celular, adequação domiciliar, comodidade para realizar as atividades a distância etc.) para a conexão escolar poder se manter.

O contexto pandêmico exigiu ainda que os/as professores/as aprendessem a lidar com essas tecnologias dentro de uma ambiência educativa, marcada mais (in)intensivamente por um clima de mudanças, inseguranças e incertezas.

Foi possível perceber, com Lilian Moreira Cruz, Lívia Andrade Coelho, Lúcia Gracia Ferreira (2021), que a pandemia convocou os/as professores a uma reinvenção de si; e essa reinvenção passou tanto pela atualização de novos saberes e conhecimentos profissionais e formação contínua, como pelo cuidado com as condições de trabalho e com a sua saúde mental e emocional e dos estudantes, especialmente, em um momento de luto coletivo com tantos episódios de mortes, de doentes, de colapsos e descasos.

Nessa ambiência, os/as professores tiveram que repensar e refazer as suas práticas pedagógicas, experimentar outras formas de se relacionar com os estudantes e de fazer educação. O que demandou não apenas operar com outras didáticas e atualizar a sua formação profissional, como, principalmente, reinventar-se na docência, em suas maneiras de existir docentes.

Assim, os/as professores/as passaram a empreender uma aventura outra de construir uma professoralidade em função dos acontecimentos operados, das incertezas enfrentadas e das dinâmicas que foram emergindo como necessidades para se manterem vivos/as e, ao mesmo tempo, para praticarem afetos, estabelecer múltiplas relações e compartilhar outras tantas emoções, saberes e aprendizagens, corroborando para fortalecer a sua existência, emocionalidade e o sentido da existência, nos tempos de incertezas que os/as assolam. (Morais; Nascimento; Silva Junior, 2022, p. 62)

Em contato com a tese de doutoramento de Neurisângela Miranda, “Quando usei narrar(me): intraduições otobiográficas de uma professoralidade”, defendida em 2021, a narrativa de uma professora chama a atenção; ela traz uma reflexão sobre as ressonâncias do cenário pandêmico nas territorialidades da escola, sua professoralidade, os desafios e os dramas (Deleuze, 2019; 2021) do exercício docente nesse quadro.

Eu sempre escrevi os meus relatos ou as minhas narrativas pensando no que vivi ano após anos no chão da escola. E agora? O que narrar se a escola foi para as nuvens? Nem vou colocar nuvens entre aspas porque ela foi literalmente pra lá, pra ficar armazenada e disponibilizada pra aqueles alunos que têm condições de ir nas nuvens e assistir as aulas daqueles professores que também têm condições de ir lá levar as suas aulas [...]. Então! O chão da escola, pelo menos por enquanto, eu não posso pisar porque a escola foi para as nuvens e eu estou aqui, tão longe e tão desconectada, no chão de minha casa. Eu achei que com a internet de 30 megas eu conseguiria algum resultado. Mas descobri que não basta só internet pra que eu me torne a professora das nuvens. Já fui professora de tantos lugares (roça, periferia, escola pública dos centros, escolas privadas), mas essa escola aí, das nuvens, está me tirando de tudo quanto é tipo de chão. [...](Professoralidade, Montealtense, 15 anos de docência, Cartas para si/Otodiário - 2020) (Miranda, 2021, p. 124)

A narrativa em tela destacou a minha atenção pelas imagens do “*chão da escola*” e “*escola nas/das nuvens*” que a professora utilizou e que permitem problematizar as territorialidades da escola e as tramas que se entrelaçaram durante a pandemia em composições dramáticas, nas quais professores foram experimentando e produzindo tanto a docência como a si mesmos, em processos de atualizações de suas professoralidades.

As “estruturas” pedagógicas que davam contornos aos espaços-tempos do chão da escola foram paulatinamente sendo transpostas para a *escola nas/das nuvens*. A

sala de aula migrou para a tela do computador e/ou para algum dispositivo móvel de comunicação, isto para aqueles que dispunham desses dispositivos, recursos de conectividade e condições materiais para sua sustentação. A casa se transformou em espaço de trabalho, a rotina familiar passou a ser atravessada por sua rotina profissional. A *escola nas/das nuvens* foi se especializando e se temporizando nos lares, manifestando-se em um território “casaescola” (Raic, Lima, 2021), atuando em concomitância com a “casatrabalho”, “casaacademia”, “casaclínica” e com tantas outras dimensões e funcionalidades que a “casacasa” passou a encarnar.

Contudo, é salutar observar que nessa conjuntura se desconsideraram as diferenças entre o espaço-tempo-escola e o espaço-tempo-casa, como também as disparidades sociais existentes, em que as condições materiais e de acesso aos meios tecnológicos utilizados para operacionalizar tais atividades foram diferenciadas, tanto para os estudantes como para os professores, aprofundando possivelmente o fosso da exclusão e do fracasso escolar. Em muitos casos, a *escola das/nas nuvens* não chegou para todos, e até aqueles que tiveram acesso vivenciaram a sua desconexão com os movimentos da vida.

Na *escola das/nas nuvens*, os/as professores/as foram mais uma vez tensionados, desafiados a produzirem outras maneiras de comunicação e interação com os estudantes a partir da articulação de diferentes tecnologias (computador, celular, TV, atividades impressas, livros didáticos, dentre outros), em especial, as tecnologias e redes digitais e a comporem dispositivos didáticos que fossem atrativos e provocativos, de modo a mobilizar os/as alunos/as a seguirem o fluxo escolar.

No entanto, nessa ambiência do ensino remoto, as possibilidades de alcance se mostraram reduzidas, tanto em razão da instabilidade de acesso e manutenção dos meios necessários (conectividade etc.) quanto pela amplificação das oportunidades de transgressão e de burlar as atividades escolares. Face ao desafio posto, as reações foram as mais diversas, como relatam Raic e Sá:

Muitos professores, ao aderirem às atividades remotas, sentem-se traindo a escola; é como se novas práticas se configurassem em aceitação, passividade e aderência ao que antes negavam. Há aqueles que sequer se colocam na condição de experimentar esse novo que se anuncia. Negam, simplesmente, sem sequer provocar a si mesmos. Utilizam-se de argumentos que fecham quaisquer possibilidades de aberturas ao que se aponta como um novo tempo. (Raic; Sá, 2021, p. 21)

A despeito da carga tensiva presente nesse período da pandemia diante do inegável quadro de calamidade, os desafios colocados ao campo da educação e da docência não eram/são novidades, destacam problemáticas e temas (in)tensivos que permeiam a cultura escolar há bastante tempo e que, por vezes, apresentam sinais de desgastes.

Nesse sentido, a pandemia lançou uma luz forte e colocou em uma outra escala de emergência as discussões e práticas em que precisamos nos debruçar irremediavelmente na contemporaneidade escolar, por exemplo: inclusão digital; a lógica conteudista, disciplinar e hierarquizada marcante nas formulações e operacionalizações curriculares; burocratização do processo pedagógico e da atuação docente, dentre outros.

No tocante à inclusão digital, é importante atentarmos para a complexidade e para as várias frentes implicadas⁷⁶ que não se limitam ao acesso das tecnologias e redes digitais em sala de aula, envolve também o desenrolar de processos formativos que impulsionem o uso para além do viés instrumental. Isto significa considerar o que Nelson Pretto chama de “círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimentos” (Pretto, 2017, p. 58), ou seja, movimentos formativos que viabilizem não somente o consumo de produtos/serviços e a reprodução, mas que propiciem aos professores/as e estudantes a utilização intensiva e crítica. Envolve também a produção criativa e aberta com as tecnologias digitais (e outras), de modo que possam compreender e viver a cultura digital de forma ativa e mais autoral, tanto no plano individual quanto coletivamente, construindo possibilidades de novas educações. (Pretto, 2017; Bonilla, Pretto, Sena, 2020).

⁷⁶ A questão da inclusão digital é perpassada por uma discussão muito mais ampla e complexa, do que a trazida aqui. Como exposto por Bonilla e Oliveira (2011), o termo tem recebido diversos significados e vem sendo pautado tanto no âmbito das políticas públicas quanto por diferentes instituições (universidades, escolas, ONGs, empresas), derivando ações de múltiplas ordens e estudos em diversas áreas do conhecimento. Lemos (2011) aborda a inclusão digital a partir do fortalecimento de quatro capitais fundamentais: social, cultural, intelectual e técnico, que devem ser incentivados por uma educação de qualidade, pela facilitação do acesso aos computadores (ou dispositivos similares) e internet, pela criação de oportunidade de empregos, o que, em última análise, significa uma transformação das condições de existência. Nesse sentido, a inclusão digital abrange uma inclusão social e envolve aspectos culturais, econômicos, políticos e cognitivos. No livro *Inclusão digital: polêmica contemporânea* (Bonilla; Pretto, 2011), diversos autores trazem contributos para essa discussão, abordam de forma mais aprofundada e a partir de diferentes matizes, nuances e dimensões que permeiam a inclusão digital.

Pretto (2017; 2022) faz uma crítica à perspectiva instrumental de uso e de formação em torno das tecnologias digitais, tidas somente como instrumentos/ferramentas auxiliares nos processos educacionais, considera como uma subutilização dos potenciais destas, as quais instituem possibilidades outras de comunicação, interações sociais diversas, produção e disseminação de saberes, de modos de existências nas sociedades.

O autor reporta a necessidade de uma formação mais consistente de professores/as, que transite abordagem e reflexão acerca da comunicação, da informação, das imagens e da internet, com vistas a ambientá-los na vivência e no enfrentamento dos desafios de um mundo em constante mudança e com forte presença da cultura digital. “Ou seja, ele não deve apenas ser preparado para usar plataformas digitais, mas para criar novos usos para essas plataformas.” (Pretto, 2022, p. s/n).

Nesse prisma, o que se coloca é que não basta prover os meios de infraestrutura tecnológica e de conectividade, ou seja, “[...] a internet nas escolas, mas sim as escolas na internet.” (Pretto, 2022).

Isso significa o quê? A internet só se configurará como algo absolutamente pleno se ela conseguir superar a lógica do meio de comunicação de massa. Ou seja, constituir-se numa rede de criação e não numa rede de distribuição de conteúdo e de experiências. A escola é um ecossistema de educação, comunicação, informação, produção de conteúdo e de aprendizado. Então esse é o sistema, ele é fundamental para isso. Por isso, precisamos que os professores deixem de ser atores de um roteiro produzido fora (por bases nacionais, por guias curriculares ou por orientações centralizadas que emanam das secretarias) e sejam autores do processo. (Pretto, 2022, p. s/n)

No bojo dessa discussão, não podemos deixar de mencionar as investidas empresariais e as interações do mercado capital cada vez mais presentes na educação básica e nas políticas educacionais. Têm “patrocinado” e estimulado o uso e a incorporação de plataformas digitais privadas em redes públicas, sob discurso de promover a “inclusão digital”, e fortalecer a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos indicadores de desempenho e proficiência pautados nas avaliações externas de larga escala (como: índice de

desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), sendo muito mais um vetor de atuação de fundações, organizações e empresas com interesses econômicos.

De certo modo, tais plataformas vêm exercendo influências tanto sobre os currículos quanto sobre o exercício docente, na medida em que incluem e disseminam pacotes de soluções, modelagens pedagógicas e formações com viés mais instrumental que se interpõem no cotidiano escolar.

Na pandemia, vimos esse movimento ganhar força, e a rede municipal de ensino de Salvador/BA não esteve imune a esse processo de intensificação do uso de plataformas, ambientes virtuais e softwares proprietários e contratação de soluções pedagógicas externas de grandes grupos empresariais.

Pretto, Bonilla e Sena (2020) aludem que o próprio Conselho Nacional de Educação chegou a indicar, por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2020 (páginas 12, 14 e 19), o uso dessas plataformas nas aulas remotas. Eles registram ainda que a pressa em oferecer uma resposta social à pandemia favoreceu o estabelecimento de parcerias que revelaram um projeto de desvalorização da formação dos indivíduos, de privatização da educação pública e de fortalecimento dos valores do capital, tendo ainda como risco eminente a: “[...] entrega dos dados escolares (da escola, dos alunos, dos professores, dos pais) a essas empresas, o que implica controle e vigilância sobre uma parcela significativa da população.” (Pretto, Bonilla e Sena, 2020, p. 11).

Outro aspecto que ganhou intensidade no cenário pandêmico que se desdobra na docência foi tratado em uma mesa redonda intitulada “A escola tem futuro?” (Almeida; Canda; Carvalho; Porto, 2020) que integrou a programação do Congresso da Universidade Federal da Bahia, realizado em 2020. Nesta, a professora Verônica Almeida problematizou os padrões dominantes da educação que persistem, mesmo em momentos de crise, como o da pandemia. Sinalizou que, muitas vezes, as aulas e atividades remotas foram transposições de um modelo da escola presencial, tanto nas atividades propostas e em suas formas e expressões, quanto na lógica cognitivista e conteudista que ainda tem assento na cultura escolar, como já apontado anteriormente.

As pesquisadoras Vivian Martins e Bárbara de Castro (2021) ratificaram essa consideração e apontaram que essa lógica não é novidade na educação, o

distanciamento físico só a reforçou. Tal problemática reflete as maneiras como nós, profissionais da educação, temos entendido e produzido o funcionamento das escolas há bastante tempo.

Mesmo em um momento de exceção, como o da pandemia, que provocou mudanças nos modos de existência, de convívio social, das territorialidades e das práticas pedagógicas, podemos perceber as linhas e as estruturas duras que permeiam a cultura escolar e delinham mecanismos de controle, de normatizações e padrões majoritários, numa tentativa de conservar modelos e reafirmar o aparelho do estado.

Daí, a recorrência das prescrições curriculares que estabelecem na formação com metas finalísticas e perfis de identidades fixas; da primazia dos conteúdos e habilidades racionais em detrimento das expressões emocionais, estéticas e éticas; da hierarquização da relação professor-estudante e da ênfase nas normas disciplinares e na delimitação de aulas-horas que se transpõem de uma modelagem pedagógica a outra, independentemente das conjunturas.

Para Nelson Pretto, Maria Helena Bonilla e Ivânia Paula Sena (2020), foi a própria concepção de educação e de currículo que ganhou destaque em tempos de pandemia. Ponderaram que, mesmo aquele/a professor/a que já utilizava, com tranquilidade, mídias e tecnologias digitais em seu cotidiano, encontrou dificuldades para articulá-las nos processos formativos, face à cobrança das prescrições curriculares intensificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conteudismo impregnado nas práticas escolares. No tocante ao imperativo dessa lógica conteudista, Paola Zordan e Verônica Almeida apontam:

Esse conteudismo é fortalecido, ainda, pela tentativa de homogeneização dos processos de aprendizagem e pela unilateralidade das proposições, já que ficam notáveis a lógica da transmissão do conhecimento, a supressão dos aspectos pedagógicos relacionais, incluindo questões psicoemocionais, e a evidência da aquisição do conteúdo acumulativo e informativo, em detrimento da construção de saberes e da ampliação das relações que fazemos com esses conteúdos, o que tornaria possível, também, ampliar atos solidários, disseminar princípios éticos e refletir sobre a humanidade. (Zordan; Almeida, 2020, p. 6)

A sobrecarga de atividades foi também um dos pontos de tensão recorrente nos discursos de estudantes, professores e familiares nesse período. Os atravessamentos

experimentados no território “casaescola” levaram a um acúmulo de atividades em uma mesma ambiência, sem falar da tensão emocional decorrente do clima angustiante trazido pela pandemia e pela conjuntura política e econômica vivida no país.

Elias Paludo (2020) expõe que, embora essa mescla entre os espaços-tempos da vida privada e da vida profissional não fosse novidade nenhuma para os/as professores/as face as atividades didáticas de planejamento e de avaliação que, por vezes, já eram realizadas em seus lares, nos tempos pandêmicos se acentuou consideravelmente, trazendo um acréscimo de trabalho extraclasse misturado com demandas pessoais e sobrecarga psicológica.

Sobre este aspecto, Raic e Lima (2021) registraram, com preocupação, a incidência significativa de processos de ansiedade, pânico e adoecimento mental influenciados pelas atividades escolares remotas, identificados mediante pesquisa desenvolvida com docentes, discentes e familiares da educação básica e superior.

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem, porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal, porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. (Santos, 2020)

Apesar dos desafios enfrentados, da evidência das mazelas sociais e educacionais e dos dilemas que ficaram ainda mais expostos durante a pandemia da COVID-19, não posso deixar de considerar que a *escola das/nas nuvens* e as paisagens pandêmicas trouxeram também ares e movimentos outros, avolumaram as ondas de tensão dirigidas às estruturas rígidas que tecem o território escolar, os indivíduos que lá habitam e as suas práticas, levando, em alguns casos, a se flexibilizarem, bem como fomentando experimentações pedagógicas, dotadas de potência criadora e afirmativas da multiplicidade de saberes, culturas e existências.

Como observado por Morais, Nascimento, Silva Junior (2022), em meio à pluralidade de saberes e fazeres pedagógicos que emergiram nos lares dos docentes durante este período de crise sanitária, novas abordagens e traduções didáticas foram

sendo formuladas, influenciadas pelas experiências de cada um/a, levando a outras maneiras de pensar, agir e se relacionar.

A despeito das tentativas de controle e captura, “Não há uma receita para ser professor/a no contexto da pandemia.” Cada professor/a foi produzindo a sua existência e exercício docente a partir da sua formação, das suas pesquisas, das novas aprendizagens, das oportunidades e possibilidades vividas e elaboradas para poder sustentar a continuidade do vínculo educativo e das práticas pedagógicas, com vistas a fazer alguma diferença na vida dos estudantes. De modo que é oportuno e necessário afirmar a multiplicidade de cenários educacionais e expressões da docência que se configuraram nesses tempos pandêmicos.

Movimentos de tensionamentos, de flexibilizações, de composições de outros possíveis, em meio ao caos, ao imponderável e à incerteza que a conjuntura pandêmica nos escancarou, nos impelindo a lidar com as instabilidades e com os acontecimentos no tempo presente, já que a ideia de futuro foi, mais uma vez, provocada e fragilizada em suas bases projetistas.

Entre linhas e fluxos de permanência e de emergência⁷⁷ (Almeida, 2017), presenciamos movimentos e práticas de acolhimento, de cuidado de si e dos outros, a constituição de formas colaborativas de aprendizagem entre os docentes e discentes para operar com os dispositivos pedagógicos (digitais ou não) e fabular atos curriculares mais solidários, (re)existentes e reivindicadores de uma conexão com a vida-vivente.

Sentimos também o fortalecimento da pressão para que políticas públicas sejam implementadas no sentido de apaziguar as desigualdades e reduzir o fosso decorrente

⁷⁷ Vou ao encontro de Almeida (2017) para buscar compreender os dinamismos desses fluxos. A autora nos explicita que os fluxos de permanência expressam saberes e crenças produzidos ao longo dos séculos, que atravessam os contextos históricos sem se cristalizar ou se desconectar da contemporaneidade. Já os fluxos de emergência dizem respeito aos novos saberes e crenças que emergem em diálogo com essas permanências históricas. Ambos coexistem nas temporalidades humanas, em um processo dinâmico e dialógico de virtualizações, atualizações, homogeneizações e heterogeneizações. Complementa ainda afirmando que esses fluxos acontecem no tempo cronológico, mas seus movimentos são infinitos, interconectados e se entrelaçam, e não se limitam a uma linearidade de antes e depois, passado e futuro, dissociados. Em vez disso, habitam o “entre” – o presente, constantemente em atualização. Entendo que esses fluxos se desdobram também em formas, culturas, valores, molaridades, molecularidades que ressoam na educação escolar e na docência.

do período da pandemia, tendo em vista a premência de uma maior equidade social e educacional e de direitos fundamentais para a garantia de condições de dignidade à vida.

Com a chegada das vacinas e a adoção de medidas preventivas e protocolos sanitários, a *escola nas/das nuvens* foi, de modo gradual, aterrissando, voltando ao chão. Gradativamente, os sistemas de ensino foram retomando as aulas e as atividades presenciais, passando no intervalo por metodologias ditas híbridas, que alternavam práticas assentadas na já conhecida estrutura do ensino presencial e nas ações recém-configuradas para a ambiência do ensino remoto.

Essa retomada das atividades presenciais veio constituindo entre-lugares (Miranda, 2021), espaços fronteiriços, zonas de vizinhança entre o chão da escola e a *escola nas/das nuvens*, em que outras maneiras de existir docentes e discentes, de pensar e de praticar a educação e a docência estão sendo atualizados, construídos pelos/nos coletivos que habitam esses territórios, desvelando nas linhas e entrelinhas seus percursos e suas ambiguidades; os traçados de negociação, as permanências e rupturas; as resistências e (re)existências.

5.1.1 Do pós-normal às docências menores

No ofício docente, efetiva-se um processo ativo capaz de criar caminhos para a compreensão do que se passa e para inventividades que vão além de conteúdos pré-estabelecidos, formações pedagógicas ou currículos esperados, mas, principalmente, criação frente ao inesperado. Docentes não se realizam, apenas, no prescrito das propostas curriculares e/ou projetos pedagógicos, pois jamais apenas executam o previamente definido: sempre há um movimento inventivo nas práticas atualizadas em situações concretas. (Pedrini; Barros, 2023)

É perceptível que, no contexto pandêmico, nos deparamos com uma multiplicidade de atravessamentos e dinamismos que não pode ser totalmente delimitada, mas que também não deve ser ignorada.

Tal conjuntura nos lançou o desafio de refletirmos sobre os cenários educacionais configurados em meio às contingências e aos fluxos intensos em que fomos expostos e que nos impulsionaram ao movimento, ao deslizamento e

deslocamento de nossas maneiras de *pensarsentirfazer* a educação nos mais diversos territórios escolares.

Nesse sentido, Raic e Sá (2021) nos convidam a perspectivar um *pós-normal* na educação. Isto não significa uma busca em regressar a uma suposta condição de normalidade ou regularidade vivida antes da pandemia, tampouco nos remete a uma concepção de avanço ou de superação histórica, como se vivêssemos em uma linha reta evolutiva e contínua.

A ideia de pós-normal trazida pelas autoras agencia uma possibilidade de entendermos e problematizarmos os movimentos que atravessamos sem recorrer ou querer fixar modelos, padrões ou normas de modos de existir e de produzir realidades educacionais; trata-se de perspectivar as permanências e emergências que anunciam e forjam um novo normal na educação, sem cair em um negativismo exagerado e paralisador, nem em um otimismo infecundo.

Esse novo normal na escola está carregado e fértil de novas realidades em potência, em vias de atualizarem-se. E, embora não saibamos em que *espaçotempo* essas potências do devir irão se atualizar, podemos arriscar a dizer que a escola do futuro não poderá e não será a mesma. Afinal, o que retorna, retorna em diferença de si. Só dessa forma poderemos conceber o emergir de um novo normal. (Raic; Sá, 2021, p. 27)

Isto significa considerar que o retorno às escolas não foi uma retomada aos mesmos modos de existência de antes da pandemia. “Queiramos ou não, aceitemos ou não, as nossas escolas não retornarão ao que eram antes da pandemia, tampouco seus atores e autores” (Raic; Sá, p. 23).

Este prisma nos anima a pensar esse pós-normal como um *intermezzo* (Deleuze; Guattari, 2011) que não remete a um ponto de começo (retorno ao passado) nem fim delimitado (projeção de futuro); encontra-se no meio (presente-passado-futuro), nos entre-lugares educacionais que estão sendo gestados nos tempos em constantes atualizações, de onde vibram múltiplas potencialidades, tanto a partir do que permanece e retorna como uma diferença, quanto do que está por vir.

Em meio aos fluxos de permanências e emergências que coexistiram e perpassaram as paisagens pandêmicas na educação, vimos ganhar relevo expressões do que podemos chamar, em ressonância com alguns autores (Gallo,

2002, 2003; Ferraço, 2017; Munhoz, A., Olegário, 2014; Pedrini, M., Barros, M^a E., 2023), de docências menores. Não se trata de modelos docentes, tampouco de docências inferiores, o termo decorre do deslocamento conceitual da literatura menor formulada por Deleuze e Guattari (2021) para pensar os territórios da educação e da docência.

Em análise da obra do escritor Kafka, Deleuze e Guattari defendem que “Uma literatura menor não é uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (Deleuze; Guattari, 2021, p. 35). Nesse sentido, Gallo (2002; 2003) reverbera as três características que configuram essa literatura menor para o território educacional (*desterritorialização* dos processos educativos; *ramificação política*, e o *valor coletivo*) e traduz essa perspectiva propondo uma educação menor, isto é, uma educação que uma minoria constrói na educação maior, que atua nas brechas, nas ações ordinárias do cotidiano da sala de aula e faz emergir possibilidades pedagógicas que escapem do controle.

A educação maior é aquela instituída, quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. [...] Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (Gallo, 2003, p. 78)

Nesse prisma, pensar nas docências menores é considerar a emergência de movimentos de resistência empreendidos por docentes em meio às *desterritorializações* dos processos educativos que marcaram as paisagens educacionais pandêmicas, se lançaram na experimentação e experiência dos fluxos inerentes à tensão instituído-instituinte e buscaram traçar linhas de fuga e de resistência aos mecanismos de controle, de normatizações, de burocratização e mecanização dos fazeres docentes e políticas impostas da educação maior.

Resistência entendida como “[...] força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis.” (Paraíso, 2016, p. 389), provocando fissuras no instituído por vias da produção de “táticas-estratégias e de artimanhas desviacionistas” (Ferraço, 2017), de outras maneiras de exercitar a docência, valendo-se, para tanto, dos mais diversos recursos, saberes-fazeres e dispositivos para arquitetar processos de ensino e de

aprendizagem sensíveis e implicados com as potências da vida pulsantes no cotidiano.

Vale lembrar, com Maria Roseli de Sá (2018), que:

O exercício da docência envolve um contínuo *pensarpraticar* que, por sua vez, requer do/a professor/a-pesquisador/a tomadas de posições teóricas, metodológicas, políticas, relativas ao encaminhamento de sua atuação, em meio a regulamentações, normativas, resoluções, prescrições e a responsabilidade por atender à demanda formativa das pessoas que ocorrem aos espaços de escolarização em que atua. (Sá, 2018, p. 24, grifos da autora).

Assim sendo, sigo em direção a Ferraço (2017), que em suas elucubrações acerca da ideia de “currículos-docências-menores” nos auxiliam a compreender que essas “possibilidades de escapes” diante dos “mecanismos de controle” não operam como uma oposição dicotômica, mas como processos que se cruzam, se mesclam e se transformam de maneira contínua.

Isso significa considerar, com o autor, que nas situações fronteiriças, nos entrelugares que as fugas, os escapes, as resistências, ocorrem, durante os usos, as traduções, as negociações, as composições e hibridizações que se fazem a partir das prescrições e tentativas de padronizações, mas que não se limitam a elas.

Em outras palavras, trata-se de entender as docências menores como acontecimentos, como criações, como experimentações educativas que se engendram frente às demandas formativas que pulsam no cotidiano escolar, como fluxos e não como uma forma, um modelo, um produto passível de fixação, objetificação e comercialização, pois pertencem à esfera do devir. (Ferraço, 2017). Aqui é válido atentar às colocações das pesquisadoras Angélica Vier Munhoz e Fabiane Olegário quando alertam que:

Não são as respostas, as grandes narrativas, as soluções mercadológicas que vão salvar a educação. Aliás, a educação não precisa ser salva. Precisa apenas respirar, encontrar linhas de fuga, sentir-se livre das amarras empreendedoras e esmagadoras que a impedem de habitar as virtualidades deste tempo. Somente na fissura dessas amarras é possível pensar a docência como a arte de formar, de criar, de minorar, sem totalizações e determinismos, sem rigorismos e hierarquizações. Assim, não há um modo de fazer uma docência menor. Contudo, nenhuma docência se tornará menor se não duvidar das verdades instituídas, tensionando limites e rompendo

com as linearidades que interpelam a vida docente a cada dia. (Munhoz; Olegário, 2014, p. 7)

Nos traçados das linhas de fuga (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze; Guattari, 2012) no território da educação, os professores/as fazem a docência vazar; “Mas vazar o quê? As formas acabadas e saturadas de educar, os discursos que produzem um modelo de docência a ser perseguido, a mercadologização da vida docente. Fazer vazar a docência é minorá-la, torná-la menor para que se possa deslizar pelas margens, destoar, diferir.” (Munhoz; Olegário, 2014, p. 6).

Dessa maneira, as docências menores não se manifestam em uma forma específica nem instituem uma identidade fixa, tampouco se cristalizam nas capturas que incidem e insistem em acontecer, ao contrário, tensionam os modelos e afirmam a vida, a diferença e a multiplicidade ao problematizar os padrões estabelecidos. Envoltas as potencialidades e virtualidades nos espaços-tempos educacionais, têm a coragem de experimentar o/no caos, de resistir/re-existir (Paraíso, 2016) e abrir espaços, caminhos, criando possibilidades para atualizações de outras maneiras de ser docentes, de existir de um outro jeito. (Paraíso, 2016; Munhoz; Olegário, 2014)

Nesse prisma, nas docências menores, o/a professor/a se aproxima do que Corazza chama de atos de criação pedagógica, os quais são também um processo de auto-criação, de diferenciar, diferenciando-se. Trata-se de exercer uma docência ativa e afirmativa, que, além de criar novas sensibilidades, também lida com as problemáticas vigentes, transformando a educação que nunca se fixa em definitivo, está sempre em devir. (Corazza, 2011)

Busquei trazer aqui um breve mapeamento de *linhas-fluxos* que forjaram paisagens educacionais entretecidas no contexto da pandemia da COVID-19, tendo como ponto de atenção a rede municipal de ensino de Salvador/BA.

Trata-se de um esforço em situar a temperatura e a (in)tensa movimentação que vivenciamos nos dinamismos dos tempos pandêmicos, especialmente em seus momentos mais críticos, que impulsionaram deslocamentos e deslizamentos nos modos de fazermos educação escolar.

O que se encontra aqui exposto foi suscitado em conexão com o que está registrado nas cartas das professoras colaboradoras deste estudo, as quais, em seus gestos de escrita singulares, delinearam cenários do exercício da docência e maneiras de resistir/re-existir que nos auxiliam a perspectivar as docências menores que vieram

emergindo nos entre-lugares desses tempos “pós-normais”. Nessas escritas, manifestam-se expressões de outras composições de *serpensaragir* docentes e de dinamismos espaço-temporais que suscitaram um (re)inventar-se na profissão. Assim, vão se tecendo professoralidades em movimento, tramadas no entrelace de saberes e fazeres que se atualizam na experiência viva da docência em tempos de pandemia.

Nesses tempos, é oportuno capturar “[...] novas perspectivas que se anunciam na educação, sem assumir quer seja o pessimismo exagerado, quer seja o otimismo estéril” (Raic; Sá, 2021, p. 33), o que significa, vislumbrar o forjar de outras tramas, fluxos e trilhas para a educação, para as escolas, para a docência, para os processos formativos, atualizados em outras e novas didáticas, currículos, dispositivos educativos que potencializem a afirmação da vida, das filosofias, das ciências, das artes, dos conhecimentos, das sensibilidades e emoções, das pulsões criativas em sua multiplicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica; CANDIA, Cilene; CARVALHO, Carla M. P. B.; PORTO, Bernadete. A escola tem futuro? In: **Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia**. Maio. 2020. Bahia: UFBA, 2020. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=W_h9AL9T668. Acesso em: 05 dez. 2021.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BAHIA. Decreto nº. 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Casa Civil**. Salvador/BA, 17 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 17 ago de 2023.

BAHIA. Decreto nº 19.549 de 18 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 2, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. **Casa Civil**. Salvador/BA. 19 mar. 2020b. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 17 ago de 2023..

BAHIA. Resolução CEE nº. 27 de 25 de março de 2020. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.

Conselho Estadual de Educação (CEE) Salvador/BA, 27 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 17 ago de 2023.

BONILLA, Maria Helena S.; OLIVEIRA, Paulo Cezar S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson de L. (Org). **Inclusão digital: polêmica**. v. 2. P. 23-48. Salvador/BA: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medidaprovisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília/DF, 28 abr de 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020c. **Ministério da Educação**. Brasília/DF: 16 jun. de 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. **Conselho Nacional da Educação**. Brasília/DF, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera

a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Presidência da República**. Brasília/DF, 18 ago de 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020f. **Conselho Nacional da Educação**. Brasília/DF, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Maria Inez; SILVA, Fh, Elisio J. da. Isto pode ser uma escola. Trabalho apresentado no GT 08 - Formação de Professores. **XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Reunião Científica da ANPED. Salvador, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. Ano 11, nº 21, Janeiro/Junho 2011. p. 13 - 16.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [v. 13, n. 31, p. 992–1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DALTRO, Dandara Santos Souza. **Práticas avaliativas durante a pandemia de Covid-19: narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Salvador/ BA**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rejane de Oliveira Alves. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38904>. Acesso: Mar. 2024.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Díálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2019, p. 129-154.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2011

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Rev. Trad. Luiz Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**. Sorocaba/SP. v. 19, n. 3, p. 529-546. Dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546>. Acesso: Dez 2024;

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 27, n. 2, p. 169-78, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso: Mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília/DF. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília/DF. 8 de Jul. 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LEMOS, André. **Prefácio**. BONILLA, Maria Helena S; PRETTO, Nelson de L. (Org). **Inclusão digital**: polêmica. v. 2. p. 15-22. Salvador: EDUFBA, 2011.

MARTINS, Vivan; CASTRO, Bárbara de. É tempo de transformação na educação: docência, tecnologias digitais e pandemia. **Revista Praxis**. v. 13, n. 25, junho/ 2021. <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n25.3449>

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Quando ousei narrar-me**: intradução otobiográfica de uma professoralidade. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva Souza Carvalho. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação; Salvador. 2021.

MORAIS, Joelson; NASCIMENTO, Franc-lane; SILVA JÚNIOR, Dilmar. Processos de singularização nos modos de ser e fazer-se professor/a para uma escola de outros tempos. In: **Revista Humanidades e Inovação**. Educação como reinvenção da vida. Vol. 2. Palmas/TO: UNITINS, v.9, n.27, 2022. P. 54-65. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6369> Acesso em: 20 de maio. 2023

MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane. O que pode uma docência menor? **Cadernos de Pesquisa**. v. 21, n. 1, p. 59–66, 31, Ago 2014. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2833>. Acesso em: 28 de dez. 2024.

NUNES, C. P., RAIC, D. F. F., SOUZA, E. M. F. A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Vol. 33, nº 14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16047>. Acesso em: 09 set. 2024.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**. Vol. 17, nº. 2, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Jul/Dez. de 2020. p. 44-53. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44> Acesso: Jun 2023.

PARAISO, Marlucy A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016 Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> Acesso em: 09 set 2024.

PEDRINI, Mateus Dias; BARROS, Maria Elizabeth B. de. **Por uma docência menor: escritas e escritos na produção de um lugar chamado “ professor”** . Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste. Vol. 10, nº 24. p. 495-506, setembro a dezembro de 2023. Disponível em: [10.48074/aceno.v10i24.15615](https://doi.org/10.48074/aceno.v10i24.15615) Acesso em: 09 set 2024.

PEREIRA, Mary; MADUREIRA, Nila; SILVA, Endressy. O ensino remoto: condições e contradições sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores da educação básica. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel. (org.) **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020. p. 125-138.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 32, p. 01-26, 2021. Disponível em: (<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8274/4258>). Acesso em: 15 set. 2023.

PRETTO, Nelson de L. **Entrevista sobre os desafios da escola na era da internet – Fundação**. Telefônica Vivo. 05.07.2022. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nelsonpretto/2022/08/11/entrevista-sobre-os-desafios-da-escola-na-era-da-internet-fundacao-telefonica-vivo/> Acesso em: 09 set 2024.

PRETTO, Nelson De L.; BONILLA, Maria Helena S.; SENA, Ivânia Paula F de S. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Organizadores: Nelson De Luca Pretto, Maria Helena Silveira Bonilla, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

PRETTO, Nelson de L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. EDUFBA: Salvador, 2017.

RAIC, Daniele F. F.; LIMA, Ubirajara Couto. Dramas e tramas na educação: tessituras em torno de um ecocurrículo. In: **Reunião Nacional da ANPEd**. 40ª. 2021. UFPA. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd. GT 12. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 05 dez. 2021.

RAIC, Daniele F. F.; SÁ, Maria Roseli G. B. O retorno a um “novo normal”: a emergência de um pós-normal em educação? **Revista Entreideias**, v. 10, n. 1, p. 1-37, Salvador, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37982> Acesso em: 15 jun. 2023.

SÁ, M. G. B. de. Projetos de intervenção em currículos de cursos stricto sensu para formação de professores: dilemas e conflitos. Painel sobre políticas curriculares e formação de professores em contextos de internacionalização. In: **Anais do XIX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Salvador BA, 2018, p. 24-34.

SALVADOR. Decreto nº 32.256, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19 no âmbito do município de Salvador. **Prefeitura Municipal de Salvador/BA**. Salvador/BA. 2020a. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3226/32256/decreto-n-32256-2020-dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid> Acesso em: 18 set. 2023.

SALVADOR. Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 42/2020, 01 de setembro de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o Ensino Fundamental e suas modalidades e para a Educação Infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador, em decorrência da Pandemia Covid-19. **Diário Oficial do Município**. nº 7.775. Salvador/BA, 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/09/DOM-01.09.2020-CME-Resolu%C3%A7%C3%A3o-042.pdf> Acesso em: 18 set. 2023.

SALVADOR. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021**. Salvador/BA: SMED, 2020c Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acesso em: 18 set. 2023.

SALVADOR. Decreto nº 33.469, de 28 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a adoção do regime especial de trabalho remoto nas atividades pedagógicas não presenciais e no ensino híbrido no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino, devido à suspensão das atividades de classe e prevenção ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19). **Prefeitura Municipal de Salvador/BA**. Salvador/BA. 2021a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2021/3347/33469/decreto-n-33469-2021-dispoe-sobre-a-adocao-do-regime-especial-de-trabalho-remoto-nas-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-e-no-ensino-hibrido-no-ambito-da-rede->

publica-municipal-de-ensino-devido-a-suspensao-das-atividades-de-classe-e-prevencao-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19 Acesso em: 18 set. 2023.

SALVADOR. **Plano de retomada das atividades**. Salvador/BA: SMED, 2021b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acesso em: 18 set. 2023.

SALVADOR. Decreto nº 33.182, de 24 de abril de 2021. Define o protocolo para o funcionamento das atividades de classe com a presença de alunos das redes pública e privada de ensino no Município de Salvador na forma que indica. **Prefeitura Municipal de Salvador/BA**. Salvador/BA. 2021c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2021/3382/33812/decreto-n-33812-2021-define-o-protocolo-para-o-funcionamento-das-atividades-de-classe-com-a-presenca-de-alunos-das-redes-publica-e-privada-de-ensino-no-municipio-de-salvador-na-forma-que-indica> Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> >. Acesso em: 09 set. 2024.

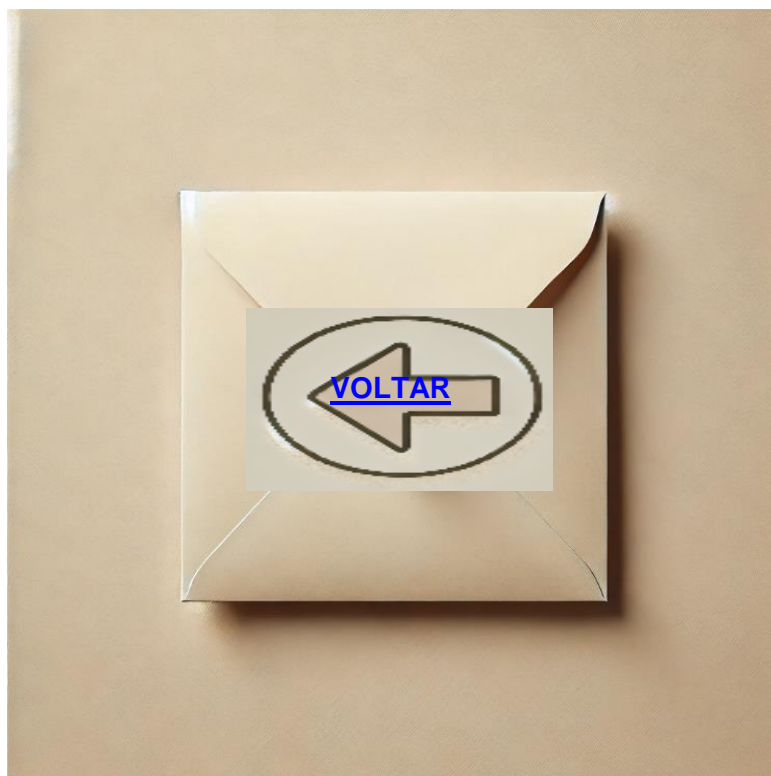
SANTOS, Letícia Oliveira. **Estratégias e ações das gestoras escolares durante a pandemia da covid-19 na rede municipal de São Bernardo do Campo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul: USCS, 2022.

SERPA, L. F. P. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. **O estado da crise educacional global**: um caminho para a recuperação. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, UNICEF. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

UNESCO. **Monitoramento global de fechamento de escolas causado pelo COVID-19** Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D. Parar pandêmico: educação e vida. In: **Práxis Educativa**. v. 15. Ponta Grossa/PR:UEPG. 2020. p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213566> Acesso em: 15 jun. 2023.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



**FORMAÇÃO E EXERCÍCIO
DOCENTE EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

6. FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A formação é um processo de vida, acontece nos instantes, nos modos de existir. Somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo. (Raic, 2020. p. 123)

No contexto da pandemia da COVID-19, o exercício da docência foi se configurando como um campo ainda mais complexo e heterogêneo, tramado por diferentes acontecimentos, forças e intencionalidades, o que desafiou os/as professores/as a atualizarem diferentes cenas de si e outros modos docentes.

Muitos fatores exógenos e endógenos à área da educação vieram atravessando e afetando intensamente os territórios escolares, ressoando nas formas de pensar e praticar a docência. Se, por um lado, essa conjuntura amplificou desafios e tensões já vivenciados, por outro, forjou deslocamentos e potencialidades que foram fomentando experimentações pedagógicas, experiências formativas e reinvenções de outros cenários pedagógicos e formações de maneiras de *serpensaragir* docentes.

Tal conjuntura trouxe à tona a discussão sobre a formação e o exercício docente. Nas cartas das professoras colaboradoras deste estudo, esse tema emerge com intensidade e nos provoca a pensar sobre os processos de formação docente para além do viés técnico, considerando o entrelaçamento com as itinerâncias de vida na experimentação da profissão. É a partir desse prisma que teço as linhas que seguem neste texto.

Foi recorrente nos discursos enunciados no período pandêmico a constatação da necessidade de formação dos/as professores/as para atuarem com os novos formatos educacionais que aquela situação de emergência impunha, que notadamente envolvia o uso instrumental de tecnologias digitais e redes de conectividade.

Não à toa, na esteira desse discurso, foi possível perceber o estreitamento da relação entre algumas redes públicas de ensino e as grandes fundações e empresas⁷⁸ de cunho privado.

⁷⁸ Preto, Bonilla, Sena (2020) mencionam a influência que fundações e empresas privadas vêm exercendo nos rumos das políticas públicas para a educação básica e superior e na formação de professores. Além dos organismos internacionais (como: Banco Mundial, UNESCO, OCDE etc.), destacam-se o grupo, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, dentre outros que

Os autores Pretto, Bonilla e Sena (2020) nos lembram que muitas secretarias de educação, com vistas a dar respostas rápidas ao cenário pandêmico, encontraram nos pacotes empresariais ofertados por essas organizações, tanto soluções pedagógicas para serem replicadas nas práticas de ensino, quanto programas de formações para professores como um meio de preparação/adequação docente para lidar com as demandas emergentes. Tais programas, por vezes, se ancoravam em uma “lógica” informacional e aplicacionista, com proposições unilaterais que pouco dialogavam com as propostas pedagógicas e as situações vivenciadas nas instituições escolares e com as várias dimensões, que estão conectadas na formação docente.

Dominicé (2012) também já nos relatava a emergência e a influência de um mercado educativo, que, por meio da oferta de programas de formação continuada, legitimaria sua progressiva hierarquização em cursos bem definidos, oficialmente reconhecidos e alinhados a abordagens educativas cada vez mais estruturadas. No entanto, essa ênfase na formação profissional tem feito com que outras dimensões mais pessoais sejam gradualmente secundarizadas nos ambientes formativos.

Essa “lógica” que já circulava e pautava ações formativas voltadas aos professores, tanto em meios acadêmicos como fora deles, ganhou especial destaque em períodos pandêmicos com vistas a fazer frente às urgências que o período requeria. Ela veicula uma ideia de formação como um processo de acumulação de informações, conteúdos e técnicas que levem ao aprimoramento de conhecimentos e habilidades a serem aplicados na prática pedagógica, cujo enfoque maior se concentra nos aspectos técnicos e instrumentais.

Em outras palavras, é o que Maria Roseli Sá denomina de formação como “aquisição cultural, no sentido do aperfeiçoamento de faculdades e talentos” (Sá, 2018, p. 51), que traz subjacente o sentido de finalidade, de metas a serem alcançadas nos processos formativos, nos quais se direcionam ações com vistas a formar/moldar perfis e identidades a serem modeladas no percurso. Acerca dessa perspectiva, Domingues afirma que ela se volta muito mais:

compõem os movimentos Todos pela Educação e Todos pela Base, além das grandes empresas das plataformas web, como Google, Facebook, Microsoft, entre outras, que nos dias atuais têm marcado presença nos cotidianos por meio de programas e projetos.

[...] para a homogeneização de práticas como se os professores fossem meros espectros de reprodução de modelos ou executores de tarefas que visam, apenas, atingir metas previamente estabelecidas. [...] Este modelo reforça a reprodução de metodologias aplicadas, pois exprime uma epistemologia exclusiva da/para a prática que tende a “enformar”, “formatar” ou “deformar” o sujeito, pois nega seus processos de subjetivação e suas singularidades (Domingues, 2018, p. 109).

Há tempos que críticas são dirigidas a essa perspectiva, tanto por autores que defendem uma formação docente alicerçada nas esferas pessoais, coletivas e institucionais que os/as professores/as estão implicados e implicam na sua formação (Nóvoa, 1992a, 2002, 2009; Imbernón, 2011) quanto por aqueles que requerem que se considere as histórias de vidas (Nóvoa, 1992a; 1992b; Dominicé, 2012), em que não se separam aspectos cognitivos, afetivos, técnicos, simbólicos, psíquicos, corporais etc.

Há também pesquisadores/es que problematizam essa concepção finalística de formação e evocam as dimensões ontológica, estética, ética, política, cultural e pedagógica, os devires, as experiências, os atravessamentos de forças, as diferenças, subjetivações e singularidades que constituem os processos formativos (Pereira, 2016; Sá, 2004; 2011; 2018; Almeida, 2018; Domingues, 2018; Corazza, 2011; Batista, 2017; Raic, 2020).

Podemos localizar ainda em nossa prática diária com professores/as e também nos escritos das cartas a indicação da complexidade e da multiplicidade de situações dilemáticas, de acontecimentos, de contingências e demandas de diversas ordens que transpassam o seu exercício docente em sala de aula e fora dela. São aspectos que interferem ativamente em suas formações humana e profissional, reinvidicam dinâmicas formativas mais abertas e sensíveis aos seus contextos de prática, suas vivências, as criações e as (re)invenções que os cotidianos escolares os convocam a fazer.

São ondas de tensionamento dirigidas a uma visão de formação de professores/as que ainda se faz muito presente em programas, currículos e iniciativas formativas voltadas à docência. Essa concepção ancora-se em uma racionalidade técnica, que tende a prescrever uma trajetória linear de aprendizagem e a valorização de um saber-fazer voltado à obtenção de resultados generalistas previamente definidos.

Nessa lógica, a formação assume o sentido de uma “formatação”: um processo de adequação e adaptação dos profissionais a modelos e demandas externamente determinados.

Ana Verena Paim e Maria Cláudia Carmo (2012) aludem que tal concepção não contempla mais os/as professores/as no desempenho da atividade docente, as mudanças no campo profissional e as atuais configurações sociais e educacionais, que requisitam uma formação que revise a dimensão política, ética, estética, cultural e pedagógica.

Vale destacar que isto não significa desprezar nem minorar a dimensão técnica no percurso da formação profissional. Ao contrário, trata-se de não se restringir a ela, considerá-la com uma dentre tantas outras possibilidades e referências, que são atualizadas e que compõem as itinerâncias formativas, em que não é possível demarcar e assegurar com precisão e homogeneidade os seus “resultados” e o aprendizado decorrente, uma vez que é na singularidade de cada experiência que a formação docente se configura. (Sá, 2018).

Sá nos chama atenção que a formação se configura como um processo que nos constitui em movimentos permanentes a partir do nosso estar no mundo, das nossas interpretações, dos nossos jeitos de existir no mundo e não necessariamente se restringe a uma finalidade técnica. Por isso, a itinerância formativa docente não se fixa a uma identidade em si, “[...] mas se constitui em sua singularidade no campo existencial constituído pelos modos de suas presenças nesse mundo.” (Sá, 2010, p. 45).

Diria que a trama da “formação” é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa que, segundo Larrosa Bondía (2002a, p. 67), “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir.” E nesse “estar por vir” não há uma regularidade, uma linearidade. [...] (Sá, 2010, p. 56)

Assim sendo, mais importante do que definir metas uniformes de formação, determinar aprendizagens e habilidades a serem adquiridas ou aperfeiçoadas é considerar as possibilidades abertas no percurso formativo, no qual cada professor/a vai tecendo o seu próprio percurso, suas atualizações, suas aprendizagens a partir do

que lhe afeta, do que lhe acontece, do que lhe altera na experiência (Larrosa, 2022) da formação experimentada no exercício docente.

Seguindo esse prisma e tendo em vista as tramas e os dinamismos que permearam a docência nas paisagens educacionais pandêmicas, busquei perspectivar uma ideia de formação docente para além do sentido estrito e técnico de qualificação profissional (Gallo, 2017), bem como da ideia de adaptação a metas e perfis modelares. Isto é, uma formação implicada com os movimentos de atualizações de professoralidades que comportam as diferenças de si e as inúmeras referências que se materializam em maneiras de *serpensaragir* docentes em meio às experiências que vivenciam no seu itinerário de vida, no dia a dia do exercício docente.

6.1 ENTRE TRAMAS E DRAMAS: PROFESSORALIDADES EM ATUALIZAÇÃO

[...] a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de professor no exercício cotidiano do ofício.
(Larrosa, 2019, p. 12)

As paisagens pandêmicas compuseram um plano dramático (Deleuze, 2019; 2021) no exercício da docência. Ainda que não seja possível analisar em absoluto suas implicações, foram perceptíveis as tramas de linhas abstratas — vetores de forças que atravessaram o cotidiano docente. Entre elas, destacam-se as linhas de fuga, capazes de provocar fissuras e desencadear desterritorializações (Deleuze; Guattari, 2011) que nos arrancaram da frágil sensação de estabilidade. Esses movimentos nos conduziram à angústia e à ansiedade diante da imprevisibilidade e da tragicidade dos momentos vividos, em suas contingências e limites.

Essas linhas, riscadas no *chão da escola*, foram desafiando o *status quo* e as modelagens pedagógicas instituídas que, em certa medida, desestabilizaram as suas estruturas, fomentaram outras configurações das suas rotinas, seus espaços-tempos, seus currículos e as relações interpessoais, chamando a nossa atenção aos descolamentos no exercício e formação docente e nas maneiras de estar sendo professor/a.

Tal conjuntura me leva a considerar que a escola se constitui em um campo tramado por fluxos e linhas de forças heterogêneas que coexistem e compõem um território complexo e plural, atravessado por intensidades, permanências e rupturas, velocidades e lentidões que forjam inúmeras expressões, modelagens e criações pedagógicas; bem como, por subjetividades que ali habitam, perpassadas por diferentes devires.

Partindo de uma leitura deleuzoguattariana (2012a), três linhas de forças podem ser perspectivadas dentro e fora do ambiente escolar: linhas molares, moleculares e de fuga. O molar nos aparece compondo as linhas de segmentaridades duras, rígidas, que conformam binarismos, dicotomias, hierarquias e verticalizações, estabelecem limites e fronteiras bem delimitadas. O molecular remete a linhas flexíveis, desviantes, abertas à expressão da multiplicidade, da heterogeneidade, traçam pequenas modificações e movimentam-se nas horizontalidades e nas bordas fluidas do território. As linhas de fuga, por sua vez, são linhas de desterritorialização, que riscam o território provocando fissuras, rupturas, se configuram em atos que fazem “[...] um sistema vazar como se fura um cano”. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 49), “[...] é como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção a uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente”. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 101)

As tramas dessas linhas são observáveis no cotidiano escolar. Elas se entremeiam nos acontecimentos precipitados nos atos de currículo (Macedo, 2013). Tais atos refletem tanto a molaridade — expressa nas estruturas duras, nos mecanismos de controle, nas normatizações e na reprodução de padrões dominantes do Estado — quanto a molecularidade, presente nas flexibilizações e nas propostas educativas mais fluídas e maleáveis, perpassadas por saberes, sensibilidades e ações micropolíticas.

Do mesmo modo, evidenciam-se as fugas, as experimentações criativas e imprevisíveis, as resistências e as (re)existências que transitam e abrem fendas na rigidez. Esses movimentos confeccionam mudanças nos ritmos e nas rotinas, rompendo com a fixidez que, por vezes, se instala no currículo, nos processos formativos e na cultura escolar.

Essas três linhas não operam em oposição, elas coexistem, se entrelaçam, se cruzam, se interferem e reagem umas sobre as outras, em diferentes intensidades e

ritmos. Raic (2020, p. 67) adverte que não há viabilidade em estabelecer uma escala de valoração entre tais linhas, ou seja, as linhas moleculares ou de fuga não são precisamente melhores do que as linhas molares ou vice-versa, uma vez que não temos como prever e ter precisão dos seus efeitos, nem sobre o que elas podem produzir. De todo modo, as molaridades estão sempre sendo tensionadas, borradas e rasuradas pelas molecularidades e fugas que elas incitam; nesses pontos de encontros são gerados acontecimentos, que podem ou não ser os mais desejáveis.

É em meio às linhas tramadas nos territórios escolares que os/as professores/as experienciam os *dramas* da docência. Cabe esclarecer que, quando trago o termo *drama*, não estou me referindo a significações usualmente atribuídas a esta palavra, como⁷⁹: gênero cinematográfico; peça teatral que mistura tragédia e comédia; situação ou acontecimento trágico ou violento; padecimento ou ainda atitude que exagera a gravidade ou aspecto negativo de algo.

Esses *dramas* são aqui entendidos a partir de uma leitura deleuziana (Deleuze, 2019; 2021), que propõe concebê-los como dinamismos espaço-temporais que têm o poder de dramatizar um conceito, o qual se atualiza ao encarnar ideias que estão potencialmente no plano virtual. “[...] os dinamismos são tanto temporais quanto espaciais. Eles constituem tempos de atualização ou de diferenciação assim como traçam espaços de atualização.” (Deleuze, 2021, p. 286)

Fazendo um deslizamento dessa concepção de *drama* para o campo educacional no cenário pandêmico, podemos entender como dinamismos, agitações espaço-temporais que emergiram das experiências vivenciadas no exercício docente nos territórios escolares e que mobilizaram os/as professores/as a atualizarem ideias de docência e inúmeras referências⁸⁰, materializadas em maneiras de *serpensaragir*, passaram a compor as suas professoralidades em suas itinerâncias formativas profissionais.

Segundo Verônica Damasceno (2011), a conceptualização de drama/dramatização foi composta por Deleuze a partir de ideias e fragmentos de conceitos criados por Leibniz, Kant, Bergson e aparece, mais substancialmente

⁷⁹ <https://dicionario.priberam.org/drama>

⁸⁰ Em consonância com Sá (2011; 2020), entendo que essas referências são de toda ordem: teóricas, artísticas, filosóficas, técnicas, éticas, estéticas, afetivas, laborais etc.

expressa, em três de suas obras: inicialmente em Nietzsche e a filosofia (1963); posteriormente em 1967, em seu Comunicado à Sociedade Francesa de Filosofia, e em 1968, na sua tese Diferença e repetição. Em Nietzsche e a filosofia, Deleuze propõe, através do método da dramatização:

Relacionar um conceito com a vontade de potência, para localizar o sintoma de uma vontade, sem a qual não poderia sequer ser pensado, nem o sentimento experimentado, nem a ação empreendida. Esse método corresponde à questão trágica, ele é o próprio método trágico. Se eliminarmos da palavra 'drama' todo *pathos* dialético e cristão que lhe compromete seu sentido, ela é método de dramatização (Deleuze, 1963, p. 89 *apud* Damasceno, 2011, p. 161).

Na comunicação à Sociedade Francesa de Filosofia, Gilles Deleuze expõe uma definição de *drama*, que continua explorando/desenvolvendo em Diferença e Repetição, qual seja:

[...] a dramatização são dinanismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas que têm 'lugar' em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm 'pacientes' sujeitos-esboços, que têm por 'função' atualizar Ideias... (Deleuze, 2019, p. 145)

Sandra Corraza (2012a, p. 1019) traduz a concepção de *drama* como processos dinâmicos que colocam em cena forças e potências que agem sobre os acontecimentos, em detrimento daquilo que se encontra na camada superficial do pensar. O método da dramatização trata-se, pois, de evidenciar o caráter dramático de todo acontecimento.

É o que Deleuze expõe ao afirmar que, ao se fazer a correspondência entre dinanismos espaço-temporais e a emergência da ideia, substitui-se o *logos* por um "drama", o que parece se estabelecer como o *drama* desse *logos*. "[...] o pensamento lógico se dissolve em puras determinações espaço-temporais." (Deleuze, 2019, p. 145). Nesse sentido, "[...] Não é falso dizer que só o tempo traz sua resposta a uma questão e só o espaço traz sua solução a um problema." (Deleuze, 2021, p. 287)

Verônica Damasceno (2011) reporta-se ao *drama* como uma distribuição de diferenças que determina a atualização das ideias. Nessa perspectiva, o método de dramatização envolve processos de diferenciação. Diferenças internas, que são relativas aos blocos espaço-temporais que criam condições para os conceitos

emergirem. Os *dramas* envolvem um campo intensivo e diferencial de forças que faz emergir um teatro de virtualidades e uma expressividade das ideias. “A realidade não é dada, mas dramatizada por forças individuais e subjetividades larvares”. (Damasceno, 2011, p. 157)

Os *dramas* se constituem em dinamismos que determinam a atualização da ideia. Eles criam e traçam espaço correspondente às relações diferenciais e às singularidades a serem atualizadas; constituem tempos de atualização ou de diferenciação. Simultaneamente, engendram sujeitos, sujeitos larvares, ainda não qualificados ou inteiramente compostos, sujeitos embrionários, capazes de suportar a pressão de uma ressonância interna ou a amplitude de um movimento forçado. (Deleuze, 2019, p. 286). Trata-se de uma correspondência entre determinações espaço-temporais e as ideias que se exprimem em qualidades e extensões, em diferenças.

Entendo que esses dinamismos espaço-temporais se operacionalizam nas experiências vivenciadas no exercício da docência nos ambientes escolares, implicando na atualização da ideia de docência em diferentes professoralidades. As professoralidades materializam virtualidades, potências da docência que se precipitam das relações dinâmicas e (in)tensivas que o/a professor/a experimenta, atualizando diversas referências que constituem o seu *sentirpensarpraticar* pedagógico.

Para Deleuze (2019), a ideia abriga uma multiplicidade de relações diferenciais e de repartições ou distribuições de singularidades, que se encarnam concomitantemente, produzindo a atualização da diferença, ou seja, diferenciação.

Vale salientar que, nesse prisma, o virtual não está em oposição ao real, como, por vezes, se coloca, mas, sim, ao atual. Há toda uma realidade no virtual, que segue expressa em singularidades no atual, correspondentemente, mas não semelhante. (Deleuze, 2021, 2019). A realidade do virtual se estabelece nos elementos, relações diferenciais e nos pontos singulares que lhes são correspondentes. “A natureza do virtual é tal que atualizar-se é diferenciar-se. Cada diferenciação é uma integração local, uma solução local, que se compõe com outras no conjunto da solução ou na integração global” (Deleuze, 2021, p. 279).

Deleuze (2021) afirma que o virtual sempre se atualiza por meio da diferença. Assim sendo, a atualização rompe com qualquer princípio de semelhança ou de identidade. O que se atualiza não se assemelha aos termos virtuais que levaram a se atualizar; neste sentido, a atualização é sempre uma verdadeira criação, uma produção de diferença. “A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída”. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 175).

Por isso, ao se investigar a ideia, em nosso caso, a docência atualizada em professoralidades, mais valem questões dos tipos: quem? Como? Quanto? Onde e quando? Em que caso?, pois tais perguntas possibilitam-nos aproximar dos movimentos da diferenciação, dos acontecimentos e das coordenadas espaço-temporais que ensejaram a sua atualização, ao contrário da questão: o que é?, já que essa nos direcionaria para uma essência abstrata, estéril, retirando a ideia do seu dinamismo e multiplicidade constituintes.

Quando pergunto o *que é?*, suponho haver uma essência atrás das aparências, ou, pelo menos, algo último atrás das máscaras. O outro tipo de questão, ao contrário, descobre sempre outras máscaras atrás de uma máscara, deslocamentos atrás de todo local, outros ‘casos’ encaixados num caso. (Deleuze, 2019, 152)

Ao modo deleuziano, dramatizar a docência, tendo como plano de fundo a paisagem pandêmica, me leva a interrogar não a essência do que é ser professor nessa situação, posto que isto levaria à cristalização de uma identidade docente, que se vê constantemente tensionada, dissolvida, fragmentada pelos dinamismos e campos intensivos e diferenciais configurados e postos em cena no espaço-tempo contemporâneo.

Parece mais pertinente levantar questionamentos sobre como esse/a profissional veio constituindo-se docente? Com que memórias, histórias, vivências e experiências vem compondo seu itinerário profissional? Como atualizam suas maneiras de *serpensaragir* docentes frente aos dinamismos e afetações que experimentam no exercício da profissão? Que forças, afetos e intensidades incidem sobre os espaços-tempos, atravessando-os, levando-os a atualizarem diferenças e a se produzirem na coletividade da profissão?

Foram questões dessa natureza que propus às professoras colaboradoras deste estudo e que mobilizaram a produção de suas respectivas cartas. Com isso, busquei

me aproximar não de uma identidade ou perfil docente, mas, sim, das diferentes ideias e expressões da docência, encarando-a em sua multiplicidade, considerando os dinamismos que agitam os espaços-tempos e agem diretamente sobre ela, provocando deslocamentos, deslizamentos, rotações, torções (Corazza, 2012b) e composições de diversas professoralidades, diferenciadas no atual.

Nos entre-lugares educativos forjados no contexto da pandemia, novas composições docentes foram experimentadas, fabuladas, tramadas, constituídas e atualizadas em professoralidades plurais. Um campo virtual de potencialidades produzido por diferentes relações, intensidades e singularidades, repleto de devires, que puderam ser expressos, encarnados no plano atual, como diferenças de si, como “exercícios de existencialização” (Pereira, 2016) demandados pelo diálogo entre “o dentro” e “o fora” que perfazem as subjetividades.

Inspiro-me em Marcos Villela Pereira (2016) quando trata da professoralidade para versar sobre essa diferença que o/a professor/a atualiza e experimenta no exercício da profissão, nas dramatizações da docência, na formação do seu ser estar docente. “A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva” (Pereira, 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, e à luz dos desdobramentos e inflexões da pesquisa, adoto o uso do termo professoralidades no plural. Com isso, busco evidenciar a multiplicidade, os dinamismos e as diferenças em constante atualização que habitam o processo de ser/tornar-se professor/a — como tão bem deixam entrever as cartas das docentes intercessoras deste estudo.

Fazendo uma dobra no conceito, compreendo que as professoralidades se referem a maneiras de *serpensaragir* docentes, tecidas por cada professor/a na processualidade de sua vida profissional, um movimento de permanente des(construção), em que, ao diferir de si mesmo/a, vai se inventando e se produzindo na docência.

Pereira coloca que:

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma

diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. (Pereira, 2016, p. 35).

As professoralidades não fazem alusão à essência do/a professor/a ou a alguma prescrição totalizante acerca do que o/a professor/a é ou deve ser. Se assim o fizesse, estaria remetendo muito mais a uma dinâmica na lógica da identidade, que trata de produzir re-arranjos, re-organizações, re-adaptações nas quais as diferenças são assimiladas e, de certa forma, sublimadas. Nessa lógica, as diferenças que surgem são envolvidas por uma camada que neutraliza seu potencial de gerar movimento, e assim se conserva a integridade que estava em risco. “Em um procedimento identitário, o sujeito se fixa em um modelo que o caracteriza como *o mesmo de si*.” (Pereira, 2016, p. 54. Grifos do autor.)

Por outra via, quando se trata das professoralidades, não se remete à formação de uma identidade profissional, uma vez que essa conduziria para a repetição de um modelo, para a recorrência a um perfil ou padrão, estancando os fluxos e movimentos que envolvem a experiência de produzir-se professor, condicionando e determinando os caminhos em que se deve atuar, reduzindo as possibilidades de ser a uma modelagem estabelecida.

Não é uma conformação a se atingir, tampouco é algo que se completa em um determinado espaço-tempo de exercício da profissão ou em algum curso acadêmico, mas, sim, é uma processualidade que se consubstancia em um estado permanente de desequilíbrio, ativado por forças de diferentes vetores nos acontecimentos e experiências vividas que potencializam composições singulares e atualizações provisórias de diferentes maneiras docentes e de inúmeras referências.

Pereira (2016, p. 35/36), tomando como referência Foucault, Deleuze e Guattari, refere-se aos acontecimentos não apenas como uma sucessão de fatos, nem ocorre gratuitamente, considera que eles se delineiam provocados por um quadro vital de forças interagentes “[...] uma relação de forças, um jogo agonístico de forças que se afetam mutuamente” (Pereira, 2016, p. 35).

Uma tensão intrínseca é gerada por essa trama de linhas de forças que promove um desequilíbrio do que estava até então estável, impulsionando-o ao deslocamento, ao movimento, à desterritorialização (Deleuze, Guattari, 2011), potencializando a emergência de novas composições.

Compreendo, com Pereira (2016; 2023), que as professoralidades envolvem um diferir-se, envolvem a precipitação de uma potência de vir a ser o que não se vinha sendo, uma prática de produção de si dentro de certa coletividade. Portanto, configura-se, como um resultado de uma certa circunstância que emerge de um campo de potencialidades imanentes ao contexto social, histórico-cultural, existencial do sujeito⁸¹.

Pereira (2016, p. 23) considera esse campo de potencialidades como uma zona virtual, engendrada pela conexão e entrecruzamento de diferentes vetores de forças, encharcada de devires que poderão ser atualizados, provocados tanto pela pressão inerente ao campo de forças, quanto por uma decisão do/a professor/a em estar aberto e disposto/a a expor-se em uma diferença, ainda que desconhecida e pouco formada.

Por essa ótica, o movimento de atualização das professoralidades integra o diferenciar-se, implicando, de certo modo, algo que violenta (Deleuze; Parnet, 2016; Oliveira; Paraíso, 2016), isto é, que retira de um determinado estado, das suas possibilidades abstratas, mobilizando e potencializando a ação de materializar-se em diferença de si no atual.

Isto me leva a pensar que esse movimento de atualização comporta processos experienciais, no sentido de experiência proposto por Larrosa (2022), que remete à experimentação de algo que “nos passa”, nos toca, nos afeta, nos violenta, e ao nos passar, nos forma, nos altera e nos transforma. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (Larrosa, 2022, p. 27).

Assim sendo, as professoralidades incorporam um estado de tensão experiencial constante que leva a desfazer-se e refazer-se, encarnando a atualização de uma potencialidade, de uma formação existencial singular, provisória, emergente de um campo de coletividade e dos processos de subjetivações que a permeiam. “[...] É um momento de irrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao

⁸¹ O sujeito e o coletivo social se constituem em realidades correlativas, não separáveis, suas condições de possibilidades estão interligadas e se afetam mutuamente (Pereira, 2016, p. 27)

lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora outros tantos”. (Pereira, 2016, p. 19/20).

Uma formação existencial — um sujeito, individual ou coletivo — é a resultante do movimento de atualização de certo conjunto de forças organizadas em uma determinada contingência. Essa contingência é a relatividade dada pela circunstância de um fato, o qual representa uma *performance* que responde aos apelos infinitos e móveis do plano das forças: certo conjunto de forças que agem entre si vão produzindo novos traços ou acordando traços adormecidos, provocando um aumento de tensão na dobra-subjetividade, aquela bolsa de forças configurada, até que ela se desfaz e o sujeito é lançado no *fora* para refazer-se, construindo um novo patamar de existência. (Pereira, 2016, p. 42–43). *Grifos do autor.*)

Sob esse prisma, as professoralidades são tecidas no “exercício de existencialização” (Pereira, 2016), se colocam como modos de vida produzidos, tramados, atualizados pelo/a professor/a, daí o entendimento como maneiras de *serpensaragir*, que está em constante processo de formação.

Trata-se de uma elaboração singular dentro dos campos intensos e dinâmicos engendrados nos espaços-tempos coletivos da escola, até mesmo fora dela, considerando as contingências, ambivalências, tensões, permanências, desequilíbrios, incertezas, potências, caos, fluxos e forças que atravessam e ressoam na sua vida cotidiana e na vida da profissão nas ambiências escolares em que atua, que é afetado e que afeta nos diversos encontros, experiências e agenciamentos que vivencia. São diferenças que os/as professores/as atualizam nos dramas e nas tramas da docência.

Tal perspectiva se conecta ao que Angélica Munhoz (2022) defende quando aborda a docência como um modo de existir em que nada está dado. Isso me leva a considerar que a docência implica não somente um vínculo com os processos de ensinar e aprender, mas também um atravessamento de experiências que potencializa abandonar o que se vinha sendo para ser outro.

Refere-se a uma experimentação de si que dissolve a fixidez da ideia de uma identidade docente e possibilita a emergência de outras maneiras de ser e fazer singulares que se constituem no coletivo, no território comum onde se exerce a profissão. “Tal modo inédito de existir exige um investimento feito no campo da própria experiência subjetiva, de maneira que o que um professor ensina não estaria

separado da forma como encarna aquilo que ensina.” (Munhoz, 2022, p. 3). Nesse sentido, um modo de existir é inerente às maneiras como se vive, pensa e age.

Em consonância, no texto “Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor”, os autores Marcos Pereira e Anthony Fábio Santana (2019) nos convidam a pensar que o/a professor/a é aquele sujeito que tem a docência como uma expressão de sua vida, acolhendo os riscos de atuar em um território movente e imprevisível (Santana; Pereira, 2019), tensionado por múltiplas forças sociais, macro/micropolíticas, culturais e pelo jogo instituído-instituinte (Serpa, 2004) que formam os diferentes espaços educativos e permeiam o exercício da profissão. Por meio da sua atividade profissional aceita operar com seu desejo e com os desejos dos estudantes, tornando-se ponte, a fim de que os seus educandos consigam transitar nos processos de aprendizagem e chegar a outros pontos. Segundo Pereira e Santana (2019, p. 3):

O professor é o sujeito que se constitui historicamente frente à experimentação das ações desafiadoras do dia a dia, intermediando o contato intersubjetivo entre os diversos mundos que se encontram na sala de aula. Por ser histórico, compõe a si mesmo e a sua professoralidade (Pereira, 1996) durante a trajetória de toda vida, no diálogo com o mundo e com as distintas referências que este lhe apresenta ao percorrer os seus diferentes caminhos e experimentar as suas possibilidades.

O exercício docente opera como um campo dramático da profissão, em que a docência é dramatizada, experimentada. E a dramatização à docência envolve investigar, permanentemente, os movimentos contextuais que articulam e engendram os seus caminhos. Tais caminhos expressam a multiplicidade de sentidos e expressões em que a docência se materializa, como também se formam e se constituem as professoralidades no exercício do educar.

Operar com a ideia de professoralidades me leva a pensar a formação docente para além da finalidade de um curso ou de uma ação que se intenciona formativa com metas de resultados que demarcam a sua linha de chegada; me impulsiona a considerá-la como um processo *continuum* em que se entrelaçam as itinerâncias de vida, do exercício profissional e dos processos formativos em que se está envolvido.

É na experimentação de si dentro do campo da docência, em meio aos desafios, às contingências, às experiências vividas e agenciamentos do cotidiano, afetado pelo

contato com os diversos mundos ali encontrados, atualizando e operando com as mais distintas referências e realidades, que o/a professor/a vai se constituindo, se formando e (re)compondo suas maneiras de *serpensaragir* docentes.

A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. [...] É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor se constitui, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação (Rozek, 2012, p. 30)

A formação docente remete, portanto, a movimentos em que esse profissional produz a si mesmo constantemente nos diversos espaços-tempos do exercício da profissão, em uma processualidade que envolve dinâmicas de diferenciação e movimentos permanentes de desfazimento e refazimento de si, de atualização do ser na diferença, na “[...] prática de ensinar, de trabalhar com a formação de outros sujeitos, em uma prática de educar.” (Pereira, 2016, p. 13).

Essa perspectiva me faz reconhecer que o exercício docente não é o mero desempenho de atividades justapostas, preestabelecidas e distribuídas em tempos/espacos fixados. Entendo a prática da docência como campo heterogêneo perpassado por dinamismos, tramas de linhas e forças que forjam os territórios escolares e que implicam continuamente o itinerário formativo profissional de cada docente, individual e coletivamente. Aciona, portanto, atualizações e conexões de diversos e distintos saberes e fazeres que se amalgamam e operam em situações de ensino e aprendizagem provisórias e circunstanciais.

Concordo com Neurisângela Miranda (2021) quando afirma que o exercício docente não é somente um estado de quem exerce uma profissão, mas sim, “uma atividade aprendente, formadora da professoralidade e produtora de diferentes paisagens professorais” (Miranda, 2021, p.76). Nesse sentido, o exercício da docência possui uma dimensão ativa na formação docente, na constituição de sua professoralidade.

Essa dimensão demonstra que a formação docente, vai muito além de um curso acadêmico ou de um treinamento preparatório, envolve um experimentar-se, um produzir-se continuamente no fluxo da vida profissional, considerando as imprevisibilidades daquilo que acontece e atravessa e altera cada professor/a.

Assim, compreendo junto com Zordan e Almeida (2020, p. 8) que a formação envolve uma “[...] singularidade criativa de si, como possibilidade contínua de se reinterpretar, se reinventar e de diferir de si mesmo, pela forma como compreendemos as experiências, como engendramos a diferença e nos alteramos perante as contingências. (Zordan; Almeida, 2020, p. 8).

Com isso, não quero minimizar a relevância da formação acadêmica em qualquer nível, mas apontá-la como uma das, entre outras, vias de composição e de ativação das marcas e maneiras de *serpensaragir* docentes e, ao mesmo tempo, despertar a atenção para as relações afetivas que “[...] compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem a intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes”. (Deleuze; Guattari, 2012b, p.44).

Essa visão se aproxima do que Munhoz (2022, p. 4) afirma:

Trata-se de uma formação que lança mão das formas que se adquiriu como sujeito e abre-se àquilo que está em vias de se tornar, o que envolve não se identificar com um perfil, ou forma de professor, mas com um movimento de se diferir de si, constituindo modos singulares de existir na docência. Certo é que não aprendemos um modo de existir na docência em nenhum curso de formação, o que não significa que a formação docente, em seus diferentes níveis, não seja importante. Mas para além dela, percebe-se que há um mundo fora de seu próprio mundo ou dos limites do mundo vigente.

Nesse sentido, formação tem a ver com viver as experiências e, para tal é preciso estar “ex-posto”, disposto a experimentar um vir a ser diferente do que se é, e aberto aos riscos da sua própria transformação. (Larrosa, 2022). As aprendizagens são tecidas nos fluxos das experiências de forma particular, contingente, relativa e pessoal, portanto, não decorrem de um processo cumulativo, mas de atualizações de múltiplas referências, que se efetivam em acordo com as singularidades de cada pessoa.

Como sinaliza Sá (2011; 2020), essas referências são de diversas ordens (teóricas, técnicas, artísticas, filosóficas, éticas, estéticas, afetivas, laborais etc.) que os/as professores/as nos seus percursos formativos vão confrontando e atualizando em conexão e convivência com as outras referências que foram construindo nos diversos ambientes de aprendizagens que transitaram ao longo das suas existências, inclusive e em especial, nos espaços de trabalho, dentro e fora das salas de aula,

envolto em ações inerentes às suas responsabilidades e compromisso profissional junto aos estudantes e aos seus pares.

A autora relata que, no âmbito da formação, nos deparamos com um mundo de referências, que não se hierarquizam, todas elas atuam como possibilidades de atualização nas experiências formativas que potencializam a ampliação de nossas aprendizagens e compreensões de mundo. (Sá, 2018). Trata-se de saberes que vão se compondo nas itinerâncias e experiências formativas em constante devir.

Os saberes dos professores não são homogêneos; as diferentes experiências de cada pessoa-profissional constituem os seus repertórios de atuação e os saberes são elaborados a partir dessas experiências, por isso são também singulares. Tratar de saberes docentes indica a necessidade de se considerar o profissional da educação como um ser em formação permanente que busca suas referências, também, nos saberes experienciais construídos em seus percursos de vida, envolvendo os âmbitos pessoal e profissional. (Almeida, 2018, p. 84)

Isto significa conferir legitimidade aos territórios escolares (Domingues, 2018) e ao exercício docente como espaços-tempos privilegiados em que a formação docente acontece. Não como uma trajetória linear, com um ponto de largada que segue em direção a um ponto de chegada a uma forma específica, mas como uma itinerância/errância (Sá, 2004) labiríntica em que cada um/a vai tecendo sua própria trilha formativa, no emaranhado de *linhas-fluxos* que delineiam os contextos em que a ação educativa ocorre, na convivência e tomadas de decisões que precisam realizar frente às várias dimensões e demandas que estão imbricadas em seu fazer pedagógico.

Tratar da formação docente em paisagens educacionais pandêmicas pela via das itinerâncias formativas em que se efetivam atualizações de professoralidades é vislumbrar os campos de forças intensivas inerentes às tramas e dramas emergentes nos territórios escolares que atravessaram e implicaram a existencialidade docente, as maneiras como tocaram, provocaram abalos, rupturas, fendas, abrindo espaços para que outras potências se esprimissem.

Campos de forças que na ambiência da pandemia da COVID-19 ganharam evidência tanto pela tensão do instituído-instituente, pelas forças molares e moleculares vividas dentro e fora da ambiência da profissão, quanto, e especialmente,

pelas linhas de ruptura que desterritorializaram várias dimensões da vida. Seja pelos vieses biopolíticos e necropolíticos que marcaram os cenários sociais, políticos e econômicos em contornos singulares em nossa história no Brasil levando-nos a conviver e enfrentar quadros de vida-morte / morte-vida que estiveram pulsantes no cotidiano; seja pelas alterações e reconfigurações traçadas nas territorialidades da escola, nos currículos, nas formas de *pensarsentirpraticar* os processos de ensino e de aprendizagens que impulsionaram (re)invenções, movimentos de criações pedagógicas e de uma multiplicidade de maneiras de *serpensaragir* docentes.

São movimentações como essas que encontramos nos gestos de escrita de si registrados nas cartas das professoras que colaboraram com a pesquisa e com a compreensão da docência como território existencial (Rolnik, 2016; Alvarez; Passos, 2020) individual e coletivo onde se experimenta, se experiencia e se produz expressões docentes singulares.

É no acontecer cotidiano da docência, em meio à atualização de inúmeras referências de saberes e fazeres, ambivalências, imprevisibilidades, permanências, inconstâncias e mudanças características da vida da/na escola, que o/a profissional se forma continuamente professor/a, experimentando a docência e a si mesmo, recompondo constantemente suas professoralidades, seus jeitos singulares de estar sendo docente em sua itinerância profissional e de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica D. A formação como experiência e a experiência da formação: notas sobre arte e DesEstética no repertório de atuação docente. CANDA, Cilene N.; MENDONÇA, Celida S. (Orgs.). **Paisagens educativas do Ensino de Teatro na Bahia**. 1ª ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 79–100.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131–149.

BATISTA, Deniele. **Experiências do tornar-se professora**. Tese de doutorado em educação. Orientação: Menga Lüdke. Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. Ano 11, nº 21, Janeiro/Junho 2011. p. 13–16.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009–1030, set./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso: 05 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O drama do currículo**: pesquisa e vitalismo de criação. In: **XI ANPED SUL**. 2012b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>> Acesso em: 05 dez. 2021

DAMASCENO, Verônica. Sobre a ideia de dramatização em Gilles Deleuze. **Revista DoisPontos**. Vol. 8, n. 2. Curitiba, São Carlos: 2011. p. 157–174. Disponibilidade em: <<https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/21519>> Acesso em: 05 dez. 2021.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* (Orgs.). **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Escritos formaceanos em perspectiva. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953–1974). Edição preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2019, p.129–154.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução: Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudio Leão e Suely Ronilk. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012b

DOMINGUES, Verônica. Para pensar a escola como espaço legítimo de formação inicial e em exercício de professores: a pesquisa como dimensão fundante dos estágios supervisionados. PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores**: redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 108–124.

GALLO, Silvio. Para além da qualificação profissional. Revista **Filosofia e Educação**. Volume 9, Número 2. Campinas/SP: Junho-Setembro, 2017. p. 1-6.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Tradução: Silvana Cobucci Leite) 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. LARROSA, Jorge. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. **Tremores.** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê.** Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, , set./dez. 2013, p. 427–435. Disponibilidade em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 05 dez. 2021.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Quando ousei narrar(me):** intradução otobiográfica de uma professoralidade. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva Souza Carvalho. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação; Salvador. 2021

MUNHOZ, Angélica V. Um Modo de Existir na Docência. **Educação & Realidade.** V. 47. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01> Acesso em: 05 Jan. 2025

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25–46

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 9 out. 2024

PAIM, Ana Verena F.; CARMO, Maria Cláudia. Formação de professores em atuação: um olhar multirreferencial. MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* (Orgs.) **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.** Escritos formaceanos em perspectiva. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas/GO, v. 11, n. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9475> Acesso: 16 mai. 2021.

PEREIRA, Marcos Vilela. Professoralidade. In: GOMES DA SILVA, Ana Lúcia; SALVADORI, Juliana Cristina; FERRAZ SILVA, Obdália Santana. **Abecedário pedagógico sob rasura**: educação e(m) Diversidade. Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 217-219.

PRETTO, Nelson De L.; BONILLA, Maria Helena S.; SENA, Ivânia Paula F de S. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Organizadores: Nelson De Luca Pretto, Maria Helena Silveira Bonilla, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

RAIC, Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur**: diferenças nas tramas da pedagogicidade. Curitiba: Appris, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. XVI ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. p. 24–35. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8785/2/A_formacao_de_professores_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva.pdf

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: O curso de pedagogia da UFBA**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SÁ, Maria Roseli G. B. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. Sá, Maria Roseli G. B.; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. Cap. 8IX, p. 187 – 199.

SÁ, Maria Roseli G. B. Formar-se ou tornar-se professor? considerações ontológicas sobre formação docente. CANDA, Cilene N.; MENDONÇA, Celida S. (Orgs.).

Paisagens educativas do Ensino de Teatro na Bahia. 1ª ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 47–62.

SERPA, L. F. P. **Rascunho digital:** diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D. Parar pandêmico: educação e vida. In: **Práxis Educativa.** v. 15. Ponta Grossa/PR. UEPG. 2020. p. 1-18, 2020 Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213566>
Acesso em: 15 jun. 2023.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



7. CARTA DE ABERTURA PARA OUTROS ENCONTROS

Querido(a) leitor(a),

Demorei um tempo pensando em como escrever esta carta, pois essas seriam as minhas últimas palavras nesta tese, e como relativizei a pretensão de controle que “teria” em direcionar por onde você deveria começar e concluir a exploração do texto, tenho ciência de que poderá acessá-la em qualquer momento, e não ao final, como seria, costumeiramente, esperado. Contudo, julgo que isto não comprometerá a leitura do que lhe trago aqui, que se distancia das formas instituídas que prescrevem aos textos acadêmicos um fechamento com uma apresentação síntese dos resultados ou das conclusões finais do estudo, e se aproxima muito mais da linguagem dos afetos que, por ora, me pedem passagem.

No instante em que lhe escrevo, uma mistura de sentimentos, pensamentos e sensações me toma. Por um lado, um cansaço motivado pelo labor (in)tensivo que a escrita da pesquisa nos lança, afinal, a escritura de uma tese é também (ins)escritura que fazemos no e com todo nosso corpo. Corpo que, em desgaste, já não responde com a mesma agilidade e disposição a ebulição das ideias e palavras que teimam em pupular, especialmente, nas horas madrugadeiras, atormentando o sono que a essa altura se faz ainda mais necessário.

Por outro lado, sinto um certo alívio misturado com uma ansiedade e com a alegria em perceber que se avizinha o importante momento de compartilhar mais abertamente o que consegui produzir no decurso do doutorado.

Tempo de dar contornos de finalização e soltar o texto que segue com as formulações e os sentidos que busquei construir nesse período, ainda que esteja consciente da sua incompletude e da sua provisoriade frente aos cenários moventes produzidos com/pela pesquisa, e até de possíveis insuficiências. E isso não significa um fechamento, um encerramento do texto em si. Fazendo uma analogia com trechos do que Gilberto Gil canta em sua música “Drão”: “[...] o amor da gente é como grão. Uma semente de ilusão. Tem que morrer pra germinar. Plantar n'algum lugar. Ressuscitar no

chão, nossa sementeura”; acredito que essa última carta marca muito mais um momento de separação, de desapego, de deixar a semente plantada morrer e se abrir para germinar em outras leituras e interpretações; momento de deixar o texto fluir e abrir ao encontro com tantos outros potenciais leitores/as e interlocutores/as que irão atualizá-lo de variadas maneiras e em diferentes contextos comunicacionais.

Certo dia, imersa nas leituras de textos do professor Larrosa, deparei-me com algumas palavras que ele escreveu em coautoria com outro professor, Walter Kohan. Essas palavras ficaram ressoando e me levaram a pensar sobre o processo da escrita da pesquisa:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Larrosa; Kohan, 2022, s/p.)⁸²

Não é uma tarefa fácil a escrita de uma pesquisa. Afirmo isso considerando não apenas as incontáveis horas em que precisamos investir e concentrar a atenção nas leituras, escritas e reescritas, das escolhas simples às decisões mais complexas que fazemos para ir tecendo o texto, mas, especialmente, como mencionam os autores, porque a escrita é uma experiência que (trans)forma nossos pensares, saberes, sentimentos; é uma experiência que nos (trans)forma.

Não se trata de um mero relato ou descrição de uma sequência de pensamentos e saberes prévios, pois ao passo que vamos narrando a experiência, a pesquisa em atos de escrita, vamos também compondo, (re)inventando a própria pesquisa, assim como, vamos nos compondo, nos (re)inventando, nos inscrevendo naquilo que escrevemos.

Se o que dá sentido à escritura é a experiência, o que dá sentido à experiência, e consequentemente, à pesquisa, é a vida. Porque é na tensão da vida-vivida, vida-vivente (Serpa, 2004)⁸³ que a experiência e a pesquisa acontecem.

⁸² LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. LARROSA, Jorge. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

⁸³ SERPA, L. F. P. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

Desse modo, penso que a escrita se torna ainda mais desafiadora quando o que se pesquisa advém de uma experiência, a princípio, vivida em um sentido negativo, experimentada muito mais pelo viés da dor e do padecimento. Foi exatamente com esses sentimentos e pensamentos que iniciei a pesquisa que agora se finda.

Pesquisar e escrever em tempos pandêmicos foi um feito desafiador. Escolher a pandemia como contexto da pesquisa, como plano de imanência para criação do meu caminhar pesquisante, constituiu-se em mim como um efeito importante e potente de transmutação de sentidos, pensares, fazeres na minha itinerância pessoal/profissional e contribuiu para consolidar uma movimentação (trans)formativa em mim.

O que inicialmente me gerava medo, ansiedade, afetos tristes que reduziam as minhas possibilidades de ação e me levavam a reatividade e paralisia, foi se transformando pelas/nas experiências da vida-pesquisa em processos de recriação das minhas forças ativas (Fuganti, 2024a)⁸⁴, acionando as potências de me diferenciar, de me (re)compor em modos de existências diferentes do que vinha sendo, que me permitiram ampliar as minhas maneiras de ser-estar e agir no mundo.

Como diria Fuganti (2024b),⁸⁵ é preciso fazer um bom uso do mau encontro que nos acontece, não se fixar no acontecido, na dor, no drama como padecimento, considerar o problema uma provocação para abertura a outros encontros, a diferenciação em novas nuances de si, aumentando a potência de ser modificado e afetado por outras forças.

E foi assim que me aventurei na pesquisa acerca dos movimentos de atualizações de professoralidades potencializados no/pelo exercício da docência na educação básica em paisagens pandêmicas, partindo da experimentação de uma maneira de pesquisar forjada pela aliança entre a cartografia rizomática (inspirada em uma perspectiva deleuzeguattariana e outros autores) e o uso do gênero epistolar como dispositivo operativo do que traduzi como *cartografia*.

⁸⁴ FUGANTI, Luiz. **Recriar o acesso às nossas forças**. YouTube. Luiz Fuganti. 22 de dez. de 2024a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xr11mAtHeKk> Acesso em: 15 fev. 2025.

⁸⁵ FUGANTI, Luiz. **Fazer bom uso dos problemas**. Como praticar a esquizoanálise? YouTube. Luiz Fuganti. 4 de set. de 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hb6Xwv04ot4> Acesso em: 15 fev. 2025.

Tratou-se, ao mesmo tempo, de uma aposta conceitual e metodológica de produzir um *pesquisarCOM* (Moraes; Bernandes, 2014), isto é, “um modo de pesquisar que se faz com o outro e não sobre o outro” (idem, p. 8)⁸⁶ e de abertura da produção acadêmica ao acolhimento de outras expressões textuais, de diferentes gestos de escrita e narratividade.

Este *pesquisarCOM* proporcionou uma aproximação com o outro, ou melhor, com as outras, no caso, professoras da rede municipal de ensino de Salvador-BA, que, com as tramas tecidas em suas epístolas, nos convidaram a perspectivar outros olhares sobre a docência e a formação.

As linhas dessas tramas se entrelaçaram em composições intensas e singulares, vibrando corpos e vozes docentes. Elas expressam movimentos de vida entremeados de afetos alegres e tristes, vividos durante a pandemia da COVID-19. São narrativas que denunciam e anunciam: falam da dor e dos padecimentos, mas também da criação, de resistências e (re)existências que se reinventam no interior da docência, em meio aos encontros, às experiências e às experimentações.

As cartas das docentes, em seus gestos de escrita e de existência, revelaram os dilemas e o desamparo político que atravessam a docência, mas também anunciaram forças de invenção e de produção de outros possíveis. São vozes que, ao se fazerem ouvir, denunciam e, ao mesmo tempo, afirmam a vida em meio ao caos, às contingências, à precariedade e à potência, produzindo sentidos outros para o educar e para o existir, abrindo brechas para o que ainda pode vir a ser.

Escutar e fazer ecoar essas vozes é um gesto de cuidado e reconhecimento. É implicar-se com quem educa nas fronteiras tênues entre a vida e a morte, com quem persiste na educação básica pública. Cada carta, em sua pulsação viva, recorda-nos que educar é também resistir e (re)existir. Reivindica a dinamização de políticas e práticas formativas que acolham e sejam sensíveis aos contextos de atuação docente, às suas itinerâncias e diferenças, às criações e (re)invenções que os dinamismos e cotidianos escolares lhes convocam a fazer.

⁸⁶ MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita. Apresentação. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; Bernardes TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia. (Org.) **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14

Operar com a *cartografia* me permitiu delinear uma abordagem que não esteve centrada na identificação de essências ou identidades das docentes, ao contrário, tentou privilegiar as diferenças em seus fluxos, os acontecimentos, os encontros e as relações afetivas.

Além disso, possibilitou acompanhar, por meio das cartas produzidas pelas professoras colaboradoras/intercessoras da pesquisa, os movimentos de atualizações de suas professoralidades no contexto da pandemia da COVID-19 e produzir *cartas-mapas* que potencializaram desdobramentos na pesquisa, que culminaram na constituição de três capítulos da tese, nos quais busquei:

*Traçar um mapeamento do contexto dramático da pandemia, em que ficou evidente o exercício do biopoder em vieses biopolíticos e necropolíticos que marcou os cenários sociais, políticos e econômicos com quadros nos quais a vida-morte / morte-vida estiveram em jogo.

No Brasil, esses cenários ganharam contornos singulares sob os efeitos do governo bolsonarista instalado no período, e nos levaram a conviver e enfrentar o acirramento das nossas múltiplas desigualdades e vulnerabilidades.

Por outro lado, foi possível também observar como tempos críticos podem funcionar como vetores de abertura e de composição de outros possíveis e mobilizar movimentos desejantes e pulsantes de vida, de solidariedade, de compartilhamento, de construção e aprendizagem coletiva, fomentando uma reflexão acerca dos modos como lidamos com o planeta, como estamos habitando e construindo os nossos territórios de existência.

* Mapear as *linhas-fluxos* (in)intensivos que compuseram paisagens pandêmicas na educação básica e na docência, tendo uma atenção especial para o território educacional da rede municipal de ensino de Salvador-BA. Essas linhas ganharam relevo tanto pela tensão instituído-instituente e pelas forças molares e moleculares que mobilizaram dentro e fora da ambiência da educação, quanto, especialmente, pelas linhas de ruptura que produziram efeitos de des(re)territorialização.

Nesse sentido, procurei nesse capítulo também discutir sobre como essas paisagens pandêmicas intensificaram as tensões, dilemas e problemáticas que já circulavam ambientes escolares; desafiaram as modelagens pedagógicas instituídas e fomentaram alterações e

reconfigurações nas territorialidades da escola, nas rotinas, nos espaços-tempos, nos currículos, nas relações interpessoais, nas formas de *pensar sentir praticar* os processos de ensino e de aprendizagens que, a despeito das tentativas de controle, burocratização e captura do exercício docente, impulsionaram (re)invenções, movimentos de criações pedagógicas, de expressões de resistência traduzidas em docências menores e de maneiras de *serpensar agir* docentes singulares e plurais.

* Tecer uma discussão acerca do entrelaçamento entre exercício docente, formação de professores e atualização de professoralidades, em articulação com os atravessamentos da pandemia da COVID-19.

A discussão teve em consideração os campos de forças intensivas inerentes às tramas e dramas (Deleuze, 2019; 2021)⁸⁷ que permearam o exercício docente em paisagens educacionais pandêmicas e implicaram a existencialidade docente, e a partir disso, perspectivei uma ideia de formação docente para além do sentido meramente técnico, de qualificação ou adaptação a metas pré-estabelecidas e perfis modelares.

Refere-se a ideia de uma formação implicada com os movimentos de atualizações de professoralidades que comportam as diferenças de si e as múltiplas referências que se consolidam em suas maneiras de *serpensar agir* docentes em meio às experiências que vivenciam no cotidiano em que se exerce a docência e no seu itinerário pessoal/profissional.

Nos fluxos dessa construção, fui me atualizando e me movimentando em um devir *pesquisadora-cartógrafa*, me valendo de diferentes referências com as quais tramei as tecituras desta produção. Em gestos *cartográficos* elaborei as formulações que apresento nesta tese, desejando que possam colaborar com a discussão sobre a docência, a formação em exercício de professores, as professoralidades e a produção da pesquisa em educação em nossos tempos contemporâneos, de forma afirmativa da diferença, da multiplicidade e da criação.

⁸⁷ DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2019, p. 129-154.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

Contagiada pela ideia do escritor alemão Jean Paul (apud Sloterdijk, 2000, p. 7), que afirma: “Os livros [...] são cartas dirigidas a amigos, apenas mais longas.”⁸⁸ Gosto de imaginar que esta tese funciona como uma longa carta que endereço a você, e apesar de não lhe conhecer, tendo a visualizá-lo/a como um/uma amigo/a.

A amizade, tal como aludem Deleuze e Guattari, envolve uma confiança, uma cumplicidade, uma confidência, é a hora em que podemos dizer ao outro: “[...] era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente. E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8)⁸⁹.

Assim, esta longa carta que assumiu a forma de tese expressa também o meu convite para o estabelecimento de um vínculo de amizade com você que se dispõe a me ler, esperando que cada capítulo-envelope passe a ser nosso, que possa lhe afetar e compor com você um modo ainda mais potente.

Comte-Sponville (1997, p. 40)⁹⁰ propõe que a carta é “Um presente que se dá, mas que nada tem a oferecer senão a si”. Seguindo essa ótica, o que ofereci no corpo desta tese foram gestos de escrita de mim conectados aos gestos de escrita de tantos/as outros/as que encontrei na minha itinerância, que me afetaram, me constituíram e colaboraram com a composição desta escritura.

Gestos de escrita de mim, como uma auto *cartagrafia* das professoralidades que vim produzindo, não pela constituição de uma identidade, mas pela via das atualizações de múltiplas referências e de diferenças em mim que fui tramando na movimentação da vida-vivida / vida-vivente da pesquisa em que me lancei.

Foram registros do que (des)aprendi, do que formulei, do que gastei, do que pensei-senti, dos devires e experiências que me atravessaram, me (trans)formaram e potencializaram outras maneiras de ser/pensar/sentir/agir como pesquisadora-coordenadora pedagógica-docente. Estimo que meus

⁸⁸ SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São. Paulo: Estação Liberdade, 2000.

⁸⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

⁹⁰ Comte-Sponville, André. **Bom dia, angústia!** Tradução: Maria Ennantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

(ins)escritos possam pulsar linhas de conexão e ressonâncias amplificadoras deste nosso encontro e de abertura para tantos outros.

Até breve. Forte abraço!!

Islana Oliveira.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA



FAÇULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Composições docentes em tempos de pandemia da Covid-19: *cartografando* professoralidades”, desenvolvida por Islana de Oliveira Silva, discente do curso de doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá e coorientação da Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic.

Trata-se de uma pesquisa que versa sobre a docência e a formação em exercício de professores/as na educação básica a partir da discussão acerca das atualizações de professoralidades no contexto da pandemia da COVID-19. A ideia de professoralidade adotada refere-se a modos de ser e agir docentes que são constituídos e atualizados continuamente por professores/as no fluxo da sua vida profissional. O objetivo central do estudo é cartografar movimentos de atualizações de professoralidades potencializados pela pandemia da COVID-19.

O convite para sua participação se deve ao seu vínculo como docente na educação básica da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, nem remunerada. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a realização da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e o sigilo da sua identificação. Assim como, serão assegurados os direitos a ressarcimento de custos decorrentes da participação, a assistência e a indenização diante de eventuais danos gerados pela pesquisa.

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e os documentos serão armazenados em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá na produção de uma carta destinada à pesquisadora em que fará uma narrativa de seu itinerário formativo e profissional, expressando os movimentos de atualização da sua professoralidade no contexto da pandemia da COVID-19. No instrumento Carta convite constam os tópicos/questões propostos que servem como inspirações para a realização dessa produção. A carta poderá ser produzida de forma manuscrita ou digitada, sem limite de quantitativo de laudas e de forma de expressão, podendo ser utilizados na composição da mesma outros textos, desenhos, colagens, recortes, etc. Será entregue para a pesquisadora em meio físico ou digital.

As cartas produzidas pelos(as) participantes da pesquisa poderão ser publicadas, de forma integral ou parcial, no texto da tese e/ou em outras produções/apresentações

acadêmicas decorrentes da pesquisa, garantindo-se o anonimato e a preservação da sua identidade (exceto quando autorizada por escrito essa identificação pelo/a participante).

As cartas serão armazenadas em arquivos físicos ou digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora, sua orientadora e sua coorientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme a Resolução CNS Nº. 510/2016.

Os benefícios indiretos com a sua colaboração nesta pesquisa estão relacionados às contribuições do estudo para a compreensão e produção de conhecimentos acerca da complexidade do exercício da docência na educação básica em contextos atravessados pelo fenômeno da pandemia da COVID-19, perspectivando as tramas intensivas que estimularam um (re)inventar-se docente dentro da profissão, através de atualizações de professoralidades, bem como, na colaboração com a discussão acadêmica acerca de outros modos de *pensar/praticar* a docência e a formação de professores na educação básica em dias atuais.

Os possíveis riscos na participação da pesquisa estão relacionados ao cansaço físico e mental e/ou desconforto emocional. Nesse caso, o(a) participante poderá interromper a realização da produção proposta e até da participação, sem prejuízo algum, e solicitar apoio da pesquisadora responsável a fim de mitigar possíveis efeitos desses riscos, bem como fazer encaminhamentos necessários e prestar a assistência devida, conforme for o caso. Além disso, em razão do uso de meios eletrônicos para possível comunicação e tramitação de documentos entre a pesquisadora e os/as participantes, reconhecemos a limitação característica desses meios no que se refere à segurança no trânsito de informações e o potencial risco na garantia da total confidencialidade. A pesquisadora adotará cuidados adicionais na relação e comunicação com os participantes via meios eletrônicos, como: utilização de dispositivos de uso exclusivamente pessoal; comunicação e tramitação de arquivos de forma individualizada e/ou sem identificação de destinatário nem possibilidade de visualização por terceiros; realização de download e armazenamento de documentos enviados pelos/as participantes em dispositivos locais ou em arquivos físicos, apagando registros de tramitação em redes e ambiente virtual. A pesquisadora poderá ser acionada para tratar e fornecer assistência ao participante, em conformidade com a situação e potencial risco.

Os resultados serão divulgados em formato de tese de doutorado e em outras publicações e apresentações em eventos de cunho acadêmico. Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa e da sua participação, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – CEP/FMB/UFBA. O objetivo do Comitê de Ética é proteger os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, a qual respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante pesquisado(a)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Medicina da Bahia, Largo do Terreiro de Jesus, s/n, Centro Histórico, CEP 40.026-010, Salvador, Bahia, Brasil. **E-mail:** cepfmb@ufba.br

Nome da pesquisadora responsável: Islana de Oliveira Silva

Contatos:

- **Telefone/Celular:**
- **E-mail: islanaoliveira@gmail.com**

Assinatura do(a) pesquisador(a)

.....de.....de 20.....

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE B – CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

CARTA CONVITE

Caro(a) Participante,

Quero iniciar esta carta-convite agradecendo a sua atenção e estimando o seu aceite em colaborar com a minha pesquisa de doutorado intitulada “Composições docentes em tempos de pandemia da Covid-19: *cartagrafando* professoralidades”. Trata-se de um estudo que versa sobre a docência e a formação de professores/as na educação básica a partir da discussão acerca das atualizações de professoralidades no contexto da pandemia da COVID-19. A ideia de professoralidade adotada refere-se a modos de ser e agir docentes que são constituídos e atualizados continuamente por professores(as) no fluxo da sua vida profissional, implicados em dinâmicas de formação, (des)construção, de produção de diferença de si mesmos na atuação da profissão.

No cenário da pandemia, pudemos perceber que o exercício da docência na educação básica tornou-se ainda mais complexo, os/as professores/as foram desafiados a promoverem alterações nas suas práticas pedagógicas; a produzirem de outras ferramentas didáticas; a experimentarem diferentes formas de se relacionar com os estudantes e de fazer educação. O que fomentou atualizações em sua formação profissional e em seus modos de ser e agir docentes.

Como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador-Bahia, vinculada a uma Gerência Regional, vivenciei junto com vários colegas de profissão, principalmente, gestores, coordenadores pedagógicos e professores de diversos territórios escolares da rede, os desafios, dilemas, tensões e potencialidades que permearam o acontecimento da pandemia em nossa cidade, em nosso país. Compartilhamos e experimentamos a composição não somente de outras paisagens educacionais, (in)intensivamente atravessadas pelas tramas e dramas da epidemia da COVID-19, como também de outras cenas de si, de nós,

no coletivo que a docência e a educação constituem. Em meio a esses movimentos, pudemos nos (re)inventar e inventar possibilidades de *sentir pensar praticar* educação, atualizando nossos modos de ser/existir e agir expressos em nossas professoralidades.

Nessa perspectiva, busco, por meio dessa investigação, cartografar movimentos de atualizações de professoralidades potencializados pela pandemia da COVID-19. No plano conceitual-metodológico, utilizo a *cartografia*, que decorre de uma composição entre o método da cartografia e o gênero epistolar.

Assim, convido-o a produzir uma carta destinada a mim em que fará uma narrativa de seu itinerário formativo e profissional, expressando os movimentos de atualização da sua professoralidade no contexto da pandemia da COVID-19. Nessa carta, poderá expressar:

- Uma breve apresentação da sua constituição como professor(a) articulada a sua formação (acadêmica ou não) e ao seu exercício docente (se possível, relate que modos de ser e agir docentes identificou no itinerário da sua professoralidade);
- Suas memórias, suas histórias, seus afetos, vivências e experiências na atuação da profissão em espaços-tempos marcados pela pandemia da COVID-19;
- Como foi tocado(a) e afetado(a) pelo acontecimento da pandemia da COVID-19 em sua vida e no exercício da profissão;
- Que tensões, afetações, intensidades, diferenças e/ou outros efeitos percebe que a pandemia trouxe para seu contexto de vida profissional, para a sua professoralidade e seus modos de (re)existir e/ou resistir na profissão;
- Como foi atualizando seu modo de ser docente e diferenças de si frente aos dinamismos e afetações que experimentou no exercício da profissão em tempos que foram marcados pela pandemia da COVID-19;
- Como veio se (re)compondo, forjando suas práticas docentes e sua professoralidade;
- Que desafio(s) e perspectiva(s) percebe para o exercício da docência e para a formação de professores, considerando os múltiplos efeitos e atravessamentos da pandemia.

A carta pode ser manuscrita ou digitada, sem limite de quantitativo de laudas e de forma de expressão. Os tópicos/questões acima descritos são inspirações para a composição da sua carta. Caso queira, fique à vontade em trazer nessa

produção outros textos, desenhos, colagens, recortes etc. Se, além de professor(a), também atuar como gestor(a) escolar ou coordenador(a) pedagógico(a), poderá, se quiser, fazer referências em sua carta sobre essa atuação e experiência que também compõe a sua professoralidade.

Nesse estudo, parto da consideração de que cada epístola se constituirá como uma carta-mapa, repleta de zonas de intensidades onde vibrarão as linhas de vida de cada participante em suas movimentações docentes. Assim, a intenção que move a pesquisa não é a de “interpretar” as cartas de modo a cristalizar as suas formas e os seus conteúdos em quadros e categorias referenciais prévias, mas acompanhar os movimentos de atualizações de professoralidades, mapeando temas intensivos que servirão para a composição de mapas, em múltiplas formas de expressão textual, e de possíveis dobras do estudo a ser empreendido na tese. Poderá entregar a sua carta em meio físico ou digital.

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa e/ou sobre a produção da carta, estou à disposição para mais informações. Seguem meus contatos:

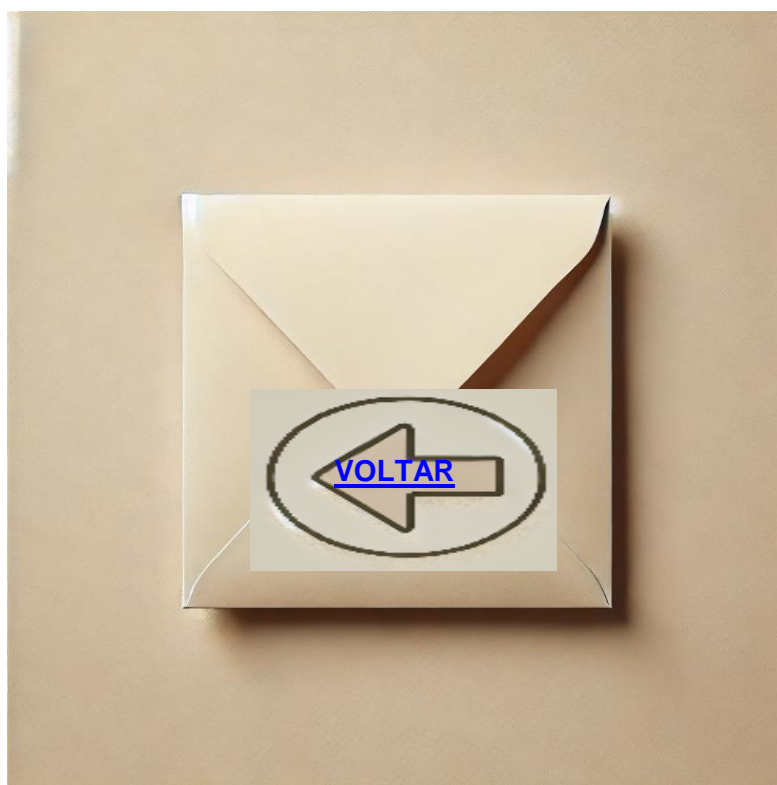
E-mail: islanaoliveira@gmail.com Telefone/WhatsApp: -----

Endereço: -----

Reitero meu agradecimento e conto com a sua valiosa colaboração!

Abraço afetuoso,

Islana Oliveira.



Instrução do Correio:

Para retornar, pressione a tecla CTRL e clique na seta.