

INVENTAR, REINVENTAR E NARRAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

■ THAMY LOBO

<https://orcid.org/0000-0002-2606-9642>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ RENATA ROCHA DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-2160-2302>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARIA CECÍLIA CASTRO

<https://orcid.org/0000-0002-2803-3432>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da educação diante do advento da pandemia causada pela COVID-19 e suas implicações nos processos educativos brasileiros e nos cotidianos escolares, buscando *conversar* e narrar as invenções e reinvenções elaboradas por docentes/discentes em diferentes espaços educativos. Para tal, utilizamos como principais referências teórica-metodológicas os estudos com os cotidianos em Michel de Certeau (2014) e Nilda Alves (2010, 2019a) e as *conversas* também com Nilda Alves (2019b), além da ideia da pedagogia como suplemento em Deleuze (2013), face às criações permanentes e necessárias. Recorremos à literatura para pensar as etapas pelos quais se forjam os processos de *aprendizagem*, indicando processos possíveis e que vão além das políticas de regulação que surgem e tentam delimitar a ação docente.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Criação. Desigualdades sociais. Cotidianos.

ABSTRACT

INVENTING, REINVENTING AND NARRATING: PEDAGOGICAL PRACTICES DURING THE SOCIAL ISOLATION

This article proposes a reflection on education in the face of the advent of the pandemic caused by Covid-19 and its implications in Brazilian educational processes and in school daily life, seeking to *conversatio* and narrate the inventions and reinventions devised by

teachers/students in different educational spaces. To this end, we used as main theoretical-methodological references the studies with the daily lives of Michel de Certeau (2014) and Nilda Alves (2010, 2011, 2018 and 2019b) the *conversations* also with Nilda Alves (2019a) and also the idea of pedagogy as a supplement in Deleuze (2013), given the permanent creation processes. We use literature to think about the stages by which the *learningteaching* processes are forged and which articulate everyday resistance practices that go beyond the regulatory policies that arise.

Keywords: Pandemic. Education. Creation. Social inequalities. Daily lives.

RESUMEN **INVENTAR, REINVENTAR Y NARRAR: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL**

Este artículo propone una reflexión sobre la educación frente al advenimiento de la pandemia causada por Covid-19 y sus implicaciones en los procesos educativos brasileños y en lo cotidianos de la escuela, buscando *conversación* y narrar las invenciones y reinenciones desarrolladas por maestros/estudiantes en diferentes espacios educativos. Para ello, utilizamos como principales referencias teórico-metodológicas los estudios con lo cotidiano en Michel de Certeau (2014) y Nilda Alves (2010, 2011, 2018 y 2019b) y las *conversaciones* también con Nilda Alves (2019a), además de la idea de pedagogía como suplemento en Deleuze (2013), dadas las creaciones permanentes y necesarias. Nosotros recurrentes la literatura para pensar en las etapas por las cuales se forjan los procesos de *enseñanza aprendizaje*, indicando procesos posibles que van más allá de las políticas reguladoras que surgen y tratan de delimitar la acción de maestros.

Palabras clave: Pandemia. Educación. Creación. Desigualdades sociales. Cotidianos.

Introdução

A pandemia do coronavírus coloca para o mundo grandes desafios sociais em todas as áreas da sociedade, em especial na Educação. Tocadas pelos temas que emergem no tempo presente, propomos com este texto uma reflexão acerca das demandas educacionais que se apresentam e, na contramão disso, trazemos à tona o que docentes e discentes têm cria-

do para minimizar este momento dramático, diante das impossibilidades individuais e coletivas das comunidades escolares.

A disseminação da COVID-19 forçou o isolamento social em muitos países, na busca de conter a disseminação rápida do vírus. Como consequência, somente serviços considerados de emergência, como supermercados e farmá-

cias, foram autorizados a funcionar no Brasil e no mundo, ainda sob regras expressas de distanciamento entre as pessoas e fluxo controlado destas no interior dos estabelecimentos. Sendo assim, as escolas tiveram que paralisar suas atividades presenciais diárias. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em março de 2020, metade dos estudantes do mundo, mais de 850 milhões de crianças e adolescentes, estavam sem aulas presenciais.

Em alguns países, incluindo o Brasil, uma das soluções encontrada foi a implementação de encontros por meio digital/tecnológico, possibilitados pela tecnologia e com mediação dos docentes. Fato esse que, de forma repentina, foi autorizado em caráter excepcional por 30 dias. A Portaria de nº 343 que deliberou sobre a oferta de “[...] aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia [...]” para o ensino superior. A decisão foi tomada pelo Ministério da Educação (MEC), sem consulta prévia às comunidades acadêmicas e antes da (re)formulação de um planejamento pedagógico durante a pandemia.

A medida é boa, em si mesma, porém lançada em um contexto economicamente desigual, como o do Brasil, onde existem diversas barreiras de acesso à internet, entre moradores dos centros urbanos e das zonas rurais¹, e que se eleva ainda mais entre as classes populares, sejam elas rurais ou urbanas, torna-se ineficiente. As atividades por meio digital/tecnológico, na tentativa de reparar algum dano causado pela ausência de aulas presenciais, acabam reforçando a desigualdade social existente no país.

As redes de ensino privadas iniciaram o movimento de readequação de suas atividades pedagógicas, utilizando os meios digitais/

tecnológicos e antecipando arbitrariamente as férias escolares programadas para o mês de julho, assim que se decidiu pela prorrogação da quarentena, iniciada em 17 de março, por mais 15 dias e, após às férias, iniciaram as atividades por meio digital/tecnológico. Consequentemente, as redes de ensino públicas, sobretudo as municipais e estaduais, começaram a se organizar e adotaram medidas semelhantes, mesmo sem um planejamento para isso. Até que em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE), junto ao Conselho Pleno (CP), publicou o parecer CNE/CP nº 05/2020, que indica possibilidades de reorganização do calendário escolar não presencial.

Essa ação reverberou na oposição dos profissionais de ensino, sobretudo das redes públicas, quanto a não consulta aberta acerca do novo modelo educativo que se desejava implantar e suas implicações sociais. Algumas instituições públicas de ensino produziram coletivamente um manifesto² onde sinalizam a impossibilidade de um processo de *aprendizagem ensino*³ equânime diante de lacunas sociais, econômicas, emocionais e tecnológicas de docentes e discentes.

Ainda acerca desse aspecto, é importante ressaltar as críticas feitas por diversos setores educacionais ao CNE/CP nº 05/2020. O parecer foi gestado por 21 conselheiros que compõem o CNE e por consulta pública, mas sem tempo hábil para discussões entre as distintas

2 O manifesto em defesa da autonomia institucional, que nos referimos, está disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/manifeto%20institucioes.pdf>.

3 Na corrente de pensamento dos estudos dos Cotidianos, sentimos necessidade de unir algumas palavras, como por exemplo, ‘*aprendizagem ensino*’, pois entendemos que esses processos são juntos e que a aprendizagem é sempre anterior ao ato de ensinar, sobretudo para os professores, que estão sempre *aprendendo ensinando*. As palavras que unimos, colocamos em itálico, para indicar aos leitores/avaliadores que não se trata de um erro de digitação. Isso acontecerá no decorrer do texto com outras palavras, como *verou-virsentir pensar, conversa*. Para nós, é metodologia de pesquisa, por isso grafamos dessa forma.

1 Esta informação é baseada na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

comunidades escolares e desconsiderando as discrepâncias de práticas educativas vividas no Brasil, que “deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela Covid-19”, como reconhece o documento.

O parecer forçosamente delibera sobre o ensino, na tentativa de conservar as mesmas formas de *aprenderensinar* do ensino presencial que já conhecemos, sob o argumento de “minimizar os impactos da pandemia na educação”. O que faz é um “arranjo” para atividades não presenciais, mas mantendo a mesma técnica apreendida e desenvolvida por docentes e pelas escolas e que não sofreu atualização para criação de novas práticas, gerando a preocupação por parte das famílias de “como ficará o futuro escolar dos estudantes?”, afinal o ano letivo não foi paralisado e os exames públicos, como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴ se mantiveram, ainda que não tenham acontecido no período do ano em que geralmente são realizados.

Enquanto não se tem um discurso afinado quanto às possibilidades de execução de atividades por meio digitais/tecnológicos de maneira democrática e acessível, narraremos a partir daqui as “*sínteses intelectuais* não pela forma de um discurso, mas pela “própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (ALVES, 2010 apud CERTEAU, 1994, grifo da autora), criadas pelos discentes e docentes das escolas, a partir de seus cotidianos.

Invertendo as lógicas cotidianas

Estamos conscientes de todas as barreiras existentes aos processos educativos e as escolas, que neste momento se acentuaram;

⁴ O ENEM possibilita o ingresso na maior parte das universidades públicas brasileiras. O exame foi adiado de novembro de 2020 para janeiro de 2021, em razão da pandemia provocada pela COVID-19.

percebemos, com a prática e as narrativas docentes e discentes, e nas *conversas* que estabelecemos em diferentes contextos formativos e de trabalho docente, que é nas escolas que são formuladas as experiências que de fato as contemplam, mesmo com as políticas educativas avassaladoras e deterministas. Tal conhecimento nos foi possível, pois há algum tempo temos recorrido a um modo de estudar/pesquisar/trabalhar “nas” e “com” a escolas, a partir dos estudos teóricos-metodológicos com os cotidianos, que temos desenvolvido com a ajuda de Michel de Certeau.

Com o auxílio de Certeau (2014) e inclinados sempre a *ver/ouvir/sentir/pensar* ou *verouvir-sentirpensar* – como temos preferido dizer/escrever, ao narrar as práticas cotidianas das escolas e de seus docentes e discentes – temos entendido os cotidianos, que são muitos e diversos, como locais de invenções contínuas. As instituições de ensino são, efetivamente, as pessoas que a compõem e não, tão somente, o espaço físico que as localizam e delimitam ou a rede – municipal/federal/estadual/privada/organização não governamental – que a regulamenta, ainda que pareça o contrário, diante de decretos e/ou leis e outras formas de poder que outorgam sobre elas e reprimem sua atuação e liberdade, excluindo, inclusive as subjetividades presentes em qualquer relação humana e criadoras de “táticas” inusitadas para questões cotidianas.

As criações nas escolas vão desde uma medida paliativa para amenizar uma dificuldade interpessoal entre estudantes até lidar com questões administrativas, como por exemplo, racionamentos de material de higiene e limpeza, de forma a manter o seu funcionamento e as aulas. Essas “micropolíticas” é o que fomos compreendendo, com ajuda de Certeau (2014) e de nossa contemporânea Nilda Alves, que se trata de uma forma de articular políticas nos cotidianos educativos. Certeau (2014, p.

41) nos indica que é preciso: “[...]distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”.

Com essa maneira de estudar/trabalhar com os cotidianos, assumidamente implicadas com estes, que temos apreendido também com Alves (2010), que o pensa com a ajuda do mesmo autor, e nos diz que:

[...]se torna imprescindível compreender que os praticantes dos cotidianos fazem suas sínteses intelectuais não pela forma de um discurso, mas pela ‘própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (p. 47), o que exige que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos tenhamos que nos dedicar a *conversas* sobre práticas presentes, passadas e futuras, nos múltiplos contextos cotidianos. (ALVES, 2010, p. 1119)

As *conversas* se constituem uma metodologia de pesquisa para nós e *lôcus* central de trabalho, são através delas que tomamos conhecimento do que é feito fora dos espaços hegemônicos e além do que é determinado pelos órgãos oficiais. Essa metodologia nos permitiu dialogar com os mundos exteriores à universidade, enxergando sua necessidade e nos permitindo narrar essas práticas cotidianas. As *conversas*, nesta corrente dos estudos com os cotidianos, é imprescindível e nos indica que é:

[...] necessária vivência coletiva em todos os contextos e nas práticas neles realizadas, não só pela organização de grupos/forças sociais, mas principalmente porque os outros estão em nós encarnados, pelos diálogos travados com textos, pelas conversas tidas com *praticantes* dos cotidianos, para permitir que o virtual se atualize e se mostre. (ALVES, 2010, p. 1200)

E são nestas ocasiões, como a que temos vivido, de isolamento social, que podemos identificar as “táticas” que os *praticantes*

como Alves (2010) chamam as(os) docentes e discentes das escolas, e que mais recentemente vem chamando de *praticantespensantes*, concordando com Oliveira (2012)⁵, criam para possibilitar sua prática pedagógica com as inúmeras questões que insurgem e que aparentemente não há solução ou que não lhes é passível de lidar, mas que habilidosamente escapam às formas de controle do processo educativo.

Com auxílios das narrativas de três professoras, gostaríamos de trazer o que docentes e discentes têm criado nos cotidianos em que circulam, trazemos a ideia de “suplemento”, a partir de Gilles Deleuze (2013). Esclarecendo, de antemão, que faremos um uso diferente do empregado por Deleuze, mas conservando a ideia original do autor, quando apresenta a ideia de suplemento para designar um novo tempo no cinema moderno.

A etimologia da palavra “suplemento” anuncia em sua composição o que queremos refletir quando pensamos nos processos educativos durante o estado de calamidade pública em que estamos vivendo. “Suplemento” além de sinônimo de “verba” é também sinônimo de “ensino”, segundo o dicionário *Michaellis*, que o define como “o que se acrescenta a um todo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo”. A situação causada pela pandemia “ensina” muito acerca do Brasil e de seus aspectos econômico, social, educacional, político, sanitário, entre outros. O trabalho docente/discente é o de ampliar o ângulo pelo qual temos visto/vivido a vida e compartilhá-lo.

O suplemento para nós indica a possibilidade de criação de uma estética a partir das experiências que temos vivenciado com a pan-

5 Oliveira (2012), pensando com auxílio de Certeau, indica que além de praticantes, os “cidadãos comuns” também pensam seus processos de vida e criam possibilidades de enfrentá-los, por isso a autora vem chamando-os de *praticantespensantes*. A grafia junta, em itálico, é em concordância com a linha dos estudos cotidianos, que já explicamos em nota anterior.

demia e como *praticantespensantes* nas escolas/universidades, que permanentemente está sendo feita pelas professoras e professores quando subvertem, por exemplo, a contagem da “presença” no encontro *on-line*, considerando que a ausência diz algo a mais. Mas Deleuze faz ainda outra pergunta interessante acerca do trabalho do cineasta e que nos confronta em nossa prática docente: “como é que a formação profissional, o olho profissional deixaria subsistir um suplemento como aventura de percepção” (p.100) e na criação de novas maneiras de *aprenderensinar*?

Deleuze (2013) faz essa pergunta para pensar acerca da função das imagens no cinema e na televisão. Nós a usamos para pensar nessa imagem que temos das escolas, em um passado recente e que necessita sofrer movimentos de atualização, assim como acontece nas obras cinematográficas, quando acompanham os movimentos que ocorrem na sociedade. O cinema, para Deleuze, tem uma função estética, enquanto a televisão teria a função social. Pensar as escolas com os artefatos culturais – cinema/filmes, redes sociais, livros/literatura – e os artefatos tecnológicos – celulares, computadores, plataformas *on-line*, aplicativos de conversa/comunicação –, para nós, é reconhecê-las em sua potência criativa e criadora, portanto, estética e também social.

Ainda de acordo com Deleuze (2013, p. 101, grifo do autor), a televisão seria “a forma pelo qual os novos poderes de ‘controle’ tornam-se imediatos e diretos”. No presente, a internet assume essa função e, neste momento pandêmico, as plataformas de ensino remoto se tornaram esse lugar de controle do trabalho docente e da “produção” e “avaliação” dos estudantes, mas também um lugar de inventividade e criação que compõem a “rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 2014) ou de “táticas” como nos diz Alves (2010), com base em Certeau:

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as *táticas* (Certeau, 1994) com que vão *usando* os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses ‘usos’, os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos *espaçostempos* das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado ‘oficialmente’. (ALVES, 2010, p. 1200)

A seguir, recorreremos à narração de algumas histórias trazidas da literatura, com quem estabelecemos *conversas* para as reflexões que propomos aqui, mas dispararam também outras *conversas* nos *espaçostempos* que algumas de nós trabalhamos e que nos ajudam a pensar questões que esbarram nos processos educativos na atualidade, como: a necessidade de um espaço, as dimensões da escrita, a adaptação à tecnologia, a questão feminina – trabalho doméstico *versus* trabalho intelectual –, resignificação do papel e a “reciclagem” de ideias, para depois pensarmos na possibilidade de criação de uma “pedagogia suplemento” a partir das percepções acerca dos cotidianos com quem temos trabalhado/estudado.

De um teto todo seu a um computador todo seu: a escrita do papel para a tela

Muitos autores de literatura abordam a questão das especificidades de suas escritas, suas preferências e dificuldades quando o assunto é criação. Esse processo está envolto a diversos artefatos que auxiliam o ofício e também marcam o desenvolvimento de épocas. Lápis, máquinas de datilografia, computadores, além de espaços físicos adequados, são instrumentos necessários tanto a escritores como a crianças e jovens participantes de redes educativas. Como acreditamos que a for-

mação vai além dos espaços escolares, que nos nossos cotidianos formamos e somos formados por diversas redes que nos modificam a todo tempo e:

que todas as redes são '*espaçostempos*' de reprodução, transmissão e criação de '*práticas-teorias*' que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes '*espaçostempos*' somos '*marcados*' pelas relações que mantemos com muitos outros '*praticantespensantes*' em múltiplos e complexos '*mundos culturais*' (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e re-criados. Todas estas redes são assim, entendidas como de '*prácticasteorias*' pois percebemos que nelas são criadas permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar '*teorias*'. (ALVES, 2019, p. 115)

Já que entendemos que a literatura tem o seu espaço dentro das escolas, *conversamos* com algumas autoras e autores acerca da importância dos artefatos e espaços para a criação, para, a partir daí, dialogar com questões educativas perante a pandemia da COVID-19.

Bukowski⁶, um escritor que viveu entre os anos de 1920 a 1994, passou pela transição da escrita através do papel e da máquina de escrever para a utilização do computador. Em sua biografia, escrita pelo jornalista Howard Sounes, acompanhamos as modificações em relação aos equipamentos utilizados. Há diversos trechos nos quais são relatadas as dificuldades que o poeta passava para escrever sua obra, em um apartamento localizado em Los Angeles para onde se mudou em 1958 e começou a receber queixa dos moradores devido ao som da máquina de escrever utilizada durante à noite

6 Henry Charles Bukowski Jr, nascido Heinrich Karl Bukowski; Andernach, em 16 de agosto de 1920, e faleceu em Los Angeles, em 9 de março de 1994, foi um poeta, contista e romancista estadunidense nascido na Alemanha.

[...] Estava fazendo o que queria e tinha o emprego no correio, que o impedia de passar fome. '... nos melhores dias era só um pequeno quarto, a máquina e a garrafa', escreveu. 'O barulho contínuo das teclas e os gritos: 'EI! PARE COM ISSO, PELO AMOR DE DEUS, NÓS SOMOS TRABALHADORES E TEMOS QUE LEVANTAR CEDO!' Com a batida de paus de vassoura no chão e pancadas vindas do teto, eu ainda escrevia mais algumas linhas [...]. (SOUNES, 2016, p. 74)

A partir daí começou a escrever à mão e datilografado, alternadamente:

A proprietária disse-lhe que teria que parar de datilografar às nove e meia da noite porque os outros inquilinos estavam reclamando. Essa era exatamente a hora em que Bukowski começava a pegar o embalo. depois de algumas cervejas, fumando um charuto e talvez ouvindo Mozart no rádio, se tivesse sorte. Ele tolerava o barulho dos outros inquilinos: o riso enlatado de suas televisões e '*as lésbicas no fim do corredor*', que ouviam discos de jazz durante toda a noite com a porta aberta. Por que ele não podia escrever? Mas a proprietária o convenceu. Era uma regra nova. Então Bukowski desenvolveu uma mecânica. Datilografava até às nove e meia da noite e terminava o trabalho em silêncio, escrevendo à mão em letras de forma. Tornou-se tão hábil nisso que podia escrever quase tão rápido quanto datilografava. (SOUNES, 2016, p. 75)

Após a compra de um computador em 1991, sua habilidade de escrita melhorou bastante, pois conseguia produzir muito mais ao digitar, além de ter uma ajuda ortográfica do computador:

Bem, meu septuagésimo primeiro ano foi muito produtivo. Eu provavelmente escrevi mais palavras neste ano do que em qualquer outro de minha vida... Este computador, que comecei a usar no dia 18 de janeiro, tem muito a ver com isso. É mais fácil escrever uma palavra, ela passa mais rapidamente do cérebro (ou de onde quer que venha) para os dedos e dos dedos para a tela, onde fica imediatamente visível - brilhante e nítida. Não é puramente uma questão de velocidade, trata-se de um fluxo, um rio de palavras e, se as palavras são boas,

então vamos deixá-las correr soltas. (SOUNES, 2016, p. 299)

Bukowski nos dá um exemplo da facilidade da tecnologia no ofício da escrita, mas reforça que só teve acesso ao equipamento, que foi de alto custo na época, devido a melhoria em suas questões financeiras, o que nos leva a pensar na dificuldade de aquisição de equipamentos tecnológicos por parte de crianças e jovens no período das aulas remotas perante a pandemia. Isso nos indica que o acesso à tecnologia nunca esteve economicamente acessível, nem para um escritor na Europa – mesmo que em outra circunstância temporal e ainda não está para um estudante das classes populares na América Latina, quiçá no Brasil.

Como educadoras, percebemos em nossos cotidianos que a maioria das(os) estudantes atualmente não possuem computadores em casa, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2018, na qual 45,5% dos brasileiros que têm acesso à internet é através de telefonia móvel. O que facilita o acesso às aulas em certa medida, mas não é suficiente para as diversas vezes em que há a necessidade de instalar programas de edição de textos ou de videoconferências, que o equipamento não suporta, além da dificuldade de manter um plano de internet, que garanta o acesso, com uma velocidade e capacidade que se permita permanecer conectado durante os encontros. Um entrave para grande parte dos brasileiros que precisa gastar muito para ter uma internet com o mínimo de qualidade em conexão.

As escolas públicas foram autorizadas a realizarem atividades pedagógicas por meio digital/tecnológico, sem que houvesse nenhuma iniciativa imediata do governo no auxílio ao acesso à internet, por exemplo e, como consequência, o que era para minimizar os efeitos da pandemia na educação acaba por escancarar a desigualdade e indiferença perante as

dificuldades de uma parte periférica e marginalizada da população.

A autora Virginia Woolf ⁷, em seu livro *Um teto todo seu*, retrata a importância de se ter um espaço físico e metafórico para que as mulheres possam desenvolver a escrita.

Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto. Quais eram as condições em que as mulheres viviam?, perguntei a mim mesma; a ficção, quer dizer, o trabalho imaginativo, não cai como uma pedra no chão, como na ciência; ficção é como uma teia de aranha, presa por muito pouco, mas ainda assim presa à vida pelos quatro cantos. Muitas vezes, estar preso é quase imperceptível. As peças de Shakespeare, por exemplo, parecem completamente suspensas quase por si sós. Mas quando a teia é puxada mais de um lado, enganchada pela borda, rasgada na metade, é que se lembra que elas não são tecidas em pleno ar por criaturas incorpóreas; essas teias são o resultado do sofrimento de seres humanos e estão inteiramente presas a coisas materiais, como: saúde dinheiro e a casa onde se mora. (WOOLF, 2014, p. 63-64)

Na obra, percebemos que a ausência desse espaço, além da sobrecarga de outras atividades cotidianas domésticas, atribuídas às mulheres, acaba por minar o desenvolvimento de suas habilidades literárias.

Infelizmente, não podemos afirmar que é uma questão somente de sua época (1881-1941). Atualmente, verificamos o problema da ausência de um teto para si no que se refere às atividades por meio digital/tecnológico. Se pensarmos nas crianças e jovens que dividem a residência, geralmente bem pequenas, com um número considerável de pessoas que estão realizando outras atividades, como assistir

7 Adeline Virginia Woolf, nascida Adeline Virginia Stephen – Kensington, Middlesex, 25 de janeiro de 1882 – Lewes, Sussex, 28 de março de 1941 –, foi uma escritora, ensaísta e editora britânica, conhecida como uma das mais proeminentes figuras do modernismo.

televisão, brincar pelo cômodo, cozinhar, além de outras comuns aos cotidianos, entendemos que a questão da concentração e conforto para que os exercícios atribuídos sejam realizados esteja, neste momento, reduzida.

Os espaços escolares são outros. Primeiramente, há a dificuldade de fazer com que, principalmente as crianças, entendam que precisam realizar as lições em casa, através de um equipamento eletrônico, sem a interação física entre discentes e docentes, ter tempo para direcionar as atividades e conseguir incluí-la na dinâmica da casa. Tudo isso em meio a disseminação de um vírus que pode ser letal, o que desperta outras preocupações mais urgentes como a dificuldade de manter as obrigações financeiras, já que muitos tiveram seus salários reduzidos ou até foram dispensados sem remuneração de suas atividades, a dificuldade de manter a despensa cheia para que possam se alimentar e o próprio medo do vírus, tendo em vista o sucateamento da rede pública de hospitais somada à falta de vagas devido ao grande número de infectados pelo vírus. Urgências que vêm antes das questões pedagógicas e que se somam para uma parte da população que já enfrenta dificuldades diversas fora de um período de pandemia.

Outro aspecto que nos possibilita a *conversa* com a obra da Woolf é a questão de gênero. Apesar de estarmos em 2020, 81 anos após o livro ser escrito, ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual diversas crianças do sexo feminino assumem atividades domésticas cada vez mais cedo. E contrariando essa organização social, as mulheres tornaram-se chefes de família, assumindo total responsabilidade por esta, o que acaba por colocar crianças/jovens do sexo feminino como “subchefes”, na ausência da matriarca. Com as aulas a distância, essas atividades são somadas e até intensificadas, pois, se estão a todo o momento em casa, acabam, conseqüentemente, reali-

zando mais tarefas. Isso repercute ainda mais, nos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] é impensável que qualquer mulher nos dias de Shakespeare tivesse tido o dom de Shakespeare. Porque um gênio como o de Shakespeare não surgia entre pessoas trabalhadoras, sem educação formal, servis. Não nascia na Inglaterra entre os saxões e os bretões. Não surge hoje entre as classes trabalhadoras. Como então, poderia surgir entre mulheres cujo trabalho começava, de acordo com o professor Trevelyan, pouco antes de deixarem o berço, e a qual eram impelidas pelos pais obrigadas pelo poder da lei e dos bons costumes? (WOOLF, 2014, p. 72-73)

Esse aspecto toca, inclusive, nas narradoras deste texto, que assumem as facetas de serem mulheres/mães/pessoas de classe populares/professoras/pesquisadoras e que vivem também as angústias que as múltiplas demandas nos impõem. As questões de gênero tornam-se então ainda mais latentes em tempos de pandemia. As demandas com a casa, os filhos, o trabalho remoto, as contas, os prazos, a saúde física e mental são ainda mais desafiadoras.

Para muitas pessoas, diferentemente do que retrata Bukowski, o papel incentiva mais a escrita do que a tela em branco do computador. A escrita em partes, desconstruída, dispersa entre pedaços de papel que depois de unidas podem contar uma história, que tem sentido, ou não. Já a tela do computador vazia, com seu cursor piscando, parece nos pressionar, nos transmitir a seguinte mensagem: o que será que você tem de tão interessante para me preencher? Muitos acreditam que isso se dê devido à posição. Quando escrevemos no papel estamos por cima, nós que comandamos a pressão dos dedos sobre a caneta e sua desenvoltura no papel. Já a tela do computador, no mínimo está na altura dos nossos olhos, nos devolve o olhar com firmeza e igualdade, a espera do que digitaremos. Óbvio que não são percepções unânimes, porém podemos

afirmar que existem pessoas que podem fazer escolhas e transitar entre o papel, o celular, o *tablet* e o computador, já outros não possuem essa escolha.

A escritora Carolina de Jesus⁸ escreveu parte de sua obra com papéis que encontrava nos lixos, ao buscar resíduos que poderiam ser reciclados. Em sua trajetória, a presença do papel tem posições contraditórias. Se por um lado os papéis e cadernos encontrados serviam para desabafar suas angústias e escrever acerca do seu cotidiano, ele representava a sua luta pela sobrevivência, pois era esse material que a autora buscava pelas ruas e vendia a empresas de reciclagem para com o lucro conseguir alimentar os seus filhos. “Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.” (JESUS, 2014, p. 29).

Não estamos, de forma alguma, glamorizando a pobreza, Carolina de Jesus também necessitava e merecia “um teto todo seu” para desenvolver a escrita, porém queremos lembrá-la para entender que em um país onde o Estado não viabiliza medidas que buscam reparar e possibilitar oportunidades, o papel acaba sendo mais democrático. Os direitos à moradia e à educação devem ser igualmente priorizados.

Se ainda existe a dificuldade, para muitos, de se ter o básico para a existência, não há espaço para que exista “um computador todo seu” para participar efetivamente dos encontros por meios digitais/tecnológicos. Se Virgínia Woolf estivesse viva, perceberia que com o tempo a questão de sua obra não foi resolvida, ao contrário, se tornou muito mais complexa.

8 Carolina Maria de Jesus – Sacramento, 14 de março de 1914 — São Paulo, 13 de fevereiro de 1977 – foi uma escritora brasileira, conhecida por seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

Práticas pedagógicas em meio à pandemia: possíveis caminhos

O ensino a distância é uma realidade no país já há um tempo. Em 2019, o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) informou que havia 1,5 milhões de estudantes participando de cursos de graduação na modalidade de ensino à distância. Mas precisamos entender que a Educação a Distância não são as atividades não presenciais realizadas durante a pandemia. O ensino a distância possui um planejamento e metodologia totalmente voltadas a funcionar de forma *on-line*, como, por exemplo, a utilização de aulas já gravadas, a presença virtual de uma/um tutor/tutora para auxiliar com as dúvidas e carga horária distribuída entre diversas atividades complementares.

Além disso, a de se considerar as especificidades existentes em cada segmento da Educação. A Educação Básica está dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio justamente por compreender que existem diferenças acerca da dimensão do trabalho em cada segmento. O desenvolvimento social e cognitivo dos seres humanos é diferente. Cada fase da vida humana demanda um tipo de aprendizagem, de relação, proposta pedagógica e metodológica.

Esses “arranjos” de atividades por meio digital/tecnológico, especialmente por falta de experiência e tempo hábil para planejamento, costumam funcionar tentando conservar o formato das atividades presenciais, muitas vezes, as atividades acontecem ao vivo, ou tentando reproduzir a dinâmica da escola. A carga horária, geralmente, é voltada ao tempo das aulas no âmbito regular. Todas as práticas pedagógicas necessitam de estudo, informação e planejamento. Mas o que estamos observando são medidas apressadas e que não dão conta de todas as especificidades que en-

volvem este período de pandemia e a própria dimensão do projeto de ensino a distância. Além da situação do trabalho dos docentes, que têm se declarado angustiados, por terem que cumprir carga horária, adaptar conteúdos, lidar com tecnologias e plataformas desconhecidas em um momento inesperado, instável e imprevisível.

Existem dificuldades que vão além das tecnológicas e materiais, um exemplo é a necessidade em entender que o momento é outro, que as atividades *on-line* não foram uma escolha dos estudantes, como ocorre com quem se inscreve na Educação a Distância, mas sim uma necessidade devido ao contexto, o que faz necessário ter sensibilidade, o entendimento de que cada pessoa estará em nível diferente em todos os aspectos, de talvez, até estresse, que certamente a maioria estará mais vulnerável, seja por dificuldades financeiras ou de saúde, enfrentadas por sua família. Torna-se fundamental a escuta, a *conversa*.

A metodologia das *conversas* é algo estimulante para ser ampliada como metodologia neste contexto da pandemia. Podendo partir de um tema, mas sem a necessidade de atender a um único objetivo ou resposta, ela é uma facilitadora para que haja um movimento de entendimento entre distintas percepções, trocas de posicionamentos e também no desenvolvimento da escuta.

Uma conversa não é o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com uma alternância serena. Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. (SKLIAR, 2018, p. 11)

Ela pode ajudar mais que a imposição de encontros já determinados antes de vivermos um período de pandemia, como por exemplo, a continuidade de realização de atividades de

um material didático, só que em casa, como algumas instituições privadas estão realizando. Acreditamos que o movimento de realizar tarefas preestabelecidas por um livro não dá conta da complexidade dessa experiência que estamos vivenciando. A *conversa*, nesse sentido, é uma aliada, pois além da possibilidade de entendermos como cada um está vivenciando este período, também podemos apresentar novos temas e ouvir impressões e experiências, sem nunca ter a previsão de como ela irá se desenrolar, tornando-se uma experiência pedagógica múltipla e rica, como nos diz Larrosa (2003, p. 212-213):

[...] uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa [...].

O interessante é que não há, necessariamente, a obrigatoriedade da presença física para que haja as *conversas*, os artefatos tecnológicos utilizados pelas redes educativas durante o isolamento social são algumas das maneiras de possibilitar encontros, através de aplicativos específicos para captar imagem e som e que permitem reunião entre diversas pessoas, grupos formados em programas de bate-papo, nos quais a frequência seja mais de trocas de textos curtos e áudios, espaços para mensagens nos programas de entregas de atividades, em que postagens uma abaixo

da outra formam conversas acerca dos temas propostos e além deles.

Alguns podem dizer que na conversa é interessante se estar perto, que através da tecnologia, temos o infortúnio de precisar organizar mais as ordens das falas, a dicção e volume da voz para que a mensagem seja compreendida. Entendemos que dificilmente um artefato, por mais desenvolvido que seja, irá substituir um encontro, mas não podemos deixar de observar que esta experiência pode ser muito interessante às crianças e aos jovens que podem começar a entender a importância de respeitar a vez do outro, de articular melhor as palavras e de conseguir expressar o que deseja em um tempo determinado para que todos consigam também poder falar.

Outro cuidado neste contexto de práticas educativas durante o isolamento social é com as ferramentas necessárias para a realização de atividades. As crianças e os jovens estão em adaptação e também possuem diferentes limitações financeiras ou (e) tecnológicas. É errôneo, neste contexto, a exigência de um formato de arquivo, por exemplo. Se a finalidade é a realização das atividades, os meios para que esse objetivo seja atingido deveriam ser validados e democratizados. Como educadoras, em um contexto de pandemia, já tivemos contato com exercícios que foram realizados através de programas de edição de texto, cadernos – que foram fotografados e a imagem enviada através da plataforma utilizada pela escola, através de aplicativos de conversa e até jovens que tiraram fotos da tela de seu celular e enviaram para a plataforma. Criações essas, que deveriam ser permitidas e aceitas em um momento com este, em que na falta de equipamentos necessários, crianças e jovens, se veem em uma situação na qual a criatividade se torna aliada para garantir a entrega das atividades.

Percebemos, nos estudos com os cotidianos, que em momentos de crise a criatividade

é desenvolvida, somos forçados perante a diversas situações novas a pensar em soluções, porém é importante não esquecermos o contexto, inclusive no que se refere à flexibilização dos prazos de entrega. Frequentemente, em nossas práticas educativas recentes, observamos responsáveis e jovens entrando em contato com as redes escolares para solicitar entrega de atividades, além do “prazo indicado”, por falta de conexão à internet, dentre outras situações que dificultam as atividades pedagógicas. Novamente reiteramos a necessidade de sensibilizar-se com os diversos contextos para entender e fornecer alternativas.

Em algumas redes escolares, há a distribuição de atividades impressas, retiradas em horários determinados para estudantes que não conseguem ter acesso à internet. Uma medida interessante, desde que aqueles(as) que não conseguem se deslocar até as instituições para a retirada, devido à dificuldade de acesso ao transporte por questões financeiras, por exemplo, não sejam punidos devido a não realização das atividades. Já as atividades devem incluir os cotidianos de vida, inclusive os atingidos pela pandemia. Saber como estão às crianças e jovens, as habilidades que desenvolveram ou descobriram durante esse período, permissão de reflexões livres e criativas acerca de temas atuais, atividades de pesquisa que ajudem no desenvolvimento do senso crítico no lugar de atividades repetitivas e previsíveis, como responder a questionários nada inventivos, que não deveriam ter mais vez nem no planejamento dos encontros presenciais.

A avaliação é outra questão preocupante. Sabemos que não existem somente testes e provas para identificar o desenvolvimento das(os) estudantes. Acreditamos e afirmamos a necessidade de uma avaliação contínua e que leve em consideração diversos aspectos individuais e coletivos. No momento de pandemia, muitas escolas privadas, tentando minimi-

zar as alterações no planejamento da escola, permaneceram com o calendário de provas e a realização *on-line*, o que preocupou estudantes e famílias. Desconsiderar o contexto e pressionar discentes a atingir bons resultados em um formato que não se está acostumado podem resultar em uma avaliação que prioriza mais o controle do trabalho docente, em detrimento do processo de *aprendizagem* dos estudantes.

Como já dissemos, as(os) docentes também estão em adaptação às ferramentas digitais/tecnológicas e com sobrecarga de trabalho, já que a casa se tornou, inevitavelmente, a extensão do trabalho. Precisaram investir em equipamentos tecnológicos que deem conta desse novo formato. O que não compete à prática das(os) docentes, mas que tiveram que acolher. Algumas instituições privadas estão contribuindo com um valor para auxiliar no pagamento da conta de energia elétrica e acesso à internet, mas sabemos que é uma minoria que pode contar com esse tipo de ajuda.

A ausência de investimento e planejamento educacional tem pressionado docentes a terem atitudes além das que lhe são cabidas, tornando-se “heróis” por inventar saídas que cabem ao Estado e ao MEC. No site *Hypeness* foi noticiado o desenvolvimento de um computador do tamanho de uma caixa de fósforos e de baixo custo de produção, R\$22,00 em média, criado pelo professor Ciswal Santos de Juazeiro do Norte, município do Ceará, que permite um fácil acesso a programas importantes na criação e execução de tarefas. O professor é ex-catador de latinhas como a escritora Carolina de Jesus e foi selecionado em 2018 para ter aulas com professores de Harvard, devido à criação de um projeto que reduzia o custo com energia elétrica em 70%. O professor criou o computador ao reparar que diversos estudantes com quem mantinha contato possuíam dificuldades em entregar as atividades

devido à ausência desse artefato. A criação do professor demonstra a ausência do Estado na implantação de medidas de assistência à educação durante a pandemia.

Temos outro exemplo de criação perante a pandemia também ocorrida no Ceará, mas no município de Mulungu. O professor Milton Façanha Abreu decidiu recorrer a uma rádio local e organizar transmissões realizadas por professores de diversas áreas de conhecimento, três vezes por semana, a partir do final de março de 2020, início do isolamento social na região. Segundo o docente, “muitos desses alunos são da zona rural e tampouco teriam como comprar celular ou computador. Então, pensamos em contatar a rádio para o que conteúdo chegasse igualmente para todos”, pontua Luiz de França Leitão, diretor da escola que o professor Milton atua, em entrevista ao site *G1*. “Nós estamos nos reinventando porque a educação não pode parar”, declara o professor Márcio Fernandes, outro participante do projeto.

A pandemia é um aprendizado. Iniciar uma organização do tempo para realização de todas as atividades, começar um novo hábito, assistir a filmes e a séries com temáticas diversas. Relacionar-se de maneira mais intensa com quem se vive. A partir dessas experiências, há muito conhecimento e formas de pensar este desenvolvimento, não como um *ranking*, talvez não com notas e números, mas com um entendimento que estamos em um momento de crise que proporciona criações e conhecimentos nos cotidianos a todos *praticantes-pensantes*, como acreditamos em nossa linha de pesquisas:

Em comum, temos a aposta nos cotidianos como *espaçostempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social, além de uma atitude em pesquisa implicada com os *praticantes-pensantes* das escolas e das redes educativas e com os *saberes-fazer*s que eles tecem nas redes, que por sua vez compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer,

nos diferentes contextos em que vivem, criando sempre diferenças com o desvio produzido pelas práticas. (ALVES, 2018, p. 10)

Um jovem, em uma atividade de oficina de texto e sensibilização de uma instituição em que foi perguntado como ele estava lidando com o isolamento, respondeu que criou uma nova rotina: acordava cedo, antes de todos da casa, fazia um café, ia até sua laje e lia um livro, apreciando o amanhecer. Isso é criação. As atividades foram adaptadas e continuam acontecendo, assim como o aprendizado, e o dia, ele sempre amanhece.

Considerações finais

A pandemia da COVID-19 trouxe diversas reflexões acerca da educação brasileira, baseadas nas dificuldades enfrentadas mundialmente. Demonstrou a fragilidade não só dos seres humanos perante a um vírus, como também da estrutura da educação perante a uma crise. Porém reafirmamos neste texto o poder da criação. Ela que permite a reinvenção e a sobrevivência da sociedade e de todas as partes que a compõem.

Deparamo-nos com diversas falhas e ausências, principalmente materiais, tão necessárias para o acompanhamento das atividades por meio digital/eletrônico sugeridas, ao mesmo tempo em que presenciamos ações que não somente preencheram uma lacuna, como também demonstraram para uma parte da sociedade, que não estava dentro das redes educativas para perceber antes, o quanto as escolas se reinventam e se transformam em diversas situações e de forma permanente, ainda mais quando estamos diante da necessidade de transformação o que põe em marcha processos de repensar, refazer, rediscutir, reavaliar, resignificar, de fato *aprenderensinar* coletivamente.

É com cuidado e coragem que seguimos acreditando nas potências criativas que sur-

gem diante do caos e do medo e que tentam nos paralisar, mas que aceitamos o desafio por acreditar num outro mundo possível com a Educação. Entendendo a Educação como uma Ciência legítima, mas munida de “artes de fazer”, de que fala Certeau (2014) e também como uma arte da recriação, com auxílio dos suplementos, como nos fala Deleuze (2013).

A pedagogia suplemento se esforça, não para assumir “como seu problema” as demandas do presente causadas pela pandemia e pelas fragilidades de nossas instituições e do próprio Estado. Pelo contrário, ela, ao “se deparar com o problema vindo de fora” cria, em seus limites, possibilidade fora do par “educação-regulação”, não espera pelas leis que tentam ditar soluções. Ela cria “muitos caminhos e trilhas diversas, alguns inutilizáveis, outros tateantes, cheios de esperança” (DELEUZE, 2013, p. 98).

Ainda é cedo para afirmarmos quais resultados essa parte da história trará para a Educação. Neste momento, temos a orientação de que as escolas, de modo geral, devem considerar as atividades por meio digital/eletrônico como período letivo, segundo o parecer, além de buscar maneiras de repor os encontros presenciais em algum momento. Mas consideramos importante registrar a potência das escolas. Ela é uma rede potente e viva. E não para, nem a espera de uma vacina.

Referências

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

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação & Sociedade**. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ALVES, Nilda, ANDRADE, Nívea & CALDAS, Alessandra. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles.** In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45

BRASIL, **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.** Diário Oficial da União. Brasília (DF). Página: 39. 18 de mar. 2020. Edição: 53. Seção: 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 25 jul. 2020.

BRASIL, **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020.** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília (DF). Página: 1-24. 28 de abr. 2020. Sala das sessões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano – artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo. Diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/suplemento>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PAIVA, Vitor. Professor e ex-catador cria computa-

dor de R\$22,00 para ajudar crianças na pandemia. **Hypeness.** Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/07/professor-e-ex-catador-cria-computador-de-r-22-para-ajudar-criancas-na-pandemia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos; et. *alli*. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanchez. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

SOUNES, Howard. **Bukowski: vida e loucuras de um velho safado.** São Paulo: Veneta, 2016.

SOUZA, Sabrina. Escola proporciona aulas através de rádio para estudantes sem internet no interior do Ceará: A instituição federal de ensino médio Professor Milton Façanha Abreu, em Mulungu, começou as aulas radiofônicas no final de março por causa do isolamento social. **G1,** Ceará. 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/06/24/escola-proporciona-aulas-atraves-de-radio-para-estudantes-sem-internet-no-interior-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.

UNESCO. **Coronavírus: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-a-distancia/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** São Paulo: Tor-desilhas, 2014.

Recebido em: 29/07/2020

Revisado em: 20/03/2021

Aprovado em: 15/04/2021

Thamy Lobo é mestranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... E-mail: thamy.lobo@hotmail.com

Renata Rocha de Oliveira é mestranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-bra-

sileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... *E-mail:* renatarochaoliveira87@gmail.com

Maria Cecília Castro é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PRoPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo PRoPEd da UERJ. Professora do Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Excelência Acadêmica. Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... *E-mail:* mcecilias.castro@gmail.com