



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bruno Costa Lima Rossato

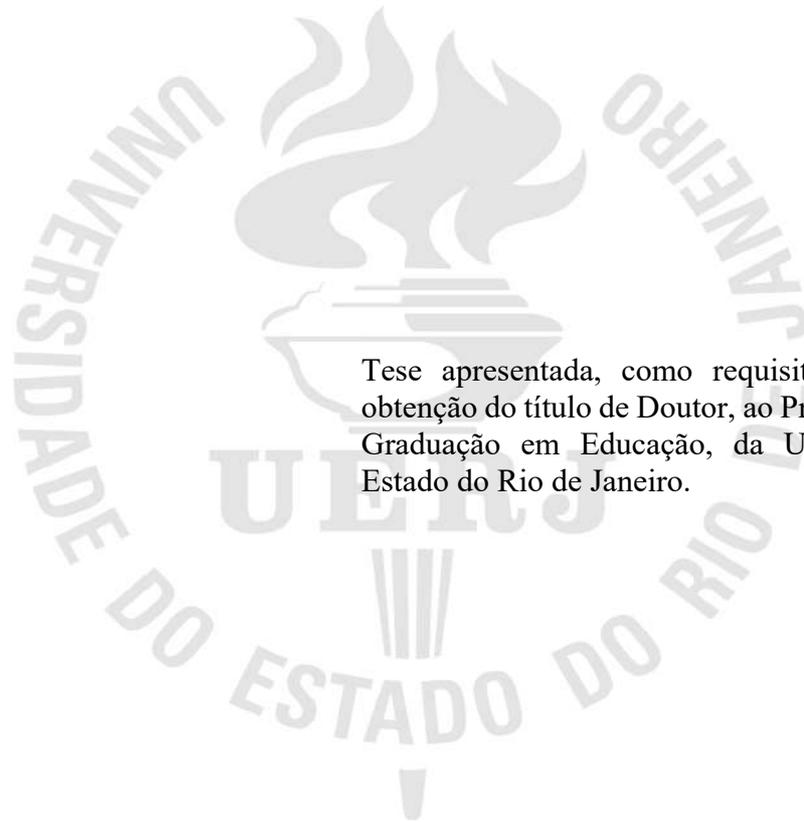
**Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil
nas/com as audiovisualidades**

Rio de Janeiro

2025

Bruno Costa Lima Rossato

**Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil nas/com as
audiovisualidades**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R827 Rossato, Bruno Costa Lima
 Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil nas/com as audiovisuaisidades
 / Bruno Costa Lima Rossato. – 2025.
 142 f.

 Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Docência – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. I. Soares, Maria da
 Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruno Costa Lima Rossato

**Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil nas/com as
audiovisualidades**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Leonardo Nolasco-Silva
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Tânia Lúcia Maddalena
Universidade do Estado do Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Maia
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof.^a Dr.^a. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Nilcélio Sousa Sacramento
Universidade Federal do Tocantins

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Para meu pai (em memória), do amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Sentir gratidão é algo que acho sublime, é um sentimento gostoso de reconhecimento, um sentido de graciosidade, de alegria de saber que não estamos sozinhos nas caminhadas da vida.

Em tempos tão complexos a gratidão em uma tese parece um filme, ou talvez como um rio que passa com sua força e delicadeza que são mútuas e contínuas. Nessa hora lembro-me da canção interpretada por Maria Bethânia, memórias das águas, no qual trago como homenagem aos que serão citados aqui, nestes agradecimentos. Então, que venham as palavras tentando externar todo carinho e admiração a cada um aqui.

E foi assim pela vida
Navegando em tantas águas
Que mesmo as minhas feridas
Viraram ondas ou vagas
Hoje eu lembro dos meus rios
Em mim mesma mergulhada
Águas que movem moinhos
Nunca são águas passadas
Eu sou memória das águas
(Memórias das Águas, Maria Bethânia).

Início minhas palavras aos meus amados pais, Aida e Marco Antônio, pessoas que tanto me ensinaram, que são/foram companheiras, amigas, com quem compartilhei alegrias e dores, momentos felizes e de me sentir protegido. Esses dois são inspiração a todo instante.

A minha espiritualidade também é muito importante para mim. Eu, nasci em 13 de junho, dia de Santo Antônio, sou filho de Oxalá e Orunmilá, representante de Olodumaré e essa energia me faz caminhar rumo a sonhos que pareciam tão intangíveis.

Agradeço também meu marido, Evandro, companheiro no sentido mais genuíno da palavra. Juntos há 07 anos ele vem me proporcionando alegrias, apoio, incentivo e carinho.

Ceição, minha orientadora, é peça fundamental neste momento de gratidão, pois desde 2012 - quando a chamava de senhora - estamos caminhando juntos. Ceição me ensina que há humanidade na Academia, pessoa com quem tive muitas risadas entre cervejas, churrasquinhos, samba, mas que também tive apoio em momentos difíceis, assim como também tentei apoiá-la nos seus momentos. Acredito que Ceição não tem dimensão da sua grandeza, generosidade e simplicidade atrelada a uma pessoa cheia de sabedoria.

O professor Dirceu Castilho, da UERJ, que acreditou nas minhas inquietações, nas minhas possibilidades de seguir na pesquisa e, com isso, me apresenta Ceição para orientação de

monografia, além de me dizer: “Participe do grupo de pesquisa dela, você pode ser um bom pesquisador. Ceíça é a pessoa que conheço que mais entende Foucault e Deleuze, caminhe com ela”. Dirceu me fez ver como é bonito ter paixão pelas práticas cotidianas, como essas são potentes e carregadas de lutas políticas.

Agradeço as pessoas queridas do grupo de Pesquisa CUNADI. Tanto os que passaram e partiram, como o querido Nelson Santiago, como os que ainda permanecem. CUNADI é um grupo cheio de afetos.

O financiamento da FAPERJ também é indispensável. Gratidão. E que venham mais financiamento a tantas pessoas que se dedicam a contribuir com a pesquisa, com um mundo mais plural e feliz.

A amiga Cris Amancio, que tanto me incentivou - no meio da pandemia - a retornar aos estudos e tentar a seleção para o doutorado. Cris é uma amiga na qual caminhamos entre dores e risadas no campo profissional e pessoal. Além disso, o apoio dos amigos queridos: Felipe Rocha e Paula Ferreira também foram primordiais, pois na época da seleção, nós quatro - Cris, Felipe, Paula e eu - caminhamos juntos em nossas seleções, realizamos a leitura e conversa sobre nossos projetos. Um movimento formativo entre telas e afetos, no meio da pandemia.

Agradeço aos inúmeros amigos que a vida me deu. Destaco aqui: Camila Albuquerque, Priscila Ribeiro, Nice Freire, Fernanda Barros, Bianca Moreira, Rafael Chaves, Mariana Florentino, Claudia de Medeiros (que me inspirou nos estudos do Benjamin), aos amigos do grupo de teatro ‘Terceiro Sinal’, ao querido Nil que mesmo distante está sempre tão perto e tantas outras.

Agradeço e homenageio aqui todas as professoras que, ao longo desses 18 anos, atravessaram minha trajetória docente. Cada uma delas, ao seu jeito e modo, afetaram minha formação, me ajudaram tanto, me desestabilizaram ou me fortaleceram. Destaco algumas aqui: Vera, Antonia, Madalena Madeira, Bruna de Moraes, Ana Paula Lima, Erlane Thomaz, Claudia de Deus, Neide Alcântara, Claudia de Medeiros, Gilvania Porto, Lúcia Brizzio, Rosane Cássia, Ellen compa, Wilson, Cícera, Severa, Glória Mendes, Patrícia, Cátia, Dani Rocha, Sheila, Tatiana Melo. Agradeço também as queridíssimas amigas da graduação em Pedagogia. Sem essas pessoas eu não sei se teria conseguido seguir na complexidade que é o magistério.

Gratidão a cada criança que atravessou minha trajetória docente. As crianças sempre me desestabilizaram com suas interações, gestos e formas de perceber o mundo, essa inquietação me levou a estudar mais, a querer mais, porém, acima de tudo, aprendi demais como elas, como as crianças me ensinaram a ser professor, a ser gente, a ser sensível.

Gratidão também à banca que acolheu o convite com tanto carinho. Cada uma dessas professoras faz parte da minha trajetória de estudos: Leo Nolasco, Maritza Maldonado, Nilda Alves, Vanessa Maia, Tânia Maddalena, Nilcélio Sousa.

Agradeço também a Natália, que atuou na revisão do texto. A parceria com Natália foi um encontro, no sentido mais genuíno possível.

Bom, espero não ter esquecido de ninguém, mas, caso tenha acontecido. Sinta-se homenageado desde já.

Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

RESUMO

ROSSATO, Bruno Costa Lima. *Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil nas/com as audiovisualidades*. 2025. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2025.

Esta é uma pesquisa que nos leva numa viagem entre memórias. Memórias que acionei junto com professoras que, em formas outras, produzem seus saberes e subjetividades, compondo uma memória coletiva de um período tão tenebroso de nossas vidas, a pandemia do Covid-19. Para realizar essa tese, me propus a problematizar a docência em educação infantil com um grupo de professoras que atuaram, junto comigo, numa creche pública do município do Rio de Janeiro e, que lançamos mão da produção de vídeos e sons para buscar o fortalecimento de vínculos afetivos com as crianças no período da pandemia. Para essa viagem, pautado na tendência de pesquisa '*nosdoscom*'¹ os cotidianos, assumimos a total imersão do pesquisador no trabalho. Então, optei por algumas ideias/possibilidades em pesquisa que se tornaram os fios condutores de um emaranhado de pensamentos, que, enredadas, levaram a criação desta tese: a invenção (Kasrupp, 2001) da pesquisa, que surge em descaminhos e com as crises no percurso; memórias clandestinas e subterrâneas (Polak, 1989) em prol da produção do conhecimento; a noção de autoficcionalizarmos a ciência (Nolasco-Silva, 2024) para alargar a circulação do que produzimos; a interrogação: o que a pandemia nos ensinou em meio ao mundo em disforia epistemológica? (Preciado, 2023); os usos do audiovisual por pessoas comuns, ou seja, as audiovisualidades (Kilpp, 2012), que colocam as professoras de educação infantil na partilha do sensível (Rancière, 2009); a percepção de que as relações das professoras com os vídeos, no período pandêmico, produziram o que Didi-Huberman (2011) denomina como lampejos gerando uma estética da sobrevivência (Bhabha, 2011) da docência, dos currículos, de suas vidas. Desta forma, busco evidenciar a importância das memórias '*individuaiscoletivas*' para colaborar em formas outras de expressar a (des)naturalização da docência em educação infantil entre os marcadores impostos pela sociedade e a dialogar sobre outros possíveis para uma docência mutante, um alargamento no que Preciado (2023) chama de mutação, a ruptura de uma percepção pautada na estética hegemônica que limita a sensibilidade e captura o desejo, mas que, a partir do horror pandêmico, nos levou a questionar: é possível sermos capazes de desejar de outro modo? (Preciado, 2023). Essas memórias nos ajudam a tatear uma docência em mutação, possibilitando práticas pedagógicas outras, bem como outras trajetórias de formação docente.

Palavras-chave: audiovisualidades; docência; memória; pandemia.

¹ O princípio da juntabilidade é proposto conforme a tendência de pesquisa intitulada '*nosdoscom*' os cotidianos. A forma estética, de juntar palavras, se coloca como uma posição política diante de termos que, na ciência cartesiana, eram considerados opostos, dicotômicos e, ao juntarmos essas palavras, criamos formas outras de pensar os significados dessas palavras, provendo sentidos outros. Além desse aspecto, vejo que algumas autoras deste campo de pesquisa utilizam a grafia '*nos/dos/com/*', no entanto, opto pela juntabilidade por compreender que o termo, ao ser juntado, produz sentidos outros a própria corrente de pesquisa. Sendo assim, referencio a juntabilidade '*nosdoscom*' a autoras como Oliveira (2016) e Sussekind (2012), ambas grandes pesquisadoras que também colaboram para fortalecer estes estudos.

ABSTRACT

ROSSATO, Bruno Costa Lima. *Between Flashes and Survivals: Teaching in Early Childhood Education with Audiovisualities*. 2025. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2025.

This research takes us on a journey through memories. Memories that I triggered together with teachers who, in other ways, produce their knowledge and subjectivities, composing a collective memory of such a dark period in our lives, the Covid-19 pandemic. In order to carry out this thesis, I set out to problematize teaching in early childhood education with a group of teachers who worked with me in a public nursery school in the municipality of Rio de Janeiro and who used video and sound production to try to strengthen emotional bonds with the children during the pandemic. For this trip, based on the 'nosdoscom' research trend, we assumed the total immersion of the researcher in the work. So, I opted for some ideas/possibilities in research that became the guiding threads of a tangle of thoughts, which, entangled, led to the creation of this thesis: the invention (Kasrupp, 2001) of research, which arises in detours and with crises along the way; clandestine and underground memories (Polak, 1989) in favor of the production of knowledge; the notion of autofictionalizing science (Nolasco-Silva, 2024) to widen the circulation of what we produce; the question: what has the pandemic taught us in the midst of a world in epistemological dysphoria? (Preciado, 2023); the uses of audiovisuals by ordinary people, that is, audiovisualities (Kilpp, 2012), which place early childhood teachers in the sharing of the sensible (Rancière, 2009); the perception that the teachers' relationships with the videos, during the pandemic, produced what Didi-Huberman (2011) calls flashes, generating an aesthetic of survival (Bhabha, 2011) of teaching, of curricula, of their lives. In this way, I seek to highlight the importance of 'individual-collective' memories in order to collaborate in other ways of expressing the (de)naturalization of teaching in early childhood education among the markers imposed by society and to dialogue about other possibilities for a mutant teaching, a widening in what Preciado (2023) calls mutation, the rupture of a perception based on hegemonic aesthetics that limits sensitivity and captures desire, but which, based on the pandemic horror, has led us to question: is it possible to be able to desire in another way? (Preciado, 2023). These memories help us grope our way through a changing teaching profession, making other pedagogical practices possible, as well as other teacher training trajectories.

Keywords: audiovisualities; teaching; memory; pandemic.

SUMÁRIO

UM COMEÇO.....	13
1 VIVER PARA CONTAR: OS ANDARILHOS DA PESQUISA.....	1.
	23
1.1 ARA QUE FAZEMOS PESQUISA <i>NOS DOS COM</i> COM OS COTIDIANOS?.....	23
1.2 UMA PANDEMIA NUM MUNDO DYSPHÓRICO.....	29
1.3 A DIGITALIZAÇÃO DA VIDA: AUDIOVISUALIDADES E O CORPO	36
1.3.1 <i>O corpo na/com a pandemia</i>	39
1.4 OITO PERSONAGENS À PROCURA DE AUTOR: MEMÓRIAS E UM CAMPO DE PESQUISA	40
1.4.1 <i>Histórias digitais e hiperescritas de si</i>	46
1.5 ALGUMAS IDEIAS SOBRE UMA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSORAS DE BRINCAR	47
2 MEU FILHO É UM DOUTORANDO: MEMÓRIAS PARA CRIAR SENTIDOS	53
2.1 UM BAÚ DE MEMÓRIAS: NOTAS SOBRE UM LUTO	55
2.1.1 Ao bem da disciplina: aprendizagens sobre sobrevivência	59
2.1.2 Insubmissão e as normas para entrar num prédio público	62
2.1.3 Um tênis preto e a escola	62
2.1.4 Não vai ter golpe	64
2.2 MEMÓRIAS QUE PRODUZEM SENTIDO: UMA PESQUISA INVENTIVA COMO ATITUDE EPISTEMOLÓGICA	64
3 MEMÓRIAS DE UMA CRECHE EM 2020	69
3.1 CADÊ AS PESSOAS QUE ESTAVAM AQUI NA CRECHE? A PANDEMIA COMEU!	69
	69
3.2 OS COMEÇOS E ALGUMAS AUSÊNCIAS: A DIREÇÃO	72
4 PERDAS E AS TENTATIVAS DE SOBREVIVÊNCIA	81
4.1 PERDA DA TAL 'EDUCAÇÃO PRESENCIAL'?	80
4.1.1 <i>A perda e as novas relações</i>	84
4.1.2 <i>Perda do aprender pedagogizado</i>	86
4.2 PERDA OU GANHO DE UM CAMPO DE PESQUISA?	86
4.2.1 <i>Apagamentos e uso das memórias</i>	91
4.3 ANÚNCIOS DE SOBREVIVÊNCIAS OUTRAS: UM VÍRUS NOS ENSINA?	92

5 LAMPEJOS NA/DA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E A PARTILHA DO SENSÍVEL.....	101
5.1 CRIAÇÕES E UMA DOCÊNCIA POSSÍVEL PARA PROFESSORAS DE BRINCAR	98
5.1.1 <u>Criar modos outros de ser professora.....</u>	105
5.2 RETORNO EM 2020	107
5.3 NA CRECHE TINHAM VAGA-LUMES	109
5.3.1 Despedidas: A dissipação dos vaga-lumes	119
6 O QUE FICOU? POR UMA ‘ESTÉTICAPOLÍTICA’ DA SOBREVIVÊNCIA.....	118
6.1 'EU' SOU AMOR, DA CABEÇA AOS PÉS: O QUE FICA?	119
6.1.1 Entre abraços	125
6.1.2 Um professor entre lampejos e sobrevivências	126
6.2 <i>‘ESTÉTICAPOLÍTICA’</i> DA SOBREVIVÊNCIA E O PORVIR: UMA DOCÊNCIA MUTANTE?	123
VAI O BICHO HOMEM FRUTO DA SEMENTE. RENASCER DA NOSSA FORÇA, LUZ E FÉ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do “drive de pesquisa” em que localizo os arquivos desta pesquisa	22
Figura 2 - Cartaz “Mães Paralelas”	23
Figura 3 - Narrativa oferecida pela inteligência artificial da plataforma Google.	31
Figura 4 - Imagens da apresentação de Madonna com a canção 'Live to tell' junto com QR code para acesso ao vídeo	32
Figura 5 - Narrativa promovida pela Inteligência artificial da plataforma Google sobre a pandemia de Aids.	33
Figura 6 - Capa do livro de Luigi Pirandello	40
Figura 7 - Conversa com Valéria através do aplicativo Whatsapp	42
Figura 8 - Conversa com Valéria através do Whatsapp	45
Figura 9 - Francesco Tonucci “a criança como paradigma de uma cidade para todos.....”	54
Figura 10 - Registro junto com meu pai, em 1989	58
Figura 11 - Cris e eu na creche durante pandemia	71
Figura 12 - Imagens das personagens do autor de novelas João Emanuel Carneiro, junto com QR-code	73
Figura 13 - Duas versões da Professora Helena, personagem da novela “Carrossel”	73
Figura 14 - Pensamento extraído do Instagram	74
Figura 15 - Foto do drive do Creche no período pandêmico	89
Figura 16 - Foto do drive da Creche criado no período da pandemia	90
Figura 17 - Reportagem sobre crianças que passam mal devido incêndio	93
Figura 18 - Reportagem sobre a suspensão das aulas em 2024	94
Figura 19 - Reportagem sobre fechamento de escolas em março de 2024	95
Figura 20 - Conversa com Valéria através do aplicativo Whatsapp	99
Figura 21 - Fotos e QR code do vídeo intitulado "Meu crespô é de Rainha"	100
Figura 22 - Registro a partir de uma proposta feita pelas professoras Dani e Eliz	102
Figura 23 - QR e registro da live do youtube "Conversas para adiar o fim do mundo, seguindo Krenak"	103
Figura 24 - Registro do vídeo organizado por Dani e Eliz	112
Figura 25 - Vídeo de Valéria com registro do abraço de uma criança	121
Figura 26 - QR e registro de Lucas sobre seu projeto educacional	122

UM COMEÇO

Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde
Grupo Tiquequê²

Tudo, para ser contado, deve ter um começo, assim como a escrita de uma tese. Poderia iniciar com a frase máxima "esta pesquisa...", mas prefiro começar dizendo que é a manhã do primeiro sábado do mês de setembro do ano de 2024, logo, com minha memória relativamente musical, lembro-me de uma canção que utilizei na escrita da qualificação como epígrafe, após os agradecimentos:

Fui eu que se fechou no muro e se guardou lá fora [...]
Eu quero sair
Eu quero falar
Eu quero ensinar o vizinho a cantar
Nas manhãs de setembro.
(Manhãs de Setembro)

Esta música me traz boas sensações. Ao ouvir as interpretações da Vanusa e da Liniker, ambas me remetem à metamorfose constante da minha subjetividade. Para melhor pensar esse processo, mobilizo minhas memórias a um caminho de forças, em que todo e qualquer obstáculo deverá ser experimentado conforme preconizou Nietzsche na fábula dos três espíritos.

O autor nos fala: “Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (Nietzsche, 2002, p. 34). No modo de vida atribuído ao “camelo”, as pessoas submetem-se às leis e fazem o que lhes mandam mesmo que, por dentro, reclamem; mesmo que isso lhes doa e incomode. Em seguida, no processo de transformação do espírito, vem a negação, o sentimento de clamor à esperança e/ou à justiça! Sinto a exclamação permear os meus atos como se fosse capaz de abrir uma nova janela para o futuro. Parece que chegou o momento de tornar-me o “leão”, aquele que se rebela; que solta suas dúvidas; que vai contra a ordem estabelecida; que se recusa a aceitar tudo o que todos aceitam, tentando assim suportar a travessia do deserto. Em seguida, para tornar-se mais potente o leão, após se desprender e apropriar-se da vida, transforma-se em uma criança e, com

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JHOaHqNGKbg>. Acesso em: 08 set 2024.

a falta, a incompletude e o esquecimento, assume a astúcia da criação permanente de si e da sua própria vida. Completa-se o ciclo de metamorfoses; o espírito livre é “uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” (ibidem, 2002) . Seguindo essa evolução do espírito, eu busco inspiração, na escrita desta tese, na criação permanente da infância.

Da qualificação da tese até aqui, muito perambulei a partir das provocações da banca examinadora. Estou rodeado de livros que me acompanharam nos últimos meses, além de novas conversas de pesquisa, e, com uma cabeça borbulhante de muitos pensamentos. Busquei traçar as novas rotas pa

ra a escritura da minha tese. Para isso, pensei sobre como foi trilhar a pesquisa do doutorado - *dentrofora* do espaço da Universidade - e convoquei/inventei memórias que me cercaram neste contexto.

Nos percursos da pesquisa, minha proposta era analisar os inúmeros vídeos, audios de whatsapp, grupos de interações das turmas de uma creche pública³, na qual eu atuei como diretor adjunto no ano de 2020. Tais materiais foram produzidos em decorrência do isolamento sanitário provocado pela pandemia do Covid-19⁴. A intenção era criar, com as professoras e auxiliares de turma - que atuavam como contratadas - uma curadoria digital sobre todo esse momento atípico e doloroso, em que professores tiveram que se reinventar, devido à pandemia do Covid-19.

Na ocasião, meu pai era vivo e saudável, eu trabalhava na creche⁵, tinha contato diário com as professoras e criamos um drive que armazenava os vídeos e materiais da instituição nesse período. Mas, no meio do caminho tivemos crises, como aquelas que acontecem na vida

³ Essa creche é uma instituição pública e educacional, foi inaugurada em 2004 como política de governo. Tem como finalidade ser um espaço de educação de crianças de 01 ano até 05 anos e 11 meses de idade, contudo, não é um espaço ofertado a toda população municipal, porém, apenas a crianças que são filhas de servidores públicos. Sendo assim, a mesma não pertence a uma rede municipal de Ensino, que visa atender toda a população conforme legislações vigentes, sendo gerida por dois diretores (geral e adjunto), geralmente professores cedidos da Secretaria Municipal de Educação, como foi o meu caso. Ressalto que esse modelo de creche institucional foi muito usado por indústrias, empresas, etc antes da Educação Infantil se constituir enquanto um dever do Estado, com a criação da LDB nº 9394 de 1996. Além disso, por ser uma política de governo, essa creche foi ameaçada de fechar por diversas vezes, mas isso não aconteceu devido a resistência da comunidade escolar.

⁴ Assim falada por todos nos últimos anos desde o final do ano de 2019, quando os primeiros casos surgiram na China. Sua nomenclatura, atribuída por cientistas da área, é SARS-CoV-2. Uma enfermidade se torna uma pandemia quando atinge níveis mundiais, ou seja, quando determinado agente se dissemina em diversos países ou continentes, usualmente afetando um grande número de pessoas. Quem define quando uma doença se torna esse tipo de ameaça global é a Organização Mundial da Saúde (OMS). Fonte: Instituto Butantan.

⁵ Por não usar o nome da instituição, uma vez que não prossegui com o processo de autorização formal, que entre idas e vindas teve um aceite inicial, utilizo o termo ‘creche’ para citar este espaço educativo. Buscando preservar a identidade da instituição, operando com as memórias docentes que vivenciamos ao longo da pandemia do Covid-19.

ordinária, e, com isso, a pesquisa também foi posta em crise com inúmeras perdas: meu pai, o que abalou meus sentidos para vida; meu campo de pesquisa, pois a organização da creche se altera com a mudança no governo municipal devido as eleições; o contato com as professoras, pois meu celular foi roubado - em 2021 - no meio da pandemia e perdi muitos contatos. Essas perdas me desestabilizaram e eu também tive que me reinventar e reinventar minha pesquisa.

Acredito ser importante, antes de prosseguir, trazer um pouco do que mais me afligiu no percurso da pesquisa: a escrita de uma tese. Uma escrita que precisa, como a canção de Vanusa: sair, falar, e, quem sabe, *'aprenderensinar'* algo sobre um dos períodos mais tenebrosos - nos últimos tempos - das histórias das pessoas, em sua pluralidade, sem tirar nem pôr, cada uma vivendo-a do seu modo, a Pandemia do Covid-19.

Esta doença abalou todo o planeta Terra, transfigurou modos de vida, modos de se relacionar e de conviver. Consequentemente, este período afetou a Educação, as maneiras com as quais estudantes, professores, diretores e governantes lidavam com os processos educacionais. Tudo que se deu nesse momento envolvia um 'não saber' ímpar. Assim, muitas ações foram feitas, e não debatidas, no campo educacional. Apenas vivemos, ou sobrevivemos, empurrados num emaranhado de problemas, entre mortes, doença, isolamento e sofrimento⁶. Entretanto, nos movimentos desses dias também tivemos histórias de afeto que foram criadas, lampejos que, como aponta Didi-Huberman (2011), surgem em (des)caminhos produzidos em meio uma sensação de sem saída. O autor recupera a imagem frágil do lampejo dos vaga-lumes, uma: "energia revolucionária própria dos miseráveis, dos excluídos do jogo político corrente" (Didi-Huberman, 2011, p. 34).

A Educação no Brasil, de modo geral, foi sendo empurrada - pelos governantes - com uma série de resoluções, decretos e outras normativas que tentavam adaptar toda a prática educativa. Então, o 'adaptar'- com muitas aspas - de uma Educação sobrevivendo a uma pandemia não foi fácil. Contudo, de que 'não saber' estamos falando? Será que todos fizeram uso da vivência pandêmica da mesma maneira? Que práticas docentes foram possíveis criar em meio a mortes, doenças, tragédias, isolamento e tanto horror vivido? Qual foi o papel atribuído, na cena educacional, aos professores? O que ficou desse período? São tantas interrogações que não necessariamente terão respostas, mas que nos movimentam. O filósofo Walter Kohan (2019) nos fala que uma pergunta é como a infância, é algo que nos faz pensar, uma pergunta

⁶ Homenageio aqui as memórias de todos que tiveram suas vidas interrompidas por essa doença. Trago aqui o link da página "imemoriáveis" como forma de carinho aos que partiram: <https://www.instagram.com/inumeraveismemorial?igsh=MXVsYmFueTltaTlwMQ==>

é um convite a pensar... "quer pensar comigo esta pergunta?" A pergunta, para o autor, é sempre o início de uma vida educadora.

Esta pesquisa tem como proposta problematizar criações de professoras de Educação Infantil, no período da pandemia, de uma creche pública do município do Rio de Janeiro, na qual eu atuava na equipe da direção. No entanto, todo material armazenado foi perdido com as mudanças realizadas pela nova administração. Assim, resolvi percorrer na busca por operar com as minhas memórias e com memórias de algumas professoras⁷, ou seja, um pensamento, uma história e uma memória coletiva desse momento e dessa produção, numa tentativa de que, o que foi vivido e o que foi criado não se percam totalmente, não caiam no esquecimento.

Destaco que inúmeras pesquisas buscam enaltecer o movimento docente num período tão tenebroso na história da humanidade. Diversos dossiês, artigos, livros, documentários etc foram publicadas na intenção, conforme esta tese, de trazer as memórias dos docentes que buscaram a criação como refúgio para sua própria sobrevivência, a sobrevivência da educação e das vidas. Nesse sentido, destaco Maldonado e Neves (2023) quando falam da urgência em tecermos elogios à escola. Escola essa não na perspectiva institucional, mas das vidas que ocupam e dão sentido, com suas práticas, a esse espaço. Desta maneira, as autoras denominam o que chamam de 'pedagogia do presente' para procurar: "nas camadas descontínuas do passado, os rastros que constituíram o que chamamos de vocação para o ofício de professora" (ibidem, 2023, p. 439).

Naquele momento da pandemia do Covid-19, o caminho utilizado pelo coletivo docente da creche foi produzir audiovisuais para criar laços de afeto e, tecer conhecimentos e significações com as crianças da Educação Infantil. Nos interessa, neste trabalho, pensar: o que essa experiência⁸ nos deixou? O que essa experiência produziu em nós? Como sobrevivemos, no contexto do magistério, ao praticar a docência entre as telas e vislumbrar outras possibilidades para partilhar nossas existências, nossas docências e, assim, pensar os

⁷ Seguindo a pesquisadora Nilda Alves (2019), opto por utilizar o termo professora no feminino, por entender que o magistério é composto, em sua maioria, por mulheres. Bem como borrar possíveis fronteiras de gênero.

⁸ A noção de experiência, operada nesta tese, visa caminhar pelas ideias de Walter Benjamin em diversos escritos. Nesse sentido, as memórias aqui trazidas funcionam como vestígios de um tempo, e, nessa compreensão, Benjamin (1994) nos fala que o vestígio é a ideia de um passado que deixa marcas no presente, possibilitando uma experiência que escapa à reprodutibilidade técnica e à mercantilização. Assim, o vestígio não é simplesmente uma marca física, mas algo que atravessa a subjetividade. Desta maneira, os vestígios estão presentes em diversos artefatos: nas ruínas, nos objetos antigos, nas fotografias, nos textos, nas memórias, funcionando como uma chave para compreender tanto a história quanto o próprio sujeito. Logo, as memórias trazidas para esta tese funcionam como a experiência do Narrador, no qual Benjamin sugere que a transmissão de histórias é essencial para a experiência verdadeira. Para o autor, com o avanço da imprensa e da informação rápida, a arte da narrativa se perdeu, e com ela, a capacidade de compartilhar experiências. Com isso, o colecionador, o historiador e o leitor podem reconstruir narrativas e recuperar vestígios do passado, estabelecendo novas conexões.

currículos? Nesse sentido, é importante trazer, para esta pesquisa, o conceito de audiovisualidades na/com a Educação:

O termo audiovisualidades, nesse contexto, vem sendo usado para dar conta de um modo de praticar e combinar sons e imagens que embaralha fronteiras entre emissor e receptor, profissional e não profissional, comunicação, educação e arte, gêneros e códigos entre outras categorias ou classificações anteriormente impostas pela técnica, pelos aparelhos, pelo mercado, pela crítica e pelas teorias (Victorio; Berino; Soares, 2017, p. 10).

Desta maneira, não tenho a pretensão de observar comportamentos, analisar ou definir o que é ser professora em formação permanente ou o que é fazer a docência no digital em redes no período pandêmico. A proposta é menos ampla e mais singela, busca contar histórias e, a partir delas, pensar, trazer à tona, confirmar e/ou confundir, “juntos e misturados” em sua pluralidade, os múltiplos modos e concepções de partilhar a docência nos cotidianos, ou seja, nos “tantos *espaçostempos* nos quais as ações humanas acontecem. Onde a vida se produz em meio aos movimentos do dia a dia” (Alves; Soares, 2012, p. 42, **Grifo das autoras**), enfatizando apontamentos que nos fazem pensar sobre as audiovisualidades na formação e nos currículos, que, nos período da pandemia do Covid-19 operam com lampejos (Didi-Huberman, 2011) gerando uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência.

Nos apoiamos em Didi-Huberman (2011), com a noção de lampejo em prol da criação de uma 'política da sobrevivência'. O autor opera com esta noção a partir do contraponto ao cineasta Pier Pasolini, que faz uma dura crítica sobre a morte dos vaga-lumes, no qual, nas palavras de Didi-Huberman (2011, pp. 25-26): “um lamento fúnebre sobre o momento em que, na Itália, os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz ‘feroz’ dos projetores – do fascismo triunfante”. Nesse sentido, o autor recupera a noção de lampejo, apoiando-se em Walter Benjamin, para pensar a experiência como algo indestrutível, mesmo que essa experiência se encontre reduzida às sobrevivências e às clandestinidades. A existência de um lampejo, nesse aspecto, evidenciam: "pequenas histórias na grande história. Histórias de corpos, de desejos, histórias de almas e de dúvidas íntimas"(Didi-Huberman, 2011, p.17).

Outro autor que nos debruçamos, na escrita desta tese, é Homi Bhabha (2011), pois este nos convoca com a ideia de estética da sobrevivência. Bhabha entende que sobreviver é continuar vivendo depois da cessação de alguma coisa, depois de um acontecimento ou de um processo, é prosseguir na luz e na sombra de um trauma, de um desafio, o que demanda uma negociação entre momentos “antes” e “depois” sem, necessariamente, assumir uma

continuidade histórica. Operamos também, nesta tese, com os ensinamentos de Rancière (2009) a partir da noção de 'partilha do sensível', em que o autor afirma que a política é estética.

Além disso, contamos com as provocações arrebatadoras de Preciado (2023) anunciando, de modo monumental, que a experiência da pandemia escancara um mundo disfórico, em transição, aniquilando a ordem do conhecimento cartesiano, das lógicas capitalista patriarcal-colonial, pois, para o autor, essas tecnologias de poder serviram para legitimar a dominação de certos corpos sobre outros. Assim, um mundo em transição epistêmica encontra na disforia: “uma resistência epistêmica à normalização e dor sensorial ou estética” (Preciado, 2023, p. 51). Deste modo, dentre diversas passagens da obra, o autor mutante⁹ nos coloca a noção de *dysphoria mundi* como "transição planetária" (Preciado, 2023, p. 22) nas múltiplas formas de vidas que anunciam, de alguma maneira, novos modos de saber, um novo regime '*políticoestético*' das relações.

As memórias têm sido grandes aliadas nesta pesquisa, memória entendida, conforme as pesquisas '*nosdoscom*' os cotidianos, que, nos apontam não como resgate da verdade, ou reconstituição do passado, mas, memória compreendida como reinvenção do passado a partir das contingências do presente. Aproveito para trazer uma de minhas citações preferidas, pois é nesse caminho que opero com o conceito de memória junto a esta tese:

Embora recorramos à memória, ao criar e ao entrar em relação com narrativas verbais e imagéticas, não a concebemos como restituição, resgate ou reconstrução do passado [...]. Memória, assim compreendida, como fabulação que reconfigura passado e presente, acionada por perceptos e afectos, tomando de assalto '*espaçostempos*' vívidos e/ou outros inexistentes para instituir outros possíveis (Soares, 2013, p. 742, **grifo da autora**).

Tenho afeto por esta citação, sim, é possível termos afeto a citações. A partir dela que, mais ou menos em 2014 pude, de fato, compreender e praticar no meu percurso de '*vidaformação*', a ideia de memória. Sendo assim, ao me debruçar na tarefa de mergulhar em minhas memórias-docentes, entrelaçadas com memórias-docentes de professoras-amigas que tive no ano de 2020, busco reinventá-la em uma narrativa que constitui esta tese, e, com isso, vislumbro o quanto o cotidiano é composto por um conjugado de relações, mistérios e surpresas.

Nesse sentido, relato que a grande maioria do material de pesquisa, que seriam os vídeos das professoras, foram perdidos no início de 2021, com a mudança de direção da creche e com o retorno presencial, assim, as minhas memórias, enquanto professor que ocupava a função de

⁹ O autor se intitula assim.

Diretor Adjunto, juntamente com a conversa com algumas professoras desta creche - com quem consegui ter contato e marcar encontros online para conversas - ocupam um espaço central nesta tese, pois só conseguimos recuperar alguns vídeos.

Trazemos Polak (1989) para essa escrita, pois suas leituras me afetaram, surgindo das indicações da professora Vanessa Maia, que esteve na minha banca de qualificação. O autor se debruçou em suas pesquisas, no final dos anos 1980, sobre memória coletiva e em trazer os silenciamentos, e esquecimentos, dos sobreviventes dos campos de concentração e da pandemia da Aids. Entendemos, a partir de Polak (1989), que as memórias são como uma tentativa de trazer à tona alguns sentimentos, memórias que afloram em momentos de crise, e, de certa forma, criam outras possibilidades frente a memória tida como oficial. Memórias consideradas subterrâneas, clandestinas, inaudíveis que: "intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do 'não-dito' à contestação e à reivindicação" (Polak, 1989, p. 06). No itinerário das memórias acionadas, a partir desta pesquisa, é possível destacar que muito se falou sobre os variados momentos de viver a docência na pandemia. Angústias, sofrimentos e apreensão.

Algo que venho perseguindo com esta tese é fazer memórias. Memórias das criações de um grupo de docentes em Educação Infantil, na pandemia, enquanto uma história que necessita ser contada para levantar outras poeiras, em outros espaços, em outros tempos. Assim, foram acionadas memórias sobre experimentar coisas com as quais não estávamos acostumados, e, criamos nossas docências, em meio à busca pela sobrevivência. Assim, defendo a ideia de que nós, coletivo docente que vivenciamos juntos a docência neste período, entendemos que criar foi um ato de sobrevivência. Sobrevivência das nossas vidas, da docência, da escola, da Educação Infantil.

Nesse contexto, Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022) nos apontam sobre as soluções criativas que nós, pessoas ordinárias, utilizamos em meio às bricolagens tecnológicas para subverter operações institucionais. Deste modo, os autores falam das artes de criar, reexistir e ressignificar a circularidade entre isolados e aglomerados na cibercultura. Contudo, os autores também expõem - a partir de suas vivências - o quanto essas nuances não foram postas a todos, pois:

Sim, vivemos hiperconectados nesses tempos de quarentena – nós, os autores, privilegiados em nossos apartamentos da Zona Sul do Rio de Janeiro. Assistimos a lives, muitas lives. Usamos mensageiros instantâneos para não nos perdermos na solidão dos não-encontros. Atualizamos o feed de notícias das nossas redes sociais a cada dois segundos. Produzimos um mundo delimitado por telas (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022, p. 13).

Essas memórias, sobre tais criações num mundo delimitado por telas, operam como lampejos, sendo possível re-apresentar as diversas formas de sobrevivência da cultura, da imagem, do pensamento e do corpo diante das luzes ofuscantes do poder da política, da mídia e da mercadoria. Ao pensarmos na função das luzes dos vaga-lumes é: "que esses flashes de luzes emitidos são usados para atrair presas, espantar predadores e também para chamar parceiros para a reprodução."¹⁰, ou seja, o vaga-lume acende sua luz, com toda força, para sobreviver. Assim, as memórias de um isolamento sanitário que, como nos diz Preciado (2023, p. 32): "é feita de intensidades e não de dias de 24 horas, há datas inexistentes, meses vazios e textos que voltam do passado para cravar-se no presente como um bumerangue".

Memórias, feita de intensidades, provocam lampejos, uma intensa luz do vaga-lume, que se desfaz ali, no momento que tal experiência é tida como encerrada, mas que pode ressurgir de outra forma, em outro lugar, em outro momento de crise qualquer. Por esta razão, me esforço para colecionar memórias e inventar a escrita de uma tese sobre um dos momentos mais frágeis de toda a humanidade, da Educação e da Educação Infantil. Se foi difícil para os estudantes realizarem leituras de arquivos pdf., acompanhar aulas online, realizar tarefas online, imagina como foi viver a Educação no período que atravessa a Educação Infantil¹¹?

A Educação Infantil, a partir de documentos oficiais, possui o brincar e o interagir como eixos estruturantes para condução de todo trabalho pedagógico. Neste caso, como foi possível brincar/interagir à distância com crianças tão pequenas? O que fica desse período? Que docência em Educação Infantil passa a existir com a coleção das memórias aqui apresentadas? Essa é uma grande questão que movimenta esta pesquisa a buscar nas memórias de professoras, o que foi viver este período e algumas pistas do que pode vir a partir desta experiência.

Nolasco-Silva (2022, p. 74) entende a docência a partir de uma ideia de dramaturgia, o autor leva em conta que toda professora é um pouco contadora de histórias: "o que fazemos em sala de aula é reunir possibilidades de narrar a vida e, não narrar, inventá-lá". Na direção desta concepção o autor também me provoca com o seguinte pensamento:

Nossa formação escolar/acadêmica, sendo rizomática, é composta por um emaranhado de eventos que tentamos, nas atualizações da memória, contar - em palavras, em imagens, em sons, através de objetos etc. Estudantes e professoras são colecionadores (e fazedores) de cenas e tentam, com maior ou menor sucesso, encontrar o fio narrativo que sustente aquilo que foi aprendido e aquilo que se deseja

¹⁰ Definição disponível em: <https://glo.bo/2gP7qqy>. Acesso em: 18 set 2024.

¹¹ De acordo com a legislação vigente. O período que compreende a Educação Infantil é de zero a cinco anos e onze meses. No Rio de Janeiro, as crianças podem ingressar na creche a partir dos 6 meses de idade.

ensinar. Dei a isso o nome de dramaturgias '*docentesdiscentes*', ou seja, contar histórias enquanto os currículos são praticados (Nolasco-Silva, 2022, pp. 75-76).

Então, compreendo que essas memórias docentes - minhas, de algumas professoras e responsáveis - lançadas no registro de uma pesquisa acadêmica são como "personagens em busca de um autor", leitura dramatúrgica que Léo, conhecido nos textos da academia por Nolasco-Silva, me recomendou no período da qualificação. Trago esta noção pautada na obra de Luigi Pirandello (2004), que cria uma história em que um diretor de teatro, em mais um dia de ensaios, orienta os atores na preparação de uma peça com nome de: "O jogo dos papéis", do mesmo autor. De repente, entra no teatro um grupo de seis personagens que estão em busca de autor para dar vida ao seu próprio drama. Mas quem pode encenar? O jogo cênico que se cria entre os atores, e tais personagens, coloca em xeque os limites entre ficção e realidade.

Sendo assim, ao colocarmos sob às normas do trabalho acadêmico, toda e qualquer citação, seja de uma obra literária, uma narrativa, uma memória, os escritos de um pesquisador, buscamos produzir um efeito de verdade/realidade no que é uma interpretação, uma fabulação¹² do real. Entendo isso com um modo de legitimar a multiplicidade da produção de conhecimento operada nesta pesquisa. Entendendo-as como próteses para construção de um novo texto, com múltiplas formas de '*pensarsentir*' as aprendizagens que este texto propõe.

No meio desta trama, chamada tese, acredito que essas memórias geram - neste contexto - uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência, pois "esquecer o trauma é ser amoral e amnésico; lembrar o trauma sozinho é recusar transformar a cessação em continuação, resistir à ética e à estética da sobrevivência" (Bhabha, 2011, p. 78). Sobreviver, portanto, significa, para esse autor, uma quebra na estrutura da continuidade e requer uma coragem de viver, algo que esta tese busca enaltecer.

Desta maneira, esta trama intitulada tese se movimenta entre seis capítulos. O primeiro capítulo trata dos andarilhos da pesquisa, quais noções teóricas nos dão pistas para seguir neste emaranhado de pensamentos. O segundo trata das noções metodológicas que vão se constituindo a partir das memórias e da noção de inventar uma pesquisa entre os descaminhos e atribuições do percurso formativo. O terceiro capítulo traz as memórias de uma creche e suas cenas cotidianas em começos conturbados, como a chegada de uma nova direção e a chegada

¹² A noção de fabulação, inserida nesta tese, vai de encontro com Soares (2016, p. 98) que nos diz que: "O que está em questão é a ampliação da capacidade imaginativa, o que possibilita outros modos pelos quais os indivíduos imaginam sobre si e sobre o outro, redefinindo a ideia de representação (na perspectiva do realismo) e abrindo caminho para a fabulação [...] que a função fabuladora, ao deixar de lado as verdades construídas pelos discursos hegemônicos e ao apostar na evocação de uma potente falsidade sobre si, estaria aderida a uma formulação do devir da personagem real quando ela se põe a ficcionar, contribuindo para a invenção de si e de seu grupo".

da pandemia do covid-19. O quarto capítulo fala da problematização de perder ou ganhar um campo de pesquisa? Já o quinto capítulo traz um pouco das experiências em vídeo das professoras, suas implicações e a ideia de partilha do sensível (Rancière, 2009) neste movimento. Já o sexto e último capítulo nos deixa a indagação do que ficou de toda a experiência audiovisual na/com a docência, compreendendo a noção de *'estéticapolítica'* da sobrevivência da docência, da vida, dos currículos.

1 VIVER PARA CONTAR: OS ANDARILHOS DA PESQUISA

Eu tenho uma história para contar
As vezes fica tão difícil escondê-la bem
Live to tell, Madonna

Trago a noção de “andarilhos da pesquisa” por rememorar uma peça teatral intitulada: “Paulo Freire: andarilho da utopia”. A peça é encenada por um ator circense que doa o corpo para ficcionar as memórias do mestre Paulo Freire. A peça nos ensina que: “andarilho é o sujeito em movimento. Já a utopia é o movimento da alma”¹³.

Deste modo, penso nesses andarilhos como um movimento para inventar a própria pesquisa, para criar uma escrita, ou seja, um movimento autoficcional e, a partir de minhas memórias e de professoras-amigas, fazer deste movimento uma autoficção ‘*individualcoletiva*’. Preciado (2023, p. 280) nos afirma que: “o animal humano vive na ficção e alimenta-se dela”. Já Alves (2019, p. 19), nos coloca que as redes de conhecimento que nos movimentam podem ser concebidas nas “inúmeras redes que formamos com muitos outros”.

Logo, esta tese lança mão das citações acima para sensibilizar a criação de uma escrita que convoca a autoficção ‘*individualcoletiva*’, sobre docência em Educação Infantil, no período da pandemia do Covid-19. Dessa maneira, trago à tona essas memórias, pois nos fazem lembrar – para não esquecer –, o que foi sobreviver numa pandemia. Assim, essa escrita de tese visa afetar e deixar os “cacos” de uma experiência numa travessia. Pensando nesses cacos, convido uma citação de Nolasco-Silva e Maddalena (2022) que nos ajudam a pensar nesse movimento de organização da escrita e da seleção de materiais que surgem no/com o campo de pesquisa:

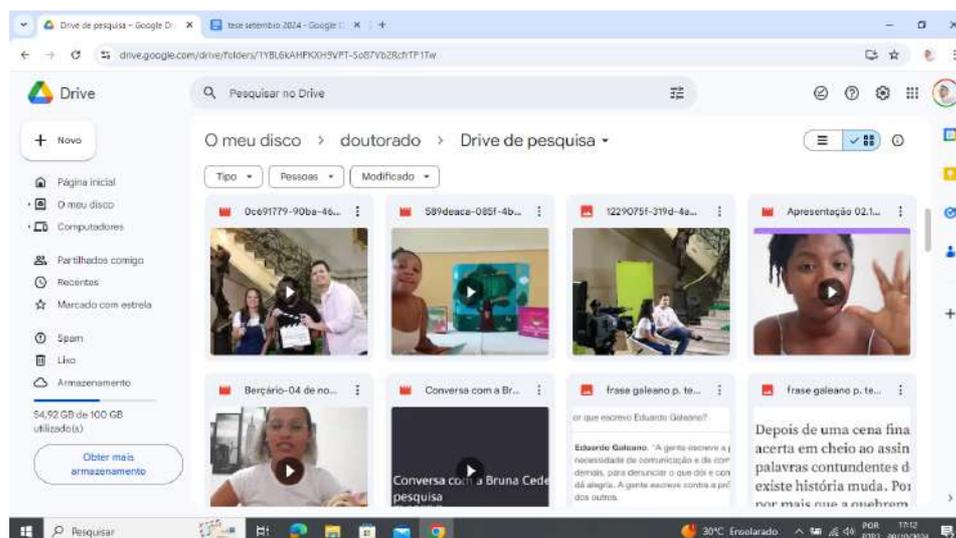
Entendemos que toda expressão de registro da memória ou de pensamentos que tentam narrar a vida em sociedade, dialoga, em alguma medida, com a escrita ficcional. Nenhum registro é capaz de reproduzir o vivido, pois a experiência humana é inapreensível, isto é, todo relato é sempre uma atualização da memória, uma seleção de cenas que, organizadas por decisão de quem “lembra”, contam uma história possível dentre tantas outras versões dessa mesma história. (Nolasco-Silva; Maddalena, 2022, p. 105)

Para organizar todo esse movimento de escrita, um novo campo de pesquisa surgiu após a banca de qualificação, em julho de 2023, o qual intitulei de “drive de pesquisa”. Neste drive estão reunidos: os arquivos de vídeos sob o qual eu gravei as conversas com essas professoras; algumas ideias que tinha na correria do dia-a-dia e registrava no meu próprio grupo de whatsapp

¹³ Disponível em: <https://www.centrocartes.uff.br/eventos/paulo-freire-o-andarilho-da-utopia/> ; <https://www.instagram.com/p/CTnj6lxLOis/>. Acesso em: 12 set 2024.

e, em seguida, subia o ‘print’ das telas; alguns vídeos produzidos, na época pandêmica, que consegui recuperar; fotos; textos; links de site, enfim, um conjunto de materiais que faço uso nesta pesquisa para contar histórias, compartilhar experiências, criar ficções (Nolasco-Silva, Maddalena, 2022).

Figura 1 - Foto do “drive de pesquisa” em que localizo os arquivos desta pesquisa



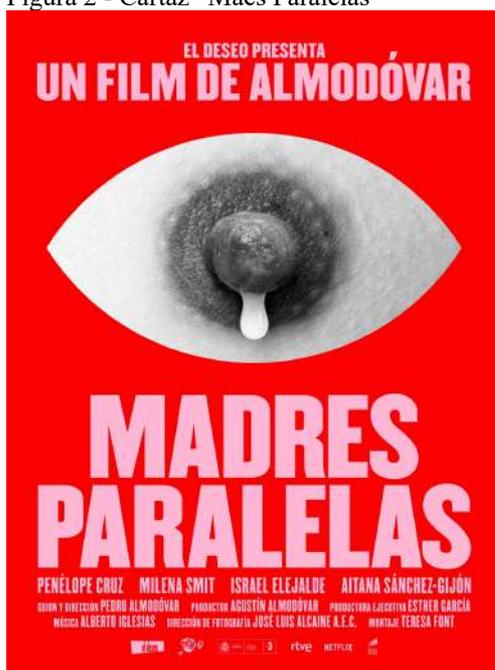
Fonte: Acervo Pessoal

Assim, este drive de pesquisa pode ser visto como aquisição: “instruída por muitos acontecimentos” (Certeau, 1994, p. 158), reunindo memórias, no digital em rede, fazendo um mundo de fascinação passar a existir e, com isso, dou início à escrita que vem sendo ficcionada espalhando, cada vez mais, um jogo que afeta a própria vida.

1.1 PARA QUE FAZEMOS PESQUISA *NOS* *DOS* *COM* COM OS COTIDIANOS?

Ao pensar em buscar minhas inquietações de pesquisa, remeto-me diretamente ao final do meu texto de qualificação, no qual trago algumas problematizações a partir de um dos filmes do meu cineasta preferido: Pedro Almodóvar. Uma das recentes obras do autor intitulada: “Mães Paralelas”(2022) é uma ficção que me afeta, pois narra, acima de tudo, sobre a importância de contarmos histórias para dar sentido ao que vivemos.

Figura 2 - Cartaz “Mães Paralelas”



Fonte: Castro (2021)

A personagem Janis, uma fotógrafa (interpretada por Penélope Cruz), busca os restos mortais do seu bisavô, que sumiu durante um período de infernos (Didi-Huberman, 2011), que foi a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). É num estilo “Almodóvar”, na busca por memórias, que os sentidos dessa procura se aproximam de Arturo, já que este personagem, um arqueólogo, ajuda Janis a investigar o desaparecimento de seu bisavô. É interessante que as duas profissões escolhidas para serem encenadas junto aos personagens, buscam caçar, documentar ou, talvez, fabular imagens sobre aquilo que é chamado de realidade; um ato também pertencente à docência.

Desse modo, o filme tenta, em meio aos novos ciclos que se dão diante de duas grávidas, produzir um retrato de como a História, com o tal “H” maiúsculo, é relevante em nossas histórias e movimentos de cotidianos, num ato de um cuidado de si (Foucault, 2004) em prol do reconhecimento ‘*individualcoletivo*’ de nossos pertencimentos e das redes que formamos e em meio às quais somos formados (Alves, 2019). Assim, sem querer dar *spoiler* a quem não viu o filme, a obra se encerra com uma linda frase de Eduardo Galeano, que trago abaixo:

A gente escreve a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. A gente escreve contra a própria solidão e a dos outros. A gente supõe que a literatura transmite conhecimento e atua sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe; que ajuda a nos conhecermos melhor para nos salvarmos juntos... A gente escreve, em realidade, para a pessoa com cuja sorte ou má sorte nós nos sentimos identificados, os mal dormidos os rebeldes e os humilhados desta terra, e a maioria deles não sabe ler (Galeano, 1990)

Ressalto que Galeano é um dos meus autores preferidos e acho o pensamento acima arrebatador. Como disse, após a cena final do filme, a citação acima aparece num fundo preto. Voltando a cena final, com mais *spoilers*, todos os personagens são colocados de forma horizontal e aparelhados no lugar dos cadáveres encontrados mortos durante a Guerra Civil Espanhola numa tentativa – talvez – de problematizar os ciclos da vida, voltando ao ponto de partida, servindo de dura crítica para o negacionismo da elite espanhola, que nega as feridas abertas pela Espanha pós-franquista (Castro, 2021).

Aqui, no Brasil, também vivenciamos alguns ciclos, voltando ao ponto de partida, pois tivemos novas eleições, em 2022, e buscamos uma nova etapa para dar fim ao fascismo. Neste caso, penso em Krenak (2019) que, ao falar do tempo histórico da civilização, nos indaga que “este tempo” é especialista em criar ausências, seja no sentido de viver em sociedade, seja em nosso peculiar sentido da experiência de vida. Assim, o autor também nos convoca com o seguinte pensamento: “Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo” (Krenak, 2019, p. 27).

É nesta caminhada de tentar adiar o fim do mundo – de mundos, do meu mundo, de mundos docentes –, que ousou percorrer a escrita desta tese, na qual, os currículos praticados (Oliveira, 2003) na Educação Infantil, em meio às audiovisuais e alargados ainda mais no processo da pandemia, são currículos que, a partir das relações de amizade e afeto – criança/professores; professores/professores; professores/diretores; professores/famílias; famílias/professores – produzem lampejos (Didi-Huberman, 2011) na/com a Educação Infantil.

Nas pesquisas ‘*nosdoscom*’ os cotidianos, entre as quais esta tese se insere, pensamos currículos não apenas como documentos normativos ou prescrições formais. Sob essa perspectiva, os currículos são ‘*criadostecidos*’ como processos dinâmicos no entrecruzamento de múltiplas redes de significações que produzem sentidos diversos.

Eu me inquieto com as provocações das memórias sobre minha docência no período da pandemia, bem como com as memórias das colegas que navegaram comigo num mesmo barco, que foi a creche em que trabalhamos juntos no ano de 2020. Assim, escrever sobre histórias e partilhá-las, me levou a colocar uma série de interrogações, que são dialogadas ao longo de todo texto e que projetam minhas atitudes de pesquisa.

Conforme fui provocado, ao longo do meu percurso de ‘*vidaformação*’ (Sousa, 2022), penso que importunar perguntas nem sempre nos coloca a achar respostas, e já não tenho, como frustração, este sentimento de incompletude, uma vez que venho aprendendo com meus

itinerários que respostas são sempre incontroláveis, provisórias, enredadas nas complexidades dos nossos cotidianos, logo, nos interessam os movimentos que essas perguntas nos provocam, os relatos que surgem com esse "levantar a poeira".

Ao pensar nessa viagem em minha própria história '*individualcoletiva*', tenho a pretensão de conhecer e projetar uma trajetória que corrobora com uma ideia de educação '*noscom*' os cotidianos, negando qualquer distanciamento e imparcialidade ao tecer a pesquisa. "Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação" (Ferraço, 2003, p. 10).

Com base no pensamento de Ferraço (2003), penso que mais que responder e comprovar, venho argumentar, apresentar tensões, aprender com práticas que desestabilizam alguma "ordem" estabelecida. Deste modo, pensamos as histórias contadas numa concepção de um desenho fluido, que traz algo subterrâneo, como nos diz Polak (1989), em contraposição à severidade das normas. Isso porque: "Nossos habitats sucessivos jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los, pois eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos. Eles viajam conosco" (Certeau; Giard; Mayol, 2003, p. 207).

Os estudos '*nosdoscom*' os cotidianos, como aponta Alves, Machado e Toja (2023), nos instigam a questionar os modos tradicionais de se fazer pesquisa. Eles problematizam a ideia de um discurso científico que fica distante das práticas cotidianas, em uma busca pela neutralidade e objetividade que caracteriza a ciência moderna. Os andarilhos teórico-epistemológicos, que sustentam as pesquisas '*nosdoscom*' os cotidianos não buscam descrever esses cotidianos de um modo distanciado, o que colocaria o pesquisador/a em uma posição de observador/a externo/a. Pelo contrário, essa abordagem propõe uma imersão profunda e uma interação íntima com os cotidianos estudados. Trata-se de uma construção teórica que opera no campo das sensações, sentimentos, memórias e esquecimentos (Alves, Machado, Toja, 2023).

Convocamos a esta pesquisa a noção de rede, pois nos leva a considerar a possibilidade de praticar a horizontalidade nas relações entre os diferentes saberes (Alves; Oliveira, 2006, p. 13). Isso significa que os processos de '*prácticateoriaprática*' envolvem a vivência de aprendizagens formais e cotidianas que se entrelaçam, sem se fragmentarem ou serem limitadas por categorias fechadas em busca de uma realidade única. Esses processos não mutilam vínculos ou sentimentos, nem restringem a produção do conhecimento a um único caminho (Alves; Oliveira, 2006, p. 13). Assim, me questiono sobre as proposições da minha pesquisa: estou em busca de um olhar? De uma análise de objeto? Acreditamos que, mais do que um simples olhar inicial, nosso interesse é nos lançarmos no desconhecido, no inesperado,

mergulhar e sentir. Nesse aspecto, este texto – que lança mão de dialogar com algumas memórias docentes no período pandêmico – nos afeta em processos de ‘*vidaformação*’ que são contínuos. Deste modo, compreendemos o conceito a partir de Sousa (2022, p. 20) que narra:

‘Vidaformação’ [...] modo não linear afim de (im)possibilitar tessituras, vestígios, bricolagens, tramas, (con)textos e dramas de histórias múltiplas de conhecimentos, saberes ‘*individuaiscoletivos*’ cuja potência talvez esteja justamente na subversão das tentativas de padronização das escritas e no modo não monocultor de registrar os rastros do que foi produzido em uma ‘*pesquisaviagem*’.

Essa abordagem nos conduz a um entendimento mais fluido no processo de produção de conhecimento, pois como nos afirma Certeau (1994, p. 38): “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Ao abandonar o foco da busca por respostas definitivas, o trabalho se abre para a multiplicidade e a riqueza das experiências humanas, promovendo uma forma de pensar a educação que valoriza a complexidade dos processos formativos.

Todo esse esforço de termos uma prática de pesquisa outra não surgiu hoje, nem ontem. A corrente de pesquisa intitulada “pesquisa ‘*nosdoscom*’ os cotidianos” começou a ser articulada entre pesquisadoras da Educação como Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Inês Oliveira e tantas outras que foram surgindo na caminhada. Nessas andanças, por exemplo, a pesquisadora Nilda Alves criou - a partir de seus esforços ‘*individuaiscoletivos*’ - o que se chama "movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos". Tais movimentos, desde o início dos anos 2000, vem sendo uma forma outra de sentir, pensar, problematizar as nossas pesquisas, são esses: "O sentimento do mundo; Ir sempre além do já sabido; Criar nossos ‘personagens conceituais’; Narrar a vida, Áudio-visualizar e literaturizar as ciências; Ecce femina; A Circulação dos ‘conhecimentos-significações’ como necessidade." (Toja; Machado; Alves, 2023, p. 02). Nesse sentido, as autoras nos convocam a pensar que fazer pesquisa em educação, lançando o corpo com esses movimentos, é criar deslocamentos, é:

[...] romper com dogmas, paradigmas que hegemonizaram o pensamento epistemológico, metodológico, pedagógico e curricular nos processos educacionais e evidenciar cada vez mais, os movimentos com os cotidianos como epistemológicos, teóricos e metodológicos no ambiente científico da Educação (Toja; Machado; Alves, 2023, p. 02).

Assim, a pesquisa se transforma em um espaço de criação coletiva, onde as histórias, memórias e afetos das pessoas envolvidas se entrelaçam num processo de autoficção ‘*individualcoletiva*’ na produção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, singular, local, global e subjetivo. Nolasco-Silva (2024), conhecido por mim como Léo, amigo querido que a

academia me deu na década passada, me ajuda a pensar na autoficção enquanto prática de pesquisa ‘*nosdoscom*’ os cotidianos, uma vez que o autor realiza um alargamento em um desses movimentos de pesquisa:

Narramos a vida, autoficcionalizamos e hipermedializamos a ciência – atualizando o movimento proposto por Alves (2015). A voz do pesquisador, em primeira pessoa, assume a pesquisa como autoficção, no sentido da compreensão de que fazemos pesquisas com as nossas redes e, por isso, há contágio, interferência, filiações, limites que serão dados por nossa biografia, ao mesmo tempo que há oportunidades localizadas nessas mesmas inscrições limitantes. Se o pesquisador se produz enquanto pesquisa, em processos incessantes de subjetivação, pode-se dizer que a pesquisa é também uma continuidade dessa vida que ultrapassa as fronteiras do tema investigado (Nolasco-Silva, 2024, p. 14).

Nesse sentido, as memórias, aqui apresentadas, remetem a uma autoficção ‘*individualcoletiva*’ de professoras que, num período de luta pela sobrevivência – da pandemia do Covid-19 –, trilharam seus movimentos de ‘*vidaformação*’ (Sousa, 2022) numa docência praticada nas/com as audiovisualidades (Victório; Berino; Soares, 2017). Esses personagens, aqui apresentados, partilham/inventam/fabulam/ficcionam suas memórias comigo em meio a conversas online que nos convidam a inventividade e, por isso, são - como dizia minha avó - "lépidas e fagueiras", são astutas, pois são conversas e, mais que entrevistar, que pressupõe um roteiro, as conversas implicam: "a circulação da palavra num movimento fílmico, indo na contra-mão de algo enraizado e pré-estruturado" (Costa, Oliveira, Farias, 2021, p. 02).

1.2 UMA PANDEMIA NUM MUNDO DYSPHÓRICO¹⁴

Ao longo do ano de 2020, o isolamento sanitário se tornou cada vez mais uma prática cotidiana. Muitos de nós, que tivemos o privilégio de acompanhar a hashtag #FicaEmCasa ou do tal ‘*home office*’, passamos a vivenciar um dia a dia entre telas, mensagens nas redes sociais, televisão dentre tantos outros dispositivos digitais para produção e circulação de textos, áudios e imagens. Nessa vida, agora entre telas, muitos foram os respiros que inventamos para não sermos sufocados com o ‘*mundo lá fora*’, no qual a precariedade foi escancarada. E, aos que tiveram o privilégio de viver o isolamento sanitário, alerto o que Preciado denuncia: “não fomos confinados, fomos digitalizados à força”(Preciado, 2023, p. 301).

Preciado (2023) em seu livro intitulado “*Dysphoria mundi: o som do mundo desmoronando*” nos traz um conjunto de textos escritos durante a pandemia, no qual utiliza o

¹⁴ Grafia utilizada em Preciado (2023).

conceito de disforia de gênero para problematizar a noção de mundo disfórico, mas sem relacionar disforia, com patologia, porém, como epistemologias outras que surgem em meio à transição.

Essa transição disfórica trouxe um vírus num primeiro plano e as interrogações sobre a construção política do corpo, que antes parecia afetar apenas os tidos como 'anormais'. Contudo, neste momento da pandemia do Covid-19 os normais, o padrão, a hegemonia estavam nos 'testículos' do furacão, prontos para dar outros sentidos aos processos de gestão da vida, sob o qual o Foucault denomina de biopolítica. Preciado (2023) problematiza esta noção, fazendo alargamentos a partir de outro autor, o Achille Mbembe (2018). Nas palavras de Preciado: "se a biopolítica era gestão da vida das populações com o objetivo de maximizar o lucro capitalista [...], a necropolítica era seu funcionamento negativo: destruição dos levados a cabo durante a modernidade - mulheres, gays, trans, minorias raciais, religiosas etc" (Preciado, 2023, p. 114).

Com o vírus da aids, Preciado (2023) nos coloca como surgiram as tecnologias necropolíticas, produzindo formas novas de morrer. Assim, a pandemia do início do século XXI, que atacou toda a população herdeira do capitalismo do século XX, escancara que a biopolítica - atualmente - não escapa das tecnologias da morte, desta maneira, nos alerta Preciado: "não falaremos mais de biopolítica, mas de necrobiopolítica"(Preciado, 2023, p.115).

Ao trazer o termo 'necrobiopolítica', Preciado (2023) problematiza a potência do vírus em operar como uma força capaz de alterar os rumos da história da humanidade, como ele nos diz: "um facão afiado"(Preciado, 2023, p. 234). Como se a história desses tempos fosse marcada por um enorme 'chouriço de sangue' entre máquinas, instituições, imagens, sonhos e pesadelos que transformam as tecnologias de poder. Como nos fala o autor: "bem-vindos à necrobiopolítica¹⁵, amigos. Este corpo também é o seu"(Preciado, 2023, p. 234).

Aproveito as boas-vindas de Preciado - no pensamento acima - para trazer, nesse momento do texto, a informação aos corpos não dissidentes que não foi a primeira vez, na era da contemporaneidade, que vivenciamos uma pandemia. A partir do início dos anos 80, do século passado, nós, *beeshas*¹⁶ e demais populações de corpos dissidentes, morremos com a

¹⁵ Grafia utilizada pelo autor.

¹⁶ O termo foi usado a partir da criação do capítulo "DANDO CLOSE EM CLOSES: a ousadia da inconveniência", esse texto possui autoria de Vinícius Reis e Bruno Rossato, vulgo eu. Entendemos 'beesha' como uma forma outra para denominarmos, de uma maneira leve, nós, pessoas dissidentes da comunidade LGBTQ+. Sendo assim, embarcamos na onda closística que o filme Closes propõe e criamos uma palavra que não pudesse ser capturada por significações pré-existentes para ampliar sentidos. Bee, em inglês, significa abelha. E é neste sentido, de acadêmicos abelhudos e inconvenientes que vamos nos movimentar ao longo do texto. O manuscrito surgiu no ano de 2020 a partir de um convite do diretor do documentário Closes, o professor Pedro Nunes da UFPB. Para nós, a escrita em conjunto foi um respiro em tudo que vivíamos em 2020, foi respiro das

pandemia da Aids. Enquanto isso, o restante da população assistia de camarote, uns angustiados, outros com medo, outros na linha de frente do então intitulado "câncer gay". Logo, a prerrogativa desta pandemia perpassava pelas narrativas em torno do sexo gay, então, a quem interessava a cura, vacinas, remédios ou demais formas de luta pela vida? Ouso garantir a vocês, com ajuda de Preciado, que não foi o capitalismo, como ocorreu na pandemia do Covid-19. As vacinas produzidas, na pandemia da Covid-19, foram a forma de fazer o capitalismo sobreviver, o capitalismo ameaçava morrer com o vírus e o isolamento sanitário.

Preciado (2023), em meio esse movimento da 'necrobiopolítica', nos relata uma relação interessante entre narrativas que transitam entre a noção destrutiva de um vírus, num contexto pandêmico, e as tecnologias. O autor nos alerta que por volta de 1984, com a expansão dos microcomputadores no cotidiano das populações, surgiu o termo 'vírus informático' a partir do jornalista conservador norte-americano Pat Buchanan que publicou sobre a praga gay e a criação do conceito vírus informático (Preciado, 2023). Assim, a praga cibernética poderia afetar o computador a partir de suas interações com um corpo estranho (disquetes por exemplo), no qual seu hardware (órgãos) seriam afetados, destruindo o computador, assim como também seus programas/software (subjetividade), usando a Aids como: "espaço semântico de interseção. Não foi difícil imaginar um computador como um corpo" alerta Preciado (2023, p. 189). Esta é a realidade que vivemos principalmente nos anos de 2020 e 2021. Entretanto, não foi usada, na pandemia da Covid-19, a taxonomia da diferença sexual, essa desajusta-se com a pandemia, o que foi usado é a 'necrobiopolítica', como afirma Preciado (2023).

Preciado (2023) também narra como as tecnologias foram usadas pela indústria farmacêutica no período da pandemia da Aids, pois o AZT - remédio que inaugura uma esperança no tratamento da aids - teve suas pesquisas iniciadas na década de 1960 para o combate ao câncer, todavia, a medicação não obteve êxito e, com isso, no final década de 1980, retoma-se as pesquisas com o foco no tal "câncer gay" e, como as tecnologias da morte são bem certeiras com os tidos como dissidentes, inaugurou-se uma narrativa de esperança com a "criação" de uma substância que combate o vírus, porém subjuga as defesas do organismo, atacando o corpo humano de outros modos.

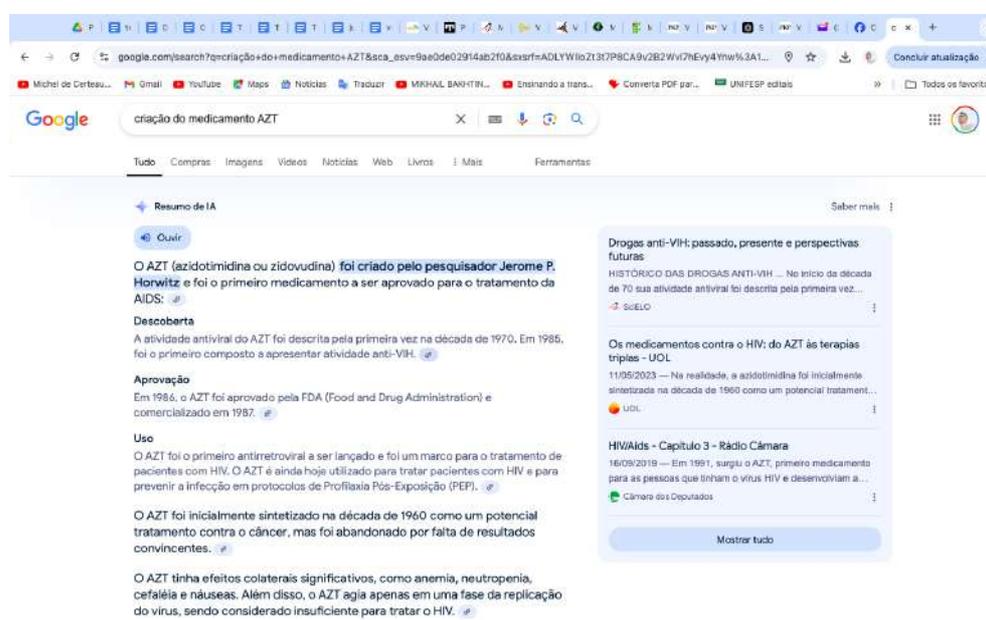
Essa narrativa da criação de um medicamento não surgiu do nada, pois conforme alerta Preciado (2023) o AZT precisava de um fim, já que houve investimento financeiro da indústria farmacêutica que não foi bem sucedido na década de 1960. Então, cria-se a narrativa do medicamento que é o caminho da cura da Aids. A sorte foi lançada, a narrativa do AZT foi

nossas relações, das nossas risadas. Com este texto, surgiu meu desejo de retornar à academia e ingressar no doutorado, no qual tive o apoio de Vinícius.

criada, mas, trouxe de 'brinde' uma roleta russa de: quem sobreviveu a Aids com o AZT, poderá ter a honra de viver para contar suas histórias.

Tente rapidamente dar um 'google' e buscar essa história contada por Preciado. Para facilitar, trago a imagem da pesquisa que fiz. O algoritmo também conta suas histórias, histórias a favor da estética do capitalismo 'petrosexoracial'¹⁷ (Preciado, 2023) que tem sua funcionalidade. Cabe a nós, pessoas comuns como Preciado, caçar a contação de histórias outras.

Figura 3 - Narrativa oferecida pela inteligência artificial da plataforma Google.



Fonte: Google

Sendo assim, gostaria de reverenciar minha ancestralidade “*beesha*” que morreu pelas atrocidades do capitalismo, da norma, do hegemônico e dentre tantas outras formas de opressão. Assim como as milhares de pessoas, no continente africano, que não possuem acesso aos

¹⁷ Termo usado por Preciado (2023) para denominar o tripé do regime capitalista na contemporaneidade: a indústria do petróleo e seus derivados; as opressões sexuais e de raça. Nas palavras do autor: “denomino petrosexoracial o modo de organização social e o conjunto de tecnologias de governo e representação que surgiram a partir do século XVI com a expansão do capitalismo colonial e das epistemologias raciais e sexuais desde a Europa para a totalidade do planeta [...]. O patriarcado e a colonialidade não são épocas históricas que deixamos pra trás, mas epistemologias, infraestruturas cognitivas, regimes de representação, técnicas do corpo, tecnologias de poder, narrativas e imagens que seguem operando no presente.” (Preciado, 2023, p. 42-43). Utilizo a grafia do termo conforme o livro do autor.

antirretrovirais¹⁸. Homenageio essa ancestralidade, como um soldado contra sorofobia¹⁹, para que não esqueçamos que dentre os números da estatística - seja da pandemia da Aids ou da Covid-19 - há vidas, histórias e memórias que simplesmente não partiram, mas foram interrompidas.

Assista, pessoa leitora, se tiver um tempo a mais, a apresentação da cantora Madonna com a canção "*Live to tell*", que significa, em nossas palavras, viver para contar, pois esta tese se propõe a trazer vivências, memórias que tanto precisam ser contadas. Essa apresentação foi criada por Madonna para a turnê "*Celebration Tour*", que celebra os 40 anos de carreira da cantora. Caso já tenha assistido esta apresentação reveja, com o QR-code²⁰ abaixo, a partir das provocações deste texto:

Figura 4 - Imagens da apresentação de Madonna com a canção 'Live to tell' junto com QR code para acesso ao vídeo



Fonte: Youtube

¹⁸ São medicamentos utilizados para o tratamento de infecções por retrovírus, especialmente o vírus do HIV. No Brasil este medicamento é fornecido apenas pelo SUS, sendo sua comercialização proibida. Para entender mais sobre os usos do antirretrovirais em pessoas com HIV nos dias de hoje, acesse: <https://www.instagram.com/doutormaravilha/>. Acesso em: 10 set 2024.

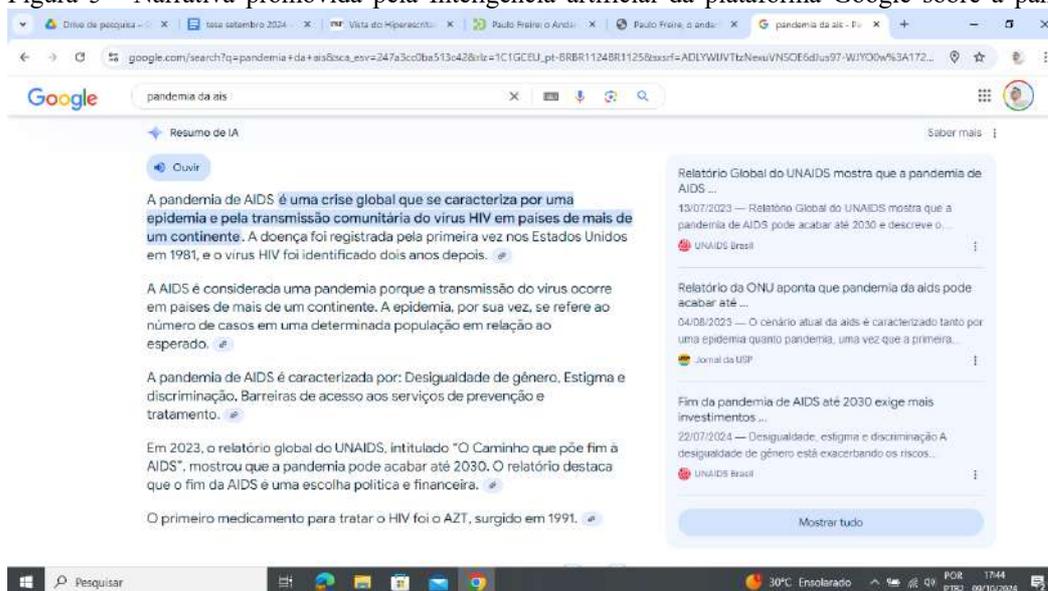
¹⁹ É uma aversão e prática de discriminação contra pessoas que vivem com HIV.

²⁰ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=gTfjpMCJcoo>. Acesso em: 18 set 2024.

Percebo nesta apresentação de Madonna que é como se ela estivesse passeando pelas histórias de cada uma das pessoas que surgem na foto, como se ela desejasse acionar memórias sobre essas pessoas e criar um mundo com as imagens de cada um deles, que surgem no decorrer da canção. Muitos ali, inclusive, eram pessoas amigas de Madonna.

Existe uma página no Instagram²¹ que faz um movimento próximo a este que descrevo. A mesma chama-se: "*The Memorial Aids*" cujo objetivo é trazer imagens e fragmentos das histórias, de pessoas comuns, que não sobreviveram à pandemia da Aids. E cabe ressaltar, pessoa leitora, que esta pandemia, da Aids, ainda não encerrou, esta vive por mais de 40 anos e, apesar de muitos avanços nas formas de viver com esse vírus, essa pandemia ainda persiste. Com os dissidentes, meu povo, a caminhada é sempre mais longa e árdua. Vejam o que nos diz o algoritmo capitalista Google:

Figura 5 - Narrativa promovida pela Inteligência artificial da plataforma Google sobre a pandemia de Aids.



Fonte: Google

O que fazemos com essa informação? O mundo capitalista não parou - e não para - com a pandemia da Aids, mas paralisou com a pandemia do Covid-19. As vacinas que correm em nossas veias não são para nos salvar, mas sim, salvar o capitalismo 'petrosexoracial'. Precisamos fazer usos da nossa imunização - contra o vírus da Covid 19 -, já que as restrições nos escancararam é que não precisamos da entidade capitalismo para viver, pois a chave para o bem viver não mora no consumo de objetos, contudo, em relações, relações de afeto, na contação histórias e, como afirma Preciado: "não apenas inter-humanas, mas também,

²¹ Disponível no link: <https://www.instagram.com/theaidsmemorial/>. Acesso em: 15 set 2024.

cósmicas, aquelas que um organismo estabelece com o seu meio ambiente como entidade viva [...]. Precisamos de cultura" (Preciado, 2023, p. 235).

É notório que nos tempos de sobrevivência a uma pandemia a vida nos exige pouco para sermos felizes: oxigênio, capacidade de respirar, ausência de dor física e psicológica, comida e amor, tudo isso independente de classe, raça, gênero e tantas outras variantes de saber-poder que tentam nos impor em classificações (Preciado, 2023). Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 13) nos apontam sobre a importância de contarmos histórias em tempos de horror, assim, narram suas vivências na/com a pandemia do Covid-19 e dizem: "Talvez esse tempo demore a chegar, talvez não estejamos mais aqui para contar essa história."

Preciado (2023) nos alerta que as produções da cultura - a literatura, as artes plásticas, o teatro, a dança, os filmes dentre outros - nunca foram completamente capturados pelo consumo, pelo capitalismo, pois não são objetos de consumo, são relações que se constituem. Nas palavras do autor: "São relações sociais encapsuladas em códigos linguísticos, teatrais ou audiovisuais. Por isso, nos tempos de reclusão, nos alimentamos com a energia nelas contida" (Preciado, 2023, p. 235).

Acredito que uma das maiores aprendizagens, neste período de destruição da vida - se é que é possível vislumbrarmos isso - é que fomos capazes de inventar formas outras de viver com afeto e, assim, sobreviver. Neste sentido, esta pesquisa visa trazer exatamente o que foi possível ser realizado na docência em Educação Infantil, uma docência outra, preocupada em sobreviver. Uma docência inventada a cada pensamento, problematização, a cada "eu não sei fazer isso" ou "eu não sei lidar com isso", mas que se jogou, no tido como desconhecido, para afetar, para se relacionar, para mostrar que a vida, como clama Preciado (2023), precisa de relações pautadas no sensível.

Ainda sobre as provocações de Preciado (2023) sobre este mundo dysphórico, o autor nos aponta que a "*dysphoria mundi*" é uma condição generalizada, a dor intensa que a gestão 'necrobiopolítica' produz na subjetividade, porém que, ao mesmo tempo, traz aos corpos potencialidades de quebrar com a genealogia capitalista, patriarcal e colonial através de práticas não conformes e, com isso:

Dysphoria mundi é a forma que a subjetividade política assume entre o momento de ruptura umbral de percepção da modernidade 'petrosexorracial' necropolítica e a emergência da incipiente consciência exterior em relação a epistemologia dominante. Este descentramento já anuncia a possibilidade de uma mutação de percepção na qual a destruição do planeta, a política da guerra, a opressão racial, sexual e de gênero transformaram-se em eventos éticos perceptíveis e portanto insuportáveis - tão insuportáveis quanto os rituais canibais ou a queima das bruxas nas fogueiras da Inquisição nos parecem hoje (Preciado, 2023, p. 258).

No apontamento de Preciado, *dysphoria mundi* pode ser um desejo de mudança por outra modalidade de existência. Ao deslocar o termo disforia como forma de compreensão filosófica, do mundo contemporâneo, o autor nos indaga "e se a disforia de gênero não fosse um transtorno mental, mas uma inadequação política e estética de nossas formas de subjetivação em relação ao regime normativo?" (Preciado, 2023, p. 21).

Como uma pessoa que acredita nos cotidianos como aposta de luta política e criação em prol de formas outras de ser-estar-significar o mundo (Soares, 2018), penso que muitos professores, em suas práticas cotidianas, se colocam em crise frente ao hegemônico, pois criam astúcias: "micro resistências que fundam micro liberdades" (Certeau, 1994, p. 18). Logo, vislumbramos o quanto o magistério é composto por uma constelação de múltiplas forças e relações em composições imprevisíveis. E é com essa aposta, mesmo com um mundo dysphórico, que ousa problematizar uma interrogação de Preciado (2023, p. 31) quando nos diz: "[...] *Dysphoria mundi*. Agora a pergunta é: seremos capazes de desejar de outro modo? O que vem depois dos massacres?". Respondo: não sei, mas cotidianamente estamos sempre tentando, conseguindo ganhar micro-batalhas grandiosas. Estamos inventando, invadindo, misturando. Lampejos, ao modo Didi-Huberman (2011), que quebram a glória a partir de uma "arqueologia dos vaga-lumes", na expectativa que formas outras de viver e experimentar o mundo possam ser narradas como se fossem escavações arqueológicas.

Em linhas gerais, o autor Michael Foucault (2007) em sua obra "Arqueologia do saber" nos faz refletir e questionar as análises feitas pelos historiadores, de modo a suspeitarmos de uma ideia de verticalidade histórica dos acontecimentos. Tais discursos tidos como oficiais/hegemônicos/universais reverberam, de uma maneira sistemática, elementos de produções de verdades nos discursos da sociedade. Assim, o discurso científico, religioso, os grandes acontecimentos - como é o caso da pandemia - e as verdades sacralizadas necessitam ser analisadas não mais na superfície de suas emergências.

Acredito que esta tese se atenta às formas outras de problematizar a docência em Educação Infantil no período da pandemia. Talvez, contar histórias, a partir de memórias das docentes, seja um caminho para não darmos atenção exclusivamente aos infernos e ao horizonte, mas que possamos ser capazes de sentir: "os pequenos vaga-lumes que dão forma e lampejo a nossa frágil imanência"(Didi-Huberman, 2011, p.115).

1.3 A DIGITALIZAÇÃO DA VIDA: AUDIOVISUALIDADES E O CORPO

Audiovisualidades... "um audiovisual praticado". Ouço há alguns anos esta frase, mais precisamente desde quando Ceíça, minha orientadora, trouxe os estudos de Suzana Killp (2012) para as discussões e apropriações do grupo de pesquisa, o CUNADI (Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença). Entre as leituras deste conceito, entendo as audiovisualidades como um grande borrão nas fronteiras construídas entre pesquisadores; realizadores dos 'códigos imagéticos' e a produção e consumo audiovisual, ou seja, formas outras de saber-poder com os dispositivos de imagens e sons.

Na direção de Killp (2012), os registros audiovisuais têm se constituído como comunicação por meio das quais pessoas comuns percebem, experimentam, se expressam e se deixam afetar no/com o mundo a partir dos usos que são feitos destas tecnologias que produzem imagens e sons. Neste mote, por meio dos usos com o dispositivo audiovisual, as pessoas desejam, inventam, produzem, experimentam, se conectam, se relacionam, vivem de modo a potencializar, cada vez mais, sua capacidade de experimentar o mundo, usam as imagens e os sons do mundo para transformar e incorporar ao seu mundo de imagens e sons.

Mas em relação às audiovisualidades na pandemia, que apontamentos são possíveis realizar? Ao me embalar nesta interrogação, eu mergulho no acervo digital do grupo de pesquisa: "Audiovisualidades e tecnocultura: comunicação, memória e design - TCAV"²², liderado pela pesquisadora Suzana Killp, e, que realiza algumas atualizações no conceito através de pequenos registros da experiência pandêmica.

Sinto-me provocado a movimentar essa pesquisa nos caminhos do que Mello (2020) chama de 'audiovisualidades entre relicários', o autor nos diz que: " Se o que montamos nestes espaços (das telas) pode ser pensado como relicários de nossas afetações durante a pandemia, outros relicários também foram construídos, para além das reflexões, para guardar as histórias das pessoas" (Mello, 2020, n.p.). Tal conceito de relicário nos permite pensar sobre o uso de dispositivos audiovisuais, na produção e distribuição, que oferecem novos sentidos a partir do que o coletivo TCAV denomina: 'tecnocultura das telas'. Logo, os usos das telas feito pela pessoa ordinária, em muitos momentos, fabricam grandes espetáculos artísticos que criam pontes de afeto, partindo de uma apreensão estética do momento vivido.

²² O grupo - que se intitula como diretório - criou uma série digital intitulada: " Audiovisualidades na pandemia", trazendo pequenos textos com reflexões sobre o tema, com diversos autores pertencentes ao grupo. Ressalto que o grupo foi criado em 2003 e possui como um dos seus fundamentos básicos: "A perspectiva epistemológica do diretório entende o audiovisual como um campo contemporâneo de convergência de formatos, suportes e tecnologias, resguardadas as especificidades do cinema, da televisão, do vídeo e das mídias digitais. [...] A partir dessa compreensão, o Diretório pretende contribuir para um salto conceitual e metodológico, a fim de entender e explicar a produção audiovisual e experimentar novas poéticas, além dos padrões consagrados". A citação sobre os fundamentos, bem como os manuscritos da série estão disponíveis em: <https://www.tecnoculturaaudiovisual.com.br/>. Acesso em: 01 set 2024.

Nesse pensamento, a imagem compreendida como memórias de tempos de isolamento sanitário nos instalam em outros modos de perceber a história, acionando experiências outras com imagens. Flora da Silva (2022) nos diz que assim o construto audiovisual segue técnicas e estéticas digitais outras. Nesse sentido, Valéria, uma das professoras da creche com quem conversei sobre as memórias da docência na pandemia, nos conta um pouco das suas experiências com a criação de vídeos:

A gente começou a fazer propostas em vídeos e, com o tempo, propostas diferentes, né? E eu lembro que eu tinha ido pra Saquarema, lá onde minha mãe mora, no condomínio que a minha mãe mora... Então, eu comecei a passar um pouco a questão da natureza com vídeo de música, de brincadeira, mas também de contato com a natureza; mesmo que esse contato seja através da tela. Mas sempre, no início, do vídeo, tendo aquela preocupação de falar: “Olha eu tô tirando a máscara porque aqui num tem, num tem outra pessoa; eu tô num espaço só eu e os patinhos; a pessoa que tá filmando tá usando máscara. Eu parecia o Willian Bonner no Jornal Nacional (risos). Aí foi quando a gente começou a fazer algo diferente, que foi filmar na natureza, filmar os patinhos, e foi, foi muito legal! As crianças em contato com a natureza, mesmo que entre telas, era o que era possível naquele momento (Mota, Valéria; 2024)²³.

Nesse aspecto, principalmente num contexto pandêmico, as audiovisualidades provocam trânsitos entre o estético e o político, uma vez que se tratando de uma arena em disputa, - de quem pode operar o audiovisual - a política diz respeito aos lugares e as funções que as pessoas - produtoras e espectadoras - ocupam e desempenham dentro de um mundo comum partilhado e, em paralelo, diz respeito aos enfrentamentos inseridos nesta partilha, ao que Rancière (2009) denominou de “partilha do sensível”. Ao pensar na partilha do sensível, faço diálogo com Olarieta, Seixas e Gomes (2020, p. 02) que nos apontam que:

A política como partilha do sensível refere-se, sobretudo, às divisões de poder: quem pode ou não pode tomar parte no comum, quem é dotado ou não de palavra dentro dele, quem tem competência ou não para participar, quem é visível e quem é invisível nesse espaço que dividimos. Refere-se, assim, ao que aparece como visível, mas também ao que não se vê.

Podemos observar que a pandemia nos revelou que os usos e as criações audiovisuais vão sendo incorporados, inventados e reinventados a partir da necessidade. Essa necessidade, aponta Bibiana de Paula (2021), pode ser compreendida como '*gambiarras audiovisuais*'. E por que usar este termo? Talvez pelo fato de uma criação técnica - nos anos de 2020 e 2021- surgir

²³ Ao trazer essas memórias, que foram editadas numa ilha de edição (Nolasco-Silva; Reis, 2021), eu compreendo essas escolhas como uma criação da minha ilha de edição. Apoio-me em Nolasco-Silva (2024, p. 14) que nos diz: “ideia de um pesquisador que faz escolhas éticas, estéticas, políticas e poéticas no decorrer do trabalho, compreendendo que o rigor da ciência nada tem a ver com a neutralidade”.

em muitos contextos da vida como solução dos problemas de relacionamentos diversos – como no trabalho, familiar, amizades, afetivos etc – e que, a partir de ferramentas experimentais, leva à quebra de um contexto restritivo no uso do audiovisual, como afirma Bibiana de Paula (2021) ao citar Giuliano Obici: “invertem-se através da gambiarra as hierarquias que os objetos, mídias, tecnologias e serviços nos propõem”. Dizendo de outra forma, “a gambiarra institui, mesmo que temporariamente, a inversão dos desígnios embutidos na tecnologia, revelando o avesso da ordem que ela instaura” (Obici, 2014, p. 54 *apud* Paula, 2021, n.p.).

No caso das audiovisualidades, isso acontece pelo fato das novas formas de lidar com alternativas que acabam por criar novas estéticas, novas políticas. Nesse caminho, Rancière (2009) afirma que esse movimento implica na invenção de formas outras de fazer visível, configurando novas formas ao que é de todos, promovendo abertura a novos possíveis, a partilha do sensível.

1.3.1 O corpo na/com a pandemia

Neste texto, já falamos diversas vezes que 2020 foi um ano muito difícil para a população mundial. Porém, essa frase não nos diz como foram as vivências cotidianas de cada pessoa, cada grupo de pessoas que viviam num coletivo, como é o caso da creche em que trabalhava.

O meio digital, em 2020, foi crescentemente ocupado pelos personagens da vida, e as escolas não estão fora desta relação com variados registros com imagens e sons. As chamadas “redes sociais” tornaram-se palcos de encontros onde estudantes, professores e educadores se relacionam. Muitas vezes, estes encontros são segmentados: grupos são criados para correspondência entre professores ou entre estudantes; outras vezes, grupos são criados para dar segmento ao encontro da sala de aula; ou mesmo, para um contato, exclusivamente, realizado através da *internet*, como ocorreu nesse período pandêmico.

Modos outros foram sendo criados para nos relacionarmos com nossos grupos, a busca incessante por sobreviver, experimentar em meio a tanta adversidade. Preciado (2023) nos traz a definição de 'telecorpo', que é uma forma outra de existir nos tempos da produção e comunicação digital, uma criatura da realidade social, mas como na ficção, pois o 'telecorpo' não é plenamente orgânico e nem completamente digital, é uma entidade, ou personagem 'natural-técnica' localizada na inserção de uma vida oriunda da cibernética, do carbono e do silício. Nesse sentido, o autor define 'telecorpo', como:

Forma de existência carnal-temporal do ciborgue na era da produção e da comunicação digitais. O 'telecorpo' não é totalmente orgânico nem completamente digital, é uma entidade natural-técnica situada na interseção da vida e da cibernética. [...]. O telecorpo é uma ficção cibernética construída e viva, ao mesmo tempo que é carnal e imaterial, de natureza completamente biológica, nem somente eletrônica (Preciado, 2023, pp. 303-304).

Nesse contexto, ao pensar na digitalização da vida, na pandemia do Covid-19, esse telecorpo tornou-se um agente econômico, social, político e estético. Nesse aspecto, a invenção surge da miniaturização da vida nas funções informáticas (Preciado, 2023). O telecorpo é uma riqueza econômica, alerta Preciado (2023), uma vez que ele é ao mesmo tempo produtor e consumidor das economias pós-industriais, sendo condição necessária para extração e distribuição dos recursos digitais em prol do consumo. Entretanto, embora o telecorpo seja esse objeto de uma vigilância e dominação digital, ele também pode converter-se em um corpo de desobediência cibernética, aquele que circula nas redes sociais como agente de amor, de amizade, de sexo e prazer. Telecorpos que podem desejar, criar, inventar, pensar e atuar coletivamente. Pensando nesta atuação coletiva, Nolasco-Silva (2024) nos fala de um corpo cercado por tecnologias, de uma pele que é sentida, pensada, articulada entre uma ilha de edição, um corpo-tecnologia.

Percebemos que as políticas educacionais, e a constituição de uma identidade docente, residem no edifício capitalista, se apoiando - por diversas vezes - numa estética hegemônica, estética que limita o campo da sensibilidade, da percepção e do desejo. Pensar uma formação docente a serviço do hegemônico, e alicerçada num edifício capitalista, é pensar numa naturalização da percepção. Contudo, nós, professores que estamos cotidianamente criando, resistindo, operamos na contramão dessas lógicas. Tanto que Nolasco-Silva (2024), ao narrar sobre a digitalização da docência, em tempos de pandemia, nos diz que:

Durante a pandemia, quando as aulas precisaram acontecer numa versão remota, em muitos lugares pelo Brasil afora, a tecnologia que garantiu a continuidade do ano letivo não foi o computador, nem o celular, mas o rádio e a televisão. Isso se deu, em grande medida, obviamente, pelas desigualdades sociais do nosso país, pela ainda incipiente inclusão cibercultural que temos. Contudo, não podemos perder de vista a sólida participação dessas tecnologias em nossa formação como sociedade (Nolasco-Silva, 2024, p. 04).

Assim, os processos de digitalização da vida nos levam a problematizar como as tecnologias possibilitam reinvenções ininterruptas, há uma espécie de mistura e expansão das relações, das formas de vida, uma vez que as características específicas de cada uma dessas mídias (rádio, televisão, internet ...) se colocam em processo de hibridização baseada na

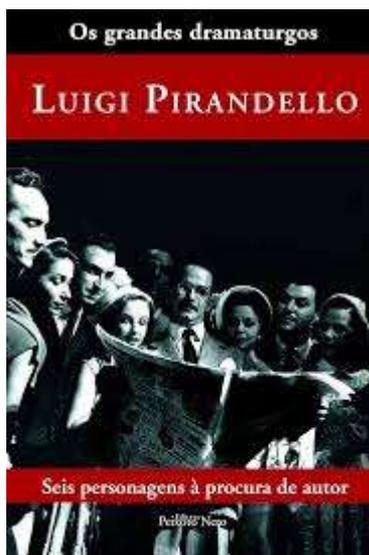
transformação não apenas os aparelhos/meios técnicos, como também, das relações construídas (Nolasco-Silva, 2024).

1.4 OITO PERSONAGENS À PROCURA DE AUTOR: MEMÓRIAS E UM CAMPO DE PESQUISA

Ao chegar neste momento da tese, eu gostaria de lhes apresentar as oito pessoas das quais consegui recuperar o contato e/ou os registros, para assim contar e tecer memórias de pesquisa. Essas memórias foram ficcionadas/fabuladas/inventadas a partir de e com as conversas, cujo tema foi: contar histórias do período da pandemia do Covid-19, principalmente nos anos de 2020 e 2021. Cada conversa nos levou para um caminho, trouxe problematizações diferenciadas. Cada pessoa navegou suas memórias de acordo com o que fazia sentido ser narrado. Tais conversas ocorreram no primeiro semestre de 2024, o tão temido último ano do curso de doutorado. Essas conversas foram feitas de forma *online*, no aplicativo *Microsoft Teams*, bem como pelo aplicativo *Whatsapp*, e aconteceram individualmente.

Nesse embalo, com as leituras que fiz, com as conversas que tive e com as memórias que surgiram, compreendo que eu, autor desta tese, me encontrei com essas memórias que, ao serem acionadas, procuravam autoria. Ou, talvez, eu, com minhas memórias, fui caçando outras memórias para compor essa pesquisa. Então, faço alusão ao texto dramaturgico: "Seis personagens à procura de autor" do escritor italiano Luigi Pirandello. Essa alusão não surgiu do nada, fui provocado por Leo, que esteve em minha banca de qualificação e sugeriu a leitura da peça teatral.

Figura 6 - Capa do livro de Luigi Pirandello²⁴



Fonte: Site Circulate Educação

A história trata de um grupo de teatro que ensaia uma peça de Pirandello. Parecia mais um dia de ensaio ao grupo de atores, contudo, o grupo é interrompido pela chegada de seis personagens, personagens em busca de autor. Um dos personagens, o pai, relata ao diretor que eles estão em busca de autor, pois o anterior não terminou suas histórias. O diretor tenta expulsá-los do teatro, porém, fica intrigado com o que lhe é apresentado. Aqui no Brasil a obra foi inaugurada com apresentações dos atores: Cacilda Becker, Sérgio Cardoso e Paulo Autran.

Reparem que o título não traz "de um autor", porém "de autor". Conforme as notas do tradutor, que também trazem sentidos a essa pesquisa, compreende-se que: "no título, em italiano, porém, o artigo não existe, e isto tem o mesmo significado em português: a procura não é por um autor, ainda que inespecífico. A procura - mais geral e abrangente - é de autoria" (Flaksman, 2004 *apud* Pirandello, 2004, p. 25). Essa é a relação que faço com a reunião dessas memórias, personagens em busca de autoria, pois ao recorrer ao sentido das palavras, pesquisei no *Google* e o algoritmo define autoria como: "Faculdade de criar, de conceber algo; invenção".

Então, eis que apresento essas memórias, esses personagens²⁵: Lucas, Natália Martins, Dani, Eliz, Luiza, Valéria, Cris e eu. Essas memórias foram acionadas a partir de conversas online, individuais e gravadas. Além disso, outros papos foram surgindo também no *Whatsapp*, quando um ou outro tentava agregar, ou recuperar algo que lembrava. Desta maneira, essas

²⁴ Disponível em: <https://circularte.com.br/seis-personagens-a-procura-de-um-autor/>. Acesso em: 29 set 2024.

²⁵ Todos os participantes autorizaram o uso de seus nomes na pesquisa, bem como autorização para o uso dos materiais compartilhados (vídeos e algumas fotos). A concessão foi dada em dois momentos: na conversa online, bem como no preenchimento de um formulário, do *Google Forms*, intitulado: "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO".

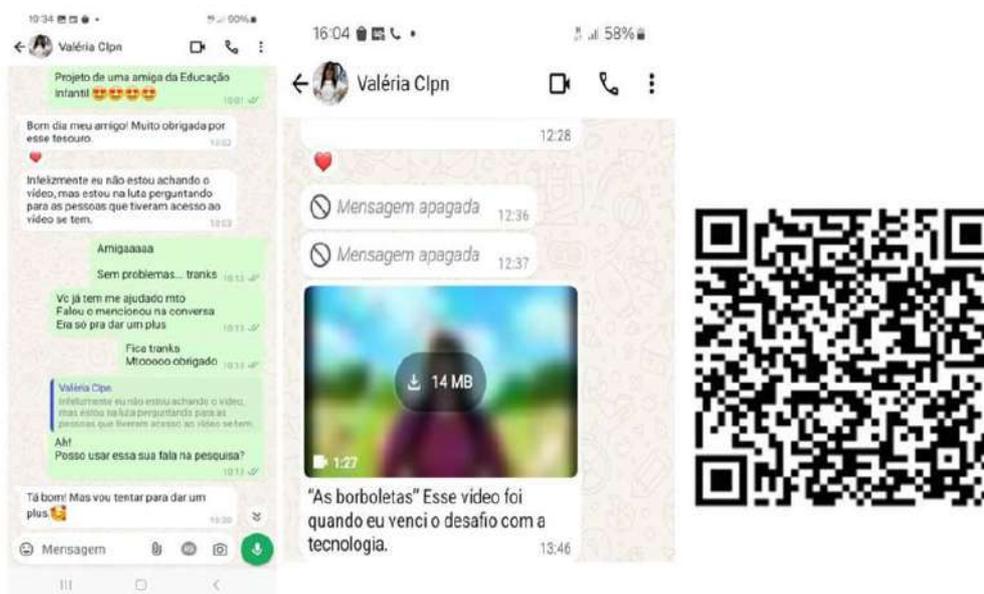
memórias passam a ser inventadas à medida em que convido pessoas reais, que viveram uma experiência e acionam suas memórias sobre tal situação. Com isso, acredito que ao editar essas memórias, essas são transformadas em personagens criados em prol da escrita de uma tese.

Nessa perspectiva, pesquisar com personagens que buscam autor nos coloca no que Kastrupp (2001, p. 21) diz: "não é adaptar-se a um meio dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo". Nesse processo, as memórias produzidas por pessoas comuns, intervêm, nesta pesquisa, à medida em que os personagens ganham em autonomia, "exigindo e mesmo impondo rumos à história, os quais não haviam sido previstos pelo próprio escritor." (Kastrupp, 2001, p. 21). Essa articulação de Kastrupp (2001) parte do contexto de exemplificação do vaivém entre o problema e a solução, entre o fato original que move a criação de uma obra ser afetada pelos personagens, reconfigurando a história. Tal provocação de Kastrupp (2001) que tentamos articular nesta tese com as memórias produzidas por essas professoras, é semelhante à proposta que vemos na obra de Pirandello.

Nesse entendimento, esses personagens não são simbólicos, o que nos remete a algo fixo e preconcebido e não é este o caso, nem são conceitos buscando tornar-se imagem. Personagens, assim compreendidos, surgem da necessidade de contar histórias, de procurar imagens vivas e potentes, de tecer uma dramaturgia, que a partir de uma fabulação do passado instale uma compreensão e uma ação possível no presente. Tal como mencionado no prefácio da obra de Pirandello, trata-se de personagens que afligem o autor que "inserir-se em suas ideias, ocupam seu tempo e imaginação, querem realizar-se artisticamente, querem representar sua história (seu drama), seu lugar mais apropriado para um drama: no palco" (Pirandello, 2004, p. 13).

Cada uma das pessoas com quem conversei, ao se relacionarem com a pesquisa, com as provocações nela imbuídas e buscar acionar memórias tentam estabelecer a criação de seus próprios dramas, querem dar suas próprias justificativas, suas interpretações, defendendo suas ideias ao diretor, que, neste caso, faço a alusão ao autor desta tese, que edita essas memórias e tenta escolher as que mais fazem sentido ao contexto da obra. Valéria nos demonstra isso a partir do diálogo apresentado abaixo, quando traz outras memórias que surgiram após nossas conversas online:

Figura 7 - Conversa com Valéria através do aplicativo Whatsapp e QR code com vídeo citado.



Fonte: Acervo Pessoal com autorização de Valéria.²⁶

Memórias docentes, assim usadas nesta pesquisa, operam como personagens em busca de autor, como uma grande contação de histórias, trazendo, em evidência, os lampejos produzidos a partir das criações docentes na pandemia, luzes intermitentes e efêmeras em meio a escuridão que nos fazem defender a ideia de que criar foi um ato de sobrevivência e, ao serem “editadas, decupadas, inserirmos trilhas sonoras e mexemos em suas cores” (Nolasco-Silva; 2022, p. 76) criam personagens que produzem os sentidos desta pesquisa. Seria isso um absurdo? Conforme narra um dos personagens da trama de Pirandello, o pai: " Oh, senhor diretor, o senhor sabe muito bem que a vida é cheia de infinitos absurdos [...] criar absurdo verossímeis, para poderem parecer verdadeiros" (O pai, personagem da obra de Pirandello, 2004, p. 46).

A criação de uma escrita sempre implica em um árduo processo de escolhas, de tempos não convergentes entre prazos e criação. Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022) nos ajudam a pensar nesse processo de criação da escrita quando nos falam que:

²⁶ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15yZgRSC-RVrNFes3fycPYcjM0ek7BorC/view?usp=drive_link Acesso em 16 set 2024.

A imagem do escritor em seu processo de criação é quase sempre uma ilusão subordinada ao tempo de espera. Tempo de lapidação: do texto, dos autores e do tema que envelhece todo dia e que todo dia renasce com traços novos, com demandas outras, com intensidades e interfaces que certamente não conseguiremos acompanhar (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022, p. 12).

Sendo assim, ao selecionar memórias, eu acabo por ficcionar sentidos que brilham como lampejos, um momento no qual uma súbita iluminação acontece quando encontramos algo que nos afeta. Uma sensação breve, porém profunda, a memória, assim entendida, desafia uma representação fiel, linear, lógica, contudo, que é escrita num movimento de autoficção '*individualcoletiva*'. Desta forma, uma das personagens da obra de Pirandello, o pai, nos traz uma narrativa interessante para pensar nessa criação do autor e suas escolhas:

Pois veja bem, o autor que nos criou, vivos, depois não quis ou não conseguiu materialmente introduzir-nos no mundo da arte. [...] Porque quem tem sorte de nascer personagem vivo nunca morrerá! Morrerá o homem, o escritor, o instrumento da criação; a criatura não morre nunca mais! [...] O nosso texto está em nós, senhor diretor (O pai, personagem da obra de Pirandello, pp. 50-51).

Ao pensar neste caminho de escrita, Nolasco-Silva (2022, p. 76) nos traz que: "Criamos narrativas não só a partir do que foi produzido no campo [...], mas também bricolamos as formas através das quais costuramos nossos entendimentos e marcamos nossas assinaturas". Deste modo, ao criarmos uma escrita de tese que traz essas memórias como: 'personagem em busca de autor', nós fazemos um tipo de ficção pela compreensão e defesa de que o estabelecimento das verdades, produzidas na ciência, sempre serão uma aposta provisória, principalmente num mundo em transição planetária, como nos alerta Preciado (2023) com a noção de '*dysphoria mundi*'.

A compreensão de memória, nesta tese, é concebida enquanto: "próteses de memória histórica que recordam as vidas que importam, que fixam no espaço" (Preciado (2023, p. 400). Logo, não vislumbramos aqui uma eterna relativização ou produção de mentiras (Nolasco-Silva, 2022). Então: "Ficcionalizar a ciência nos serve como tática para circulação dos '*saberesfazer*s' científicos, para além das salas de aula e Academias." (Nolasco-Silva, 2022, p. 77). As memórias, enquanto personagens de uma obra, aparecem como lampejos que emergem de maneira descontínua e intermitente, nos levando a percepções transformadoras (Didi-Huberman, 2011).

Recorro a Alves, Ferraço e Soares (2019) ao nos falarem que uma contação de história é sempre reinventada com características fictícias. Além disso, colocam que ao narramos fios de uma história nós estamos: "nos aproximando da criação em redes de um espaço de ficção,

que se afasta de toda e qualquer pretensão de relatar a realidade com veracidade dos acontecimentos vividos. [...] É narração, não descrição, é arte do dizer que exerce uma arte do pensar" (Alves, Ferraço e Soares, 2019, p. 20).

Nesse entendimento, a intenção, com essas memórias, é produzir uma história a partir de outras histórias, criando a mobilização de memórias que nos proporcione espaços de ficção e não de mera representação (Alves, Ferraço e Soares, 2019). Memórias que se ocupam dos detalhes, da fuga, na riqueza de cada lembrança que opera como um lampejo. A batalha, portanto, é desidentificar, desobedecer uma ciência sem sal, sem gosto, fria e distante dos itinerários de '*vidaformação*' das pessoas.

Sendo assim, trago memórias-docentes '*individuaiscoletivas*' como bússolas que não busquem apontar os caminhos da identidade de uma docência, mas que nos levem aos caminhos do sentir uma docência outra e fora dos moldes do que é esperado pelo discurso hegemônico, que possamos riscar dos nossos mapas os engessamentos, a identidade e fabricar - juntos e misturados - o entusiasmo pela experiência docente como movimentos permanentemente abertos. Recorrendo ao Preciado (2020, p. 145): "Propor outros mapas, outros nomes que evidenciem sua condição de ficção pactuada. Ficções que nos permitam fabricar liberdades".

1.4.1 Histórias digitais e hiperescritas de si

Ao nos olharmos/ouvirmos/sentimos em telas, durante o percurso da pandemia do Covid-19, podemos perguntar: Onde estamos? Onde está o outro? Qual a relação está sendo posta? Valéria, uma das professoras que conversei e trouxe suas memórias sobre este período nos diz que: "[...] naquele momento, nós só tínhamos a tela; era o único recurso... ou era a tela ou não tínhamos nada. A gente tinha que trabalhar com o que tínhamos, né, que era somente a tela." (Mota, Valéria, 2024). Então, nessa caminhada, acredito que nossas telas são extensão das nossas sensações, são os modos outros para nos olharmos/ouvirmos/sentirmos. As telas, assim pensadas: "não estão nem aqui, nem lá. [...] Nossas telas são a nova pele do mundo. [...] Nosso amor existe então, constituem-se no espaço que Deleuze denomina dobra."(Preciado, 2020, p. 253). Assim, cabos de internet dobrados, em muitas casas, e distribuindo relações, conectando telas, proporcionando a criação de mundos possíveis. Histórias contadas. Como essa contada por Valéria, uma das personagens desta tese:

Figura 8 - Conversa com Valéria através do Whatsapp e o QR code com o vídeo.



Fonte: Acervo Pessoal com autorização de Valéria²⁷

Ao refletir a partir de Valéria, conforme pode ser visto na Figura 08, penso que o conceito hiperescritas de si (Maddalena, 2018) nos traz a compreensão de uma escrita feita no digital, que possui como base a contação de histórias, sejam essas experiências, histórias de vida, invenções ou ficções. As hiperescritas de si são práticas culturais de escrita na hipermídia, sendo os usos desta escrita combinados com elementos digitais, seja para narrar o cotidiano, bem como a própria experiência de aprender no/com o mundo (Maddalena, 2018). Ao trazermos Eliz, uma professora que também conversei sobre suas memórias da docência na pandemia, essa nos diz:

Eu lembro também que, a cada aplicativo novo que eu descobria, a cada função nova que eu conseguia utilizar... uma edição diferente, então, eu me sentia bem porque era uma barreira que eu tava quebrando porque não era algo que era familiar pra mim, não era algo que eu tava acostumada... então, tinha muito que saber fazer essa separação... era eu... eu consegui mexer aqui... eu consegui desabilitar essa função, uma nova experiência para essa professora (Santos, Eliz, 2024).

²⁷ Vídeo disponível em: https://drive.google.com/file/d/14MOVztlcriWPiPg8qkYXUolyVkiHb7/view?usp=drive_link. Acesso em: 18 set 2024

Eliz nos aponta as novas demandas que surgem na/com a docência em tela, um novo regime entre imagens e, também, sons. Essas demandas provocam as práticas educativas e reafirmam como as tecnologias não ocupam um espaço de neutralidade, operando nas relações das pessoas com o mundo. Tanto que Nolasco-Silva e Maddalena (2022) nos colocam sobre o corpo do professor que vive na cibercultura²⁸: "[...] um corpo que habita telas, que se produz nas telas, que cria vínculos com quem está do outro lado da tela, que experimenta, de tela em tela, processos de subjetivação" (Nolasco-Silva; Maddalena, 2022, p. 05), mas que, tal condição nem sempre conversa, necessariamente, com o que se tem praticado nas escolas.

1.5 ALGUMAS IDEIAS SOBRE UMA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSORAS DE BRINCAR

Ao falar da docência em Educação Infantil, eu poderia começar pelas formalidades. No entanto, surgiram algumas lembranças que acredito reafirmarem as reflexões desta tese. Então, as trago aqui a vocês para começarmos esse debate sobre uma docência em Educação Infantil.

Outro dia, nos stories do Instagram, vi uma postagem da Natália Martins que me chamou atenção. As crianças, na escola em que trabalha, aguardavam a chegada do professor de música e, com isso, começaram a indagar: “[...] e você Natália, é professora de que?” Natália Martins disse que deixou eles formularem suas hipóteses, até que chegaram a uma conclusão a partir de uma criança: “Natália é professora de brincar!”. Essas crianças possuem cinco anos de idade.

Desde 2006, quando pela primeira vez pisei numa turma de Educação Infantil, na condição de estagiário, que me considero professor de Educação Infantil e, na Prefeitura do Rio de Janeiro, ocupo este cargo desde 2010, quando passei no concurso público em questão.

Atualmente, estou na função de professor de “atendimento educacional especializado (AEE)”²⁹, com isso, no momento, ocupo a função de trabalhar diretamente com a educação

²⁸ De acordo com a pesquisadora Edméa Santos, podemos definir o conceito de cibercultura como: “A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço. Logo, novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas” (2019, p.20)

²⁹ O professor de atendimento educacional especializado – AEE - tem como função "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes incluídos, considerando suas necessidades específicas." O AEE é um serviço complementar e/ou suplementar ao processo pedagógico do estudante com deficiência, que deve ser realizado em articulação com as equipes pedagógicas e as famílias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 12 out 2024.

inclusiva, dando suporte pedagógico aos estudantes que possuem alguma deficiência, bem como aos seus professores regentes. Realizo esse trabalho em duas escolas municipais. Certo dia, ao inventar algumas brincadeiras com uma turma, na qual faço o AEE de um estudante, algumas crianças vieram me interrogar: “você é professor de que mesmo?” Antes que pudesse explicar uma criança, de seis anos, disse: “Ele é professor de brincar!”

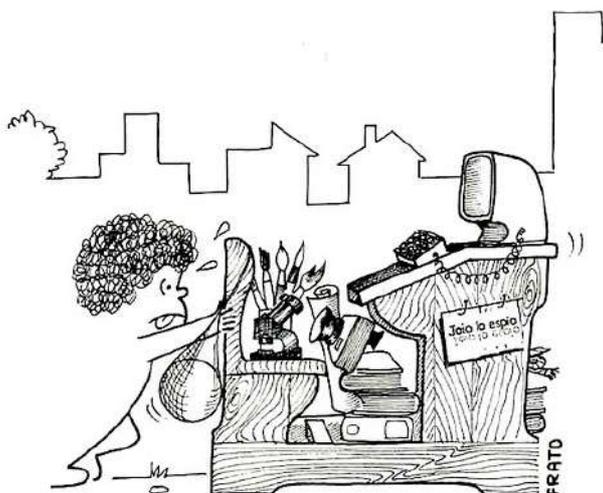
Em diferentes ‘*espaçostempos*’, as crianças levantaram a mesma hipótese: “professor de brincar”. Acredito que ser um docente em Educação Infantil é se permitir ser afetado por essas hipóteses, pois as crianças estão buscando compreender esse mundo que se apresenta a elas, bem como - na maioria das vezes - inventam seus mundos, e estarmos disponíveis a mergulhar com elas é sempre uma aventura cheia de sensibilidade, reflexão e bagunça uma ordem estabelecida.

A Educação Infantil, conforme um conjunto de legislações vigentes, é considerada a primeira etapa da educação básica³⁰. Esse jargão pode ser visto por muitos como uma falácia, entretanto, ele vem de um conjunto de lutas, de diferentes atores que sentem a potência da criança e o direito dessa se expressar ‘*nocom*’ o mundo que tenta nos formatar em lógicas normativas, na qual a infância também é percebida como ‘abjeto’, ou como o próprio termo diz: aquele que não tem voz. Contudo, ao pensarmos a infância com Kohan (2003, p. 63) compreendemos: a infância: “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

Considerando com Ribes (2015, p. 58) que não há uma sociedade sem crianças, visto que “o nascer das crianças é condição para a preservação da própria espécie humana”, podemos afirmar que a relação de alteridade entre adultos e crianças está imersa nas práticas da vida cotidiana. É nesse conjunto que se tecem as relações entre adultos e crianças, bem como e as condições a partir das quais se posicionam uns sobre os outros, sobre suas experiências da infância e da adultez e sobre o curso da própria vida (Ribes, 2015).

Figura 9 - Francesco Tonucci “a criança como paradigma de uma cidade para todos”

³⁰ Ressalto que a Educação Infantil, concebida enquanto direito das crianças e dever do Estado brasileiro, representado por seus municípios, veio de um conjunto de lutas de movimentos sociais, pesquisadores e professores que atuam pensando na educação de crianças pequenas. Esse reconhecimento legal, conforme nos aponta Kramer (2006), foi demarcado na Constituição de 1988, legitimando a criança como cidadã, em que o melhor interesse da criança é prioridade, sendo esse ‘melhor’ bom para todos (atr. 227); o Estatuto da Criança de Adolescente de 1990, que, apesar de algumas contradições, garante e detalha o direito das crianças; a LDB 9394/1996, que traz, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e, nos planos nacionais de Educação, que garantem financiamentos públicos a esta etapa da educação.



Fonte: site educacao território³¹

Ao pensar em nós, “professoras de brincar” e a experiência pandêmica, lembro-me que o filósofo alemão Walter Benjamin (1994) sempre foi preocupado com a questão da infância. Dentre seus estudos que envolviam cinema, fotografia e outras coisas que afetavam o mundo de sua época, o filósofo também se dedicou a problematizar/pensar sobre a infância. A obra “Infância em Berlim por volta de 1900” realiza uma deliciosa possibilidade de combinar crônica, contação de histórias, ficção e memória. Nela, o autor conta a experiência de uma criança, pertencente à burguesia, no começo do século XX. Outro ponto de destaque é que a obra se desenvolve sem seguir nenhuma ordem cronológica ou temática, aproximando-se de um movimento próprio de algumas memórias que são acionadas nas contingências do vivido no presente.

Além disso, Benjamin, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, já com o fascismo avançando cada vez mais no continente europeu, apresenta um programa de rádio pensado para as crianças e transmitido em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt. Benjamin, já entendia a importância das crianças no mundo, nas relações da vida e, com isso, buscava conversar com elas, falar sobre diversos temas. O filósofo já chamava atenção, nas primeiras décadas do século passado, pelo fato de que se poderia falar sobre tudo com as crianças, uma vez que, inseridas na sociedade, são praticantes da cultura (Trapp, 2015).

Além disso, sua preocupação era afetar, entre as ondas de rádio, às crianças e suas formas de significar o mundo. Infelizmente, desses programas, Trapp (2015) nos fala que nenhum áudio foi conservado, tendo-se como registro apenas os escritos que serviram de base

³¹ Disponível em: [tps://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/](https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/) Acesso em 20 fev 2025.

para a apresentação das narrativas, escritos que, segundo Ribes (2009, p. 260), “chegaram até nós graças ao hábito que Benjamin cultivava de arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para este fim”.

Com isso, vislumbramos como esses registros são fundamentais para trazer em evidências os lampejos que foram produzidos com esses programas radiofônicos e a relevância em usar as tecnologias para dialogar, em tempos de horror, com as crianças. Nos dias do século XXI, nas bandas do Brasil, Dani, uma das personagens da pesquisa, nos fala dessa experiência de produzir a docência em vídeo e ser uma professor de brincar, mediante as relações postas:

Porque assim, nós que somos professores, quando você recebe uma palavra de “Ai, não!” (expressa insatisfação), às vezes, não precisa nem falar... Mas a cara: Ai, não sei que...”, como é difícil! Dá vontade de nem brincar mais, de fazer uma coisa. Mas aí nós fizemos com que esse movimento também fosse leve, fosse tranquilo pra gente e, aí a gente parecia tá brincando, e isso nos dava mais ideias pra fazer mais vídeos. Ainda falávamos: Caramba! Eles gostaram! Vamos fazer assim? A gente tinha força pra botar nossa criatividade pra fora e falava: E, aí, vamos lá! Então, tamo conseguindo! (Ferreira, Dani, 2024)

Nesse sentido, a experiência de produzir audiovisuais para as crianças, no contexto da pandemia do Covid-19, ou seja, de tempos de sobrevivência, nos faz pensar as formas como a docência se relaciona com a infância, porém, essa relação não se apresenta como uma tarefa fácil. Buscando ajuda de Larrosa (2004), quando nos fala do enigma da infância, temos: "A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida" (Larrosa, 2004, p. 03). As pistas em torno dos modos de apropriação das crianças a respeito das relações sociais pairam no convívio com incertezas, principalmente quando se trata de um contexto envolvendo pandemia, isolamento sanitário, tecnologias e saberes.

Podemos problematizar essas incertezas com a ajuda de Guattari (1981, p. 50) que nos faz refletir ao colocar a questão: “Como evitar que crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer liberdade de expressão?” Mais adiante, o autor corrobora que desde a infância é que começa esse processo de iniciação: “Trata-se de uma iniciação ao sistema de representações e aos valores do capitalismo” (Guattari, 1981, p. 51). E nesta 'iniciação' encontramos um personagem central, o docente de Educação Infantil. No entanto, Luiza, mãe de uma das crianças que estavam matriculadas na creche, em 2020, nos fala que:

Os vídeos, de uma certa forma, influenciaram nesse retorno dela, assim... dela não ter esquecido a escola. Senão, tinha perdido o vínculo! E aí, eu colocava na TV, assim ficava maior e não tão perto dos olhos, por conta da exposição da criança em tela. Aí ela via na TV e, às vezes, respondia o vídeo da professora falando: 'sim, não'. E aí ela falava comigo: mamãe! A fulana não tá falando comigo. Ela respondia porque, tinha três anos. E, aí, ela respondia: Mas ela não tá me respondendo! Aí, eu explicava que era um vídeo gravado, enfim... Mas ela não tá me vendo! Eu tô vendo ela, mas ela não tá me vendo (Dias, Luiza, 2024).

Ribes (2002) considera que a criança traz consigo uma habilidade para lidar com as – “eternamente novas” – tecnologias. E tal destreza não somente a coloca numa posição de ruptura diante do adulto como a transforma na tradutora, para o adulto, de múltiplas significações de uma criação que é sua (adulto), porém que, muitas vezes, soa com estranheza a esse mesmo adulto. Deste modo, Dani nos fala um pouco sobre como tem sido acompanhar o percurso de uma turma que, em 2020, pertencia ao grupamento berçário (um ano até um ano e 11 meses) e, em 2024, estava na pré-escola II, grupamento de cinco anos de idade.

Porque quando a gente se fala na questão de bebês, tem toda uma questão de tela, de oferecer a tela, quanto tempo de tela... então, hoje, essas crianças estão no, no Pré II e, algumas, a gente sabe que ainda têm um vínculo porque assistiram os vídeos, lembram quando nós voltamos. Esse movimento da creche: Olha, eu lembro de você; Eu vi a história quando eu era bebê, e tal... E a gente foi tentando fazer... é... assim: foi tentando fazer de várias formas... é... resgate, né? Porque a gente usava fotos... vídeos, breve momento com eles, né? E, aí, a gente queria poder afetá-los, de uma certa maneira. [...] Na época a gente tinha retorno de algumas mães que falavam: Olha, hoje, ele viu uma foto sua e reconheceu e falou o seu nome; Eles adoraram... ele adorou a proposta!; E foi... é... feita por vocês... Mas, assim, de uma turma que, na época, a gente tinha 15 crianças, a gente conseguia afetar assim, tendo esse retorno e impactar de uma certa forma (Ferreira, Dani, 2024).

A partir da compreensão dessa interação, todos os sujeitos - crianças e adultos - assumem sua importância num percurso que busca estabelecer conexões, além de tensões sobre pontos de vista diferentes (Ribes, 2002). Ao trilhar tal pensamento, encontramos nessa travessia, a infância que afeta, que marca esse mergulho nos/com os cotidianos, que profana as ideias sobre a docência com crianças.

2 MEU FILHO É UM DOUTORANDO: MEMÓRIAS PARA CRIAR SENTIDOS

Se eu fugisse
Eu não teria força para ir muito longe
Como eles poderiam escutar
as batidas do meu coração?
Live to tell, Madonna

No começo da escritura desta tese ponderei que muitas das memórias elencadas nesta pesquisa trouxeram momentos de angústia, apreensão e medo. Memórias que são tecidas não apenas sobre a escola, ou a docência, como caixas que estão separadas, mas as memórias que foram acionadas trazem muito do vivido e experimentado em nossos cotidianos. Então, eu trago um pouco das memórias de uma frase que me movimentou a resgatar os sentidos de concluir o doutorado e de escrever esta tese, pois alguns acontecimentos, ao longo do percurso, me faziam desistir de tudo, de jogar tudo "para o alto", pois muita coisa perdeu o sentido quando, em abril de 2023, meu pai faleceu.

De fato, a relevância desse trabalho está também no processo de produção de dados, nas conversas que movimentam sentimentos, afetos e a possibilidade de legitimar as pequenas conquistas que vieram à tona com as memórias. Da mesma forma, desejo que as narrativas e considerações postas provoquem as práticas docentes dos leitores.

Nesses quatro anos do doutorado, minha vida teve grandes mudanças, era como se em curtos espaços de tempos eu vivesse o tal capítulo 100 das novelas brasileiras. Meu pai, uma grande pessoa que marcou os afetos em minha vida, ficou doente quatro meses depois que eu ingressei no doutorado, ele sofreu um segundo infarto - após 10 anos - que o deixou com uma cardiopatia grave. Tais vivências não foram fáceis, pois os meses de 2021 contaram com diversas idas e vindas ao hospital e suas internações, duas cirurgias, repouso absoluto e dieta como um bebê, e, no início de 2022, com esperança através do começo da fisioterapia cardiorespiratória num coração fraco. O tal homem que me colocava nas costas passou a ser uma pessoa muito dependente de nós, com seu coração fraco e que exigia maiores cuidados, e eu, na condição de filho único, passei a ajudar nos cuidados dele junto com minha mãe. Os nossos corações batiam aflitos.

Teu coração tá batendo
Como quem diz: "Não tem jeito"
O coração dos aflitos
Pipoca dentro do peito

(Alceu Valença - coração bobo)

Figura10 - Registro junto com meu pai, em 1989



Fonte: Acervo Pessoal

Com isso, a turbulência de viver um doutorado em plena pandemia redobrou, pois realizei a seleção em 2020, desejando falar da criação de professoras na pandemia. Parece que os movimentos da vida já me levavam, de alguma forma, aos caminhos de '*aprenderensinar*' algo com o luto, a sobrevivência e os sentidos que essas podem nos provocar. Nesse sentido, Adichie (2021, p. 14) nos diz que:

O luto é uma forma cruel de aprendizado. Você aprende como ele pode ser pouco suave, raivoso. Aprende como os pêsames podem soar rasos. Aprende quanto do luto tem a ver com palavras, com a derrota das palavras e com a busca das palavras. Por que sinto tanta dor e tanto desconforto nas laterais do corpo? É de tanto chorar, dizem. Eu não sabia que a gente chorava com os músculos.

O segundo semestre de 2021 até o final de 2022 foram bem difíceis de viver, mas os primeiros meses de 2023, período em que me dedicaria a escrita do texto de qualificação e uma primeira consolidação da pesquisa, me levaram a sobreviver na angústia de ver, sentir, pensar na perda do meu pai. Retornou-se à rotina de hospitais até que ouvimos uma frase do médico: “não tem mais jeito, é viver para esperar o fim”. Essa frase só me faz lembrar da canção:

É só isso

Não tem mais jeito
 Acabou
 Boa sorte
 Não tenho o que dizer
 São só palavras
 E o que eu sinto
 Não mudará
 Tudo o que quer me dar
 É demais
 É pesado
 Não há paz
 Tudo o que quer de mim
 Irreais
 Expectativas
 Desleais
 (Vanessa da Mata - Boa sorte)

O mês de março foi inteiro de cuidados ao meu pai, pois aquele homem de 1,82m, com 110kg, alto, forte, torna-se frágil a ponto de não conseguir sentar sozinho na cama. Tudo isso se consolidou em cinco de abril de 2023, uma quarta-feira, quando ele faleceu. Neste dia eu teria Estágio Docente III, disciplina do curso de Doutorado no qual acompanhamos a orientadora numa disciplina da graduação, no meu caso, as famosas PPPs³² de Ceíça. Lembro-me que mandei mensagem à colega Máira relatando minha impossibilidade de comparecer à aula da PPP. Até então, ainda anestesiado com uma grande perda em minha vida, não tinha dimensão de quais sentidos se estabelecem neste novo momento da minha vida. Com isso, minha caminhada no doutorado foi árdua e parecia perder o sentido, até que uma memória - que contarei mais a frente - pareceu ter me ajudado a recuperar sentidos, ou a produzir novos sentidos. Compreendo a produção de sentidos como uma 'máquina de afetos' que surgem em meios aos acontecimentos, como aquela música de Chico Buarque, Futuros Amantes:

Não se afobe, não
 Que nada é pra já
 O amor não tem pressa
 Ele pode esperar em silêncio
 Num fundo de armário
 Na posta-restante
 Milênios, milênios no ar
 E quem sabe, então
 O Rio será
 Alguma cidade submersa
 Os escafandristas virão
 Explorar sua casa
 Seu quarto, suas coisas
 Sua alma, desvãos
 Sábios em vão
 Tentarão decifrar
 O eco de antigas palavras

³² Sigla da disciplina do curso de Pedagogia da UERJ - Pesquisa e Prática Pedagógica.

Fragmentos de cartas, poemas
Mentiras, retratos
Vestígios de estranha civilização

Desta maneira, entendo que os sentidos vão sendo produzidos à medida que os acontecimentos surgem em nossas relações. Deleuze (2003, p. 26) nos diz que: “Não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido”. Numa espécie de tensão entre ficção e pesquisa, projeto a escrita desta tese como uma forma de acontecimento, um sentido outro que vou tecendo à medida em que recordo alguns momentos importantes do meu pai em minha vida.

2.1 UM BAÚ DE MEMÓRIAS: NOTAS SOBRE UM LUTO

Meu pai foi uma pessoa que sempre me inspirou, mesmo sem eu ter essa dimensão na infância e adolescência. Era uma pessoa com quem tinha conversas sobre a vida, suas percepções de mundo, bem como algumas práticas que talvez me trouxeram ao doutorado e passaram a fazer sentido para prosseguir com esta tese.

Apoiando-me em Adichie (2021), que perdeu seu pai no período da pandemia do Covid-19, embora ele não tenha falecido desta doença, a mesma se interroga no livro "Notas sobre luto": "[...] como é possível caminhar mesmo após a perda de um amado pai?" Esse livro foi comprado no final de 2021. Na verdade, ele foi adquirido com pontos do cartão de crédito e, acho que esse livro esperava sua hora de ser lido, que foi meses após o falecimento de meu pai e semanas seguintes após a banca de qualificação. Percebo que o livro traz uma experiência autoficcional narrando sobre amor, saudade, perda, presença, morte, vida.

Por isso trago as memórias do meu pai, para esta tese, como uma avalanche de emoções, angústias e medos que me acompanharam no percurso de formação do doutorado, uma vez que meu pai ficou doente quatro meses após o ingresso no doutorado, em 2021, e, faleceu do coração em abril de 2023, no meio deste percurso, e três meses antes de apresentar minha qualificação à banca de doutorado. Adichie (2021) nos ensina que trazer notas sobre um luto não é apenas trazer à tona um assunto mórbido, mas também é criar memórias e esperanças que devem permanecer com aqueles que ficam.

Meu pai cruza esta tese porque toda sua doença e o meu luto me ensinam sobre sobreviver, sobre memórias enquanto uma forma de lampejo, sobre formas outras de operar e reconstruir caminhos, como tem sido feito com esta tese, que teve uma proposta inicial outra. Desta maneira, Adichie (2021, p. 23) nos diz que: "o luto expõe novas camadas em mim,

raspando escamas dos meus olhos. Arrependo-me das minhas antigas certezas". São com essas novas camadas de aprendizagem que venho buscando compreender qual é o sentido de prosseguir, de trabalhar, estudar, seguir vivendo, sonhando, sem estar enrolado em lençóis e apaixonado pelos antidepressivos de cada dia. Dramático? Talvez! Mas, minhas memórias vão mostrando que a experiência de um luto não é acionada apenas em pensamentos, mas há um corpo em luto, um corpo que sofre, fica trêmulo.

Acredito que essa tenha sido uma das maiores vivências daquilo que algumas correntes em ciências humanas tanto nos dizem: não há mente separada do corpo. E essa aprendizagem? Só o luto de meu pai me provocou a viver essa experiência. Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 12), quando problematizam a escrita de um livro em tempos de morte, me ajudam a ratificar essa ideia quando nos falam que:

Às vezes, precisamos parar para viver os nossos lutos. E nessas ocasiões é sempre muito difícil separar a dor do texto. Ela nos escapa, nos domina, nos transborda. Então, precisamos avisar que este livro será escrito nas bordas da nossa sanidade, nascerá dos restos das nossas possibilidades de manter um pensamento sóbrio diante de tantas e tamanhas atrocidades. Será um livro que se pretende gesto, uma braçada de afogado que, na iminência da finitude, batalha por algum segundo a mais de continuidade.

Nessa caminhada, o luto pela perda do meu pai põe minha aprendizagem sobre o que é fazer pesquisa em crise. Coloca a noção de experiência estética em xeque. Me faz problematizar as sutilezas do vivido em tempos de extremo horror e banalização da vida. Ao pensar em tudo isso, faço diálogo com os pensamentos de Guimarães (2006) ao tensionar o que podemos esperar da experiência estética. O autor nos coloca que a experiência estética "desloca o sujeito da sua percepção e atitude habituais e retira os limites do mundo conhecido"(Guimarães, 2006, p. 14). O autor, ainda traz o seguinte questionamento: "Como o discurso filosófico, através de uma disciplina particular, a estética, buscou dar conta de uma experiência como esta?" (Guimarães, 2006, p. 14).

No meu caso, acredito que o luto tem sido uma experiência estética, uma vez que mobiliza, além do racional, o afetivo e o sensorial, que engendra outros movimentos na/com a minha pesquisa, neste caso, convocando a memória de uma cena que foi acionada algumas semanas após minha qualificação de doutorado. Em seguida, a cena que rememorei:

Era uma terça-feira do mês de março de 2023, estava me preparando para ir na UERJ encontrar com o grupo de pesquisa CUNADI, meus pais já haviam se mudado para o mesmo condomínio onde moro, de modo que pudesse auxiliar minha mãe nos cuidados com meu pai. De repente, recebo uma ligação do meu marido, informando que minha mãe tentava falar

comigo, pedindo que fosse até sua casa. Já imaginei que seria algo com meu pai, desci correndo as escadas, angustiado, meu corpo tremia por dentro, atravessei a pequena rua interna - do condomínio - e cheguei a casa de minha mãe. Ao chegar no quarto meu pai estava caído no chão. Estava lúcido e reagindo bem à situação. Ele havia caído ao levantar-se do vaso sanitário, mas quando percebeu que ia cair, de modo astuto foi inclinando o próprio corpo a cair e, minha ajuda, era no sentido de tentar levantá-lo e colocar na cama.

Essa foi a primeira pista de que nas próximas semanas meu pai ficaria completamente acamado, não tendo mais a oportunidade de levantar sem ajuda/auxílio. Neste momento, nem a bengala dava mais jeito. Ao conseguir colocá-lo na cama, ele começou a chorar, imediatamente o acolhemos e, em seguida, começamos a conversar. Ele iniciou uma conversa sobre as memórias que ficaram em sua vida. De saber que minha mãe morava próximo de mim, que meu marido era uma pessoa que veio a somar em nossa família e ainda soltou a pérola com uma mistura de machismo a seu modo de compreender minha sexualidade: "Ainda bem que você casou com homem, mulher não ia aguentar me levantar. Ter mais um homem na família ajuda". No meio dessa conversa ele falou que tinha orgulho da pessoa que me tornei, que ele fez a parte dele ao "me dar educação". No meio disso, minha mãe, com a cabeça a mil, ao ver seu companheiro no início de um processo de despedidas, diz: "Nosso filho é um orgulho mesmo, estudioso. Veja é um mestrando". Aí meu pai a corrige e diz:

"NÃO, AIDA! NOSSO FILHO É UM DOUTORANDO! ELE SERÁ UM DOUTOR!!!"

A frase vem escrita assim, em letras garrafais, em negrito e com exclamações, pois é com esta memória que recupero o sentido de estar aqui, escrevendo esta tese. Sem esta memória eu já teria jogado tudo para o alto. Então, querida 'ABNT', só tenho algo a dizer: "atura ou surta!".

Na época, lembro-me que fiquei com os olhos marejados e com o coração apertado, uma mistura de alegria intensa e a sensação de despedida. Os dias passaram e fui vivendo, meu pai faleceu semanas depois, em abril de 2023, eu tinha o processo de concluir a escrita do texto de qualificação - defendida no início de julho - e meu corpo parecia vazio, sem órgãos, sem sangue correndo nas veias. Contudo, foram algumas semanas após a banca de qualificação, quando me questionava, o que estou fazendo com minha vida? Que esta memória foi acionada, devolvendo-me os sentidos do porque é importante eu prosseguir com esta pesquisa. Uma pesquisa que narra a vida, que traz memórias de um tempo de horror, memórias que também

operam como lampejos: "[...] no papel constitutivo de sobrevivências, nas funções políticas de que os agenciamentos memorialísticos se revelam portadores" (Didi-Huberman, 2011, p. 62).

No percurso da leitura de "Notas sobre o luto", Adichie (2021) rememora alguns momentos que foram primordiais ao seu luto e, ao mesmo tempo, traz a riqueza de algumas memórias, contada em detalhes. A obra é dividida em capítulos curtos, breves, densos e bonitos. Mais que uma homenagem, é um livro de memórias, memórias que operam na circularidade de saberes, apresentando uma certa maneira de colocar o luto como uma aprendizagem sobre memórias, uma aprendizagem em crise, como nos fala Kastrupp (2001). Nesse bojo, as memórias envolvem uma espécie de viagem, um aprendizado posto no estranhamento de sensações. É assim que Kastrupp (2001, p. 18), apoiando-se em Bergson (1948) nos fala que:

A invenção, em sentido forte, é sempre a invenção de problemas e não apenas a invenção de solução de problemas. São esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva.

Penso, a partir de Kastrupp (2001), que a imprevisibilidade surge de uma ação, da nossa capacidade de nos movimentarmos. Com isso, a autora me ajuda a pensar como a ação tem um lugar central na aprendizagem inventiva, pois é, sobretudo, a constituição de um campo problemático, no qual a aprendizagem será uma “aprendizagem da sensibilidade”.

Adichie (2021) narra seu desejo em trazer algumas memórias de sua relação com seu pai e, entendo este movimento como uma atitude para criar sentidos, sendo esse caminho - da sensibilidade em trabalhar com memórias - que busco na elaboração desta tese. Deste modo, Guimarães (2006, p. 15) nos coloca: "[...] a atitude como resultado de uma experiência carrega uma experiência pessoal, em grande parte implícito, eminentemente prático". Então, as memórias a seguir trazem uma função na produção dos sentidos, com a proposta de movimentar a experiência da pesquisa.

2.1.1 Ao bem da disciplina: aprendizagens sobre sobrevivência

Meu pai, aos 18 anos, ingressou na carreira militar após ter prestado o concurso junto à Escola de Especialistas da Aeronáutica (1976). Após o ingresso, via concurso, meu pai estudou durante dois anos em Guaratinguetá, interior de São Paulo, e formou-se Sargento com o curso técnico especialista (Bombeiro Industrial), indo trabalhar em Salvador, Bahia (1978).

O militarismo não veio na vida de meu pai como um sonho, mas como uma opção possível, uma vez que era filho de uma costureira "desquitada" de seu marido desde o início dos anos 1960, o que, para época, era um escândalo. As dificuldades levaram meu pai a buscar o tal "futuro melhor" e, como ingressar numa universidade, nesta época, era praticamente impossível a quem era do subúrbio do Rio de Janeiro, meu pai viu no militarismo - como ele mesmo dizia - uma forma de sobrevivência com estabilidade. Falo com certa propriedade pois cresci ouvindo essas histórias. Histórias essas que foram interrompidas, uma vez que meu pai, em 1981, foi expulso da carreira militar, expulso com a justificativa de "ao bem da disciplina" que, na época, era um modo arbitrário de conter a transgressão contra o militarismo, já que ainda vivíamos a ditadura militar.

Meu pai dizia que o disparador disso foi, mais ou menos no ano de 1980, quando ele questionou a ordem de um tenente junto a um soldado e os dois - meu pai e o tenente - discutiram sobre o trabalho, um debate de ideias, como ele dizia. No entanto, debater ideias não era possível nos tempos da ditadura, no militarismo e, com isso, meu pai passou a ser perseguido, seus atos dentro e fora do espaço militar passaram a ser vigiados e inúmeras detenções (punição que os militares sofrem devido suas ações desviantes a norma) passaram a ser feitas. Meu pai chegou a ficar detento porque foi a um samba e bebeu cerveja em seu dia de folga.

Meu pai não viveu a tortura física, pois já estávamos no final dos tempos da ditadura, contudo, viveu uma tortura psicológica e, qualquer ato fala ou questionamento eram motivos para as detenções, as vezes detenções sem motivação precisa ou latente. E, com uma coleção de detenções, conseguiram, mesmo com a estabilidade da carreira militar concursado, expulsar meu pai com o argumento "pelo bem da disciplina", no entanto, meu pai só foi comunicado, que havia sido expulso, dois meses após a publicação da expulsão e, nesses dois meses, ele estava detento no quartel. Na época, minha avó, no ímpeto de uma mãe, vai até Salvador e tenta conversar com algum comandante, mas sem sucesso.

Essa história sempre mexeu muito com meu pai, pois ele batalhou muito para conseguir ingressar na carreira militar. Nos anos de 1974 e 1975, quando meu pai conseguiu uma bolsa de estudos num curso preparatório, sendo monitor de matemática, e ele não tinha o dinheiro da passagem, com isso, caminhava todos os dias entre os bairros de Realengo - sua casa - até Cascadura - o curso, essa caminhada girava em torno de 02h. Muitas vezes conseguia pular os muros do trem de modo a ter direito ao transporte público para estudar.

Meu pai me contava essas histórias quando criança, não eram histórias de ninar, nem histórias para colocar terror ou dor na vida, eram histórias. Histórias de sua vida, e que ele gostava de contar, desde criança. Eram sempre em momentos casuais, informais.

Por volta de 2004 eu vi um pouco dessa história do meu pai, indiretamente, passar na TV, pois o programa dominical Fantástico³³, da TV Globo, denunciou que documentos da ditadura foram queimados na Base Aérea de Salvador, onde meu pai atuou entre os anos de 1978 a 1981. Recordo que meu pai, minha mãe e eu ficamos impressionados ao ver toda a reportagem, falamos que isso tinha tudo a ver com sua expulsão das forças armadas e lembro que meu pai disse: “É... Estão tentando queimar a minha história”.

Além disso, convivi com alguns de seus gestos emblemáticos, como vê-lo escrevendo uma carta de oito laudas - em meados de 1995 - questionando o Presidente Fernando Henrique Cardoso com as privatizações, falando das mazelas que via por aí - e também vivia - no dia a dia. Meu pai sempre guardou, com orgulho, o 'aviso de recebimento', vindo pelos Correios, com a comunicação que o gabinete da presidência havia recebido sua carta. Outra memória é quando escreveu, por volta do ano 2002, com ajuda de minha mãe, sua própria petição solicitando anistia político-econômica, conforme a antiga Medida Provisória que posteriormente se tornou a Lei nº 10.559/2002³⁴, visando realizar reparação econômica aos considerados atingidos diretamente, por motivação exclusivamente política, no período de 18 de setembro de 1946 até 5 de outubro de 1988.

Lembro-me que muitos questionavam, e ainda podem questionar: "uma pessoa comum escreve carta ao Presidente da República?", ou, "uma pessoa comum fazendo sua própria petição de pedido de anistia?". Mas meu pai gostava de, nessas horas, usar o exemplo da fábula do beija-flor, que dizia basicamente que a floresta pegava fogo, e os animais fugiram e observaram de longe, porém, o beija-flor ia até o lago, colocava pingos de água em seu bico e ia até o fogo, quando todos os animais riam e debochavam do beija-flor, ele respondia: eu estou fazendo o que é possível, a minha parte".

Compreendo hoje, com sua perda, que essas histórias me constituem, me ensinam, me mobilizam e movimentam a maneira como fui me constituindo, as escolhas de vida que fui fazendo. Assim, antes das inúmeras leituras de Foucault, meu pai já me ensinava sobre subverter a ordem, sobre a nocividade da disciplina e tantas outras maneiras de sobreviver.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/aniversario-50-anos/noticia/2023/07/28/fantastico-50-anos-queima-de-documentos-da-ditadura.ghtml>. Acesso em: 03 out 2024.

³⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10559.htm. Acesso em: 03 out 2024.

2.1.2 Insubmissão e as normas para entrar num prédio público

Eu tinha 15 anos, estava no ensino médio e nessa época eu também já tinha minhas andanças entre escola e casa, porém, não tanto quanto meu pai, pois andava apenas 30 minutos, cerca de cinco quilômetros. Nessa época, em 2002, algumas empresas começaram a convocar 'estagiários do ensino médio', o que anos mais tarde virou o programa 'jovem aprendiz'.

Na escola, falaram que a Petrobrás estava com inscrições abertas, e a mesma era feita no prédio em São Cristóvão, bairro da região central da cidade do Rio de Janeiro. Nessa época eu morava em Realengo, zona oeste da cidade e, com isso, meu pai me levou até o local para fazer a referida inscrição. No entanto, eu usava uma camisa de manga curta e a recepcionista falou que não poderia entrar, pois a vestimenta 'correta' aos homens era camisa social, que é de manga comprida. Meu pai perguntou, argumentou, falou que viemos de longe, que nossas vestimentas eram adequadas para entrar no espaço, que fazia calor no Rio de Janeiro. Contudo, não foi possível.

Meu pai foi comigo até uma banca de jornal, me explicou como é um absurdo o que fazem conosco. Estávamos com blusa de manga e calça, não era blusa social, mas também não era uma camiseta regata. Meu pai falava o quanto era absurdo julgar as pessoas pelo o que elas vestem e, ao chegarmos na banca de jornal, meu pai comprou uma revista e fita durex. Pronto! Produzimos nossas mangas, feitas com folhas de revista e chegamos até o prédio da Petrobrás, lembro-me que parecia um robô, com os braços meio abertos para o papel não rasgar e, com essa invenção de mangas, conseguimos adentrar ao prédio da Petrobrás. Meu pai me ensinava sobre táticas, sobre criar para resistir, inventar para ocupar espaços. Eu adorava participar dessas ideias inusitadas de meu pai.

2.1.3 Um tênis preto e a escola

No terceiro ano do ensino médio, a maioria dos estudantes de uma escola privada de bairro, em Realengo, usavam o tênis '*all star* preto'. Quem já usou um tênis '*all star*' sabe o quão este é considerado confortável, além de trazer uma ideia de despojado, pessoa com estilo, tudo que um adolescente gosta e sente prazer em viver. Contudo, a coordenação da escola estipulou uma data e passou a proibir o uso do tênis da marca '*all star*', alegando que ele não convergia com o uniforme da escola, no qual o tênis deveria ser totalmente preto.

Aos 16 anos de idade, eu lembro que já fazia uso de muitos dos ensinamentos do meu pai, como argumentar a ordem estabelecida, combater a norma, o padrão, a uniformidade.

Lembro-me que uns amigos e eu nos reunimos e fomos tentar dialogar com a coordenação sobre o absurdo que era tal situação, no entanto, não tivemos sucesso e nem fomos recebidos pela coordenação.

Eu sempre fui uma pessoa alta e, na fase da infância e adolescência eu 'perdia' muito rápido os meus tênis, devido ao crescimento. Aos 16 anos eu já tinha 1,80m de altura e calçava 43, logo, achar um tênis para mim não era uma tarefa fácil, e sim, mesmo no início dos anos 2000, já que muitas lojas só tinham sapatos até o tamanho 42.

Meu pai se aposentou cedo, com 50 anos, devido ter sido bombeiro de indústria química e, nesta época, minha mãe ainda trabalhava, logo, era meu pai quem cuidava da casa, de mim e do cachorro. Então, contei para ele toda a situação, ele ficou revoltado e achou um absurdo a coordenação não querer nos receber, lembro até hoje do que ele disse desta situação: "Isso é uma escola ou um quartel?". Sendo assim, como no dia seguinte a ordem era: "Quem estiver de 'all star' será suspenso e só entrará no dia seguinte com o responsável", meu pai conversou comigo e pediu para pegar dois sacos preto de lixo e, ao chegar próximo da escola, colocar nos pés e, ao ser questionado dizer: "Esse é o tênis que meu pai comprou pra mim".

Eu adorava esses momentos, e, assim como a história anterior, me faziam vibrar em como meu pai 'dava jeito' para tudo, como ele conseguia criar os melhores argumentos possíveis. Eu não ficava nem um pouco constrangido com essas ações do meu pai, pelo contrário, eu adorava.

Cheguei na escola e a coordenadora esbravejou muito, achou que estava de deboche e proibiu minha entrada, com meu tênis preto, na escola. Cheguei em casa e meu pai foi comigo até a escola, em seguida, pediu para esperar do lado de fora e disse: "Bruno, agora é uma conversa de adultos. Fica aqui e espera". Meu pai contou que conversou com a coordenadora e pontuou que ele me orientou a colocar os sacos, mas não como forma de desrespeito a ela ou a escola em si, que ele - inclusive - conversou isso comigo, porém, como forma de protesto pela coordenadora não ter ouvido nós, os estudantes. Além disso, meu pai perguntou qual era o problema do 'all star', um tênis que todos gostavam e se a gente não pudesse usar o que gosta na escola, onde seria? Talvez, como uma tática, meu pai disse - e era verdade - que não dava pra ficar comprando vários tênis, pois meus pés cresciam rápido e 'perdia' os sapatos com facilidade. Nesse momento, meu pai aproveitou e falou como eu era um bom estudante e tinha boas notas e, com uma bolsa de estudos, ele teria mais recursos para comprar o sapato adequado à escola.

A coordenadora liberou minha entrada na escola e, semanas seguintes, essa regra descabida foi sendo enfraquecida. Assim, nossos 'tênis' venceram! Volto a dizer, fico pensando

como meu pai me ensinou sobre práticas, quebrar a norma, bagunçar a ordem estabelecida etc. Talvez por isso as aulas do Professor Dirceu Castilho, em 2011, na UERJ, tanto me seduziram a pensar em práticas, em criações cotidianas e a pesquisar as relações de gênero nos cotidianos das escolas e, Dirceu me apresenta Ceíça - minha orientadora -, com quem convivo desde 2012 entre monografias, dissertações e esta tese. Óbvio que em 2012 eu não fazia essas conexões, essas surgem a partir do hoje, da maneira como essas memórias vão sendo acionadas.

2.1.4 Não vai ter golpe

Em 2016 eu estava indo fervorosamente às ruas lutar contra o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, que estava prestes a sofrer um *impeachment*. Lembro-me que meu pai andava meio desanimado com as lutas, ficava incrédulo de pensar que em 2016 estávamos sofrendo, no Brasil, - mais um vez - com discursos de ódio, práticas extremamente desumanas e tantas outras arbitrariedades escancaradas. Ele dizia a frase: "É, esse país não tem jeito!".

Meu pai tinha preocupação comigo nas ruas, os perigos que podia sofrer, além do desânimo. Mas, uma das razões que me motivava a ir às ruas e lutar, era exatamente porque ele me inspirou, ele contribuiu fortemente com essa formação de um humano que questiona, que luta, que cria, que se movimenta. Então, lembro-me que estava na Cinelândia e recebo uma mensagem do meu pai: "Não vai ter golpe!" e foi exatamente no momento em que, em São Paulo, Lula subia no palanque e fazia seu discurso. Meu pai sempre foi um grande admirador de Lula, não só admirador, como também militante e votou no Lula desde as eleições de 1988. Também foi um sindicalista como Lula, pois quando saiu da Aeronáutica, meu pai passou a trabalhar em indústrias e a pauta sindical sempre o atraiu. Quando recebi esta mensagem de meu pai meu coração se encheu de alegria, pareceu que minhas forças foram renovadas, tanto que lembro até hoje como respondi a ele: "Isso aí Marquinho! Esse é o meu pai".

Vendo a peça teatral "Expurgo", monólogo do ator Ari Areia que rememora um pouco dos seus vínculos familiares e a sexualidade, o ator diz uma frase que vai de encontro exatamente com essas memórias, o ator diz: "Eu não sei se as coisas aconteceram exatamente assim, mas eu prometo a vocês que eu as conto exatamente do jeito que eu lembro". Então, essas são as memórias de meu pai que me motivam a sentir um tesão por fazer doutorado, que fizeram retornar os meus sentidos de '*vidaformação*'. Convoco Certeau (1994) quando nos provoca que a memória intervém no momento certo e depende do contingente; sua articulação, ao modo das táticas, se aproveita da ocasião e produz um lance em que a reinvenção do passado opera para transformar um presente que oprime.

A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa que ela está habitada a transformar em ocasião [...]. A memória produz num lugar que não lhe é próprio. De uma circunstância estranha recebe a sua forma e implantação (Certeau, 1994, p. 162).

De forma surpreendente e inesperada, ao pesquisar ‘*noscom*’ os cotidianos, tendo a memória como aliada, estamos numa constante tarefa de mergulhar em histórias de vida e, desta forma, problematizar o vivido e reinventá-lo em uma escrita-ficção que nos constitui enquanto pesquisadores. Logo, vislumbro o quanto o cotidiano é composto por um conjugado de relações, mistérios e surpresas.

2.2 MEMÓRIAS QUE PRODUZEM SENTIDO: UMA PESQUISA INVENTIVA COMO ATITUDE EPISTEMOLÓGICA

Acredito que na articulação com essas memórias, meus sentidos são reinventados e me impulsionam a criar uma pesquisa, criação esta que surge em meio às crises que foram colocadas em meu percurso. Dessa forma, apoio-me em Kastrupp (2001) para problematizar se escrevemos uma tese ou criamos uma história? Se desenvolvemos uma pesquisa ou inventamos uma?

Fazendo um alargamento da noção de aprendizagem inventiva (Kastrupp, 2001) compreendo, com minhas experiências em crise, que busco fazer uma pesquisa inventiva. Invento um novo campo, reprogramo os caminhos da pesquisa, redimensiono os efeitos e a problematização em torno das noções de sobrevivência, memória e criação enquanto prática de pesquisa. É desta maneira que as minhas ações, a respeito da pesquisa e do processo de pesquisa, passam a ser outras.

Antes, no período do processo de seleção ao doutorado, minha intenção era mergulhar nos cotidianos da creche em que eu trabalhava para problematizar - a partir das criações de professoras em vídeo - a docência e os processos de formação. Contudo, a vida foi me levando a outros caminhos, perdi meu pai, sai da creche porque fui convidado a trabalhar num lugar que pagava melhor e o governo mudou, a maioria das professoras foram demitidas, perdi meu celular com todos os contatos, o drive da creche - que armazenava os vídeos - foi apagado com a nova gestão e, mediante a isso, tudo mudou e a pesquisa entrou em crise. Propor uma pesquisa inventiva foi urgente e necessário. Deste modo, me apego em Kastrupp (2011, p. 19) que nos narra:

Quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum.

Nesses caminhos, a inventividade de uma pesquisa perpassa por um confronto da identidade normativa de um pesquisador, no qual: formula-se uma hipótese a partir de um campo, realiza-se uma metodologia e verifica-se - com neutralidade - se a hipótese é válida. Todavia, Preciado (2022) nos alerta que infinitamente tudo aquilo que foi aprendido necessita ser desaprendido para que novas formas - administrativas e políticas -, sejam mais eficazes e se ergam na vida cotidiana sem obstáculos. Nesse cruzamento, as memórias agregam este campo novo de pesquisa, memórias '*individuaiscoletivas*', entendidas como personagens em busca de autor, assumem a invenção desta pesquisa.

Nolasco-Silva (2024) nos fala de uma pesquisa enquanto autoficção, e, ao andar nesse caminho, temos a compreensão de que nossas pesquisas são criadas com nossas redes de conhecimentos e significações e, por isso: "[...] o pesquisador se produz na pesquisa, em processos incessantes de subjetivação" (Nolasco-Silva, 2024, p. 03). Podemos afirmar assim que uma pesquisa como autoficção é uma extensão da vida, rompendo os limites do tema a ser investigado (Nolasco-Silva, 2024). Não obstante, assumir essa pesquisa com as histórias que são contadas, reafirma como esses tempos nos trazem múltiplas formas de nos expressarmos.

Acredito que a partir da ideia de inventividade de uma pesquisa, a tentativa é de propormos uma atitude epistemológica outra, uma pesquisa: "guiada pelo interesse concedido à presentificação de conteúdos da experiência que, no interior, de uma forma da vida, tornam perceptíveis a atualidade e a disposição interna da nossa própria experiência"(Guimarães, 2006, p. 15). Ao articular com Guimarães, sobre a ideia de uma atitude estética, eu compartilho com a adoção de uma atitude distinta da atitude teórica hegemônica. Nesse sentido, o autor colabora com a inventividade do meu processo de pesquisa ao problematizar que o que é específico da experiência estética são as formas de comunicação de experiências. Deste modo, a experiência estética coloca em xeque uma relação experimental entre significação das atitudes - no caso desta pesquisa o uso das memórias como campo de pesquisa - e a nossa experiência presente - permitindo: "fazermos uma experiência com as experiências presentificadas pelos objetos estéticos. Ou, nos termos de Seel: É estético o fato de fazer a experiência das possibilidades de uma experiência"(Guimarães, 2006, p. 16).

Nesse sentido, convoco Preciado (2022) ao diálogo quando questiona o paradigma epistemológico a partir de suas relações com o corpo e a subjetividade, em uma conferência de psicanalistas, no qual ele conduziu a mesa de abertura. Preciado (2022) alerta para 'essa epistemologia' que ousa ser uma representação da realidade, uma máquina que produz e legitima uma ordem política. Penso que uma pesquisa inventiva visa problematizar essa epistême, então Preciado nos diz:

Uma epistemologia é um fechamento do nosso sistema cognitivo que não apenas dá respostas às nossas questões, mas que define as próprias questões que podemos nos colocar em função de uma interpretação prévia dos dados sensoriais. Os paradigmas científicos são engajamentos compartilhados em uma comunidade social que, sem ter o caráter de axiomas infalíveis ou plenamente demonstrados, são largamente aceitos na medida em que servem para resolver todo tipo de problema. Os paradigmas são universos de discursos nos quais reina uma certa coerência, uma certa paz- tecnosemiótica, um certo acordo (Preciado, 2022, pp. 51-52).

O pensamento de Preciado, nesta conferência na França, vai de encontro aqui no Brasil com o que Nolasco-Silva (2024) nos diz sobre criarmos para não formatar o pensamento. Que as ideias de um pesquisador são suas escolhas éticas, estéticas, políticas e poéticas, com o compromisso de assumir um método de trabalho possível de ser narrado, mostrado, sem uma noção de distanciamento, neutralidade que o tal 'rigor científico' tenta nos impor.

Uma atitude epistemológica, assim possibilitada, se caracteriza exatamente pela flexibilidade, permitindo uma atmosfera caótica, sem ser fixo e sem falar em regimes estáticos ou resultados previsíveis e duros. Colocar a inventividade da pesquisa como atitude epistemológica, é trazer a perspectiva '*estéticopolítica*' para invenção, a força da interrogação diante de um certo número de problemas. Articulado com Preciado (2022, p. 52): "uma nova epistemologia, um novo dispositivo, capaz de responder às novas questões".

Nesse sentido, Preciado (2023), a partir da noção de disforia, mobiliza teorias diversas: linguagens, tecnologias, consciência, imunologia e etc, para nos contar histórias que destróem as lógicas herdadas do século XX em prol da restituição do amor, da poesia e dos afetos, apontando, assim, que estamos atravessando - a partir da experiência pandêmica - um deslocamento epistemológico. Deslocamento esse que é longo, árduo, mas em transição, em disforia. Então, sobre esses processos, o autor diz que:

Pela primeira vez, os muitos mundos que o planeta contém compartilham as consequências desta transformação e, portanto, deveriam participar dela. Os diferentes relógios do mundo sincronizaram-se ao ritmo do racismo, do feminicídio, do aquecimento climático. Mas também ao ritmo da rebelião e da metamorfose [...]. A possibilidade de ser um corpo consciente, uma máquina vulnerável de carbono

autoescrevendo-se, atravessando aquela que talvez seja a mais bela (ou a mais devastadora) aventura em que já embarcamos (Preciado, 2023, p. 35).

Deste modo, queremos seguir experimentando, nos colocando em crise, criando problemas. Desejamos estar em mutação. Deixar para trás percepções rígidas, neutras, engessadas. Queremos, com essa pesquisa, fazer existir histórias outras sobre professores na pandemia, de trazer nossa própria subjetividade, nosso próprio corpo, nossas memórias enquanto atitude epistemológica para uma pesquisa que vem sendo inventada em meio a perturbações múltiplas.

3 MEMÓRIAS DE UMA CRECHE EM 2020

Meu amor
O que você faria se só te restasse esse dia?
Se o mundo fosse acabar
Me diz o que você faria
Último dia, Paulinho Moska

O ano de 2020 foi inesperado para todas as pessoas do planeta Terra. Dia 01/01/2020 muitos de nós falamos: "Esse será o melhor ano da minha vida!". No *réveillon* utilizamos diversos ‘*atos-clichês*’ para praticar a esperança de dias mais leves, gostosos e com experiências mais harmoniosas, desejando tudo de melhor aos amigos e, em sua maioria, acreditando que o mundo ficaria melhor.

O ano segue seu percurso, chegamos ao mês de março e, logo após a festa do Carnaval, eu estava angustiado profissionalmente no meu dia a dia e rotina de vida, pois havia passado – junto a uma grande amiga que trabalhava comigo – por experiências de separação, humilhação, angústias e sofrimento, além da tristeza de não estarmos mais, diariamente, trabalhando juntos na docência. Contudo, como mais uma “reviravolta” – como vemos nas tramas de teatro ou nas novelas –, minha amiga recebe o convite para atuar como diretora numa creche pública e, com isso, ela teria o direito de indicar alguém de sua confiança – que atendesse aos requisitos mínimos – para ser o diretor-adjunto da instituição. Minha amiga, conforme ela mesmo disse, não pensou duas vezes e me ligou, convidando para atuar, com ela, nesse espaço educacional, com desafios específicos, e que poderia ser o local que curaria nossas feridas, pois estaríamos longe dos espaços em que vivemos dias de tanto sofrimento.

Chegamos à creche em seis de março de 2020. Lembro-me que chegamos para assumir a direção do espaço e realizar a transição com a direção anterior que entrava em processo de aposentadoria, após 15 anos da primeira e única gestão daquele espaço. Com isso, novos desafios, o frio na barriga surge e a vontade de conhecer aqueles atores que faziam a composição de todo aquele cenário. Que histórias seriam vividas ali? Quais vínculos seriam formados? Quais problemas seriam enfrentados? A cabeça borbulhava com muitos pensamentos.

Essa creche fica localizada no bairro Cidade Nova, dentro da sede da Prefeitura. Apesar de muitas contradições, essa instituição foi criada em 2004 para atender os filhos de servidores públicos municipais, como uma política de governo em prol da valorização do servidor; o ingresso na instituição, no início, era feito à medida que um servidor ia pedir vaga, ou através de alguma indicação do alto escalão. Nos últimos anos foi implantada a política de edital, com

a forma de inscrição para um sorteio de vagas. A mesma já ficou subordinada a três Secretarias diferentes, contudo, essa creche nunca ficou abrigada na Secretaria Municipal de Educação, pois caso isso acontecesse a mesma deveria ser uma unidade administrativa para atendimento a toda população, uma vez que esta é a atividade fim da secretaria em questão.

O espaço tem dois andares, um hall de entrada e a secretaria. Ao final do corredor há um pátio com sete salas de referência³⁵ às turmas, que já contam com banheiros infantis; possui um refeitório; uma brinquedoteca. No segundo pavimento tem uma copa para os funcionários, que foi criada para ser um ambulatório³⁶, mas nunca contou com essa atividade por falta de recursos materiais e humanos; possui uma sala de artes; banheiro aos funcionários e uma pequena sala de vídeo.

No ano de 2020 a creche atendia em torno de 150 crianças³⁷ e com sete turmas, sendo: uma de berçário (bebês de um a um ano e 11 meses); duas de Maternal³⁸ I (crianças de dois anos); duas de Maternal II (crianças de três anos); uma de pré-escola³⁹ I (crianças de quatro anos) e duas turmas de pré-escola II (crianças de cinco anos até cinco anos e 11 meses). Com

³⁵ Na Educação Infantil as salas das turmas não são espaços concebidos para aulas, mas sim para vivenciar experiências, brincar, interagir, conversar, se expressar com música, arte, dança, leitura, linguagens, descobertas científicas e a socialização. Sendo assim, costumam ser chamadas de sala referência.

³⁶ Era comum em Creches, principalmente nas institucionais, contar com algum serviço de saúde, uma vez que as Creches possuíam um caráter assistencialista, no qual a mãe deixava seu filho num espaço seguro enquanto trabalhava. Com o tempo as Creches passaram a ter um caráter pedagógico, sendo direito da criança no acesso à Educação. Desde a criação da LDB, em 1996, as Creches passaram a ter o caráter educativo/pedagógico, sendo vistas como um espaço educacional. Talvez, penso eu, uma forma de se afastar do assistencialismo, contudo, assim, acaba por se afastar, também, das políticas de assistência. Um longo debate, sobre essa questão, é feito no campo de pesquisas sobre políticas na Educação Infantil.

³⁷ Nos estudos em Educação Infantil o termo "criança" é usado ao invés de aluno ou estudante. Entende-se que a Educação Infantil é uma etapa de brincadeiras, interações, descobertas e, ao usar o termo criança, aposta-se na atitude de "aquele que cria", conforme a origem em latim. Assim, fugimos de alguma ideia antiquada de escolarização, de aplicação de conteúdos, de "ausência de algo" etc.

³⁸ A sigla 'Maternal' ainda persiste junto aos discursos para nomear turmas de Educação Infantil. Tal questão é muito atrelada às práticas de maternagem que envolviam a Educação Infantil. Atualmente, essas práticas são entendidas como práticas de cuidado, porém, o nome Maternal ainda permeia muito dos discursos.

³⁹ O termo "pré-escola" também pode ser problematizado, uma vez que foi muito difundido na década de 1970, com a ampliação de oferta desta etapa de educação, que era vista como uma preparação para o processo de escolarização do antigo primeiro grau, hoje visto como Ensino Fundamental. Contudo, essa preparação era cunhada às crianças das classes populares que, na visão geral das políticas públicas vigentes, necessitava de uma preparação para o ingresso nas classes de alfabetização, antigo CA. Conforme nos alerta Vanti e Plaszewski (2011, p. 01): "Antes da Constituição de 1988 o termo pré-escola era genérico e cunhado para designar todo e qualquer atendimento anterior à escola de Ensino Fundamental, é a partir da Constituição de 1988 que pré-escola tomará contornos de atendimento diferente e será na LDB nº 9394/96 que o termo pré-escola torna-se mais específico e servirá para designar, mais precisamente, os dois últimos anos da Educação Infantil, entre as idades de 4 a 5 anos e 11 meses".

relação à equipe, a mesma era constituída por quatro merendeiras (agentes da Comlurb⁴⁰); quatro guardas municipais que zelavam pela portaria; dois profissionais de serviços gerais (agentes da Comlurb); quatorze professoras de turma; um professor de Ed. Física e uma professora de Artes; além de 20 auxiliares de creche e duas pessoas na equipe de direção.

Exceto a direção, guardas municipais e merendeiras, que eram servidores públicos, os demais profissionais eram terceirizados. O horário de funcionamento da creche, por ser institucional, era de 07h às 18h. A instituição tinha sua gestão ligada a um órgão que não era a secretaria de educação e, com isso, possui uma Comissão de Acompanhamento da Gestão da Creche⁴¹, que contava com o assessoramento de quatro profissionais - com diferentes atuações - e que davam o suporte logístico e na tomada de algumas decisões administrativas - no âmbito da creche.

3.1 CADÊ AS PESSOAS QUE ESTAVAM AQUI NA CRECHE? A PANDEMIA COMEU!

Dia treze de março de 2020. Uma sexta-feira, ainda algumas indefinições na creche. Vamos funcionar? O decreto do prefeito sobre escolas fechadas serve para essa creche que não pertence à SME⁴²? O que vamos fazer? Pressão dos pais e funcionários para fecharmos por 15 dias, conforme a SME, pressão da Comissão de Gestão preocupada com os contratos das terceirizadas e com toda a burocracia para suspensão de contratos de merenda, gás etc. Eu, junto com minha amiga Cris, também gestora da Creche, estávamos preocupados com as vidas e a saúde de todos nós. Entretanto, eu pensava que seria algo próximo do que vivemos por volta de 2010 com a gripe suína (quinze dias em casa e depois voltaríamos ao normal). Normal foi uma palavra bem utilizada em 2020!

Havia apenas pouco mais de uma semana que havíamos ingressado na creche, tudo era muito novo para todos. Uma nova direção, depois de 15 anos, implicava em muitas negociações das relações: nos conhecermos; nos relacionarmos; nos identificarmos como parte daquele

⁴⁰ A Companhia Municipal de Limpeza Urbana é uma empresa de economia mista cujo capital majoritário pertence à prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Conservação. Possui os Garis, que atuam com serviços gerais de limpeza em espaços públicos diversos. E as APAs - Agente de Preparação Alimentar -, que em espaços educacionais municipais atuam como merendeiras.

⁴¹ Criada desde de 2018, esta Comissão de Acompanhamento da Gestão é composta por cinco servidores, da área de gestão administrativa, que atuavam ocupando cargos comissionados em áreas como: licitação; recursos humanos; logística etc. Essa comissão era um órgão deliberativo, de modo a apoiar a direção na Creche na gestão pública dos recursos humanos, materiais, financeiros dentre outros.

⁴² Sigla para Secretaria Municipal de Educação.

grupo; o grupo nos reconhecer como parte da creche... Enquanto direção, tivemos o primeiro embate com a tal 'Comissão de Gestão da Creche' e conseguimos convencer da importância de acompanharmos o decreto do prefeito com relação às escolas. Ficaríamos, até então sem nem imaginar o que estava por vir, quinze dias em casa, porém, precisávamos fazer o tal do "*home office*".

Não tínhamos ideia do que seria este fazer "*home office*" em uma escola, em que condições seria e como faríamos tudo isso. Até então nem havíamos pensado em aulas remotas ou coisa do tipo. Só queríamos entender, qual seria nosso papel - enquanto professor na posição de diretor - frente ao tal de *home office*. Em muitas conversas com Cris, ao longo do final de semana, optamos por apostar na formação como ofício para o tal '*home office*', que tanto nos foi delegado pela Comissão de Acompanhamento da Gestão da Creche. Conversamos com a equipe sobre o contexto que vivíamos, nas questões burocráticas, mas que também entendíamos todo o medo que vivíamos enquanto humanidade.

Lembro-me que por não termos tanta intimidade, devido ao curto tempo de contato, que pouco falamos das nossas angústias e medos, e, toda essa conversa ocorreu através do grupo do aplicativo *Whatsapp* um tanto cheia de formalidades. Decidimos oferecer um texto sobre nossa atuação na Educação Infantil e que na próxima semana íamos combinar um dia para debater o texto ali mesmo no grupo do *Whatsapp*. Até então nem tínhamos dimensão do que seria uma reunião *online* em plataformas como: *Google Meet*, *Microsoft Teams* etc.

Passou-se uma semana e começamos a aquecer o grupo para que falássemos do texto. Aquele movimento bem 'professoral' ou 'pedagogizado', como se nada tivesse acontecido em termos de estarmos trabalhando pela creche, mas sem estar presencialmente nela. A amiga Cris e eu, numa posição de diretores - que numa postura cartesiana é aquela que mais sabe sobre os processos da escola, suas decisões e posicionamentos - não tínhamos dimensão do que fazíamos, porém tentávamos, mesmo com os erros de não perguntar se: está tudo bem? Algum familiar de vocês está na linha de frente? Como vocês estão vivendo isso tudo? Cris e eu também estávamos cheios de medos e não sabíamos lidar com inúmeras situações: Como conviver via *Whatsapp* com um grupo que conhecemos em uma semana? Como adotar uma postura de trabalho humanizado e, ao mesmo tempo, ser pressionado a produzir trabalho uma vez que todo o corpo docente era terceirizado e, com o isolamento, poderia ter seus contratos suspensos?

Passaram os 15 dias e mais um decreto veio renovando o fechamento das escolas por duas semanas. Com isso, Cris e eu passamos pela primeira experiência de uma reunião online,

no aplicativo *Zoom*, para debater com a Comissão Gestora, o destino da creche nos próximos 15 dias. Sobre essa experiência Cris diz:

Que situação horrível! Nem parecia que discutimos sobre a vida das pessoas. Lembro que você e eu estávamos tão revoltados, que chegamos a fazer nossa carta de exoneração dos cargos. Ouvimos tantos absurdos! Essas pessoas só estavam acostumadas com contratos, era zero humanidade. Tinha um que estava preocupado com os respiradores que vinham da China, ok. Mas a gente tava preocupada com a vida daquelas pessoas, que tinham famílias e dependiam daquele salário. Aí a solução era elas irem para o auxílio emergencial, era isso mesmo que estava ouvindo? Enfim, que período conturbado! (Amancio, Cris, 2024)

Depois de muitos embates e tentativas de uma postura afetuosa, lançando de argumentos pedagógicos, ficou decidido que a creche seguiria ao máximo, ao longo do ano, as orientações oficiais da SME e nós, gestores da creche, precisaríamos ficar muito atentos a condução do trabalho docente na forma *home office*, registrando, ao máximo, o percurso de trabalho para que os contratos de recursos humanos não fossem suspensos.

Vale ressaltar que o "tal do *home office*" não foi concedido a nós, direção da creche, a partir do segundo decreto que prorrogou por mais 15 dias o fechamento das escolas, uma vez que a mesma é uma Unidade Administrativa pertencente a outra Secretaria e teve como orientação, conforme o decreto, que funcionasse em horário reduzido (09h às 16h) e com regime de escalonamento dos servidores. Logo, a creche atuava presencialmente com a direção⁴³, guardas municipais⁴⁴ e agentes da Comlurb (limpeza/serviços gerais), todos considerados serviços essenciais e, com regime de escala de trabalho. Ressalto que todas as merendeiras apresentaram seus laudos de comorbidade, assim, foram para casa e praticamente não as vimos mais, nem tivemos algum contato.

⁴³ Gostaria de trazer minhas memórias de como era sombrio, e esquisito, andar em ruas vazias, pegar o trem com poucos trabalhadores, andarmos de máscaras, com medo. As ruas, em alguns momentos, pareciam aqueles filmes sobre o fim do mundo. O capitalismo é cruel, meu corpo, assim como de muitos trabalhadores que buscavam seu sustento, estava completamente exposto ao vírus.

⁴⁴ Uma das funções deste órgão é zelar pelo patrimônio público.

Figura 11 - Cris e eu na creche durante pandemia



Fonte: Acervo Pessoal (2020)

Cris e eu saímos perplexos da reunião *online*, ficamos 'assustados' com tamanha frieza de gestores públicos que atuam apenas com contratos, licitações, situações de infraestrutura, folha de pagamento etc. Ao mesmo tempo, buscamos uma solução para todo o respaldo que a tal Comissão Gestora exigia como forma das professoras, e auxiliares, realizarem seus trabalhos mesmo que a distância - nesse período ainda nem usamos a palavra 'remoto'- e pensamos, como solução, em dois movimentos: 1) a formação continuada e 2) fortalecimento e vínculos afetivos com as crianças, de modo que o retorno fosse menos impactante, entretanto nos perguntávamos: como?

3.2 OS COMEÇOS E ALGUMAS AUSÊNCIAS: A DIREÇÃO

Iniciamos este capítulo do ano de 2020 carregados de muitas incertezas, reinventando modos de viver ou sobreviver. Um medo foi colocado “em xeque”: novos hábitos passaram a ser criados na dimensão do viver e diversas situações novas “reprojetaram” nossos pensamentos. Em presença dessas circunstâncias, alguns debates começam a surgir em diferentes campos da sociedade, dentre estes - o campo que pensa a docência com as crianças e suas infâncias - muito se fala em desigualdade, pluralidade e posicionamentos a respeito de como vivíamos nesse período tão delicado.

Diante do cenário vivido mundialmente, pela pandemia do Covid-19, observamos que a Educação, de modo geral, ficou completamente perdida, os governantes davam direcionamento como se fosse necessário, apenas, uma transposição da educação presencial para o remoto. No caso da Educação Infantil, as orientações do Conselho Nacional de Educação

(CNE) pautavam-se no fortalecimento de vínculos – sociais e culturais –, e a não antecipação de conteúdos para as crianças (Brasil, 2020), porém: Como? Quando? Onde? De que maneira? O parecer do CNE não dava essas respostas. Nesse sentido Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 14) nos falam que enquanto:

O negacionismo científico e o fundamentalismo cínico que faz da morte uma bandeira hasteada – trabalhadoras e trabalhadores da educação praticam a multiplicação das formas de encontro. Em rede, por mais precária que seja a conexão; negociando a atenção do estudante com o luto, com a sobrevivência demandante, com o desemprego da família, com o barulho que cria dispersão, com a falta de concentração, de dispositivo adequado, com o sinal minguado de Internet e tudo mais que compete à política pública de conexão e de formação para a Cibercultura que não temos.

Acho curioso, pois, na cabeça de alguns gestores/governantes/especialistas, há uma ideia de classificar que algumas pessoas estão aptas a viver em segurança, já que vivíamos uma pandemia que mais parecia tempos de infernos, e outras estavam aptas a ficarem expostas a um vírus que circula mundialmente, nos isola, em tese, nos coloca “dentro” de espaços denominados ‘casa’. Dessa maneira, Krenak (2019, p. 26) nos alerta que “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”.

Entendemos o conceito de infernos, nesta tese, a partir do que nos fala Didi-Huberman (2011), não associando ao sagrado, mas sim ao horror de viver um tempo de luta extrema pela sobrevivência, um tempo assombrado constantemente pela morte. Então trago no QR code abaixo um vídeo⁴⁵ com algumas vilãs do autor de novelas João Emanuel Carneiro, para expressar esse meu entendimento a partir de Didi-Huberman. Elas usam a palavra inferno para expressar suas revoltas em nível máximo.

⁴⁵ Disponível também em: <https://www.youtube.com/shorts/cK0A7eCnfYA?app=desktop>. Acesso em: 20 out 2024.

Figura 12 - Imagens das personagens do autor de novelas João Emanuel Carneiro, junto com QR-code



Fonte: Youtube

Nesse contexto, o meu papel e da minha amiga, Cris – ambas diretoras –, era tentar acolher as professoras nessa angústia, com o que elas denominavam como um “não-saber”, e sobreviver nesse inferno que se instaura em nossas vidas, em nossas docências, pois, muitas falavam: “Eu não sei dar aula em vídeo!”; “Eu não sei propor uma atividade para uma tela, não vendo as crianças...”. Ou, então, a narrativa de uma professora, a que mais me tocou, e me levou para esta tese:

Vocês chegaram agora, sinceramente, como viver no meio do inferno dessa pandemia e ainda sobreviver, como professora, que vai parar em vídeo no Youtube? Porque eu serei tudo, menos a professora Helena!⁴⁶ Olha pra mim: sou alta, sou gorda, sou morena. No máximo, tenho o cabelo liso de “progressiva”. (Rossato, 2021, n.p.).

Figura 13 - Duas versões da Professora Helena, personagem da novela “Carrossel”



Legenda: “Carrossel” – novela de grande sucesso nos anos 90 e 2000.

Fonte: Alexandrino, 2022; Safner, 2020.

Tal narrativa veio, por áudio, no grupo de interações da equipe no *WhatsApp*. Nesse momento, Cris e eu, estávamos presencialmente na creche, enquanto as professoras faziam o

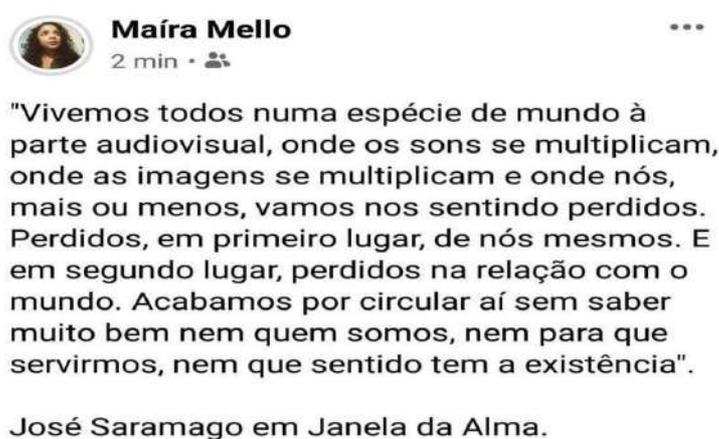
⁴⁶ Personagem da novela mexicana, *Carrossel*, dedicada ao público infantil, e sucesso, no início dos anos 90, ao ser exibida no Canal SBT, sendo regravada, em meados dos anos 2000, pelo mesmo canal.

home office, e ficamos refletindo sobre o que essa professora nos falou. Isto “mexeu” conosco, me afetou, pois, também vivi/vivo nessas amarras do que esperam, apresentam e imaginam, de um corpo de professor de Educação Infantil: uma predominância de mulheres de raça branca, traços esguios, cabelos lisos, pessoas com uma postura delicada, um jeito meigo de falar, entre outras características que fomentam uma possível docilização do corpo (Foucault, 2009) na/com a docência.

Nessa miragem, durante muito tempo, ao mergulhar no universo do magistério, convivi com essas amarras ao pensar, como essa professora, que era um “corpo estranho” na docência em Educação Infantil, pois sou intitulado como homem, gay, cabelos crespos, estatura alta etc.

Não obstante, trazemos o debate para o contexto da Educação que, cada vez mais, é tomada pela circulação de imagens, sendo, muito mais forte, inclusive, nesse período pandêmico, pois as professoras foram “tomadas” como: *youtubers*, blogueiras, artistas, administradoras de aplicativos, navegadores de sistemas educacionais digitais cruéis, tudo isso aliado nos regimes de docência, transbordando inúmeras situações de controle e vigilância por meio das tecnologias digitais. Em contraponto, percebe-se que o fazer docente, nesse contexto de infernos (Didi-Huberman, 2011), está cada vez mais associado a regimes de imagens no contexto da contemporaneidade. A colega Maíra, do grupo de pesquisa que pertencço, o CUNADI, traz uma reflexão de Saramago (2022) que nos ajuda a pensar nesta problematização:

Figura 14 - Pensamento extraído do Instagram



Fonte: Extraído do *Instagram*, rede social de Maíra.

Retornando às memórias... Tentamos cumprir a regra do tal '*home office*' e criar nossa forma de trabalhar, mas, em paralelo, buscamos, enquanto diretoras, ser o mais flexível possível devido ao caos que era sobreviver à bendita pandemia. Combinamos que só enviaremos vídeos,

às terças e sextas-feiras, materiais curtos – de um a cinco minutos, pois entendíamos que tanto as crianças não deveriam ficar muito expostas a telas, por serem muito pequenas e há um consenso de diferentes campos profissionais (pediatria, psicologia, pedagogia) que recomenda que crianças até seis anos não fique muito exposta a telas, que possam ter também outras experiências. Além disso, entendemos que a proposta dos vídeos era fortalecer vínculos de afeto, que a imagem das professoras pudessem suscitar bons sentimentos às crianças, além de já tatearmos que criar um vídeo não era um processo tão fácil, pois necessitava de planejamento, edição, gravação, avaliação etc.

Conversamos com as mães representantes de cada turma para estabelecer como poderíamos fazer o envio desses materiais. As mães sugerem por e-mail, pois assim baixavam do computador e o celular não ficaria tão pesado. Enviamos um e-mail a todos os responsáveis para falar sobre os encaminhamentos da creche neste período, pois já havíamos enviado alguns materiais que surgiram no campo da Educação Infantil e direcionado a brincadeiras que os pais poderiam fazer em casa. Combinamos que o objetivo dos vídeos era tentar manter um vínculo com as crianças. A ideia não era trabalhar com os objetivos de aprendizagem ou campos de experiências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Falamos que ninguém estava com cabeça para viver a partir de "conteúdos didáticos", no entanto, o nosso propósito era dar um afago às crianças, nossa intenção era tentar disparar afetos através dos vídeos, uma tentativa de dialogar, de caminharmos juntos, mas sem uma preocupação com dar conta de algo pedagogizado/didatizado, ou apenas "fortalecer vínculos culturais", como proposta do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020).

Um segundo movimento que optamos como forma de *'home office'* foram os encontros de formação⁴⁷. A proposta era que a cada quinze dias tivéssemos um tema gerador para dialogar, juntamente com um texto e/ou vídeo sobre o assunto. Para esses materiais optamos por não ser nada relacionado - diretamente - a pandemia em si, contudo, seriam materiais que nos fortalecem para um futuro retorno, sim, sonhávamos com o retorno, apesar de tanto sofrimento, angústia, nós precisávamos fazer uma espécie de suspensão de vivido. Gostaríamos de debater sobre as práticas pedagógicas, arte, natureza, infância etc.

Nos reunimos virtualmente, a cada quinze dias, para conversar e trocar ideias e isso seria uma oportunidade, no final dos encontros, de falarmos das nossas angústias e aproximarmos uns dos outros, já que nos conhecíamos a pouco mais de um mês. Repassamos tal organização para a Comissão Gestora, não no intuito de aprovação, mas entendemos que seria

⁴⁷ Nesse momento já passamos a usar os aplicativos de interações: zoom, google meet etc.

importante compreenderem nossa organização de trabalho. Entretanto, alguns de nossos superiores viam esse movimento como uma vitimização, pois, lembro-me que diziam:

Todos vivemos uma pandemia, num tenho vida de professorinha. No meu árduo trabalho, eu tô tocando tudo sem ter tempo de me angustiar; aqui faço licitação, tô correndo atrás de contrato para respirador em hospital, tento resolver os problemas daí. Num sou professor não; se fosse, aí poderia chorar minhas lamúrias! (Rossato, 2021, n.p.)

Bhabha (2011), ao escrever sobre “A Arte da Vítima”, nos relata sobre o caso da peça de teatro, “*Still/Here*”,⁴⁸ no qual uma jornalista faz críticas severas à trama mesmo sem ter assistido, apenas tendo acesso a um ponto da obra: a participação de atores soropositivos. *Still/Here*, para Bhabha (2011), relata a fusão gigantesca da condição existencial de um aidético⁴⁹ com as convenções estéticas que determinam a sua identidade, partindo de tal sofisticação e experiência.

Como vislumbramos na memória acima, fomos obrigados a ouvir, por uma dessas chefias, que não é professor, que a equipe daquela instituição tinha o privilégio de, nesse período, trabalhar de casa e que isso era para poucos! Então, deveriam mostrar serviço, trabalhar mesmo, muito, para que as professoras dali não sofressem críticas de que vida de professor é “moleza”, afinal, já tem duas férias ao ano, e que professor de creche passa o dia brincando; e, para ratificar essa fala acima, outra chefia ainda disse: “Pelo menos, é como a gente vê as professorinhas na TV, certo? Então, não tem mistério: é só gravar o vídeo e enviar, mas, tudo isso tem que fechar a carga-horária de trabalho”.

Todos nós ouvimos, ficamos calados como um ato de protesto, pois, o silêncio também é uma narrativa; nós sabíamos que também não era nada fácil praticar a docência em Educação Infantil afastada – fisicamente – das crianças; que a gente sofria, tentando aprender a manter vínculos, mesmo que “distantes”, além de sentirmos, na própria pele, o que muitas pessoas pensam do que é ser professora, como as imagens da mídia de massa interpelam no imaginário coletivo.

Desse modo, Bhabha (2011) nos convoca a quebrar o regime de continuidade, então decidimos não repassar essas narrativas às professoras, já que nos sentimos tão ofendidos com a banalização da docência, pois também somos professores, muito antes de sermos gestores de

⁴⁸ *Still/Here* (Ainda/Aqui), espetáculo de dança, produzido, dirigido e encenado por Bill T. Jones, coreógrafo e bailarino norte-americano, no qual são apresentados bailarinos soropositivos e, também, vídeos com testemunhos de pessoas em fase terminal da AIDS (Bhabha, 2011).

⁴⁹ Termo usado, pelo autor, na obra.

uma espaço público como a creche. Assim, Bhabha (2011) nos alerta que a noção de identidade comunitária, que se torna uma localização crucial para as práticas dialógicas da arte, deve renunciar à “crítica da vitimização para dar chance à linguagem da sobrevivência” (Bhabha, 2011, p. 79). E foi isso que buscamos fazer, a docência em Educação Infantil iria sobreviver à pandemia! Pelo menos iríamos tentar.

Cabe ressaltar que Cris e eu ainda não tínhamos muitos vínculos com a equipe de profissionais dessa instituição. Como mencionei, ingressamos na creche em seis de março de 2020, dias antes do isolamento sanitário. Assumimos essa gestão, com uma equipe que já trabalhava junto há anos: a profissional “mais nova” na equipe, tinha cinco anos de instituição e a antiga gestão esteve à frente da creche por 15 anos. Logo, desconfiança, medos, anseios, angústias, já pairavam neste grupo, e a nós, com todo esse movimento de transição, de novas relações que se constituíam e ainda levamos a “paulada” da pandemia e do afastamento sanitário. Mas, ao longo dos dias, fomos construindo os tais vínculos, com direito a risadas, poesias, músicas etc., e tais situações ocorrem nos encontros em vídeos - nos aplicativos de interação - ou pelos áudios do *WhatsApp*, que vinham como lampejos (Didi-Huberman, 2011). Assim, fomos conhecendo-nos, criando carinho uns pelos outros e constituindo-nos como um grupo que '*aprendesensinaaprende*' nesse contexto de partilhar nossa voz, nossos gestos, nossos pensamentos.

4 PERDAS E AS TENTATIVAS DE SOBREVIVÊNCIA

Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba e amanhã
Seu Zé se acabarem com teu carnaval
Comportamento geral, Ney Matogrosso

Nos anos de 2020 e 2021 as perdas, mais do que nunca, fizeram parte dos nossos cotidianos, não entendemos o mundo, apenas o percebemos, a humanidade estava em destruição. A condição do planeta Terra, nesses anos do séculos XXI nos colocaram num desequilíbrio generalizado, vivemos no que Preciado (2023) nos traz: é *dysphoria mundi, mona mour*. Essa noção, que vem sendo tratada nesta pesquisa inventiva, visa enaltecer a sobrevivência dos corpos vivos, deste planeta, contra a subalternização dentro de um regime de conhecimento e poder do capitalismo ‘petrosexoracial’ e, conseqüentemente, das tecnologias da morte.

Com esta noção de *dysphoria mundi*, e minha articulação com as inúmeras perdas e sobrevivências no período pandêmico, penso nas palavras de Preciado (2023, p. 22) sobre a "transição planetária". Assim, o autor nos ensina que:

As disciplinas modernas, como a psicologia ou a psiquiatria e a farmacologia normativas, que trabalham com a dor psíquica e a comerciam, devem ser substituídas por práticas coletivas experimentais capazes de elaborar e reduzir a dor epistêmica. A arte, o ativismo e a filosofia possuem essa capacidade (Preciado, 2023, p. 22).

Nesse sentido, as perdas e sobrevivências, praticadas nesse período pandêmico da Covid-19, não existem como uma disforia individual, ao contrário, é necessário compreendermos como efeito de uma defasagem que estava, aparentemente, invisível, uma brecha, uma falha das atitudes epistemológicas herdadas da sociedade ocidental do século XX. Precisamos fazer usos da *dysphoria mundi* como desobediência ‘*estéticopolítica*’ frente a gestão da ‘*necrobiopolítica*’. Nessa trilha de pensamento, convoco mais uma vez Preciado, pensando nas perdas e sobrevivências que vêm sendo narradas nesta tese, pois:

Dysphoria mundi como dor produzida pela gestão ‘*necrobiopolítica*’ da subjetividade ao mesmo tempo que assinala a potência (não o poder) dos corpos vivos do planeta (incluindo o próprio planeta como corpo vivo) para extrair-se da genealogia capitalista, patriarcal e colonial através de práticas de inadequação, de dissidência e de desintificação (Preciado, 2023, p. 27).

Nesse contexto de perdas e sobrevivências, em seus cotidianos, muitas professoras utilizam-se – convocadas / convidadas pelo novo regime possível para fazer Educação Infantil – do audiovisual como dispositivo de prática docente e, diante deste panorama, percebem-se algumas pistas sobre como esses atores sobreviveram à pandemia e tomaram, para si, o protagonismo das telas, reinventando suas docências e desencadeando uma autoimagem como imagem da comunidade profissional do magistério, produzindo novas/outras imagens possíveis para pensarmos numa ‘*estéticapolítica*’ da sobrevivência à docência em Educação Infantil.

4.1 PERDA DA TAL 'EDUCAÇÃO PRESENCIAL'?

O dia 13 de março de 2020 foi bem agitado para toda população brasileira. Diversos decretos - federais, estaduais, municipais - foram lançados ordenando o isolamento sanitário⁵⁰. Tateamos o tal do ‘ensino remoto’ sem ter ideia do que fazíamos em nossos cotidianos. Em paralelo os governos pressionam as escolas como se fosse possível apenas transpor a educação presencial para esta nova forma de fazer educação. Nesse sentido, Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 44) nos apontam que:

São muitos os bons exemplos de práticas docentes ciber-situadas, antes e durante o Ensino Remoto Emergencial inventado na pandemia. Mas também são múltiplos os casos de professores exercendo o ensino remoto à revelia, percebendo a mais-valia que se intensifica no aumento disfarçado da jornada de trabalho docente. São professores que alertam para a precariedade de uma “solução” apressada, de uma volta às aulas insuficientemente negociada e/ou debatida com os atores diretamente envolvidos no processo.

Mediante tal reflexão, a fala de Luiza - professora e mãe da creche - relata um pouco sobre os percalços da sua filha mais velha, bem diferente da sua filha que estudava na creche:

Em relação à Carol, no nono ano, foi aquilo, né? Conteúdo jogado em cima dela, provas on-line, é... só tirava notão, né, porque... óbvio, que, que, que eles iam pesquisar sem... assim... Eu nem fiquei assim: “Ai, não! Faz a prova sem consultar” porque, cara [...] E... aí, depois, ela voltou; no primeiro ano, ela voltou e, na verdade, a escola ficou de forma híbrida já no início do primeiro ano, no início de 2021; a escola dela voltou, mas sem obrigatoriedade de presencial, mas ela quis ir pro presencial; ela não queria ficar em casa. E, aí, eu deixei. E disse: “E, aí, filha, fica de máscara... né, assim...”. Ela já era maior; e... ela foi, assim, com todos os cuidados, mas, na turma dela, assim, acho que uma turma de 30, 10 pessoas iam pro presencial; o resto ficava no on-line e... e... tipo: tava gostando de tirar nota boa, porque no híbrido a prova era online, aí ela consultava o material para fazer as provas. (Dias, Luiza, 2024)

⁵⁰ Opto por utilizar a palavra sanitário por entender que as relações sociais existiram de outros modos no contexto pandêmico. Esse entendimento não vem sozinho, mas com diversos autores que fazem uso deste termo.

No decorrer daquele ano muitos de nós, professores, sonhávamos com o retorno da educação presencial. A sensação que tenho, a partir das minhas vivências e do coletivo docente que participava na creche, é que no contexto pandêmico havia um inacabamento do processo educativo. Como se ficar planejando como seria mais um vídeo; estudar sobre edição de vídeo; subir os vídeos para o drive no qual as famílias acessaram, num fosse um modo outro de fazer escola num contexto tão duro na vida de todos nós. Tanto que Luiza, mãe de uma das crianças da creche nos alerta sobre isso:

Gabi tava no Maternal, né, tava no Maternal 2... é... a gente tinha ali, vídeos semanais, né, de, de... sempre focados em alguma história, alguma música; sempre propondo algum desdobramento pra família [...] As músicas mesmo, a professora cantava de lá e ela cantava de cá. E ela só gostava de ver vídeos de pessoas que ela conhecia. Até tentei botar uns do programa Rioeduca, mas ela não gostava, só da nossa amiga Bárbara, que tava gravando vídeo também, aí ela gostava, mas porque conhecida. [...] Assim, pra criar o vínculo mesmo porque eu acho que foi isso, né? Muito além de currículo, muito além de, de qualquer proposta, né? Os próprios desdobramentos eram propostas pra serem feitos em família, né, pra depois ser compartilhadas com o grupo, mas, principalmente, pra estreitar os laços da família que tava junto, ali, dentro de casa preso. Então, assim, muito legal, muito importante pra não perder o vínculo com a escola, né, com as professoras, com os amiguinhos. [...] (Dias, Luiza, 2024).

Penso que muitas vezes não tínhamos a dimensão da potência da escola naquele momento, a força que nós - enquanto um coletivo de educadores - possuímos na vida das crianças que estudam na creche. Para nós, naquele momento, a sensação era apenas de perda... Perdemos a educação presencial. Nesse contexto, Natália nos aponta com suas memórias que:

Aquele período, foi um período bem caótico mesmo, né? A gente tava numa incerteza muito grande de, do que ia acontecer como que seria e, pra gente, o que era pausar por uma semana, virou quase um ano e foi, foi, de fato, um caos mesmo, né? É... eu lembro muito, no início, quando vocês propuseram à gente a fazer a questão do vídeo, eu lembro que eu fui muito contra, não sei se você lembra disso (Martins, Natália, 2024).

Natália ri após a narrativa acima. Ela traz sua resistência à produção de vídeos, a sensação da Natália, e até de nós, diretores da creche naquele momento, era que tudo que estudamos sobre Educação Infantil, como: afeto, vínculos, acolhimento, brincadeiras, interações, explorar o mundo, fosse ladeira abaixo. Tínhamos muito medo da escolarização da Educação Infantil, uma luta de décadas na qual estudiosos e professores da área vem buscando combater. Porém, estávamos tentando. O que tentamos? Pensava muito, não tínhamos ideia, mas sentíamos que talvez uma micro-revolução epistêmica estava a surgir.

Preciado (2023), ao trazer apontamentos sobre os processos de digitalização das relações sociais, induzido pelo isolamento sanitário, nos diz que isso pode ser percebido como uma aceleração das dinâmicas do que ele denomina capitalismo cibernético. Contudo, o autor nos fala que a mensagem audiovisual viral, produzida por pessoas comuns, e o vírus, surgem como instâncias conflitivas e capazes de induzir mutações no que ele chama de devir do mundo.

4.1.1 A perda e as novas relações

Com o advento do uso de aplicativos de reuniões *online* sendo uma nova forma de estabelecer relações, dentre essas as práticas educativas, entendemos com esse período pandêmico que os cotidianos de muitos professores e estudantes era carregado do uso massivo das tecnologias. Quem diria... Os governantes, que tanto buscaram banir os celulares, negligenciar o uso de computadores, além de tantas outras interdições, se veem diante da tecnologia como espécie de "salvação" para o jargão "A Educação não para". Entretanto hoje, com o mundo pós-pandemia do Covid-19, visualizamos a demonização das tecnologias por parte dos governantes⁵¹.

Eliz, uma das personagens que compõem essa pesquisa, nos coloca uma de suas memórias sobre esse momento de manuseio de aplicativos para praticar a docência: "Na época, a aflição era um pouco maior, né? Hoje, a gente já consegue encarar isso com um pouco mais de tranquilidade: deu errado a conexão ou não conseguiu acessar a plataforma por algum outro motivo, a gente consegue encarar com mais tranquilidade" (Santos, 2024).

Nesse sentido, Preciado (2023) nos alerta que o capitalismo cibernético utiliza os chamados sujeitos (proletariado, mulheres, imigrantes, minorias raciais e de gênero, pessoas com deficiência etc) como simbioses políticos. Os simbioses políticos, nas palavras do autor: "[...] não são identidades, são mutantes relacionais" (Preciado, 2023, p. 61). Ao afirmar essa hipótese, Preciado começa a pensar nos diferentes processos por meio dos quais o corpo vivo pode transformar-se, a partir dos agenciamentos, em uma reorganização nas formas de poder, de modalidades de exploração inéditas, bem como inventar novas relações.

Ainda pensando na fala de Eliz, articulando-a com as perdas que tivemos e as novas relações docentes que se constituíram, é possível trazer Preciado (2023), pois o autor, ao se apegar a biologia para pensar o termo "simbioses políticos", e, nos alerta que um organismo só se relaciona com outros organismos para sobreviver, como os lactobacilos, os corais, a

⁵¹ Para saber mais ver em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/celulares-escola-2025-governo-oposicao/>

zooxantela, assim como os seres humanos... "simbiose política" (Preciado, 2023, p.61). Tanto que Eliz nos diz que: "eu achava o *drive* que vocês criaram um espaço de educação, porque queríamos registrar, guardar o que fazíamos. A preocupação com a nossa responsabilidade, do nosso compromisso com a Educação Infantil, algumas coisas iam passar despercebidas sem o *drive*" (Santos, Eliz 2024).

Valéria, uma das personagens envolvidas nesta trama chamada tese, também nos aponta formas outras para articularmos essa simbiose política, pois a relevância da Educação Infantil, algo que é muito debatido por professores da área, vem muito associada às práticas de ter um espaço seguro às crianças para que as pessoas adultas possam ir ao trabalho com tranquilidade. Porém, e quando o espaço de trabalho, espaço da escola, espaço da vida familiar se torna o mesmo espaço físico? Valéria nos dá pistas sobre as perdas desses espaços físicos e a criação de formas outras que começam a ser tateadas nesta transição planetária que Preciado nos fala:

Eu acho que essa oportunidade dos vídeos, né, colocou os pais um pouco, é, no lugar do professor; mas na consciência do quanto o professor é importante, mas na ... na questão ali, é, social, troca, então isso teve isso com os pais, né, na época. O que a ciência dizia, sobre a importância da Educação Infantil, foi vivida pelos pais. Porque vezes, o professor de Educação Infantil é visto, é ... apenas como aquele que cuida apenas, e um cuidado que nem é aprendido, mas só cuidado mecânico mesmo, mas não aquele que tá ali também pra poder criar uma experiência; porque eu, enquanto professora de Educação Infantil, né, eu tô ali pra acolher a criança, pra cuidar daquela criança, pra ensinar aquela criança, pra brincar com aquela criança e, muitas vezes, os pais só viam a creche como um depósito: "Ah, eu vou botar meu filho lá porque eu preciso trabalhar". Não todos, né, mas a maioria, né? "Eu preciso trabalhar ... eu tenho que botar meu filho lá". E quando teve a questão da pandemia, elas que estavam tudo num lugar só, eles trabalhando, estudando, cuidando dos filhos e também cuidando do que a gente passava pras crianças. Viram que não é só uma questão de deixar os seus filhos na creche, mas teve todo, tem todo um desenvolvimento, uma relação, uma socialização. Os pais começaram a perceber que muitas crianças não tavam desenvolvendo a sua fala, né? Porque ninguém falava com as crianças, aí viram que na escola as crianças falavam, brincavam, interagiam. Muitas crianças tavam ficando oprimidas, então, eu acho que isso mostrou o quanto a Educação Infantil é importante e o papel desse professor também, né, porque os pais se colocaram no nosso papel por causa dos vídeos. Se não fossem os vídeos da pandemia, vídeos que a gente fez tanta coisa, sobre outra maneira da escola tá na vida da criança, eles não teriam vivido essa aprendizagem na própria pele (Mota, Valéria, 2024).

A partir das reflexões de Valéria, chamo a atenção para essa noção de simbioses políticos, uma vez que todos ali, juntos, tentam sobreviver em um único espaço com múltiplos tempos e múltiplas relações. Eis que surge um novo paradigma estético para as relações em casa? Esta não é mais o espaço para descansar da vida proletária? Guattari (1992) nos fala como o paradigma estético se apresenta como alternativa em relação aos paradigmas da sociedade capitalista. A ideia principal consiste na concepção de que a criatividade estética opera na instauração de novas práticas nos processos de subjetivação que se impõem. Trata-se, nas

palavras de Guattari (1992, p. 29): "uma criatividade existencial, não ontológica". Ou seja, caosmose, a necessidade de criar relação entre: "imanência, complexidade e o caos [...] assim sendo, para sustentar a imanência, o caos e a complexidade, é necessário sair de categorias" (Guattari, 1992, p. 30). A caosmose, assim entendida, traz uma função de recomposição e reavaliação das práticas da existência inseparável da micropolítica como suporte para criação.

Então, algumas perdas podem gerar a criação de novos modos de viver e se relacionar, nos dá a possibilidade de nos unirmos a outras produções de subjetividade coletiva. Trata-se da necessidade de refundar, e não reconstruir, utopias em meio a micropolíticas capazes de combater as lógicas do capitalismo em múltiplas dimensões.

4.1.2 Perda do aprender pedagogizado

No decorrer do isolamento sanitário, enquanto vivíamos na creche, muitos eram os debates de que tipo de Educação fazíamos com a produção de vídeos. Usar as tecnologias para criar vínculos afetivos era uma premissa básica do nosso fazer naquele período, contudo, como sonhávamos com o retorno presencial, e compreendíamos aquele momento como algo transitório, uma das preocupações do coletivo docente era com a pergunta: O que as crianças da Educação Infantil estão aprendendo nesse momento?

As normas curriculares, como é o caso da BNCC, trazem como eixo estruturante da Educação Infantil o brincar e o interagir, entendendo que toda a proposta pedagógica deve ser pautada nessas duas concepções, além da noção de “campos de experiências”⁵². Entretanto, a BNCC da Educação Infantil, vista por muitos como uma diretriz progressista e que concebe a criança como sujeito da criação, também tenta enquadrar as práticas cotidianas em tabelas, quadros, esquemas, como é o caso dos "objetivos de aprendizagem e desenvolvimento". Esses quadros trazem o que é esperado para cada idade/faixa etária da criança. Nessa direção, Lucas, mais um dos personagens que surgem nesta tese, em nossas conversas de pesquisa, nos fala sobre essa preocupação com a aprendizagem das crianças no período pandêmico:

Quando a gente tá falando de crianças, quando a gente tá tendo esse diálogo, né, horizontal, a gente tá tendo um diálogo, a gente tá debatendo, a gente tá problematizando, a gente tá refletindo e aí eu repensei muito sobre essa questão, Bruno, é... porque eu ficava muito preocupado com essa, com essa... Ah, com essa

⁵² Compactuo com Louzada, Teixeira e Amancio quando apontam que BNCC na Educação Infantil reafirma uma proposta de conhecimento fragmentado, colocado em “caixinhas”, uma indicação de educação reduzida ao ensino. Desse modo, este documento curricular reduz o conhecimento: “às intensas e extensas tabelas divididas em campos de experiência e objetivos de aprendizagem de forma linear e previsível” (2024, p.6).

questão de: “Ah... A criança não vai aprender”; “A criança é, é... vai aprender dessa forma”; “A criança não tá aprendendo porque eu tô rodando esse vídeo” (Daniel, Lucas, 2024).

Percebo, com a problematização acima, que os processos de formação e autoformação ainda nos colocam em pensamentos como os de Lucas. A preocupação com uma aprendizagem tida como escolar nos convoca a pensar: De que aprendizagem estamos falando? A hierarquia imposta, sobre os processos de aprendizagem, junto aos docentes, nos faz convocar Preciado (2023) para problematizar o que se convencionou chamar de 'subjetividade', pois o colapso epistêmico do capitalismo cibernético e o paradigma 'petrosexorracial' nos coloca na formação de novas configurações tecnopratiarçais e tecnocoloniais através do qual formas arcaicas se juntam as novas tecnologias, sejam essas genéticas, bioquímicas, de comunicação dentre outras.

Deste modo, a narrativa de Lucas nos aponta essa preocupação com a pedagogização dos processos de aprendizagem. Entretanto, mais a frente, ele mesmo traz que reflexões sobre a aprendizagem no período pandêmico:

Só que as crianças, elas não deixam de aprender, entendeu? As crianças quando estão dentro de casa, elas estão aprendendo também porque elas estão repletas de informações, elas estão num mundo letrado, entendeu? Então, as crianças não deixam de aprender; as crianças estão aprendendo a todo momento. Por exemplo, quando elas estiverem, estavam dentro de casa, com seus, com as suas famílias, né, por exemplo, quando a mãe ou o pai ou algum responsável falava “Ah, vamo lá fora, pegar as roupas”, ah quando a criança tá colocando a roupa no varal ou quando ela tá tirando, ela tá vendo as cores das roupas, ela tá contando as roupas, ela tá contando os pregadores, entendeu? Então, assim, as crianças não deixam de aprender; as crianças estão em constante aprendizado, né? Então, eu fiquei muito preocupado com isso, só que o aprendizado, ele tava ali, entendeu... E ele estava ali no vídeo, porque estávamos ensinando sobre ter vínculos mesmo com a pandemia, mesmo pelo vídeo. Na hora dos vídeos a gente não achava que ia morrer, e devia ser assim também com as crianças e até com os pais, então a gente tava aprendendo a viver, mas nem sei se isso importa ao pensar na importância dos vídeos para o processo de aprendizagem das crianças (Daniel, Lucas, 2024).

Acredito que o pensamento de Lucas nos arrebatava quando Preciado (2020, p. 46) nos diz que: "Precisamos inventar novas metodologias de produção e de conhecimento e uma nova imaginação política capaz de confrontar a lógica da guerra, [...] a hegemonia do mercado, do valor e da verdade". Talvez Lucas tenha me apontado que é preciso desaprender, para, de fato, inventar e narrar uma história outra para como a docência pode se relacionar com os processos de aprendizagem. Kastrupp (2001, p. 17) nos provoca com a aprendizagem enquanto arte e invenção e nos diz:

A aprendizagem não é entendida como uma passagem do não-saber para o saber, não fornece apenas condições empíricas do saber, nem é uma transição ou preparação que

desaparece com a solução de um resultado. A aprendizagem é, sobretudo, a invenção de problemas, é a experiência da problematização.

Problematizar, deste modo compreendido, é fazer problema onde aparentemente não tem, é sair daquele lugar do hábito, que acha que tá certo e nem pensa mais a respeito. Ou uma habilidade, que é uma resposta automática para alguma coisa. Kastrupp (2001) nos mostra que é preciso sair desses lugares por mais que esses sejam importantes. Logo, esse movimento quebra com uma determinada cadeia em lidar com a situação, e, no caso acima, Lucas problematiza a própria questão sobre pensar na aprendizagem das crianças e as relações docentes no período pandêmico, colocando em crise suas concepções a respeito do que é aprender, que experiências suscitam a aprendizagem. Isso é uma experiência de problematização, do estranhamento que surge de um encontro, de uma questão, de uma desconfiança, é uma atitude e quando você a desenvolve você passa a ter essa atitude, você começa a pensar "mas por que é assim?". Lucas, ao acionar suas memórias docentes na/com a experiência da pandemia nos provoca desta maneira.

Bhabha (2011) nos aponta que a experiência do sofrimento e opressão, do sujeito sobrevivente, não é mera prática narcizista, mas se constitui numa sobrevivência coletiva, elaborando um sentido de sobrevivência como "coragem de viver" (Bhabha, 2011, p. 42) criando-se, assim, estéticas outras que ousam reinventar a tradição. Bhabha (2011) então, nos ajuda a mudar a direção do pensamento, pois nos traz a eficácia simbólica da estética para reinscrever o social a partir de memórias '*individuaiscoletivas*' como forma de inseri-las no debate contemporâneo da relação entre estético e político.

4.2 PERDA OU GANHO DE UM CAMPO DE PESQUISA?

Em fevereiro de 2021, quando já havia ingressado no curso de Doutorado, surgiu a oportunidade de retornar a Secretaria de Educação e assumir uma gerência dentro da Coordenadoria da Primeira Infância. A função de gerente era mais atrativa financeiramente, além de novos desafios. Então saí da creche, entretanto, continuava no interesse de fazer a pesquisa ali, pois toda essa experiência me marcou, além dos afetos estabelecidos com o coletivo docente daquela instituição. Mas vamos de "futrico"?

Eu tive muitas dificuldades para obter uma autorização pelas instâncias superiores da instituição, pois vivemos o período - sempre turbulento - de mudança de gestão no governo municipal, devido as eleições. Além disso, o descaso e desconhecimento da importância da creche imperavam nessas dificuldades. Logo, o processo se arrastou por meses até que a

autorização saiu, contudo, após meses de desgaste com o processo e no início da doença do meu pai, o que me levou a um abandono do processo. No meio disso, como já mencionei, a grande maioria do coletivo docente saiu da instituição devido a transição do governo municipal, fazendo com que houvesse uma perda de sentidos.

A minha vida é sacudida pela doença do meu pai e os maiores cuidados com ele, algo que me causava angústia, sofrimento e "não saber" lidar com aquela situação de crise, pois agora era meu pai que necessitava de cuidados como de um bebê, alguém que sempre cuidou de mim, agora merecia cuidados. Em 2022, com a doença do meu pai mais controlada eu fico angustiada e pensando: “E agora?”. Com isso, lembro-me do trecho da canção interpretada por Maria Bethânia:

Chorei, não procurei esconder
 Todos viram, fingiram
 Pena de mim, não precisava
 Ali onde eu chorei
 Qualquer um chorava
 Dar a volta por cima que eu dei
 Quero ver quem dava
(Volta por Cima - Maria Bethania)

Um grande ponto para essa dificuldade de autorização da pesquisa é porque no ano de 2021 tivemos a mudança dos governos municipais. Estas mudanças sempre afetam os mais variados espaços, uma vez que, no alto escalão, chegam novas pessoas, novas posturas, novas formas de trabalhar e, este efeito vai se dando “em cascata” até chegar aos espaços, como o da creche em que atuava. Muitas mudanças aconteceram ali: Cris e eu, saímos, pois fomos navegar em outros mares de trabalho; muitas das professoras saíram também, assim como diferentes funcionários. Para não me alongar aos detalhes dessas mudanças, eu ousou dizer: “coisas da vida”.

Entretanto, essas mudanças, nos caminhos da pesquisa, me deixaram completamente perdido, pois fiquei sem o famoso “campo de pesquisa”; não tive também um “plano B” na minha rota de fuga, que seria conversar com as professoras – mesmo que tenham saído do espaço –, pois, no meio disso, tive o celular roubado e perdi todos os contatos com essas pessoas e, assim por diante. Poderia dizer que vivia tempos de infernos ou fascismos (Didi-Huberman, 2011) na/com a minha pesquisa e precisaria tentar achar “cacos” nessa travessia para, então, sobreviver.

Dos movimentos aqui apresentados, recorro à sobrevivência dos “vaga-lumes”, proposta por Didi-Huberman (2011), na qual o autor trata da evocação de uma metáfora

utilizada pelo cineasta italiano Pier Paolo Pasolini. Na obra, em questão, o citado autor defende a sobrevivência da experiência, que impulsiona uma reviravolta. Nessa abrangência, trago o debate para o contexto dos meus movimentos de pesquisa que, cada vez mais na escrita desta tese, são tomados pelo trânsito das memórias.

Na perspectiva de Certeau (1994), precisamos “dar a ver” as práticas insurgentes tecidas cotidianamente, os afetos que pedem passagem em tempos sombrios, como é o caso do esvaziamento do meu campo de pesquisa. Neste sentido,

[...] o essencial na comparação estabelecida entre os lampejos do desejo animal e as gargalhadas ou os gritos da amizade humana reside nessa alegria inocente e poderosa que aparece como uma alternativa aos tempos muito sombrios ou muito iluminados do fascismo triunfante (Didi-Huberman, 2011, p. 20).

Assim, Didi-Huberman (2011, p. 20) trata, sobretudo, dessas análises dos vaga-lumes, brilhos alegóricos em circunstâncias que resistem ao mundo do terror: “Lampejos de inocência” em um contexto político e histórico marcado pela destruição das graças em prol do triunfante fascismo. Nesse aspecto, ainda que vivenciássemos o fim dos fascismos, Pasolini (1974, *apud* Didi-Huberman, 2011) detecta, em meandros dos anos 1960, algo que deu espaço a um novo fascismo, este radical, total e imprevisivelmente “novo”, responsável por um esvaziamento cultural ou, nas palavras do cineasta, um “genocídio cultural”; o real e verdadeiro fascismo para Pasolini (1974), como aponta Didi-Huberman (2011) em sua obra:

[...] é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo. É aquele que ‘conduz sem carrascos nem execuções em massa, à supressão de grandes porções da própria sociedade’, e é por isso que é preciso chamar de genocídio essa ‘assimilação (total) ao modo e à qualidade de vida da burguesia’ (Pasolini, 1974 *apud* Didi-Huberman, 2011, p. 29).

Assim, Pasolini (1974 *apud* Didi-Huberman, 2011) afirma que um fascismo atrelado às tecnologias de saber-poder, bem como a morte dos vaga-lumes, segundo ele, encerra os lampejos da poesia e da arte. Em contraponto a estas inquietações, Preciado (2023, p. 67) nos ajuda a discorrer sobre as mutações epistêmicas vindas com a pandemia. O autor nos fala que:

A mutação epistêmica, política e econômica, as noções clássicas de poder e resistência e seus correlatos - soberania e opressão - tornaram-se insuficientes para explicar o funcionamento das tecnologias contemporâneas de governo. [...] Como a difusão do vírus demonstrou, nenhuma fronteira é capaz de constituir uma barreira para algo que se anuncia.

Penso, que uma forma de performar uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência, como fuga da 'necrobiopolítica' é realizarmos uma caçada aos lampejos, que declinaram, mas não desaparecerem (Didi-Huberman, 2011), da capacidade dos nossos movimentos de '*vidaformação*' em se constituírem como produtores de subjetividades, mesmo que, no meio de uma pandemia ou no esvaziamento de um campo de pesquisa que resvala, indiretamente, o capitalismo e às noções opressoras no campo da governabilidade.

Didi-Huberman (2011), percorrendo entre as sobrevivências, me provoca a respeito da perseguição aos vaga-lumes e, dessa metáfora – melhor apresentada nos movimentos finais da obra –, nos faz refletir em torno das mortes e as transformações da percepção como fonte de uma nova vivência que, nos tempos de hoje, busco fazer alusão a sobrevivência e re-criação da docência em Educação Infantil num regime de vídeos e sons.

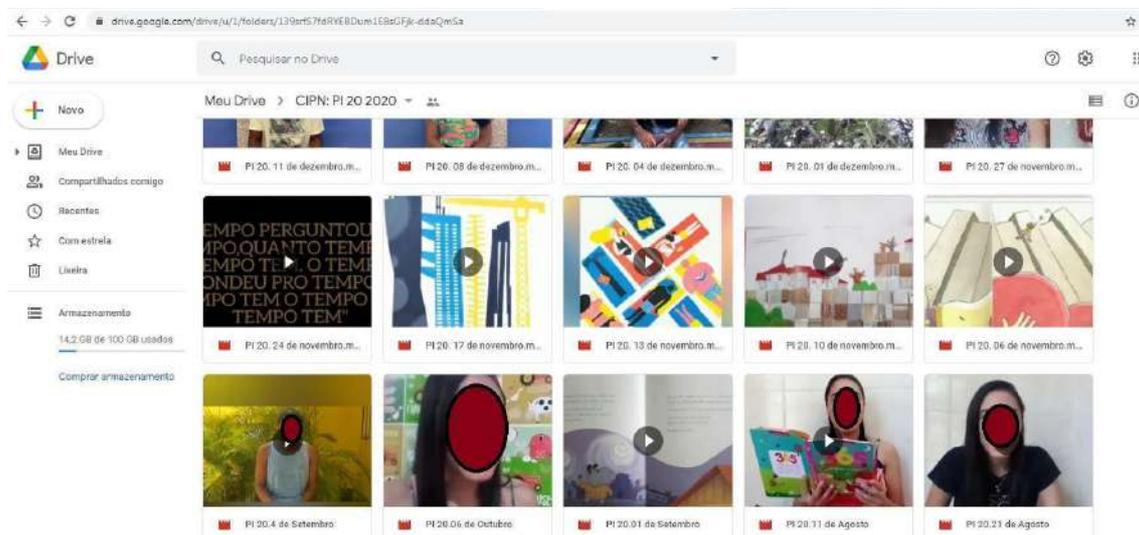
4.2.1 Apagamentos e uso das memórias

Talvez esta tese seja uma história com memórias ficcionadas e usadas em prol da 'literaturização da ciência', enfim, o que trago aqui são as novas rotas que busquei traçar mediante os descaminhos da minha vida no percurso do doutorado: 1) conversar com algumas professoras da creche, ou seja, as que não foram demitidas com a transição de governo; 2) buscar contato com a nova direção para ter acesso ao *drive* da creche, no qual registramos os vídeos e materiais produzidos pelas professoras em 2020. O que está em questão é como enxergar e trazer à tona as luzes efêmeras e intermitentes dos vaga-lumes em meio a escuridão dos infernos e aos holofotes das indústrias culturais e da política. Talvez, essas luzes possam voltar a brilhar nas memórias daqueles que experimentaram a docência na/com a pandemia com a produção dos audiovisuais, mesmo que esses tenham se perdido. Talvez, essas memórias e histórias que elas nos contam possam inspirar atitudes, ações, emoções e iniciativas em outros contextos onde a vida e o trabalho precisam se exercer e sobreviver em condições muito difíceis.

No início de 2022, com a doença do meu pai mais regulada, consegui ter cabeça para procurar a direção e solicitar o acesso ao *drive* da creche, todavia, a mesma falou que não fez mais uso do *drive*, pois haviam retornado - em maio de 2021 - ao modo presencial, mesmo com uma série de protocolos, rodízios dentro das turmas e tudo mais que era possível naquele momento de protocolos sanitários e em conformidade com os decretos publicados pelo governo municipal. Entretanto, a mesma informou que poderia acessar o *drive* e que a senha não mudou. Fiquei super feliz com a possibilidade, afinal, essas professoras produziram, por turma, 64

vídeos e/ou pequenos áudios, sendo assim, o *drive* tinha - em média - 448 materiais audiovisuais produzidos por professoras no período da pandemia. Era uma material vasto e riquíssimo.

Figura 15 - Foto do drive do Creche no período pandêmico



Fonte: Acervo do Autor (2020).

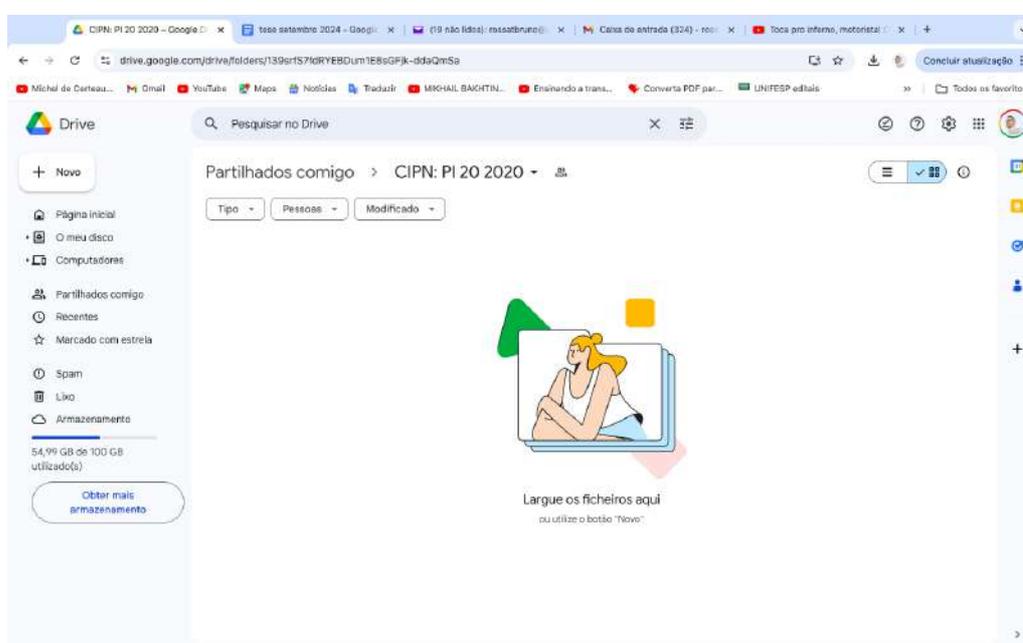
Professoras, família e a direção, assim como muitos neste Brasil que possuem o privilégio de ter acesso à internet, de possuir celular, se veem diante das precariedades que tentam nos impor. Porém, usando o próprios tentáculos do capitalismo cibernético a gente cria e inventa novos rumos. Preciado (2023), ao pensar o termo 'somateca' nos provoca informando que criou este conceito como uma espécie de 'supercorda micropolítica' no qual um corpo vivo opera como um arquivo político transitando entre o pensamento filosófico e a ação política, no qual instituem e destituem formas de poder e soberania. Nesse sentido, a precariedade do proletariado não é somente um simples conceito ou ideologia, mas, nas ideias do autor, tecnologias de poder. As nossas relações produzem a 'somateca' que somos, assim, de acordo com o autor:

Aquilo que às vezes chamamos de sobrevivência da espécie tem mais a ver com nossa habilidade coletiva em produzir uma 'somateca' fora das taxonomias políticas que serviram para governar a vida e a morte na modernidade. O desafio agora não consiste em desmontar as formas de opressão 'petrosexorraciais' instaladas durante a modernidade capitalista, mas de inventar coletivamente tecnologias sociais simbióticas (e não extrativistas ou hierárquicas) (Preciado, 2023, p. 63).

Aí está o dilema que penso envolver o auto-apagamento do *drive*, pois acredito que este funcionava como uma invenção coletiva, um arquivo político das nossas criações - enquanto

coletivo docente - no ano de 2020. Fiquei triste ao ver a imagem com uma mensagem mais ou menos assim: "este *drive* está vazio", mais uma vez fiquei sem chão, perdido, sem rumo, em crise. Tal situação ocorreu porque, em maio de 2020, Cris e eu optamos por comprar um pacote de nuvem no aplicativo *Google Drive*, assim teríamos de modo organizado, tanto para creche como para as famílias, o manuseio e acesso no *drive*, uma vez que tanto professoras, como famílias, sinalizaram a questão das memórias dos celulares, que ficaram muito pesadas com a quantidade de vídeos. Entretanto, a nuvem era válida por um ano e, em maio de 2021, com a doença do meu pai, a última coisa que pensaria era no *drive* da creche como campo de pesquisa que precisava acessar.

Figura 16 - Foto do drive da Creche criado no período da pandemia



Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Então, como nos diz Preciado (2023, p. 64) numa armadilha do binarismo, do 'isto ou aquilo?': "[...] ou aceitamos a nova aliança do neoliberalismo digital e dos poderes 'petrosexorraciais', e com ela, a explosão de formas de desigualdade, ou optamos por iniciar coletivamente um profundo processo de contar nossas próprias histórias, ou então, não será possível sobreviver, sonhar de outro modo". Nesse caso, precisamos ativar nossa 'somateca' para contarmos nossas histórias. Kastrupp (2001) também me socorre ao fazer entender que numa aprendizagem inventiva a solução de problemas não se esgota, pois isso prolonga - inclusive - seus efeitos e sua potência de problematização. Logo, a autora diz:

Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. [...] Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a constituir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado (Kastrupp, 2001, p. 17).

Sendo assim, se há apagamentos de um campo de pesquisa, que tal inventarmos uma nova questão? Que tal apegar-se às memórias de cada vídeo/áudio que foi apreciado? Na época do percurso de envios de vídeos para as famílias, de modo a serem acessados para apreciação das crianças, combinamos com as professoras que elas enviaram antes para nós, de modo que pudéssemos fazer reflexões juntos sobre o processo, não era pra dizer se o vídeo era bom ou ruim, nem tínhamos condições de fazer esse tipo de julgamento, o intuito era pensarmos juntos e misturados. Pensar sobre os desafios, as possibilidades, as novidades encontradas.

Com isso, as memórias sobre esse tempo passaram a ser acionadas como um campo de pesquisa e, as professoras e famílias, com as quais consegui conversar, também foram provocadas a acionar suas memórias sobre esse tempo. Memórias inventadas? Pesquisa inventada? Porque não? Desta maneira, recorro a Preciado e sua obra "Crônicas em um apartamento em Urano" que traz algumas frases singelas, mas muito profundas e que me tocaram por demais: "... Ficções que nos permitam fabricar a liberdade"(Preciado, 2020, p. 145) e outra, um pouco antes: "... Porque a revolução atua através da fragilidade" (Preciado, 2020, p. 142).

Muito provável que as citações de Preciado sejam minhas perseguições neste momento da pesquisa. Alcançarei? Nem sei se tenho essa pretensão, até porque isso seria uma utopia e Galeano (2003) nos diz, num verbete que amo, que a utopia existe para que não deixemos de caminhar. Então, no meio desta escrita eu vos digo: 'Bora lá inventar micro-revoluções com supercordas micropolíticas'? Acredito que o ocorrido, em 2020, com aquela creche, nos faz interrogar: "E se no meio dessa depressão planetária, dessa guerra mundial, no meio do debate do Antropocena, estivéssemos vivendo a maior revolução da História?" (Preciado, 2023, p. 64). Na direção dessas lógicas, narradas por Preciado (2023), muitas professoras buscam - de fato - criar outras formas de fazer a docência sobreviver num período de tantos apagamentos, assim como esta pesquisa.

Mediante a toda essa lógica do apagamento do drive, trago o seguinte questionamento: afinal, de quem são os vídeos? Da instituição, que nada fez pelo coletivo docente em termos de infraestrutura e suporte, como, por exemplo, a compra de aparelhos eletrônicos; a aquisição de serviços de internet; o suporte na compra de nuvem para armazenamento dos materiais ou

até mesmo o subsídio em cursos de formação sobre edição de vídeo? Ou todo esse material compõe o arsenal de cada docente que se esforçou, a partir de possíveis e impossíveis, na tentativa de fazer sobreviver suas docências, alguns dos seus sentidos de vida e a afetividade? Tal interrogação é imperiosa em muitos cenários quando falamos de docência na/com a pandemia.

Fazendo um deslocamento de Kramer (2002) que problematiza as questões éticas entre “autoria e autorização na pesquisa com crianças”, acredito que essas linhas tênues e tensões também perpassam por essa pesquisa, pois aspectos polêmicos emergem. Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a relevância das pessoas nas pesquisas, como é o caso do movimento ‘ecce femina’ proposto por Nilda Alves em seus estudos (Toja, Alves, Machado, 2023), essa nos faz compreender que a ideia central é a de que os praticantes que surgem na pesquisa são autoras. No entanto, sabemos que essa noção precisa de cuidado e atenção quando envolve uma determinada instituição, cuja identidade me esforço para preservar, operando assim com as memórias docentes. Kramer (2002) aponta que sempre desejamos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, mas as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como parecem à primeira vista. Tanto que a autora nos fala que:

É inútil continuar a pesquisa se não há retorno imediato? Não; publicações favorecem retornos indiretos para outras equipes e professores que querem mudar. É absurdo supor que os pesquisadores são os maiores interessados em ver resultados de seu trabalho incorporados. Devemos desconfiar de nós mesmos, se pensamos assim (Kramer, 2002, p.57).

Na compreensão de que esta pesquisa tem o ato de comunicar memórias de professoras, de modo que a história dos vencedores (Benjamin, 1994) seja subvertida, penso em atuar com muito cuidado e atenção para realizar as intervenções éticas que são necessárias, além de me importar com as memórias dessas professoras. A intenção é que essas memórias colaborem para movimentação formativa de outras professoras, de outros espaços, de outros tempos, além de contribuir para problematizar os documentos oficiais, as políticas públicas e o currículo normativo sobre a urgência em dialogar com as histórias de vida e memórias das professoras, de modo a caminharmos para um sistema educacional mais contextualizado, humanizado e inclusivo.

4.3 ANÚNCIOS DE SOBREVIVÊNCIAS OUTRAS: UM VÍRUS NOS ENSINA?

Hoje, quando escrevo esse movimento do texto, estamos em outubro de 2024, é um dia após as eleições municipais e fico vendo algumas notícias sobre as mudanças climáticas que estão sendo anunciadas ao longo das décadas passadas, talvez, desde o final do século passado. Lembro-me que no início dos anos 2000, quando estava no Ensino Médio, já estudava - com os livros e aulas de Geografia - o quanto precisávamos ficar atentos às mudanças climáticas, que isso abalaria todo o mundo, nossos modos de vida, de toda a população. Protocolo de Kyoto (1997) e Eco 92 (1992) já anunciavam os perigos de uma vida humana que poderia não ser mais útil. Até então, em termos de pandemia na contemporaneidade, só vivíamos com o vírus Aids, que atacava e destruía a vida dos considerados corpos dissidentes.

Preciado (2023), de modo contundente, nos fala que um vírus não é simplesmente uma doença, mas pode resultar na dissolução dos saberes, das formas de vida. Um vírus, é um choque de saberes e não apenas no campo dos imunologistas, mas também para filosofia contemporânea, já que, um vírus não está nem vivo, nem morto, sobrevive ao ser alojado numa vida. O capitalismo 'petrosexoracial', assim entendido, é um vírus? Nos faz refletir Preciado. Em sua obra de 2023, o autor nos ensina que o vírus da Covid-19 tira o pensamento moderno binário - vida/morte - do sério, pois com o isolamento sanitário e as relações outras produzidas: "[...] transtorna a ordem, transgride os limites, sacode os termos da classificação, desfaz a taxonomia. Indizível, ele (o vírus) é uma entidade constitutivamente disfórica"(Preciado, 2023, p. 180).

Deste modo, parece que a conta chegou para todas as pessoas, todos os modos de vida, já que, em 2020, tivemos essa primeira constatação com a pandemia do Covid-19 e todo o planeta viveu tempos horrorosos, porém - ainda em lógicas lineares - tínhamos esperança que esse vírus ia acabar como acontece nas novelas, filmes e livros de literatura, como se após o fim a vida seguissem apenas dias felizes e agradáveis. Tanto que no início de maio, do ano de 2023, a ONU (Organização das Nações Unidas) decreta o fim da emergência global da pandemia do Covid-19. Já é um tempo que vivemos sem máscaras, já andamos nas ruas com tranquilidade e parece - muita das vezes - que nada aconteceu. Parece que as lógicas capitalistas retornam! Contudo, ousou perguntar: Será mesmo que os modos de uma vida pandêmica acabaram? Será que na verdade vivemos uma pandemia do vírus do capitalismo 'petrosexoracial'? Preciado (2023) alerta que:

Por sua condição precária e fronteira, o vírus se assemelha a outras 'entidades' históricas as quais não foi concedida a existência plena, ou que foram percebidas como subalternas, mas também como parasitas ou daninhas, pensadas como meras cópias de outras formas de vida tidas como mais originais: a mulher, a bruxa, o homossexual, a travesti, a pessoa com deficiência, os corpos racializados, o imigrante,

o exilado, o estrangeiro, todos foram pensados historicamente como vírus políticos, parasitas sociais ou sexuais que ameaçavam a integridade do corpo soberano nacional masculino, branco e heterossexual (Preciado, 2023, p. 185).

A partir desse pensamento, eu interrogo: e a instituição escola? Ao longo dos séculos, conforme suas normativas oficiais, essa instituição sempre combateu esses corpos carregados de vírus políticos. Será urgente, a partir do vírus da Covid-19, pensarmos em formas outras de praticar a vida nas/com as escolas?

Temos apreciado em diversas notícias na TV uma desconfiguração total das formas de vida no planeta. Chuvas intensas, secas, fogo, qualidade do ar péssima. Chegamos num ponto em que tudo isso não afeta apenas os biomas, as florestas e animais silvestres - o que já é muita coisa - afeta a vida humana, as formas de nos relacionarmos vem sendo alteradas por essas mudanças. Estamos colhendo o que o capitalismo plantou: carbono, silício e tantos outros venenos. Contudo, o que a pandemia do Covid-19 nos ensinou? Será urgente, como *dysphoria mundi* de Preciado anuncia, uma transição planetária que afetasse as políticas educacionais? Precisamos de novos modos de nos relacionarmos com os saberes, ou necessitamos da abolição do uso de celulares nas escolas, pois estes 'afetam' os conteúdos tidos como escolares? Que vida os currículos oficiais têm nos ensinado? Que vida queremos nas escolas? Fizemos o 'retorno presencial nas escolas' e voltamos os mesmos? Mesmos currículos, mesmas práticas, mesmas lógicas? Por que - muitas das vezes - quando falamos a palavra 'pandemia' muitos fogem e dizem: 'Isso já passou e não quero mais lembrar!'"? Vejamos as notícias abaixo, todas do segundo semestre do ano de 2024, para pensarmos como nossos modos de vida vêm sendo alterados e, mais uma vez, vislumbramos alguns termos, como o "escolas fechadas".

Figura 17 - Reportagem sobre crianças que passam mal devido incêndio⁵³

Fonte: Globo.com

Figura 18 - Reportagem sobre a suspensão das aulas em 2024.⁵⁴

Fonte: Globo.com

⁵³ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2024/09/18/video-criancas-desmaiam-em-escola-por-causa-da-fumaca-de-incendio-no-df.ghtml>. Acesso em: 12 out 2024

⁵⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2024/09/11/cruzeiro-do-sul-adere-a-suspensao-de-aulas-em-escolas-estaduais-por-conta-da-poluicao.ghtml>. Acesso em: 21 out 2024.

Nesse sentido, Krenak (2020), que produziu um livro a partir de suas reflexões do período pandêmico, nos alerta, mais uma vez, sobre nossas tendências destrutivas derivadas das relações com o consumo, a devastação da natureza e uma percepção excludente da noção de humanidade. Na contracapa do livro "A vida não é útil" há um pensamento do autor que penso ir de encontro com as articulações desta tese, de Paul Preciado, de Nolasco-Silva e de inúmeras pessoas que acreditam na vida: "Se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisamos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós poderemos habitar este planeta, mas de outro jeito" (Krenak, 2020, contracapa). Com isso, em 2024, ainda vemos velhas discussões habitarem as políticas de Estado. Enquanto nossas preocupações, nossas práticas, nossas formas de ser-pensar-significar o mundo, devem - e precisam - ser outras.

Figura 19 - Reportagem sobre fechamento de escolas em março de 2024⁵⁵

g1 RIO DE JANEIRO

Prefeitura do Rio de Janeiro decreta ponto facultativo por causa do risco de temporais

Escolas municipais e serviços não essenciais não funcionarão nesta sexta-feira (22). Repartições estaduais e federais estarão também não terão expediente.

Por g1 Rio
22/03/2024 01h06 · Atualizado há 9 meses

Texto

Facebook WhatsApp Compartilhar

Video player showing a news anchor and a meteorologist presenting a weather map.

Fonte: G1.com

⁵⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/22/prefeitura-do-rio-de-janeiro-decreta-ponto-facultativo-por-causa-do-risco-de-temporais.ghtml> Acesso em: 20 out 2024.

Parece, de fato, que as instâncias hegemônicas nada aprenderam com a pandemia. E ousou afirmar que nada aprenderam mesmo, pois as vacinas da pandemia do Covid-19, como afirma Preciado (2023), foram para salvar o capitalismo! Entretanto, que usos fazemos dessas vacinas? Preciado grita, meu povo! Estamos em disforia, numa transição planetária, o que nós - pessoas comuns-, fazemos com isso? O capitalismo não quer nos deixar respirar. Necessitamos, ao modo *dysphoria mundi*, nos fortalecermos, nos movimentarmos, e no caso das relações pedagógicas, necessitamos de práticas que nos ensine a respirar. Respirar a vida, os afetos, a criação, a sobrevivência, os lampejos, a multiplicidade, formas outras para sufocar o capitalismo 'petrosexorracial'. Precisamos, nesses tempos do século XXI, de uma prática educativa que movimente, cada vez mais, a uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência.

5. LAMPEJOS NA/DA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E A PARTILHA DO SENSÍVEL

Espero viver para contar o segredo que aprendi
 Até lá, ele vai arder dentro de mim ...
 A luz que você nunca conseguiria enxergar
 Brilha lá dentro, você não pode tirá-la de mim
Live to tell, Madonna

Com a pesquisa colocada em crise, principalmente após as provocações da banca de qualificação do doutorado, desejo começar de novo. Alguns meses se passaram após a banca, que aconteceu em julho de 2023. Fiz novas leituras e compreendi a crise que estou vivendo diante da pesquisa, da minha vida, dos meus itinerários para registro desta pesquisa. Com isso, após o surgimento da memória com a frase de meu pai, eu tive a ideia de tentar procurar o contato de algumas professoras da creche em que trabalhei em 2020, pois ali está todo o sentido da história que vem sendo criada com esta tese. Foi lá que compartilhamos sensações diversas como medo, ansiosos, alegrias, liberdades, afetos.

Recorro a Rancière (2009), quando nos narra em sua obra "A partilha do sensível" a constituição de um mundo sensível comum, um espaço comum, pelo entrelaçamento de atividades humanas. Algo que acredito que foi vivido, em 2020, por nós naquela creche, é termos fundado uma comunidade. Um grupo de professores buscando um bem comum, sobreviver, com nossas vidas, à nossa docência em Educação Infantil. No entanto, um mundo comum não é simplesmente, como nos fala Rancière (2009, p. 63), a constituição de um comum, porém: "[...] é sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das 'ocupações' num espaço de possíveis". Logo, produzir a docência em vídeo, criando vínculos, levando afeto, suspendendo as dores do vivido para criar, foi um espaço de possíveis à docência deste coletivo de professoras.

Sendo assim, descubro, no final de 2023, que Valéria - uma das professoras daquela creche - está trabalhando como professora substituta na Educação Infantil do Colégio Pedro II, no qual tenho algumas colegas que são professoras lá. Recupero a primeira vaga-lume. A partir daí consigo o contato de Eliz, que me passa o contato de Lucas e, nas andanças do instagram acho Natália Martins, que ainda trabalha na creche, hoje como servidora concursada, que, por sua vez, me passa o contato de Dani, que também trabalha na creche, mas como auxiliar de turma contratada. Recentemente, soube por Natália Martins que a creche está sob a guarda de uma Subsecretaria voltada para gestão de pessoas da prefeitura e possui um regime de

cooperação técnica com a SME. Neste caso, há um misto de profissionais que atuam nas salas com as crianças: professores e auxiliares de turma cedidos da Secretaria de Educação, e, um grupo de contratados que completa o quadro de pessoal, além da direção, que também são servidores de carreira (professoras cedidas da SME). Com relação às responsáveis, Cris me ajuda e consigo o contato de Luiza e mais duas responsáveis, porém, não consegui agenda para conversar com elas duas.

Num dos capítulos do livro: "Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?", as pesquisadoras Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço (2018) possuem um texto que aborda as conversas em redes e pesquisas, os acasos, experiências e amizades. Mas o interessante, neste texto, é trazer como as conversas nos fazem expandir nossas relações sociais que, por meio delas, as pessoas inventam seus cotidianos. Conversa, assim entendida, também são invenções éticas, estéticas e políticas, pois é urgente: "[...] nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida"(Ferraço; Alves, 2018, p. 63).

Nesse contexto, ao resgatar esses contatos falei um pouco da minha pesquisa, lembrei sobre intenções que seriam postas em 2021 - com a pesquisa - e do que seria possível neste momento. Convidei-as para conversas online/individuais, num desses aplicativos de reuniões, para que elas pudessem trazer suas memórias a respeito da experiência da creche em 2020 e, também, no ano letivo seguinte - 2021 - e o que mais as afetasse nessa relação da prática docente e a pandemia. Ademais, percebo que foi um momento de oportunização para criação de memórias sobre este tempo, momento de partilha para contribuir, e reforçar, a importância de cada um de nós, professores de Educação Infantil, no sentimento de pertencimento de uma história que passa a existir. Aprendo, que, criar memórias, é uma postura de disponibilidade, de escuta e entrega, de deixar nossas palavras ressoar e, desta maneira: "[...] aprender a nos tornar outro de nós mesmos, nos (trans)formando" (Costa, Oliveira, Farias, 2021. p. 225).

5.1 CRIAÇÕES E UMA DOCÊNCIA POSSÍVEL PARA PROFESSORAS DE BRINCAR

Ao longo do ano letivo de 2020, sem expectativa prévia de retorno às atividades presenciais, nós, do coletivo docente desta creche, parecíamos tomar gosto pelas criações em vídeos. A sensação que me dá, ao recorrer a essas memórias, era que os vídeos passaram a criar uma suspensão do vivido. Uma espécie de tática de sobrevivência. Ao falar em tática, lembro-me logo dos estudos de Certeau (1994), pois sou uma pessoa que se insere na corrente de pesquisa '*nosdoscom*' os cotidianos desde 2012, quando o professor Dirceu Castilho me

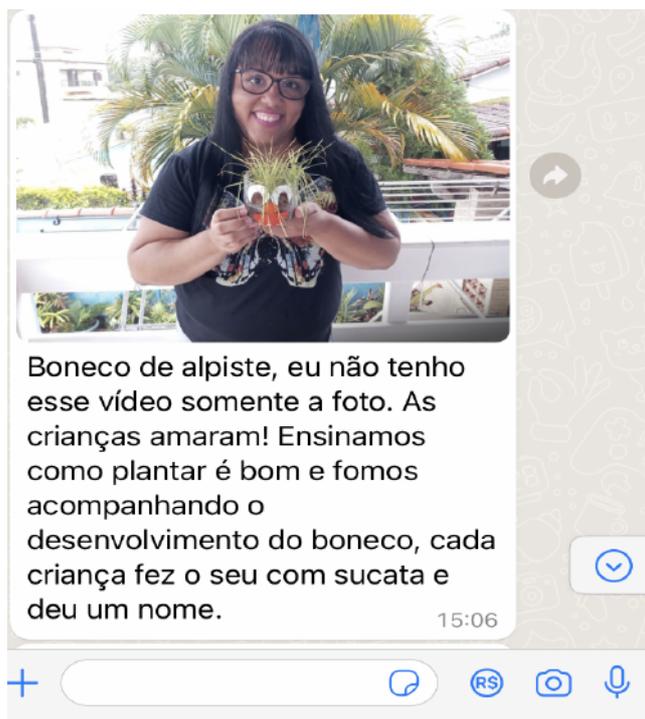
apresenta Conceição, minha orientadora de doutorado, para dialogarmos sobre minha monografia.

Voltando as táticas e a Certeau (1994), o autor nos descreve sobre um modelo de prática, a tática, em que os indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço, sejam capazes de desempenhar, de forma ágil, um aglomerado de ações para responder a uma necessidade que surja. Portanto, a necessidade e a oportunidade fazem uma tática “surgir” no mundo, uma criação que traz consigo golpes ao que está instituído. Nesse sentido, Valeria nos faz sentir um pouco dessa criação ao rememorar um dos momentos de criação de vídeos na Creche, em que uma das auxiliares da turma fez um vídeo mostrando o galinheiro onde estava:

A confiança... eu acho que foi a confiança. A gente começou a ficar confiante nas respostas que vinham: a motivação da direção, o envolvimento da família, das crianças... daí as ideias iam surgindo... Eu lembro que tinha uma, uma Auxiliar, que ela tava num, num sítio onde tinha galinhas; e olha a criatividade foi ali surgindo... e foi uma dificuldade porque as auxiliares, é, não queriam tá gravando, é, aqueles vídeos, e a gente precisou dar todo um apoio mesmo distante pra elas, pra elas poderem tá nos ajudando pra agregar coisas novas, né? E elas entraram nesse desafio conosco, né, fizeram, então assim... ficou bem legal mesmo, bem legal... que as crianças viram galinhas (enumerando com os dedos), viram, (risos) viram, é, patinhos... e isso foi passando uma confiança... E acabou que meu esposo começou a passar meus vídeo pros amigos que têm filhos, sabe? Então, assim, isso tudo, pra mim, foi uma confiança; quando ele falou assim: ‘Eu posso, é, passar o vídeo pro meu amigo, que ele diz que tem filho, mas que, às vezes, não tem nada pro filho tá, tá fazendo, tá assistindo; eu mostrei pra ele o seu vídeo e ele gostou...’. Então, eu comecei também a ajudar outras pessoas, outras famílias através dos vídeos, né, e esses vídeos, foram colocados nas famílias, na minha família, na família do meu esposo, na família dos amigos dele e foi se estendendo, né, criou uma, uma confiança nesse trabalho mesmo sabendo que é diferente, que num é o que a gente quer, que é o presencial, mas a gente... conseguiu... é... sobreviver né? (Mota, Valéria, 2024).

Perguntei a Valéria se ela ainda tinha esse vídeo, contudo, apenas fotos dela fazendo um desdobramento do vídeo. Hoje, muitos podem pensar: "fazer um vídeo de galinheiro?", mas é na potência da simplicidade que fomos caminhando. Num período de isolamento extremo, uma auxiliar de turma mostrar um galinheiro era, como dizem na gíria do dia a dia: "um máximo", e era mesmo.

Figura 20 - Conversa com Valéria através do aplicativo Whatsapp



Fonte: Acervo Próprio (2024)

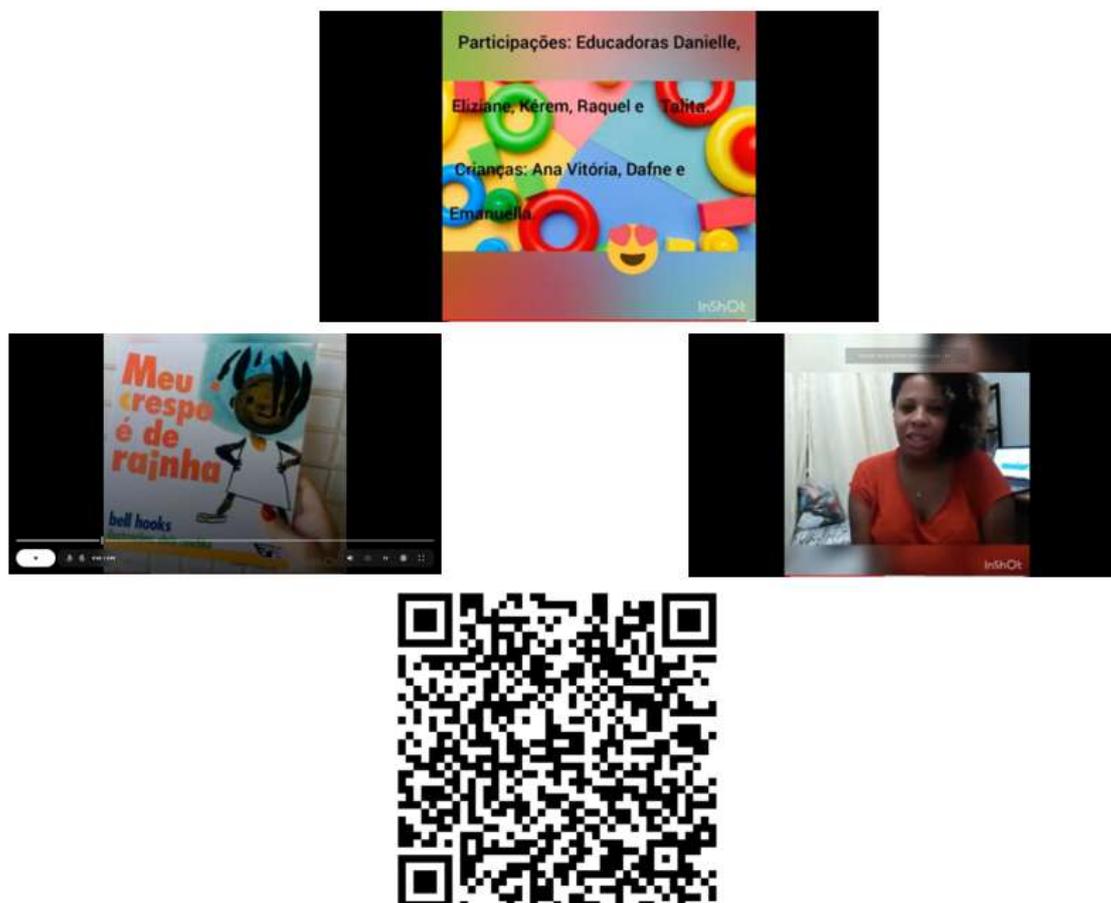
Nesse aspecto, Didi-Huberman (2011) nos ajuda ao trazer que nos apocalipses, períodos de extremo horror na vida cotidiana das pessoas, é que os vaga-lumes contemporâneos surgem, e, ao narrar essas histórias iremos obscurecer o espetáculo do tempo presente dando meios de ver aparecerem os vaga-lumes no espaço de super-exposição feroz, demasiado luminoso de nossa história. Didi-Huberman (2011, p. 70), recorrendo a Agamben, nos diz que: "[...] essa tarefa pede ao mesmo tempo coragem, virtude política e poesia, que é a arte de fraturar a linguagem, de quebrar as aparências, de desunir a unidade de tempo”.

Falando em poesia, lembro-me das conversas com Eliz e Dani, pois ambas rememoram um dos momentos mais lindos da turma do berçário, que foi dramatizar uma poesia de Bell Hooks de modo criativo, envolvente e que tanto afetou aos muitos que assistiram. Trata-se da história “Meu Crespo é de Rainha”, que é uma reverência aos cabelos de tantas meninas. Vejam e sintam um pouco dessa experiência no QR-code abaixo⁵⁶:

⁵⁶ Disponível também no link:

https://drive.google.com/file/d/1nSdiX_BoGveRdtFN8h125L6OcRQgLxsC/view?usp=drive_link. Acesso em: 25 out 2024.

Figura 21 - Fotos e QR code do vídeo intitulado "Meu crespo é de Rainha"



Fonte: Acervo concedido por Dani e Eliz (2020)

Ao problematizar a questão dos cabelos, essas professoras, mais uma vez, criaram táticas (Certeau, 1994), romperam com o instituído e o que é tido como padrão, cabelos lisos, e operaram, como Didi-Huberman (2011, p. 71) diz: "[...] na necessidade de montagens temporais para toda reflexão consequente sobre o contemporâneo". Tanto que até hoje lembro-me da narrativa de uma mãe, junto com sua filha de cinco anos, que me disse: "Ela (apontando para filha, ficou vendo tanto aquele vídeo da poesia que um dia disse que queria o cabelo igual ao das tias. Aí, como ela pedia tanto, eu comecei a cuidar do cabelo dela pra fazer esse black (aponta para a menina). Recordo até hoje que estava na porta da creche e fui atender essa mãe, pois eram meados de novembro de 2020 e havia uma possibilidade de retorno e as andanças na rua estavam mais flexibilizadas. Essa narrativa demonstra a potência dos lampejos e as utopias, assim, Didi-Huberman colabora para esta afirmação quando nos fala das pequenas sobrevivências, das quais fazemos a experiência em meio nossa caminhada na selva, e, com isso surgem: "[...] lampejos em que esperança e memória se enviam mutuamente seus sinais" (Didi-Huberman, 2011, p. 79).

Pensando nesta esperança, uma outra criação emblemática, que tanto Eliz como Dani nos trazem foi o projeto "O que eu vejo da minha janela?". Esse projeto foi criado pela turma do berçário a partir do livro infantil: "Da minha janela" do autor Otávio Júnior. A história traz a narração de uma criança, moradora de uma favela no Rio de Janeiro e aborda a beleza nas relações e das ações coletivas, sem deixar de considerar a realidade local. Essas professoras, afetadas pela história, realizaram a criação de um vídeo narrando essa história com fantoches feitos com palitos e tecidos, além de cada uma delas terem ido às suas janelas e convidado a turma para fazer o mesmo e compartilhar, entre a turma, o que viam em suas janelas.

Desta maneira, pensando na produção deste projeto, e o que o compartilhamento dessas imagens provocou nas pessoas envolvidas, penso com Rancière (2009, p. 67) essa produção, e o trabalho docente na época, com o que nos fala sobre o arte e o trabalho: "Produzir une ao ato de fabricar o de tornar visível, define uma nova relação entre o fazer e o ver. A arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dele: transformação da matéria sensível em apresentação de si da comunidade". Nesse sentido, Dani nos fala que:

Porque a gente queria também sair um pouquinho daquela coisa "amarradinha" das histórias – "Vim contar histórias" – e a gente poder olhar lá pra fora um pouquinho, mesmo que fosse pela janela. E, aí, a gente poder olhar aquele cenário e buscar um pouquinho também de esperança, um pouquinho de paz, né?. E... e foi muito interessante que algumas crianças mostraram o que elas viam da janela delas; elas foram construindo com a gente, né?; alguns pais foram trazendo um retorno... E... engraçado que, ano passado (2023), eu fiquei naquela turma e, aí, eu levei a história. Lá, tinha uma professora que tinha uma história, e, aí, eu falei assim: "Quem lembra dessa história?" E, aí, o Emanuel, a Maju, o Gustavo... eles foram falando: "A gente já... eu já vi essa história na TV; eu acho que eu já vi...". E, aí Bruno, foi muito interessante porque a gente pôde dar continuidade àquela história. Como se fosse assim: como tivesse dado... como se fosse um vídeo, nós demos pausa (2020) e, aí, ano passado, conseguimos dar *play* naquele vídeo, sabe? (Ferreira, Dani, 2024).

Quanta potência na fala de Dani, 'pausa e *play*', nos remete a 'sodateca', pois Preciado (2023) nos ensina que a 'sodateca' é um corpo vivo, lugar central de luta política em meio a desordem da epistême. O corpo humano, enquanto somateca, nas palavras de Preciado (2023, p. 386): "[...] não é um simples objeto anatômico nem um organismo natural, mas um espaço político". A história de Dani com as crianças, esse tempo que dá um "pausa" e anos depois da um "*play*", jamais poderá ser pensado pelas políticas de Estado e pelas corporações pedagógicas - os currículos tidos como oficiais. A história coletiva é fruto da 'sodateca' - pensamento filosófico e ação política.

Figura 22 - Registro a partir de uma proposta feita pelas professoras Dani e Eliz

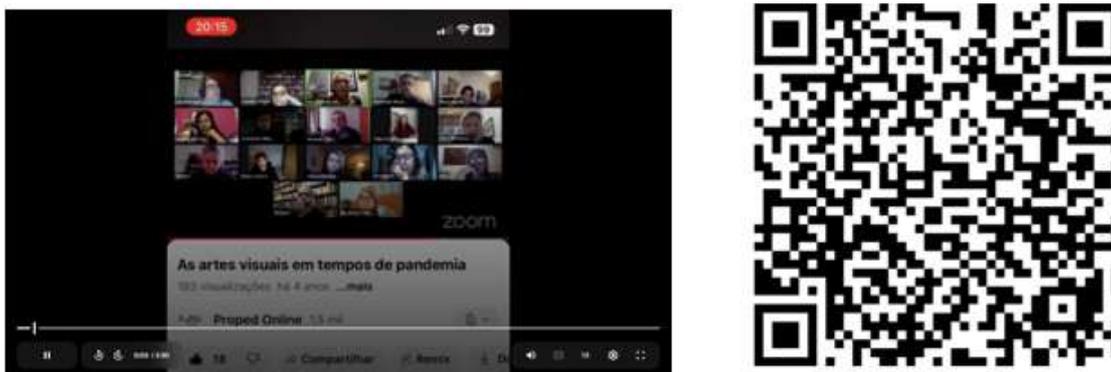


Fonte: Arquivo cedido por Dani e Eliz (2020)

Essa foi uma imagem que sobreviveu, pois tanto o vídeo, como os registros, se perderam com o apagamento do *drive*. O sentimento de multiplicidade, colocado na proposta de cada um compartilhar, num momento de isolamento sanitário, o que veem das suas janelas nos remete a criação estética que o professor Aldo Victório (2021) narrou em uma das lives: "Ideias para adiar o fim do mundo: seguindo Krenak" que foi organizada pelo grupo de pesquisa da professora Nilda Alves. Peço que vejam o trecho na conversa em que Aldo Victório - pesquisador no campo das artes e sua relação com as redes educativas - tem com Alessandra Caldas - pesquisadora dos cotidianos - ao trazerem algo muito potente sobre as professoras de Educação Infantil e sua relação com as artes⁵⁷:

⁵⁷ Conversa completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gsuFYrkVNoA>. Acesso em: 31 out 2024

Figura 23 - QR e registro da live do youtube "Conversas para adiar o fim do mundo, seguindo Krenak"⁵⁸



Fonte: Youtube

Compactuando com Aldo e Alessandra, trago ao debate Rancière (2009) que nos alerta, ao discorrer sobre o regime das artes; que estas imitações, acontecem sem precedentes, já que as imagens dão aos espectadores uma certa educação, que se inscrevem na partilha do sensível. É na atenção desse regime, de um saber outro que sentimos o modo de lidar das imagens, tal condição se relaciona ao nosso modo de ser-estar no mundo e os caminhos de ser das coletividades e “essa questão que impede a arte de se individualizar enquanto tal” (Rancière, 2009, p. 29).

A partir dessas criações estéticas, sinto-me convocado a pensar com Didi-Huberman (2011) quando nos fala da criação de redes de sobrevivência em meio aos apocalipses: "linguagens do povo, gestos, rostos, tudo que a **história** não consegue exprimir nos simples termos de evolução e obsolescência (Didi-Huberman, 2011, p. 72, **grifo do autor**). Assim, as redes de sobrevivência criam espaços de extraterritorialidade, resistência, criação em meio a nossa vocação para revolta. Podemos pensar nessas redes enquanto uma tática, um tipo de ação que possibilita a sobrevivência dos que precisam praticar esse lugar em meio ao caos estabelecido e as contingências impostas. Eles só podem agir aproveitando a ocasião, com o repertório dominante, mas ao agir, marcando um desvio com sua prática em relação ao que foi imposto, produzem sempre a diferença (Certeau, 1994). “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]” (Certeau; Giard; Mayol, 2003, p. 31). E esse “invisível” – o qual os autores acima mencionam – nos fazem buscar, a partir das memórias, o resgate dessas histórias enquanto uma luta '*estéticopolítica*'. Porém, para tornar o invisível perceptível, é preciso enxergar/ouvir/sentir os sinais emanados por essas criações, essas artes de resistência.

⁵⁸ Trecho da conversa disponível em: https://drive.google.com/file/d/1W-jIpIP52wWC9pUGk9EFoFuGLEGpC9QX/view?usp=drive_link. Acesso em: 01 nov 2024.

5.1.1 Criar modos outros de ser professora

Fazer uma docência continuar a existir em meio as sobrevivências da pandemia? Natália Martins, Dani e Lucas nos fazem refletir sobre alguns caminhos trilhados:

E o que me marca muito desse período que a gente ficou juntos, é uma coisa que eu falo muito... é do quanto que eu aprendi a estudar naquele momento, acho que a gente vivia tanto no automático daquilo ali de fazer “Oh, olha, toma aqui”; “Tá pronto”; “Tá entregue”; “Vai, faz”... E ter sempre uma sistematização do trabalho, que a gente não saía muito daquela posição de fazer o que mandam fazer. Então, eu lembro que aquele ano, com tudo que vivemos, eu falo isso pra todo mundo mesmo, foi o ano que eu aprendi a estudar; aprendi a estudar enquanto professora; então, é... muito do que eu coloco hoje em prática, apesar de ter pouco tempo, tem quatro anos, né, parece que foi tão distante. Aprendi a inventar meu próprio fazer pedagógico, com leitura, com reflexão, com troca. Sem ter o: "Oh! Toma aqui e faz!" (Martins, Natália, 2024).

Natália Martins, ao rememorar as marcas da sua trajetória docente e seus processos de formação, nos provoca a pensar com Alves (2019) quando nos fala dos contextos das redes educativas que formamos e nos formam, nos quais a criação de '*prácticasteorias*' se articulam pelas relações que mantemos, com muitos outros, em múltiplos e complexos contextos, pois: "[...] essas redes são, assim, entendidas como de '*prácticasteorias*', pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano"(Alves, 2019, p. 116). Deste modo, entendemos com Alves (2019) que as múltiplas redes entram em nossa complexa formação, aquela que cada um de nós tem. Então para continuar essa prosa, trazemos as reflexões de Lucas, sobre sua formação:

Eu já tinha trabalhado na creche, mas por mais que eu tinha, tivesse trabalhado na creche, eu estava passando por um novo momento porque eu estava, é, é, eu estava trabalhando em um novo... um novo lugar, era um novo lugar de fala: num era mais Auxiliar, entendeu? Eu tava agora como Professor Regente. [...] Ainda chegou uma pessoa mais nova que eu, que foi a Joana (Lucas sorri), e eu lembro que... Eu ainda tinha a missão desafiadora de acolher a Joana porque, assim, tinha mais tempo que ela (Lucas sorri), então, alguém tinha que acolher, né? Eu lembro que ainda teve esse desafio, né? O bom é que a gente (Lucas e Joana) conversava muito, enfim... (Daniel, Lucas, 2024).

Alves (2019) ressalta a importância de '*espaçostempos*' de conversas, entre os diversos atores da escola, para a criação de processos pedagógicos que são importantes e que contar essas histórias nos reafirma como a formação é contínua, não se esgotando em cursos de formação. Mais a frente, Lucas traz a memória da construção de vídeos no seu processo formativo:

Eu, nesse processo de construção, do meu 'ser professor', dos vídeos, é, nesse processo ... É, de distanciamento, é, tanto da escola como das crianças, eu acho que eu reaprendi, sabe, a fazer educação, sobre o lugar de, de resistência, sobre o lugar de sobrevivência, é... porque eu também não tinha, assim, um espaço muito adequado pra fazer, né, esses vídeos, é, porque eu morava com a minha mãe na época e a casa era bem pequena. Mas eu... eu acho que aquele momento foi um momento muito potente, sabe? Eu acho que trouxe muitos aprendizados, aprendizados potentes, assim, sabe, pra gente enquanto professores, enquanto equipe, é... eu, eu lembro que, que a gente, ali na creche, criou, né, um e-mail, e ali a gente não só colocava os vídeos, mas também trocava muitas informações, né, muitas informações mesmo, é, entre as equipes, entre textos, materiais, vídeos para pensarmos formação. Eu acho que a gente criou uma rede muito boa, uma rede muito forte (Daniel, Lucas, 2024).

O personagem Lucas nos alerta a urgência de criarmos formações docentes cada vez mais próximas do nosso cotidiano. Nilda Alves (2019) alerta que esta ideia circula por muitos que lutam por uma formação mais 'gostosa' e com mais sentidos ao docente brasileiro. Nilda nos traz que esse foi o caminho da Resolução nº 02 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, pois era necessário a compreensão de pensar a articulação da formação inicial com a formação permanente, tanto que Alves alerta para que em nossos cotidianos docentes os: "[...] variados *'espaçotempos'* de formação se torna mais claro a tantos de nós [...] tornando mais evidente essa formação feita em múltiplas redes" (Alves, 2019, p. 105). Tanto que Valéria nos coloca que:

E a gente começou cada vez mais, é... aprender como fazer isso, botar fundo, botar tecido... e o mais assustador, que a gente num tinha nem como ir na rua comprar. Então, tinha que trabalhar com o que tinha. O estudo ajudou, mas estudo e afeto... E pra quê? Pra nos dar segurança, né, pra nos encorajar a ser quem nós somos, né, professoras, e nos reinventar. E os professores todos, né, nessa situação, né, de se reinventar, então, foi uma corrente: um ajudando o outro. Então, pra mim, o momento da pandemia foi esse: foi nos reinventar; que eu tive o apoio da Direção, tive o apoio, é, da minha família e ali eu comecei a criar, é, intimidade com a câmera e comecei a pesquisar, né? Criar minha forma de ser professora no vídeo [...] (Mota, Valéria, 2024).

Considerar a possibilidade de colocarmos em prática a horizontalidade das relações entre os diferentes saberes (Alves; Oliveira, 2006, p. 13), ou seja, os processos de *'prácticateoriaprática'* envolvem a vivência de aprendizagens cotidianas, que se misturam; que não são fragmentadas; não são presas em categorias fechadas; que: "[...] não mutilam vínculos ou sentimentos; colocando apenas 'um caminho na produção do conhecimento' (Alves; Oliveira, 2006, p. 13). Deste modo, em articulação com as memórias de Valéria, Lucas e Natália Martins, as autoras Alves e Soares (2010, p. 04) nos colocam que:

Em um mundo de imagens midiáticas, o vídeo vem sendo praticado como uma alternativa privilegiada na sociedade contemporânea para as pessoas interagirem não só como consumidoras, mas como produtoras de imagens e sentidos. Valendo-se

dessas prerrogativas, estudantes/pesquisadores/produtores de vídeos embarcam em uma aventura, em meio a qual não apenas se apropriam das técnicas e linguagens audiovisuais para criar e comunicar conhecimentos, como também engendram relações, significações e modos de se constituir para além dos que lhes é dado a consumir.

Nesse aspecto, rompemos as expectativas hegemônicas do que se espera de uma professora, lutamos contra essas configurações que tentam nos enquadrar em categorias, identidades, normas e nos mais variados aparelhos de controle. Tanto que Dani nos aponta que: "A experiência de 2020, junto com todo aquele grupo, me fez entender a formação como um direito. Eu não sou babá, eu sou professora" (Ferreira, Dani. 2024). As memórias dessas professoras possibilitam pensar em construir caminhos para que assumamos as rédeas de nossos próprios processos de subjetivação, de criação das nossas estéticas de existência (Guattari, 1981).

Pensamos a noção de subjetivação na perspectiva de alguns pensadores “denominados” como pós-estruturalistas. A partir dessa visão, é possível afirmar que “O capitalismo produz formas-subjetividade, modelizações subjetivas” (Barros; Oliveira, 2004, p. 02). Esses modelos abarcam as percepções e a memória; envolve a dinâmica das relações sociais; o campo das práticas. Nesse entendimento, os processos de subjetivação, ao mesmo tempo, são produzidos em instâncias coletivas e institucionais. Para Guattari (1981), o capitalismo necessita de certo modo de subjetivação para expandir sua produção, perpassando pelo desejo, pelas formas de produção da existência. No entanto, concomitantemente, tal produção, ao mesmo tempo, se choca com os modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa, é resistência, construindo sensibilidades outras, modos de relações outros, ocasionando assim, outras formas de produção da existência (Barros, Oliveira, 2004).

5.2 RETORNO EM 2020

Com a aproximação do final do ano letivo de 2020, as relações sociais foram ganhando novos modos: máscaras, cumprimento pelos cotovelos, preservação dos idosos etc. Ainda assim, estávamos desgastados com o desgoverno federal que, cada vez mais, nos revoltava com tanta arbitrariedade, com tanta desumanidade. Aqui, nas “bandas” municipais, os prefeitos, de modo geral, foram entendendo o retorno presencial da educação pautado na ciência, mas muito debate ainda precisava ser feito, pois só ouviram a ciência-saúde hegemônica, mas e a ciência-educação? Educação, nas suas práticas cotidianas (Certeau, 1994), é corpo, é afeto, é toque, é a

vida como “um cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (Krenak, 2019, p. 30). Nesse sentido, vivenciamos, aqui no município do Rio de Janeiro, o retorno presencial, na Educação Infantil, apenas com os profissionais ocupando as escolas, continuando com a elaboração de propostas a serem enviadas às famílias, porém, com a organização do espaço para um possível “*a qualquer instante, as crianças retornam*”. Uma série de protocolos foram emanados para esse retorno e assim, voltamos - todo o coletivo docente - a ocupar os espaços da Creche.

Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Alvorço em meu coração
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de Sol.
(Milton Nascimento - *nada será como antes*)

Nos cotidianos dessa creche em que Cris e eu atuamos, o retorno presencial seria muito curioso, pois, todas as relações que fomos construindo com esse grupo, foi por meio das práticas com audiovisuais; e como aprendemos com todas essas experiências! Nossa convivência “presencial” foi num período de mais ou menos de dez dias, depois, nossos ‘*espaçostempos*’ de diálogo, de construção de vínculos, de sobrevivência e partilhas foram realizados por meio das mensagens nos grupos de *WhatsApp*, pelos longos áudios, pelas reuniões em *Google Meet* – que, por sinal, aprendemos, ou ressignificamos, os usos dessas ferramentas – ou pelo encontro em cada reflexão coletiva de vídeos/sons que seriam enviados às famílias. Sim, os usos de apenas sons também entraram “na roda” dessas aprendizagens, já que todes nós, nesta caminhada tão inesperada, passamos também a entender que não precisávamos só enviar vídeos: “*Por que não enviarmos áudios às crianças?*” Que, por sinal, passou a encantar muito mais as crianças, ao longo do processo, pois ouvíamos relatos, com o tempo, que as crianças estavam saturadas de ter apenas o vídeo. Tivemos também, em algumas turmas, a construção de *podcasts*, piqueniques virtuais (em *Google Meet*) etc. Quantas invenções fomos autorizando-nos a vivenciar mesmo que, num período de infernos (Didi-Huberman, 2011).

E, enfim, o dia chegou – nove de novembro de 2020 –, o dia do encontro presencial. A equipe, conforme protocolos, foi dividida em duas (manhã e tarde), perfazendo um total de quatro horas, em regime presencial, e o restante da carga horária permanecia em teletrabalho. O primeiro dia foi muito curioso: a gente se ver sem poder se tocar; olhar-se de máscara, sentir o outro perto, contudo, ao mesmo tempo, ainda distante, ou não, pois a gente riu, fez

cumprimento de cotovelo, deu abraço virtual, se viu, se sentiu. As telas já haviam nos ensinado que não estávamos sozinhos: sobrevivemos com sensibilidade, afeto, troca e aprendizagens; vivemos lampejos (Didi-Huberman, 2011) em tempos tão difíceis. Então, ao pensar nessa ideia de retorno, conclama Preciado (2023, p. 318):

Voltem, voltem unicamente para perceber que aquilo para que estão voltando com tanto afínco deixou de ter sentido. Vocês não podem voltar à vida normal, porque isso que vocês chamam de vida normal deixa de existir durante a mudança de paradigma. [...] Já não se pode mais voltar, porque voltar agora seria como dar meia-volta e ir para o outro lado por uma ponte epistemológica que acabou de cair. [...] Praticamos uma nova imigração. Já não se pode mais voltar.

O que aprendemos é que um vírus pandêmico não ataca um corpo individual, seu ataque é coletivo, é sobre a doença do planeta, da vida capitalista que precisamos refletir. Precisamos, com o retorno, nos desconectar das relações que o capitalismo 'petrosexoracial' nos convoca a todo instante, uma forma de desajuste nas relações com os tempos de produção e de vida social, bem como nossas sensações. Um novo sujeito cibersensorial, diz Preciado (2023), estamos aprendendo - com o 'retorno' - a viver no espaço digital, a criar táticas do domínio abstrato dos algoritmos, a produzir lampejos no digital em rede e desconectar o domínio dos nossos olhos em tela, da nossa pele humana orgânica, das nossas relações com o conhecimento.

As narrativas como: "Nossa, num lembrava que você era alto", ou "Ai que vontade de abraçar" "É estranho voltar e não poder ficar perto, cada um num canto da sala" e tantas outras foram tomando conta do nosso dia a dia 'corpo a corpo'. Nessa perspectiva, os currículos praticados nos mostram a reviravolta, o desconhecido, as incertezas, pois são indissociáveis da dimensão de viver, praticar e existir. As questões não cessaram por aqui ou por lá. A imprecisão, a confusão, a mistura passam a ser temidas por todos nós, e, assim, surgem caminhos outros que incitam produções de rituais outros, que provocam uma zona de não conforto.

5.3 NA CRECHE TINHAM VAGA-LUMES

No final do ano letivo de 2020, já com o retorno das professoras e auxiliares na escola, mesmo que em regime de escalonamento, decidimos realizar um processo de avaliação do nosso percurso no referido ano letivo. A intenção não era apontar o que foi certo, o que foi errado, ou então saber onde estamos para traçar para os próximos caminhos, a proposta era

refletir, celebrar nossas vivências, conversar sobre todo o processo de reinvenção da docência em meio os vídeos, os sons e tudo que vivenciamos nesses itinerários de '*vidaformação*'.

Conforme no início do ano letivo, fizemos mais uma quebra no imposto pela Comissão de Acompanhamento da Gestão da Creche, uma vez que numa quarta de dezembro, combinamos que todos faríamos *home-office*, nos encontraríamos nas telas. Entretanto, a ordem agora era trabalhar presencialmente. Tanto que Cris me lembra de um dos discursos de um membro desta Comissão: "Acabou a moleza de só ficar em casa fazendo vídeo, é para elas (professoras) trabalharem e organizarem a creche para o retorno e adaptando os protocolos". Um pensamento como este nos faz perceber como é importante contarmos nossas histórias, pois essas histórias importam e necessitam habitar o mundo. De acordo com Adiche (2019, p. 32): "Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar e dignidade de um povo, mas também reparar essa dignidade despedaçada".

Então, na tal quarta-feira de dezembro de 2020, por volta das 09h da manhã, nos encontramos no *Google Meet*. Rimos bastante ao entrarmos nas telas e brincávamos: "Oi! Quanto tempo não te vejo pessoalmente. [...] Ih! Já nem lembrava como era você sem máscara?". E assim, fomos iniciando nossa experiência de narrar a vida docente em 2020, rememorar nossos medos, anseios, bem como falar de um processo árduo de experiências outras, de aprendizagens e do que ficou, do que se leva, ou marca, essa experiência. Com isso, cada turma precisaria apresentar - em formato de vídeo ou podcast - um pouco dessas vivências, e, tal organização foi combinada previamente - um mês de antecedência - através de nossas circulares mensais.

No combinado das nossas circulares mensais, a direção - em forma de comunicado - trazia os combinados das propostas/atividades das semanas daquele mês e, ao longo dos meses, as turmas também traziam demandas e sugestões do que poderíamos fazer no tal '*home office*'. Buscamos sempre organizar essas atividades de forma leve, tranquila, ao mesmo tempo em que cumpríamos as exigências da tal Comissão em ter comprovação do trabalho feito naquela época de isolamento sanitário. Nesse sentido, Natália Martins chama atenção para essas circulares como um ato formativo:

Então, eu lembro muito de uma, de uma questão que, que, pra mim, era muito legal que era a questão das Circulares no *drive*, então aquilo, pra mim, enquanto professora, me organizava nessa loucura do *home-office*, muito também porque eu num tava na sala de aula, eu num tava na escola, então, era muito difícil saber que horário que eu tinha pra fazer tal coisa, quando que eu tinha que entregar tal coisa, e... até tempo pra descansar, ver um filme preferido ou coisas do tipo eram colocadas... E na época da

gente fazer o vídeo de avaliação? Combinamos tudo com antecedência, pra ninguém se desesperar! Pra mim, foi ótimo essa questão da Circular (Martins, Natalia, 2024).

Mais uma vez trago Didi-Huberman (2011) para dialogar com essa reflexão de Natália Martins, que pensa nas potencialidades de um documento como salvação em tempos tão terríveis que vivemos em meio a pandemia em 2020. No entanto, o autor nos fala da política das sobrevivências, sob a qual os vaga-lumes operam quando passeiam pelas trevas, o autor diz que: "Somente a tradição religiosa promete uma salvação [...] as sobrevivências, por sua vez, concernem apenas à imanência do tempo histórico, elas não têm valor de revelação. [...] Elas são apenas lampejos, porque elas nos ensinam que a destruição nunca é absoluta, mesmo que fosse contínua"(Didi-Huberman, 2011, p. 84). Assim, uma política das sobrevivências refuta, em qualquer medida, uma ideia de fim dos tempos.

Lembro-me, voltando às memórias sobre este encontro online, que após tais conversas e risadas - descritas acima - iniciamos o momento 'formal' das apresentações. Cada turma apresentou seu vídeo, os demais colegas foram trazendo suas reflexões e assim fomos trilhando esse momento ímpar. Não tínhamos a versão *Google Meet* ou *Zoom* gravado, então ficaram mesmo as memórias, além da recuperação de alguns vídeos. Confesso que o mais emocionante foi vermos a criatividade de cada um, o jeito de se apresentar ao mundo de cada turma, as maneiras como cada um buscava se apresentar ao mundo era sintetizada naqueles vídeos criativos. Sim, acabou que nenhuma turma fez *podcast*. Na verdade os sons - como estratégia de material - foram pouco usados, as professoras narram que preferiam usar mais os vídeos, pois esses davam vida às suas formas de ser professora, as crianças poderiam vê-las, mesmo que fosse na TV, pois muitas famílias relataram que colocavam os vídeos para passar na Tv. Elas sempre descreviam as emoções desses relatos. Então o som, puramente som, era mais usado quando elas queriam enviar músicas cantadas por elas, ou contar uma história oral às crianças. Mas falando em sons e vídeos, e na tentativa de não termos os silenciamentos da docência em Educação Infantil, Lucas nos aponta uma reflexão sobre:

Antes desse som, eu acho que aconteceram os silenciamentos, né? Esse silenciamento nos ajudou a refletir sobre diversas questões: "E, agora, como vai ser a direção?"; "E agora, como vai, como eu vou ser enquanto regente? E professor regente em vídeo?" Porque era meu primeiro ano como professor regente; "E, agora, como que eu vou participar de uma equipe, né, que pode ter ou não um pensamento diferente do que eu, uma metodologia diferente daquilo que eu acredito?". Então, foi um momento muito... de muitas, com muitas informações e que foi um momento atípico, não foi um momento pontual dentro da instituição, mas foi uma situação que aconteceu globalmente, né? Aonde a gente precisou se refazer enquanto professor, a gente precisou pensar em nossas práticas e... quando a gente fala de pandemia dentro da educação, a gente precisa refletir muito sobre silêncios e imagem porque é... a gente tá lidando com pessoas. E... pessoas são afeto; pessoas, é, é... são comunicação, né, a

gente, é... não tá lidando com robôs, a gente não tá lidando com máquina né? A gente tá lidando com pessoas, né? E pessoas que estavam passando pelo mesmo sofrimento do que a gente que era esse momento da pandemia, esse momento de incertezas: “Será que eu vou voltar?”; “Será que eu voltar daqui a dois meses?”; “Será que eu não vou voltar daqui a um ano?”. Então, antes desse som, né, antes da gente gravar esses sons, né, desses vídeos, é, é, aconteceu esse silenciamento que, que eu falei pra você que esse silenciamento fala muito sobre, é, é, as nossas reflexões enquanto professores diante de uma situação muito caótica, né? Mas aí a gente vê que os vídeos nos mostravam que não podíamos silenciar a Educação Infantil (Daniel, Lucas, 2024).

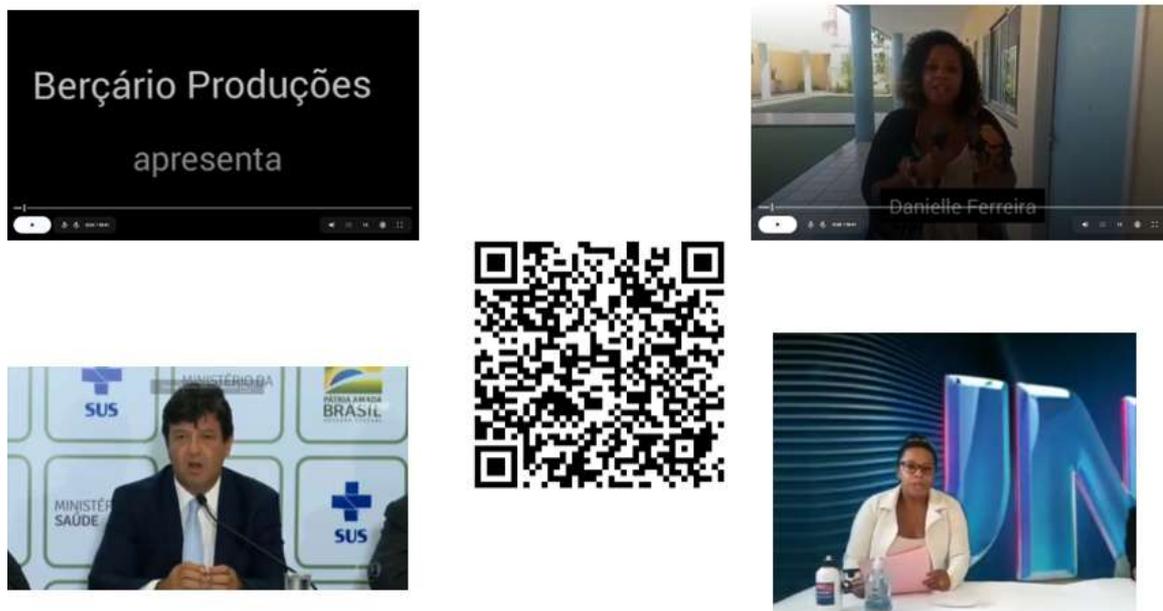
Lucas nos ensina que a estética e a política se entrelaçam num movimento só, já que são variadas formas, conforme aponta Rancière (2009), de organizar a partilha do sensível, de compreender, de dar a ver, de construir a visibilidade dos acontecimentos, pois: "Escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade. [...] Testemunho e ficção pertencem a um mesmo regime de sentido." (Rancière, 2009, pp. 56-57). É nesta circularidade das inúmeras sensações que são lembradas, que as histórias definem uma certa ficcionalidade, uma nova maneira de contar histórias, que é, acima de tudo, uma maneira de dar sentido às ações tidas como banais, do dia a dia.

Pensando nesta ficcionalidade e nos lampejos que surgem, trago um dos maiores vídeos recuperados para ser apresentado nesta pesquisa. O material produzido, no movimento de refletirmos sobre as nossas docências, no ano de 2020, traz as inventividades ao criarmos uma ficção sobre um cotidiano que foi vivido e experimentado (Soares, 2016). Nolasco-Silva (2024, p. 04) nos fala da urgência de recuperarmos memórias sobre o período da pandemia de 2020: "Precisamos investir em não desperdiçar as memórias do que vivemos naquilo que elas têm de produtivas, nos acúmulos disfarçados de trivialidades cotidianas, mas que são, em seu conjunto, a história de um tempo recente que ainda levaremos muito tempo para conseguir contar". Então, vamos apreciar um pouco dessas histórias? Apresento a vocês o 'Berçário Produções'⁵⁹, narrando - em dezembro de 2020 - seu percurso ao longo do ano.

⁵⁹ Disponível também em:

https://drive.google.com/file/d/12pPuuickU4e0FWwqUcXXaPUrhoMZyva9/view?usp=drive_link. Acesso em: 30 out 2024

Figura 24 - Registro do vídeo organizado por Dani e Eliz



Fonte: Arquivo concedido por Eliz (2020)

Entendo que esse grupo de docentes produziu, na verdade, um documentário de forma leve, divertida e inventiva. No senso comum, o documentário possui a ideia de contar sobre o real. Entretanto, diversos pesquisadores cotidianistas, assim como Rancière (2009), nos fala da capacidade ficcional do documentário, que se dedica a criar a partir da dinâmica das ações. Deste modo: "O real precisa ser ficcionado para ser pensado. [...] Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de intangibilidade que tornam indefinidas as fronteiras entre razão dos fatos e razão da ficção" (Rancière, 2009, p. 58). Ao conversar com Dani, sobre suas memórias, e provocar como foi pensar na criação do "JN do berçário", a mesma nos fala que:

Porque, assim: quando a gente para pra poder refletir sobre o ano, como foi o movimento, foi um ano muito pesado. [...] E o vídeo nos dava essa liberdade de valorizar o que a gente tava fazendo porque tava sendo um momento muito difícil, muito doloroso pra toda a equipe. A gente tinha sofrido uma mudança de gestão, a gente tinha várias perdas, né, na verdade. E, aí, eu lembro que a gente conversava muito e, até hoje, a gente fala muito sobre isso na creche: o quanto os vídeos nos afetaram numa questão de um outro olhar de "Não! É formação!"; "Não! Vocês têm direito de aprender! Vamo lá!"; "Vamos... é... vamos nos posicionar: somos professores! Vocês não são incapazes"; "Vocês não são... vocês não tão aqui só pra poder... é... cuidar... a gente tá cuidando do processo de educar! Vamos lá! Vamos nos posicionar! Tava todo mundo sofrendo [...]. Mas a gente ficava assim: "Dani, será que a equipe não tá achando que a gente tá debochando?" Ah, aí, vamos fazer assim! Cada um faz uma ideia!" E foram deixando a timidez de lado, a vergonha, a timidez para encenar seus personagens em nosso telejornal. De poder falar na câmera e mostrar e falar, meio que denunciar mesmo... e, aí, foi muito legal... o movimento foi muito legal mesmo! (Ferreira, Dani, 2024).

Quatro anos depois essa imagem nos oferece algo próximo dos lampejos (Didi-Huberman, 2011), afinal, você imaginaria essa história, desse modo, sendo contada no programa da TV Globo? Entretanto, o JN do Berçário Produções expande: "O personagem da minoria, como uma forma de emergência histórica" (Bhabha, 2011, p. 154). O autor traz essa reflexão ao pensar sobre uma história da minorização, no qual o vídeo acima - de forma inventiva - busca registrar, deixa no mundo. Dessa forma, a história da minorização é enunciada por meio das formas comuns, políticas de temporalidade que representam a intervenção e a insurgência (Bhabha, 2011). Não obstante, Bibiana de Paula, do grupo de pesquisa TCAV⁶⁰, ao falar das adaptações audiovisuais, em tempos de pandemia, e, as sobreposições de algumas das diversas telas que conhecemos, nos alerta para: "Agora as vemos ressignificadas criativamente em diversas produções audiovisuais, acabando por fazer emergir estéticas alternativas" (Paula, 2021). Deste modo, Dani ainda nos provoca ao rememorar essa experiência de criar um jornal, de animar a equipe da turma, neste desafio, bem como lidar com essas imagens:

E, aí... "Gente, como é que... é... vai... levar e trazer essa situação de uma maneira que, assim...". A gente não senta e chora até porque..., né? (Risos) E as incertezas... porque o próximo ano, a gente não sabia o que que ia acontecer, o que ia ser, né? A gente já tinha vindo de uma outra... um outro campo político e, assim, muito ... e vacina... e não toma e não sei quê... "É só isso! Muito obrigado. Valeu! 'O último muito fecha a porta e entrega a chave'" E como que vai ser todo esse movimento? Esse trabalho? Será que vai ficar esquecido? Aqueles vídeos? Como que vai ser? Será que afetou? Será que nós conseguimos? Eu falei: "Gente, vamos fazer um jornal? Vamos falar um pouquinho do que que é o Berçário, o que que é a gente, o que que foi fazer esse vídeo? Vamos trazer um pouquinho de alegria nesse final? Graças a Deus, a hora, que eu falo pras meninas: "Graças a Deus! Chegamos todas até aqui!" (Risos) . Chegamos até dezembro!", né? (Risos) . E, de uma certa maneira, a gente aprendeu muito com esse movimento do vídeo. Nós nos sentimos muito mais confiantes e seguros com um olhar que a gente nunca tinha tido antes por ninguém. (Ferreira, Dani, 2024).

Essas imagens se caracterizam por uma possível fragilidade, ao surgir do comum, do ordinário, mas que surgem no seu intervalo de aparições e desaparecimentos, de reaparições que podem ser incessantes. Daí a potência da imagem: "[...] no seu menor gesto, da menor letra, do menor rosto, do menor lampejo"(Didi-Huberman, 2011, p. 88). Saber vaga-lume, saber clandestino, saber subterrâneo, saberes sonhados sob o horror, tornando-se imagens produzidas sobre o horror, emissão de lampejos.

⁶⁰ Grupo de Pesquisa Audiovisualidades e Tecnocultura, já mencionado no capítulo 01.

5.3.1 Despedidas: A dissipação dos vaga-lumes

Com o final de 2020 chegamos às tão sonhadas férias escolares. Sobrevivemos a um ano letivo tão adverso, porém, com ele vieram as mudanças na gestão pública municipal, com as eleições para prefeito. Essa creche é vista, por muitos, como uma unidade administrativa frágil, pois a cada transição de governo fica a pergunta: a creche irá fechar? A creche terá sua estrutura modificada? Vai pertencer a outra Secretaria? A cada gestão, parece que os governantes vêem essa instituição como uma "batata-quente", pois sempre há grandes mudanças e, com resistência de famílias das crianças que já foram, ou são da creche, a mesma vai seguindo no 'fio da navalha'. Resolvemos apresentar à alta gestão um portfólio com todo o percurso vivido em 2020, buscando mostrar a importância do nosso trabalho, desta creche, e de todo o espaço. Tanto que Luiza, mãe de uma criança que estudava na creche nos fala de toda essa força do coletivo docente da creche:

Eles voltaram mais pro meio do ano, né? E, fazendo aquele sistema de rodízio ainda... então, assim, era difícil pra ela entender que, uma semana, ela ia pra escola e outra, não, porque ela queria muito tá na escola, apesar de todos os protocolos, apesar do uso da máscara e tudo o mais... é... pra ela, era muito importante tá na escola, por que ela falava: "Mamãe, lá na escola a Nathália fala comigo, no vídeo ela não fala". Assim era... ela gostava de, de, de participar, ela criou um vínculo, assim, tão forte, tão forte com os professores, com os profissionais e tudo porque os vídeos não deixaram esse vínculo morrer. Tanto que, no final do ano, né, do Pré II, ela chorava tanto assim, abraçando a professora e... e... assim, ela ficava pedindo pra mandar mensagem depois: "Eu quero falar pra ela que eu aprendi a ler; eu quero falar pra ela...". Então, assim, querendo compartilhar... e, até hoje, ela ainda fala que, às vezes, quer mandar mensagem, que quer saber como ela tá e isso mostra como o vínculo realmente foi criado (desde... desde, né, o Maternal quando tava ali no vídeo, quando tava nas videochamadas, no vídeo gravado, enfim (Dias, Luiza, 2024).

A partir das provocações de Luiza, convoco Didi-Huberman (2011, p. 121) que nos fala sobre os vestígios dos lampejos, e uma possível destruição da experiência pode até ser efetiva e eficaz, porém não é uma destruição efetuada, perpetuamente acabada, sendo assim: "O que cai não desaparece, necessariamente, as imagens estão lá, até mesmo para reaparecer ou transparecer, algum resto, vestígios de sobrevivência.

Na transição 2020/2021 o governo municipal mudou e com esta a mudança na gestão do alto escalão e, com isso, diversas estruturas organizacionais vão sendo alteradas, há mudanças de gestores em diversos setores, áreas, etc. Nesse aspecto, com a pandemia ainda em curso, ficou entendido - pela nova subsecretária - que não era necessário a instituição continuar com o mesmo quantitativo de profissionais, pois o trabalho estava híbrido e com previsão de

retorno presencial apenas no meio do ano de 2021. Sendo assim, todas as auxiliares de turma tiveram seus contratos suspensos, as professoras foram reduzidas pela metade, de 14, ficaram 7, pelo menos metade. E Cris e eu, da direção, por hora ficaríamos na Creche até a atual gestão decidir nossos rumos. Entretanto, nesse meio tempo, Cris e eu - com as mudanças municipais - fomos convidados a retornar a Secretaria de Educação e assumir uma nova gerência no campo da Primeira Infância, e assim fizemos. Deste modo, mais mudanças, mais reviravoltas e no meio do caminho, tinha uma pandemia.

Cada um seguiu seu caminho, cada um levou consigo as experiências desse momento, nada acabou, ou foi destruído, levamos conosco nossas vivências, aprendizagens, sentidos outros, formas outras de praticar nossas docências. Tanto que Eliz fala um pouco sobre o que ficou das experiências vividas com o coletivo docente da creche:

Mas, se a gente separa o momento pra revisitar, pra relembrar, é toda essa situação que a gente vivenciou... dá, assim, pra... pensar, né... no que ficou de... de aprendizado mesmo, de autocuidado enquanto ser humano, enquanto educador, profissional da área da educação. E... eu acredito que tudo que vivi na creche na pandemia, com cada um, reforçou muito a questão do afeto e dessa escuta que a gente precisa ter... que já precisa ser muito forte, principalmente, na Educação Infantil... (Santos, Eliz, 2024).

Com a provocação de Eliz, trago à conversa Rancière (2009) quando nos fala dos processos de subjetivação política atrelados à noção de comunidade e utopias. Assim, a dissipação do coletivo da Creche, em 2021, faz com que uma comunidade passe a contribuir para formação de outros coletivos de enunciação, que dissipa a questão da distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens. Como Rancière nos diz: "Um coletivo político não é um organismo ou corpo comunitário" (Rancière, 2009, p. 54). Assim, os vaga-lumes da creche, enquanto pessoas que atuam entre o '*estéticopolítico*', recolocam a configuração do possível em tantos outros '*espaçotempos*'.

6 O QUE FICOU? POR UMA 'ESTÉTICAPOLÍTICA' DA SOBREVIVÊNCIA

*Não se assuste pessoa
 Se eu lhe disser que a vida é boa
 Enquanto eles se batem
 Dê um rolê e você vai ouvir
 Apenas quem já dizia
 Eu não tenho nada
 Antes de você ser eu sou
 Eu sou, eu sou
 Eu sou amor da cabeça aos pés
 Dê um rolê , Gal Costa*

Pessoa leitora, não sei como está vivendo essa leitura. Se deliciando? Achando chato? São tantas interrogações que pairam em minha cabeça enquanto escrevo. Mas, realizar uma escrita tem disso, nós nunca temos a dimensão de como, quando e onde essas escrituras, essas histórias chegaram, como serão lidas. Ao me inquietar com essas perguntas, penso com a obra de Pirandello "Seis personagens em busca de autor". O pai, um dos personagens da história, nos diz:

Mas aí que está o mal, nas palavras! [...] E como podemos entender, senhor diretor? Se nas palavras que eu digo eu ponho sentido e o valor das coisas como elas são dentro de mim, enquanto quem escuta as percebe inevitavelmente com o sentido e o valor que elas têm para ele, do mundo que ele traz dentro de si? (O pai, personagem da obra de Pirandello, 2004, p. 62).

Nesse caminho da produção dos sentidos, dos conceitos operados, penso que esta tese, ao se encontrar com a pessoa leitora, possa trazer à cena a compreensão de uma (auto)formação construída por meio de afetos e amizades, do cuidado com o outro a partir de acontecimentos que operam nos cotidianos docentes, principalmente em períodos de extrema sobrevivência, tornando a produção de conhecimento algo mais 'leve e gostoso' de viver, escapando da rigidez de uma vida cartesiana, ou seja, formas outras de produzir o sentido da vida, aprender com as memórias que são acionadas nas configurações do presente.

Acredito, nas costuras que esse texto vem propondo, em torno de memórias docentes do período da pandemia, que esta tese, talvez, proponha uma 'estéticapolítica' da sobrevivência, na qual, ao falarmos desses tempos na escola, mesmo que em períodos de horror, nós, ao criarmos formas outras de sobreviver, permitimos uma reviravolta histórica no que Bhabha (2011) nos fala da reinvenção da tradição sobre o que é estar no mundo.

Então, exatamente por isso, devemos lembrar que nosso sentido de comunidade e de amizade é uma performance imaginada e criativa, representada através da dupla injunção da sobrevivência – cessação e continuação (Bhabha, 2011). Sendo assim, ousou conceituar, a partir da ficcionalização das memórias '*individuaiscoletivas*' das docentes de uma creche pública, que esta tese propõe uma experiência de '*ensinoaprenizagemformação*' em torno de uma '*estéticapolítica*', entendendo que criar é um ato de sobrevivência em tempos de horror, no qual as telas trouxeram sentidos a vida e criaram formas outras do corpo experimentar o mundo, um telecorpo, ao modo Preciado (2023).

Nolasco-Silva (2024), ao falar sobre a emergência, em tempos de cibercultura, de uma rede de '*prácticasteorias*' cibercorporais, o autor diz que: "Criar currículos *online* exige formação, investimento e vivência cibercultural que, entre outras coisas, demandam tempo. Experimentar tais currículos, por sua vez, implica mudar a relação que se tem com a formação escolar"(Nolasco-Silva, 2024, p. 11). Nesse sentido, criar currículos *online*, em meio a uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência, visa problematizar a criação de uma docência mutante, ou seja em mutação constante, que gira em torno dos afetos, do amor, da estesia, sendo o nosso corpo vivo, uma '*somateca*' (Preciado, 2023), cheio de afetos e desejante, sendo: "[...] a única tecnologia social capaz de realizar a mudança"(Preciado, 2023, p. 530).

Assim, a transição planetária, convocada por Preciado (2023), bem como os lampejos produzidos pelo coletivo docente, entendido como luzes intermitentes e efêmeras que brilham na escuridão para logo desaparecer, conclamam por uma docência em processo de disforia, que compartilha experiências de afeto, intercambiando tecnologias sociais, conhecimentos, práticas e saberes que eram antes subalternizados na escala hegemônica, e, que estilhaçaram o amor e a poesia, passando a ser compartilhados transversalmente.

A metodologia, de uma docência que passa a ser mutante, ancorada numa '*estéticapolítica*' da sobrevivência, é a capacidade coletiva de tornar o otimismo uma metodologia (Preciado, 2023). Uma docência mutante, num mundo disfórico, é uma docência transicionando não para uma nova identidade, mas para outras formas de sentir, de estar no mundo, que provoca a desordem, a micro-mudança, que vive de intensidades, de lampejos, de memórias. Como nos diz Preciado: "Não somos meras testemunhas do que ocorre. Somos o corpo através do qual a mutação chega e se instala"(Preciado, 2023, p. 64).

Uma docência mutante que surge, pelo menos temporariamente, como diz Preciado (2023, p. 74): "Num mundo dominado pela infecção linguística não pode haver diferença entre o poeta e o filósofo, entre o revolucionário e o experimentador, todos nós somos artistas". Assim, o desafio da docência mutante, neste entendimento, não é apenas combater o

capitalismo ‘petrosexoracial’, porém: "[...] inventar coletivamente tecnologias sociais simbióticas" (Preciado, 2023, p. 63), ou seja, um corpo no qual a mutação chega, se instala e bagunça a ordem epistêmica, pois não se trata mais de pensar quem somos e o que queremos de melhor, contudo, o que desejamos transformar? (Preciado, 2023).

Para Deleuze (2006), os conceitos são uma potência e servem como articulações, construções de conexões dinâmicas e criativas para pensar e mapear o mundo em constante devir. Os conceitos têm singularidades, não unidades. Por isso, os conceitos podem e servem para serem deslocados, trazendo suas potências e pertinências a outro-novo contexto. Conforme o mesmo autor, os conceitos são dispositivos ativos que nos permitem explorar e criar novas formas de compreender o mundo. Eles são dinâmicos e fluídos, capazes de capturar a multiplicidade e a complexidade dos fenômenos que buscam descrever. Mas, não só isto, pois são produzidos e transformados através de um processo contínuo de articulação, que possibilita abrir novas possibilidades de pensamento e ação. O que, possibilita explorar as multiplicidades do mundo e inventar novas formas de vida e de pensamento (Rossato, Sousa, Melgar, 2024).

6.1 'EU' SOU AMOR, DA CABEÇA AOS PÉS: O QUE FICA?

Ser amor da cabeça aos pés pode parecer complexo, difícil, às vezes distante de ser possível. Mas se estamos em mutação, conforme nos fala Preciado (2023) a partir da ideia de *dysphoria mundi*, acredito que alguns de nós, vaga-lumes no palco da vida, somos convocados - nos movimentos e acontecimentos do dia a dia -, a sermos campos de experimentação e testemunho das nossas próprias aparições e criações. Deixamos para trás toda e qualquer tecnologia patriarcal, colonial, racial, de gênero em prol da tecnologia dos afetos, dos vínculos, das experiências, da aprendizagem inventiva, das outras possibilidades de viver. Valéria nos aponta isso, ao lembrar o que ficou a partir das experiências docentes com o isolamento sanitário, e nos fala um pouco sobre:

É... eu fiquei também muito feliz, é eu fiquei muito feliz também porque, na época, vocês fizeram um vídeo, né, pra mandar pras famílias e mostrar antes pra gente. Era o antes da pandemia e o após e o durante a, a pandemia e, então, nesse vídeo, o afeto tinha um impacto, né, a diferença porque o antes tinha um vídeo da gente com as crianças brincando e você botou cada turma, é, mostrando como era esse presencial e como ficou depois e eu fui colocada justamente nesse afeto, né, que é quando eu tô no, no... tô lá pátio, né, foi na época que eu me casei, então, as crianças me deram um edredom de presente. E teve um outro também, que vocês fizeram para o dia dos professores (Mota, Valéria, 2024).

Eu não lembrava, até ouvir Valéria, que Cris e eu - enquanto direção - também produzimos vídeos no ano de 2020. Recordo das conversas com Cris que optamos por não fazer vídeos às crianças porque a maioria não nos conhecia direito, uma vez que entramos na creche uma semana antes da pandemia. Mas fico feliz em recordar que eu também produzi vídeos neste contexto, e que essas produções foram feitas na creche, com a creche vazia. Sendo assim, muitos reduzem a experiência pandêmica, dos que tiveram o privilégio de estar em casa entre telas, como apenas um vazio: um corpo, uma tela, um espaço, uma espécie de experiência inaugural e estética. As ruas vazias, e algumas-muitas casas cheias nos remetem ao que Preciado (2020, p. 233) nos fala sobre os vazios, no qual o autor narra sua experiência com uma casa vazia, devido uma mudança: "Um casa vazia é algo assim: um estúdio onde se grava a vida". Com as ruas vazias, gravamos a vida em casa, e essa, muitas vezes, foi o nosso estúdio e ilha de edição ao mesmo tempo.

Nessas relações corpo entre telas e os espaços ocupados, podemos compreender, a partir de Preciado (2020) e da noção de telecorpo, que as relações e os afetos, aconteceram com as mediações da tecnologia, assim, espaço, corpo e tela não são objetos, mas relações sociais postas. Pensando nessas relações e nessa 'gravação da vida', trago uma reflexão da Valéria ao pensar sobre o que fica com todas as memórias acionadas:

Eu só tinha a câmera e eu no meio de um quarto. Então, eu tinha que criar, chamar a atenção das crianças de alguma forma, acolher elas. Foi quando eu pensei no meu personagem, na Emília. E assim, a Emília é uma querida, que eu gosto, né, muito; sei que hoje o autor dela é muito questionado por ser racista. Mas to falando da personagem, ela é viva! E eu acho que tem essa questão da, de ser falante, né, de se colocar, né, da questão da dança, da música, do brincar, né, da mímica... O meu quarto virou um estúdio... Um estúdio que criava vidas. Isso que ficou pra mim, né? Eu sou capaz de ser ator e diretor de vídeos (Mota, Valéria, 2024).

Palma (2021) nos fala, ao pensar com Bergson, sobre o desbloqueio, a partir dos usos com o audiovisual, das memórias na pandemia: "O passado se atualiza no presente, estar diante de um concreto evoca lembranças" (Bergson, 2006 *apud*, Palma, 2021, n.p.). O estúdio de Valéria, uma memória que é reconstruída num presente, a partir de uma conversa de pesquisa, deixa de habitar o imaginário íntimo, originando uma atualização dos usos e práticas, com o audiovisual, daquela época. Ainda sobre as memórias de Valéria, ela nos traz duas reflexões muito interessante sobre o retornar a vida longe do isolamento sanitário e das telas que constituíram vínculos:

Essa Valéria, eu acho o que ficou de sobrevivência dessa Valéria porque, né, nós sobrevivemos enquanto professores, foi a de sermos fortes, né, porque foi um desafio

muito grande, né, que foi... a gente desafiou a nós mesmos, desafiámos os vídeos, a quantidade de dados que tinha a nossa internet, foi muito desafiador. Então, eu acho que eu voltei mais forte porque se eu não tivesse passado por essa experiência dos vídeos, eu acredito que seria difícil depois retornar pra creche, né, porque, quando eu retornei pra, pra creche presencial, foi uma questão de coragem realmente, né, sobrevivi e levei comigo coragem, porque nós estávamos ali, é, vulneráveis, né? [...] Eu voltei mais forte, né, com coragem, mais corajosa porque, porque em sala de aula, é uma questão de coragem realmente, seja essa sala na creche, ou no meu quarto que virou um estúdio, nos dois, é preciso ter coragem (Mota, Valéria, 2024).

Através dessas memórias fabuladas e reinventadas, personificamos nossas lutas, nossa sobrevivência, instalamos outros mundos, deslocando uma história engessada em história contada, ficcionalizada. Preciado (2023) nos declara que ao tratarmos as modalidades de um presente revolucionário, é urgente assinalar não somente a subjetivação política, mas também a invenção de novas formas de vida.

6.1.1 Entre abraços

Há duas situações, envolvendo o termo 'abraço' que nos ajudam a problematizar o que fica em meio a criação de lógicas de uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência. No livro dos Abraços, Eduardo Galeano (2003) nos afeta ao tratar a memória como algo vivo, orgânico, inquieto. Suas memórias '*individuaiscoletivas*' são como andarilhos incessantes de um caçador de histórias. Tanto que em sua passagem sobre o mundo ele nos traz a história de um pai que conta um segredo, ao filho, no momento que revela 'Deus não faz o mundo', o menino surpreso e perplexo indagou o pai, que lhe conta um segredo: "[...] quem faz o mundo somos nós, os pedreiros". Nesse fazer diário, em fazer o(s) mundo(s), que Valéria nos revela um vídeo que foi gravado - espontaneamente - a partir do primeiro dia presencial, meados de 2021, com todos os rígidos protocolos de distanciamento, mas que traz um pouco da relevância dos afetos que foram construídos em vídeos e de como isso ficou, não é dissipado. Esse afeto que extrapola qualquer norma, qualquer protocolo⁶¹:

⁶¹ Disponível também em:

https://drive.google.com/file/d/1LIEOXyicxNmOq2gpjLcyOSnqWkm0M9NS/view?usp=drive_link. Acesso em: 01 nov 2024

Figura 25- Vídeo de Valéria com registro do abraço de uma criança



Fonte: Acervo concedido por Valéria (2021).

A experiência de visualizar o registro deste abraço nos faz afirmar que existe uma docência vaga-lume, que inventa formas outras de praticar a docência em meio à destruição, uma docência que se volta às experiências: "[...] indestrutível, mesmo que se encontre reduzida às sobrevivências e às clandestinidades de simples lampejos a noite" (Didi-Huberman, 2011, p.148). A experiência do abraço estaria para o conhecimento sistematizado, assim como uma dança em noite profunda está para luz imóvel. Assim, a experiência do abraço nos mostra que o desejo não cessa, somos capazes de encontrar lampejos inesperados.

6.1.2 Um professor entre lampejos e sobrevivências

Em 2024, fiquei sabendo por Eliz que Lucas estava concorrendo a um prêmio devido um projeto que fez com sua turma de quarto ano, pois hoje, Lucas é professor da rede municipal de Mendes (município do interior do Rio de Janeiro). Recebo o vídeo e me encho de orgulho ao ver Lucas narrar suas experiências com as crianças e as formas que busca lidar com tudo isso⁶².

⁶² O vídeo intitulado: “ A pesquisa científica como ferramenta motivacional na abordagem da aprendizagem infantojuvenil”. Disponível também em: <https://youtu.be/mAwVHuVpyuk>. Acesso em: 01 out 2024.

Figura 26 - QR e registro de Lucas sobre seu projeto educacional



Fonte: You Tube

Mediante a isso, retorno, via *Whatsapp*, uma conversa com Lucas que me diz:

Eu precisei ressignificar as minhas práticas; e isso aparece nesse vídeo que fiz hoje. Eu acho que eu, enquanto professor novo, naquela época, né, eu acho que eu me fortaleci muito, eu acho que eu cresci muito, é... não só porque a gente tava fazendo só os vídeos porque a gente tava construindo os vídeos, mas porque a gente passou por um momento de resiliência, né, esse foi o aprendizado, aprender no caos. A gente precisou perceber que a gente, nós, professores, nós, profissionais da educação, nós, dentro da educação, nós precisamos ter muita resiliência, muita resistência, é... e ressignificar as nossas práticas, né (sorri). Eu acho que é, mais ou menos, isso. Mas, resiliência com um lado afetivo, entendeu; Foi uma resposta que vinham ... é... Uma resposta relacionada àquele momento, entendeu, àquele momento de, de, de afastamento, né? E isso ficou em mim (Daniel, Lucas, 2024).

A partir do que Lucas nos aponta é possível compreendermos que as linhas entre o sensível e o inteligível são borradas e já não se pode mais voltar, pois há novas formas de criação, de resistência.

6.2 'ESTÉTICAPOLÍTICA' DA SOBREVIVÊNCIA E O PORVIR: UMA DOCÊNCIA MUTANTE?

Quando iniciamos esta tese, trouxemos a proposição de uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência, entendendo-a a partir de Rancière (2009) que o estético é político. Assim, as memórias desse coletivo docente, no qual eu me incluo, são decupadas, editadas, como apontam Nolasco-Silva e Reis (2021), para que eu pudesse autoficcionalizar a vida e literaturizar a ciência, ou até mesmo literaturizar as memórias e ficcionalizar a ciência. No entanto, pensar na juntabilidade, na mistura, no entrelaçamento de '*estéticapolítico*' é pelo fato dessas memórias terem me ensinado a potência dos lampejos enquanto forma de contar uma história no qual o

tema é o horror, de trazer a suspensão do vivido neste tempo de trevas. E a junção, também vem, pelo fato da sobrevivência docente ter sido coletiva, entre afetos, ajudas, colaborações, angústias que foram vivenciadas no coletivo e, ao mesmo tempo que aposta politicamente na criação de formas outras para viver a docência em Educação Infantil. Tanto que muitos dos nossos personagens trouxeram essas reflexões:

Então... eu lembro que o que foi muito forte pra mim... foi a questão do... do acolhimento, sabe, da escuta sensível, da parceria; então, mesmo... que nós ainda não nos conhecêssemos tão bem, né, a gente ainda tava se conhecendo, se familiarizando... e aí nós conseguimos pensar e refletir sobre... sobre essa empatia, né, que nós tínhamos que ter... no grupo mesmo e esse olhar também sensível que nós tínhamos que ter para com as crianças e com as famílias...

Mas... hoje eu consigo olhar pras crianças... e pensar no quanto... no quanto aquela situação também... é... afetou, sabe, a vida de cada, de cada criança. Então... a professora que eu sou hoje, com certeza, essa... esse quadro, né, da, da, da pandemia faz parte de quem eu sou hoje, me constitui enquanto educadora e... também constitui essas crianças, né? E engraçado que, independente da, da diferença de idade das crianças..., da, da diferença da... da faixa etária... Eu tive... ano passado... ano, ano passado... é... no início do ano passado, uma experiência com uma turma (Santos, Eliz, 2024).

Ou então como nos aponta Lucas:

O tanto que aquelas crianças queriam estar naquele espaço junto com os professores, junto com os amigos, eu acho que isso sempre era, era relatado, é, pelas crianças que, que elas sentiam saudades; sempre nesses relatos vinham marcados com essas frases né, frases de saudade, frases de afeto, frases de, de... que elas queriam uma aproximação, uma certa aproximação, e essa aproximação veio com o vídeo. Era o momento caótico, né, e a gente se uniu pra sonhar com o retorno, sonhamos pelas telas, nós construindo vídeos e as crianças interagindo com eles (Daniel, Lucas, 2024).

Ou numa formação do sensível, dos afetos, como Natália rememora:

Essa questão formativa, pra mim enquanto professora, foram os afetos que a gente construiu pelas reuniões online. A gente se aproximou mais do que no dia a dia, e a gente também se aproximou de vocês (direção) que tinham acabado de chegar. Então, a qualquer momento que a gente mandava mensagem, sempre alguém respondia pra gente; conseguimos, juntos, ter muita sensibilidade com que cada um tava vivendo porque tava todo mundo vivendo questões individuais. Então, pra mim, foi muito marcante isso, ficou na minha formação (Martins, Natália, 2024).

Dessa forma, vale salientar, com Bhabha (2011, p. 42), o caráter estético na elaboração do sentido de sobrevivência: "[...] metáfora cindida na sua estrutura de continuidade - o evento 'antes' e 'depois'". Nessas aprendizagens, percebemos com essas memórias-docentes que para reinscrever a estética docente, em termos de eficácia não apenas simbólica, mas social, foi urgente a interpelação de memórias grupais, de forma a inserimos num debate, que é

contemporâneo, a relação entre o estético e o político na/com a docência em Educação Infantil, vista ainda por muitos como algo puro, encantador, sem força política.

Essas instâncias que se misturam, o '*estéticopolítico*', surge da abertura em meio às necessidades que vem da interrupção de um sonho de mundo, para criação de outros mundos, de outras formas de existir e resistir, para assim, re-existir. Uma ideia de comunidade que origina, de modo precário, um sentido de sobrevivência, um sentido que não é singular, mas sim, coletivo que vem na/com as memórias. Convoco Bhabha (2011) na trajetória dessas ideias, quando o autor nos fala das relações do acontecimentos, a história e a importância das memórias nos sentidos da sobrevivência:

O acontecimento enquanto acontecimento histórico - a satisfação de relembrar, a mimese da memorização, o resgate do registro, da data, do tempo, do nome - 'abre caminho para', 'da passagem através', do 'acontecimento' diferido ou acelerativo da memória, sua repetição, como aparição, o seu aparecimento fantasmagórico como o 'presente', testemunho tomado na angústia afetiva do que é, na presença da memória, relembrar, recordar, reconhecer: a "insatisfação" rivaliza com a satisfação de transformar em memória um acontecimento histórico, épico ou ético, transnacional, e lembra a exigência de uma ansiosa ex-instância à história global (Bhabha, 2011, pp.150-151).

Assim, defendo a ideia que uma pesquisa inventiva, que lança mão de memórias '*individualcoletiva*' para ficcionar uma escrita de tese é um agenciamento coletivo, pois como coloca Kastrupp (2001, p. 23): "O agenciamento é coletivo não apenas porque remete a um 'socius', para além do indivíduo, mas também porque remete a uma multiplicidade, que subsiste aquém do indivíduo". O agenciamento, assim entendido, opera num nível diferenciado das formas unificadas e visíveis, rompendo com a concepção de representação. Uma pesquisa inventiva circula, por meio das crises '*noscom*' os cotidianos, em meio a processos, forças, intensidades, afetos, acontecendo num plano molecular, lampejos, assim defendido aqui, e não num plano de formas percebidas, pois seus achados sempre são oriundos da tensão entre as formas existentes, de fazer uma pesquisa, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos, as crises que nos afetam. Precisamos narrar, registrar, ficcionar o quanto o pesquisador sofre abalos, somos "vitimados pelo estranhamento", como ressalta Kastrupp (2011). Faço uso desse estranhamento para conceber a ideia de uma pesquisa inventiva que ousa trazer as memórias, aqui personificadas, como um caminho para concebermos a criação de uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência. A autora ainda nos dá um exemplo interessante ao problematizar as inventividades:

A arte de cozinhar está presente quando não é regida por regras ou receitas prontas. Cozinhar como artista é inventar novos pratos e novos sabores, lidando com fluxos, cores, odores, texturas, consistências, nuances. Atingir o ponto de vista da arte na cozinha envolveu uma molecularização de sua percepção, de sua ação, todo um aprendizado sensório-motor, toda uma familiaridade com um sistema de signos que foi utilizado para criação de pratos e sabores singulares e inéditos (Kastrupp, 2001, p. 25).

Nesse andarilho, uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência, situada no campo da invenção, não é algo espontâneo, porém constrangido em meio ao presente que experimentamos no ato de escrever sobre memórias de um tempo de horrores, de morte e tristeza. Deste modo, a autoficção '*individualcoletiva*', que surge nessa pesquisa chamada de inventiva, exige do pesquisador a errância, a crise, um mergulho na interrogação e no desprendimento de si e, até mesmo, um sacrifício do "eu pré-existente", surgindo assim a criação. Criação de uma '*estéticapolítica*' da sobrevivência encontra sua força, sua fonte, num corpo inventivo, que não se furta às exigências que lhe são postas em tempos de horror, porém que, por meio da coletividade e dos afetos se coloca a: "Praticar um jogo difícil entre constrangimento imposto e o exercício da invenção. [...] Um aprendiz artista que não se conforme com os limites atuais, mas toma a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil" (Kastrupp, 2001, p. 24).

A partir de tudo isso, essa pesquisa poderia operar com uma noção de docência mutante? Acredito, através do alargamento feito com Preciado (2023), que uma docência em mutação escancara sentidos outros para posturas convencionais, heranças da era cartesiana que ainda persiste em classificar, identificar, codificar. Uma docência mutante ousa quebrar as convenções entre teoria e prática, filosofia e literatura, política e arte, anatômico e psicológico, entre o banal e o fantástico, entre o incompreensível e a pele.

Deste modo, a mutação nos exige superar linguagens segmentadas: O que é ser Docente na Educação Infantil? Talvez, essas memórias nos façam imaginar os múltiplos processos de mutação (cognitivos, energético, institucional, relacional ...) e como esses processos são urgentes para reorganizarmos a transição de, como afirma Preciado (2023), um novo regime epistêmico. Em nosso caso, a docência, a formação, os currículos. E, como também diz o autor: "Tenham pressa e façam vocês mesmos. Não esperem nada das instituições"(Preciado, 2023, p. 540). Como vimos ao longo deste texto, os personagens desta tese: Cris, eu, Luiza, Natália Martins, Dani, Valéria, Eliz e Lucas, nos mostram exatamente o que Preciado narra na citação acima.

A experiência com essas memórias nos provocam a pensar, nessa docência em mutação, pois escapa de qualquer protocolo institucional (escola, governo, universidade...), trazendo a

transformação de mundos, inventando novas práticas e novas formas de relação. Docentes que acolheram a criação revolucionária da infância, como aponteí - com a fábula dos três espíritos - no início desta escrita de tese.

Por que trazer a memória desses lampejos que foram efêmeros e desapareceram com a mudança de gestão e a perda dos registros, e com o fim da pandemia e a volta ao ensino presencial? Talvez para que não caia no esquecimento os tempos de infernos pelos quais passamos e nos quais precisamos nos reinventar para sobreviver. Talvez, porque deixaram rastros e marcas naqueles que o protagonizaram. Talvez, porque a narrativa destas memórias possa acionar memórias de práticas de sobrevivência nos leitores. Talvez, porque elas possam inspirar a criação de outras práticas que instituem outros modos de ser docente em diferentes contextos e *'espaçotempos'*. Talvez porque, como nos ensinam as pesquisas *'nos/dos/com'* os cotidianos, as criações realizadas pelos praticantes dos cotidianos escolares devem ser visibilizadas e legitimadas. Talvez porque é interessante que essas memórias constituam a memória coletiva da pandemia do Covid-19.

VAI O BICHO HOMEM FRUTO DA SEMENTE. RENASCER DA NOSSA FORÇA, LUZ E FÉ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)
No suor dos corpos, na canção da vida
(história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)
 Elis Regina, Redescobrir

Ao buscar terminar a escritura deste texto de tese, em sintonia com os questionamentos que me perseguem, penso o quanto essas memórias – de sujeitos que lutam cotidianamente para romper com uma ordem estabelecida - não podem ser apagadas, silenciadas. Assim, busco nesses escritos criar um registro de um período tão tenebroso, e que também afetou as professoras de brincar, que atuam cotidianamente com as crianças.

Nesse sentido, as memórias que são ficcionadas nesta tese surgem como uma grande história miúda sobre um tempo - a pandemia do Covid-19 - que parece tão longe, e, ao mesmo tempo, é tão perto que ainda não temos a dimensão da mutação que vivenciamos, como Preciado (2023) nos alerta. Quando me aventurei a inventar os novos rumos dessa pesquisa, que culminou na escrita desta tese, obviamente não tinha dimensão do que essas memórias iam nos proporcionar. Tudo que vivi, foi como uma “cebola” que, a cada “casca”, surpresas e angústias foram sendo cozinhadas, saboreadas, criadas com esse corpo que produz afetos e sentidos.

Preciado (2023) nos aponta o quanto a pandemia do Covid-19 nos ensinou que as formas de produção e distribuição de saberes compartilhados foram alteradas. Segundo o autor, ao problematizar essas formas outras de compartilhamento: “[...] a realidade torna-se pouco a pouco uma função do fake” (Preciado, 2023, p. 280). Mais adiante o autor coloca vários exemplos dessa 'realidade' que as grandes narrativas buscam trazer enquanto uma produção de verdade. Como exemplo disso: “[...] uma sociedade onde os sacerdotes sexualmente abusivos eram qualificados como homens honestos aos quais se devia confiar a educação de crianças desde tenra idade”(Preciado, 2023, p. 282). Ou seja, a ficção na qual crescemos, e chamada de realidade, é uma ficção - nas palavras de Preciado - “sólida e tangível quanto um muro” (Preciado, 2023, p. 282). Assim, esta tese propõe apresentar essas formas outras de distribuição de ficções compartilhadas, quebrar muros, como apontado por Preciado (2023) em sua obra '*dysphoria mundi*'.

Então, na vida, na docência, na relação com as crianças é preciso pensarmos que necessitamos fazer, pensar, sentir, ensinar, aprender, desconhecer. E mesmo que soframos um pouquinho ou ‘muitão’, é preciso criar para sobreviver, como aconteceu, com muitos, na pandemia do Covid-19. Nesse momento, lembro-me de um poema que sempre gostei muito, desde criança, que conheci numa cena da série de TV, chamada “Castelo Rá-Tim-Bum⁶³”, e que levei para minha vida.

Aqui nessa pedra alguém sentou
 Para ver o mar
 Mas o mar não parou para ser olhado
 E foi mar, pra todo lado.
 (Leminski, 1983, não paginado)⁶⁴.

Se a memória de uma cena de programa de TV tem a potência para colaborar com modos de ser e estar no mundo ou de educar num presente, penso que, as audiovisualidades, usadas por professoras de brincar, podem ser entendidas como um ‘*espaçotempo*’ de produção de ‘*saberesfazeres*’ e experiências em rede. E o audiovisual sempre ajuda – de alguma forma - a provocar, sonhar, acalantar e também, a desestabilizar uma ordem estabelecida, como praticar uma docência para sobreviver com os vínculos afetivos. Logo, reafirmo, criar uma docência entre telas e sons foi um ato de sobrevivência.

No aspecto acima, eu penso nas memórias desta tese em diálogo com um dos meus cineastas preferidos, Pedro Almodóvar, que nos dá pistas da percepção de um realizador de audiovisual. Strauss (2008) ao se debruçar sobre Almodóvar nos fala que ele cria personagens, destacando que, como narrador, não julga seus personagens, isso é essencial. O que lhe interessa é mostrar as múltiplas facetas das ações humanas, que podem ser terríveis, mas que também podem se revelar benéficas, quase milagrosas (Strauss, 2008). Assim, essa tese é tecida com memórias de vida e pesquisa, e, não se propõe a afirmar certezas, julgar caminhos certos e/ou errados. No entanto, busco - enquanto organizador desse roteiro chamado tese, desses personagens em busca de autor - pensar, reinventar, deslocar, sentir as múltiplas maneiras de praticar a docência ‘*noscom*’ os cotidianos em meio às audiovisualidades.

Assim, acredito que ao tecer uma pesquisa a partir de memórias com personagens do dia a dia, os docentes que atuam na vida ordinária criam sentidos outros para sua sobrevivência em um período tenebroso e, conseqüentemente, criaram modos outros de praticar sua docência.

⁶³ Série original da TV Cultura, criada por Cao Hamburger e Flávio de Souza, exibida de 1994 a 1999, mas reprisada inúmeras vezes pelas emissoras regionais nas décadas seguintes.

⁶⁴ Leminski, Paulo. Poema *Aqui*, da Obra *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Então, eu caminho com Preciado (2023, p. 291) quando nos diz que: “É preciso abrir-se para mutação das tecnologias de consciência. Já não há grandes narrativas, mas fragmentos da história, enunciados cerceados, relatos despedaçados.” Esta é a complexidade que estamos implicados no que Preciado (2023) chama de emaranhado epistêmico, deste modo, precisamos estar atentos na produção de ‘*conhecimentossignificações*’: Que histórias estamos dispostos a narrar? Que experiências nos levam a produzir memórias entre relicários? Mello (2020) nos dá algumas pistas quando pensamos nas audiovisualidades, na pandemia, enquanto relicários, pois ao produzirmos relíquias sobre um tempo, e, ao dar a ver estas histórias, que aconteceram num regime de imagens e sons.

Além de tudo isso, aposto que as memórias organizadas nesta tese visam imunizar, como as vacinas, as práticas que são, a todo instante, tecidas e reinventadas, gerando uma ética/estética/política/poética docente que sobrevive, não podendo ser medida ou avaliada. Logo, aí está sua potência, pois Preciado (2023) nos alerta que nossos corpos estão sempre prestes a serem servidos ao necrobiopoder, que nossas casas são as novas células da biovigilância, contudo, ao inventar novas formas de sobreviver - uma docência em tela como forma para vínculo afetivo - estas operam enquanto resistência coletiva.

Deste modo, o que se propõe nesta tese, com a ideia de uma docência mutante, é colocar os currículos praticados no meio de uma reviravolta, do desconhecido, das incertezas, pois são indissociáveis da dimensão de viver, ‘*praticarpensar*’ e existir. As questões não cessam por aqui ou por lá. Não há retorno ao novo ou velho normal, há o que Preciado (2023, p. 284) nos convoca: “ Não estamos numa batalha entre ficção e realidade, [...] estamos no meio de uma turbulenta mudança de regime de verdade, [...] uma mudança de paradigma não é uma passagem ordenada”.

Neste contexto a mutação, como proposta por Preciado (2023), e, que faço o alargamento para docência, implica numa micro-revolução epistemológica que - inevitavelmente - produz alterações nas hierarquias de poder, como no caso das professoras em tela, performando suas docências entre vínculos afetivos e criando suas imagens, o que corrobora para uma ‘*ética/estética/política/poética*’ da sobrevivência docente que se coloca diante da mutação de mundos, de um mundo compartilhado.

Deste modo, a mutação da docência vem quando as ‘professoras de brincar’, em seus cotidianos: “[..] não provoca apenas um novo objeto de conhecimento, [...] mas propicia, sobretudo, o aparecimento de novas modalidades de subjetivação ou novas formas de relação simbiótico-política. É aí que a ruptura está sendo mais importante”(Preciado, 2023, p. 288). Logo, não importa que, num primeiro plano, a narrativa: “[...] voltamos ao normal e parece que

nada aconteceu” seja imperiosa quando falamos de pandemia, pós-pandemia, audiovisuais e docência.

Até poderíamos nos interrogarmos com a canção de Nando Reis e Cássia Eller, Relicário: “O que está acontecendo? O mundo está ao contrário e ninguém reparou”⁶⁵. Nesse sentido que Preciado nos provoca ao problematizar o conceito de mundo em disforia enquanto aposta de mudança: “A mudança de paradigma em curso implica também em uma rearticulação dos saberes hegemônicos, com múltiplos e inesperados deslocamentos e reapropriações” (Preciado, 2023, p. 290). É neste aspecto que as professoras de brincar foram conduzindo suas experiências docentes na/com a pandemia no regime das audiovisuais.

A imprecisão, a confusão, a mistura necessitam deixar de serem temidas para surgirem caminhos outros que incitam produções de rituais outros, que provocam uma zona de não conforto. Vivemos e aprendemos juntos; não há prática certa ou errada: há práticas! Práticas que potencializam e às vezes despotencializam, que tecem currículos, conhecimentos e significações. O que se torna urgente repensarmos é na problematização de nossas práticas, nossos gestos, nossas aprendizagens. A produção dessas práticas se dá em meio a um emaranhado de sensações, rituais, gestos, acasos, acontecimentos, encontros, nos quais criamos sentidos imprevisíveis e ingovernáveis.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0RA1Bsw46w>. Acesso em: 31 out 2024.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda. **Notas sobre um luto**. Companhia das Letras: São Paulo, 2021.

ADICHE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: Conversas com Maria Célia e Acácia Huenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, mai/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200013. Acesso em: 18 dez. 2022.

ALVES, Nilda; SOARES, Conceição. **Currículos, Cotidianos e Redes Educativas**. In: SANTOS, Edmea et al. (Orgs.). **Currículos: teorias e práticas**. São Paulo: Grupo Gen Ed., 2012. p. 39-60.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Conceição. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2019.

AMANCIO, Cris. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 14 de março de 2024.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Pinto de. Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu/MG. **Anais [...]**, Caxambu: ANPED, 21 a 24 de setembro de 2004, GT-03 – Movimentos Sociais e Educação, p. 1-11. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **Bazar global e clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Organização de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CASTRO, Bernardo. **Mães paralelas: o fardo das mulheres absurdas**. 2021. Disponível em: <https://vertentesdocinema.com/maes-paralelas/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, Cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COSTA, Sandy; OLIVEIRA, Wenderson; FARIAS, Isabel. Resenha: CONVERSA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: POR QUE NÃO? **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 221-225, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i3.59742>.

DANIEL, Lucas. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 20 de março de 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DIAS, Luiza. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2024.

DIDI-HUBERMAN, George. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FERREIRA, Dani. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2024.

FOUCAULT, Michael. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Tradução Eloísa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michael. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. 2. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. p. 7-45. (Série Síntese Universitária).

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Porto Alegre, RS: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: Um Novo Paradigma Estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. HARVEY, A Condição Pós-Moderna. Edições Loyola, São Paulo, 1993.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: a ética na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/556/556> Acesso em: 20 fev 2025.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2006;

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Petrópolis, RJ: 2001.

LOUZADA, Virgínia; TEIXEIRA, Roberta; AMANCIO, Cristiane. **Currículos e avaliação na educação infantil carioca: performatividade e práticas docentes**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e69607, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.69607. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/69607>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MALDONADO, Maritza; NEVES, Luciana. **Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola**. TEXTURA - ULBRA, v. 25, p. 439-463, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.64.16> Acesso em: 20 fev 2025

MARTINS, Natália. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 22 de março de 2024.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOTA, Valéria. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 2024.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. As redes educativas de ‘prácticasteorias’ cibercorporais. **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, e2266, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2266>.

NOLASCO-SILVA, Leonardo.; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**. Salvador: Devires, 2022.

NOLASCO-SILVA, Leonardo.; MADDALENA, Tânia. Hiperescritas de si, currículos insurgentes e educação online: modos de fabular as docências na pandemia (e além dela). **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v11i1.45542>.

OLARIETA, Fabiana; SEIXAS, Conceição; GOMES, Lisandra. Apresentação - Infância, politizações e estesias: as vivências das crianças e os lugares que ocupam no mundo atual. **Childhood & Philosophy**, v. 16, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Inês. **Currículos praticados: entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PALMA, Gabriel. **Audiovisualidades na Pandemia: Desbloqueando memórias audiovisuais com o TikTok**. 2021. Disponível em: <https://www.tecnoculturaaudiovisual.com.br/audiovisualidades-na-pandemia-desbloqueando-memorias-audiovisuais-com-o-tiktok/>. Acesso em: 29 set. 2024.

PAULA, Bibiana de. **Adaptações audiovisuais criativas em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.tecnoculturaaudiovisual.com.br/adaptacoes-audiovisuais-criativas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 1 out. 2024.

POLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRECIADO, Paul B. **Dysphoria mundi: o som o mundo desmoronando**. Tradução de Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2023.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Tradução de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

REZENDE, MGP., SOARES, EA., and OLIVEIRA, IB. **As pesquisas nos dias com os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde**. In: PRADO, SD., et al. orgs. Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5, pp. 315-335. ISBN: 978-85-7511-456-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114568

RIBES, Rita. Infância, Televisão e Publicidade: Uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 235-64, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14400.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2024.

RIBES, Rita. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2024.

RIBES, Rita; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012.

RIBES, Rita. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

ROSSATO, Bruno. Diário de bordo pessoal. 2021.

ROSSATO, Bruno; REIS, Vinícius. Dando close em closes: a ousadia da inconveniência. In: GOMES, João de Lima; NUNES, Pedro (Org.). **GADANHO A CLOSES**: memória, cinema Super-8, apagamentos, resistência cultural na Paraíba [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro, PT: RIA Editorial, 2022.

ROSSATO, Bruno ; SOUSA, Nilcélio ; MELGAR, Eduardo. Partilhas e navegações: redes de afeto entre pesquisadores em educação e seus processos de produção de ‘conhecimentossignificações’. In: XII Seminário internacional redes educativas e tecnologias, 2024, Rio de Janeiro.

SANTOS, Eliz. Conversa feita com Bruno Rossato. Rio de Janeiro, 12 de março de 2024.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019. E-book. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf Acesso em: 01 out 2024.

SILVA, Flora da. **Audiovisualidades na Pandemia**: Mostra de conteúdos digitais e a memória dos tempos pandêmicos. 2022. Disponível em: <https://www.tecnoculturaaudiovisual.com.br/audiovisualidades-na-pandemia-mostra-de-conteudos-digitais-e-a-memoria-dos-tempos-pandemicos/>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOARES, Conceição. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SOUSA, Nilcélio. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós**. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

STRAUSS, Frederic. **Conversas com Almodóvar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **O ineditismo dos estudos nos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no rio de janeiro, Brasil**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

TOJA, N.; MACHADO, M.; ALVES, N. Pesquisas com os cotidianos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, e65773, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773>.

TRAPP, Caroline. A hora das crianças: **Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin”, de Walter Benjamin, tradução de Aldo Medeiros**. Resenha in: Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude. ISSN 2318-9282. Disponível em: https://desidades.ufrj.br/bibliographic_info/a-hora-das-criancas-narrativas-radiofonicas-de-walter-benjamin-de-walter-benjamin-traducao-de-aldo-medeiros/ Acesso em: 12 out 2024.

VANTI, Elisa; PLASZEWSKI, Helenara. A identidade da pré-escola na escola: o que pensam as professoras pré-escolares e alfabetizadoras. In: **VII Congresso Nacional de Educação (Conedu em casa)**. Campina Grande: Realize, 2021. v. 1, p. 1-15. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID8679_30092021220227.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

VICTORIO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. **Educação e audiovisuais**. Curitiba: Appris, 2017.

VICTORIO, Aldo. Artes visuais em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gsuFYrkVNoA>