

A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: desinvisibilização curricular a partir das mídias

Soymara Emilião

Resumo

O artigo discute a produção audiovisual de currículos no período do pós-covid, na perspectiva da criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) dos praticantes (CERTEAU, 20013) de uma escola pública localizada na periferia de um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, como modo de divulgação dos conhecimentos criados pelos sujeitos da escola e como possível caminho para a formação contínua de professores (REIS, 2013). O texto se articula *teóricometodológico*¹ ao campo de pesquisas dos cotidianos e do paradigma indiciário (GINZUBURG, 2008). A investigação está vinculada ao projeto de extensão Conversas entre professores: alteridades e singularidades – CoNpas, da Universidade do estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Palavras chaves: cotidiano escolar; narrativa; currículo; redes sociais

SCHOOL IN THE POST-PANDEMIC: curriculum defeasibility from the media

Abstract

The article discusses the audiovisual production of curricula in the post-covid period, from the perspective of the daily creation (OLIVEIRA, 2012) of practitioners (CERTEAU, 20013) of a public school located on the outskirts of a municipality in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro. Janeiro, as a way of disseminating the knowledge created by the subjects of the school and as a possible path for the continuous training of teachers (REIS, 2013). The text is theoretical-methodologically linked to the field of research on everyday life and the evidential paradigm (GINZUBURG, 2008). The investigation is linked to the extension project Conversations between teachers: alterities and singularities - CoNpas, from the State University of Rio de Janeiro - UERJ.

Keywords: school routine; narrative; resume; social networks

LA ESCUELA EN LA POST PANDEMIA: anulabilidad del currículo desde los medios

Resumen

El artículo discute la producción audiovisual de currículos en el período post-covid, desde la perspectiva de la creación diaria (OLIVEIRA, 2012) de practicantes (CERTEAU, 20013) de una escuela pública ubicada en la periferia de un municipio de la región metropolitana de el

¹ Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

estado de Rio de Janeiro, como uma forma de disseminar el conocimiento creado por las asignaturas de la escuela y como un camino posible para la formación continua de los profesores (REIS, 2013). El texto se vincula teórico-metodológicamente al campo de investigación sobre la vida cotidiana y el paradigma evidencial (GINZBURG, 2008). La investigación está vinculada al proyecto de extensión Conversaciones entre profesores: alteridades y singularidades - CoNpas, de la Universidad del Estado de Río de Janeiro - UERJ. Palabras clave: rutina escolar; narrativo; reanudar; redes sociales

Iniciando a conversa

O presente artigo, parte de uma pesquisa em andamento, vinculado ao projeto de extensão Conversas entre professores: alteridades e singularidades – CoNpas, da Universidade do estado do Rio de Janeiro - UERJ, que discute as possibilidades da produção audiovisual no pós-covid, a partir da criação curricular cotidiana (OLIVEIRA, 2012) das escolas. O sentido é a produção de conhecimento dos praticantes (CERTEAU, 2013), sempre de modos originais, inventivos, irrepetíveis e culturalmente situados, como modo de divulgação científica e cultural dos saberes, tecidos por estudantes e professores no cotidiano escolar. O objetivo são as experiências (LARROSA, 2015) escolares, no que atravessa e modifica os sujeitos, vividas em uma escola pública municipal, localizada na periferia de um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O trabalho recorre *teóricometodologicamente* ao campo das pesquisas com os cotidianos e faz uso do paradigma indiciário (GINZBURG, 2008), partindo daquilo que é aparentemente negligenciável para buscar pistas infinitesimais dos currículos inventivos produzidos pelos *praticantdiesspentes* das escolas públicas periferizadas.

Os currículos no campo dos cotidianos escolares, na qual se inscreve este trabalho, são compreendidos como criação cotidiana dos *praticantespentes*² (OLIVEIRA, 2012) e, por isso, processos sempre provisórios e recriados cotidianamente. Nesse sentido, as experiências curriculares veiculadas nos meios digitais se referem àqueles prenhes de inteligência, prazer, solidariedade e beleza dos praticantes (CERTEAU, 2008) da escola, em modo de palavras e imagens, naquilo que toca, que atravessa e nos modifica (LARROSA, 2015).

O trabalho parte dos estudos de Certeau (2008), na compreensão de que o praticante é aquele que cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, instaura pluralidade e criatividade. No mesmo sentido, em 2012, Oliveira alarga a noção, compreendendo que esses praticantes são pensantes ao criarem suas táticas no uso daquilo que é obrigado a cumprir.

O artigo parte de três premissas: que nos processos pedagógicos, no cotidiano escolar, são criados inúmeros, criativos, originais e irrepetíveis currículos; que os usos de artefatos tecnológicos para publicação e circulação dessas produções podem expandir as possibilidades de conhecimento e divulgação dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) no chão das escolas; e que o alargamento dessa circulação curricular expande as redes de significações, *saberesefazeres* e poderes dos sujeitos e da comunidade escolar.

² Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

A pesquisa mergulha (ALVES, 2001) nos movimentos dos sujeitos da escola, a partir da reabertura das escolas, nos usos das ferramentas digitais, especificamente, o Facebook e Instagram, para a divulgação das *práticas políticas* da escola, diante do crescimento da participação da comunidade local aos perfis criados pela instituição nas redes sociais. Esse engajamento pode ser um indício (GINZURB, 2008) de um efeito colateral ao fechamento do espaço físico escolar por dezoito meses, durante o período mais grave da pandemia de 2020, quando as mediações pedagógicas migraram para esses meios, na ausência ou dificuldade de acesso aos endereços oficiais. Assim, o aumento dos acessos aos meios digitais da instituição escolar pode ser um rastro (GINZURB, 2008) de que muitos responsáveis e familiares tivessem criado o hábito de acompanhar as publicações realizadas pela equipe de articulação pedagógica desta instituição escolar.

Assim, vem sendo possível perceber, a partir da constatação do aumento de adesões, curtidas e comentários nas publicações das escolas nessas redes sociais, que estava havendo uma possível desinvisibilização dos currículos criados pela escola, o que, de outro modo, mobilizava as docentes para aulas mais autorais e criativas, o que potencializou essas produções curriculares inéditas por parte dos professores. Esse movimento duplo trouxe indícios (GINBURG, 1989) que, se por um lado, os responsáveis e familiares estavam curiosos e interessados por aquilo que a escola estava realizando, por outro lado, estava em curso um deslocamento nos fazeres cotidianos dos professores, deslocando a noção de currículo de algo externo e prescritivo para uma produção original, em interlocução com os praticantes da escola com objetivos para além dos muros da escola, em diálogo com os desejos e interesses dos estudantes e da comunidade escolar e local.

Fios teóricoepistemometodológico da pesquisa

Ao inscrever a pesquisa no campo com os cotidianos escolares, defino que se trata de uma investigação que busca narrar a vida socialmente e politicamente situada em sons e imagens. A compreensão que, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é entendido como *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos, experiências e conhecimentos. Desse modo, a produção audiovisual é um dos modos de conhecer, ver, ler, ouvir e sentir as experiências cotidianas, assumindo a complexidade do meio social, compreendendo que precisamos pensar e tentar expressá-las nas diferentes formas de contar o mundo (ALVES, 2008). Nessa direção, resalto que, além dos autores do campo, Santos (2019), Ginzburg (1989) e Certeau (2008, 2013) são as fontes nos quais busco sustentação para esta pesquisa.

Neste sentido, venho compreendendo com Oliveira (2012, p. 41) a importância de atuar política e epistemologicamente nas possibilidades e dar visibilidade às práticas, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas. Desse modo, compartilhar as criações curriculares das docentes poderia ser um modo de atuação política ao desinvisibilizar a perceptibilidade das experiências vividas nas escolas públicas localizadas nas periferias dos municípios.

Para isso, a pesquisa impõe o desafio político e estético de redobrar a atenção, de modo aberto e sensível à polifonia de vozes, corpos e singularidades que circulam os espaços escolares e que produzem currículos cotidianamente. E ainda, com Alves (2004), baseada nos estudos de Manguel, (2001), entender que a imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem, que não é exclusiva ou definitiva. Desse modo, vamos tecendo as imagens às redes de saberes no que testemunhamos e naquilo que nos é presente na memória das professoras.

Assim, a pesquisa dialoga com as produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos, na opção pelas Epistemologias do Sul, pela necessidade de defender ativamente a pluralidade epistemológica do mundo, o que significa reinvenção de um outro mundo, “de um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2019. p. 9), que problematize os alicerces hegemônicos do pensamento único, do currículo único, da escola única, da periferia única, do aluno da escola periférica como único.

Para isso, é preciso assumir o mundo em sua complexidade (MORIN, 2007) e o primeiro passo, é buscar apreender o real na sua unidade e multiplicidade, ou ainda, nas palavras de Morin, na sua *unitas multiplex*; tratando-se de abdicar do entendimento de um tempo linear e de determinações causais, ao modo das concepções tradicionais, para pensar o mundo pelo imprevisível, o circular, o recursivo e o transdisciplinar.

Neste movimento, se impõe a necessidade de operar a partir de um paradigma de racionalidade que amplie a compreensão do campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e das práticas que ocorrem na vida: as Epistemologias do Sul e, com elas, trazer à superfície os saberes e conhecimentos produzidos incessantemente pelos *praticantespensantes* das escolas. Parto do entendimento de que, para além da pesquisa, na minha ação no mundo, busco ser uma *professorapesquisadora* do Sul, no sentido metafórico criado por Santos, aquela que age, pensa e faz com e não sobre algo.

Sigo com Santos (2019) na proposição de identificar, validar os conhecimentos e modos de saber não reconhecidos como tais pela epistemologia dominante. Nesse movimento de multiplicar e enriquecer as compreensões do mundo, é necessário a expansão do presente, tornando presentes os sujeitos ausentes; a contração do futuro, criando um *espaçotempo* necessário para conhecer e valorizar as inesgotáveis experiências sociais existentes no mundo; e a tradução, capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências sem destruir as identidades envolvidas.

(...) a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. (...) para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos (...) é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2006, p. 778)

Esta nova racionalidade denominada de cosmopolita, que na docência, na pesquisa e na vida venho exercitando, propõe perceber e combater o desperdício das múltiplas e complexas experiências existentes no mundo, possibilitando tornar visíveis as práticas sociais invisibilizadas, negligenciadas, deslegitimadas ou/e desconsideradas que são produzidas cotidianamente, no caso desta pesquisa, pelos praticantes das escolas, e apagadas pelos procedimentos excludentes da racionalidade moderna ocidental.

A exclusão da multiplicidade do mundo é que sustenta a racionalidade moderna, a *razão indolente*. Segundo Santos (2006, p. 779-780), ela se expressa por meio de quatro formas que subjazem à produção de conhecimento hegemônico do ocidente e à compreensão do mundo ocidental. São elas: a *razão impotente*, também entendida como o determinismo realista, porque acredita que nada se pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela; a *razão arrogante*, o livre arbítrio, que não sente necessidade de exercer-se porque se sente livre; a *razão metonímica*, que entende o todo pela parte, e por isso reivindica e concebe como única, uma determinada forma de racionalidade; e, finalmente, a *razão proléptica*, que entende que o futuro está subordinado à monoculturalidade do tempo linear e ao domínio da natureza e, por isso, o concebe como uma superação automática e infinita do presente.

Para contrapor essas lógicas, a Epistemologia do Sul propõe a validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais, vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Segundo Santos (2019), trata-se de um sul epistemológico, não geográfico, conhecimentos nascidos em lutas por um mundo em seus próprios termos. E é nesse sentido, em movimentos cotidianos, que buscamos romper, ou pelo menos tensionar, as dicotomias empobrecedoras do pensamento moderno (homem-mulher, norte-sul, rico-pobre etc.) e as relações de poder que as articulam.

Santos (2006) propõe procedimentos para subsidiar a razão cosmopolita: a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, como entendimentos do mundo que excedem e refutam a compreensão ocidental deste, operando na expansão do presente, possibilitando o *conhecimento e valorização da inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* (SANTOS, 2006) e a contração do futuro, reduzindo as expectativas ao possível. A Sociologia das Ausências propõe transformar as ausências em presença, os objetos impossíveis em possíveis, em trazer para a “superfície” fragmentos de experiências que não foram socializados, porque tudo o que não existe foi produzido como tal pela ciência tradicional. A Sociologia das Emergências é a possibilidade de alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas, ampliando o futuro que ele comporta. Segundo Oliveira (2012, p. 21-22):

A razão cosmopolita se volta contra o desperdício da experiência promovido pela razão indolente e busca tornar visíveis práticas sociais invisibilizadas pelos procedimentos da racionalidade moderna. (...) Na outra ponta da reflexão, encontra-se a necessidade de contração do futuro, no sentido da redução das expectativas radiosas, consideradas possíveis mesmo quando incompatíveis com as experiências do presente. (...).

Através da Sociologia das Ausências, é possível entender que a produção da não existência ocorre sempre que uma entidade, ideia ou experiência são desqualificadas e tornadas invisíveis, ininteligíveis, incríveis e por isso são descartadas.

A partir desse campo *epistemopolítico*, indago: O que mobiliza a criação curricular nos cotidianos? É possível pensar currículos que não dialoguem com aquilo que nos toca e afeta, enquanto praticantes das escolas, no contexto da cidadania? Como dialogar com os conhecimentos dos sujeitos e contextos da educação, quanto a produções de conhecimentos voltadas para formas sociais mais justas e democráticas?

Sem respostas, porém em busca delas é que a pesquisa persiste a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2006). Nesse sentido, venho compreendendo que essa existência pulsante e original das escolas vem sendo negada pela racionalidade moderna através da produção da não existência, que se concretiza através de cinco lógicas (SANTOS, 2006): a *monocultura do saber e do rigor do saber*, que cria as figuras do ignorante e do inculto, porque entende que a ciência moderna e a alta cultura são os critérios únicos de verdade e qualidade estética; a *monocultura do tempo linear*, que produz o residual, porque entende que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Na dianteira desse “tempo”, seguem os países centrais, com seus conhecimentos, instituições e formas de sociabilidade. O resto é atrasado. A *monocultura da classificação social*, que gera o inferior, porque naturaliza as diferenças e as hierarquias. Compreende as relações de dominação como consequência e não como causa, e, por isso, a inferioridade é insuperável porque é “natural”. A *monocultura da escala dominante*, que desqualifica o local, porque considera irrelevantes outras escalas que não sejam as universais e globais, negando as produções particulares e locais. E, por último, a *monocultura*

da *lógica produtivista*, que concebe o improdutivo como aquele que não atende aos critérios de produtividade capitalista, já que compreende o crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, maximizando a geração de lucros.

Para Santos (2006), são lógicas que subtraem o mundo, *desperdiçando experiências*. Entendemos, ainda, que a desinvisibilização dessas experiências permite a emergência de possibilidades ainda-não realizadas inscritas no que já existe. Por isso, me alinho ao autor na ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, precisa ser pensada e percebida também como possibilidade. É necessária uma versão ampliada de realismo, incluindo as realidades ausentes, assim criadas, por via do silenciamento, da supressão e da marginalidade daquilo que escapa às monoculturas hegemônicas, porque tudo que é inexistente, invisível na modernidade, foi construído para sê-lo.

Nos segundos infinitesimais de uma atividade de aula, em uma das muitas escolas periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, experiências e entendimentos da vida e de escola são entrelaçados e que são desperdiçados pela racionalidade moderna, materiais de infinita riqueza, lampejo das artesanias das práticas (SANTOS, 2019), que podem desenhar e validar as articulações de resistência e luta social. Para o autor (2019), a luta por um mundo mais justo e plural exige um trabalho político artesanal, criando processos, ferramentas e materiais na luta contra as exclusões abissais e não abissais.

Para o autor, a abissalidades se fundam nas ciências sociais modernas que conceberam a humanidade como um todo homogêneo que habita um lado, onde estão sujeitas a regulação e a emancipação e do outro, estariam as sub-humanidades. Assim, há uma linha que divide e cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, no qual o primeiro, existe equivalência e reciprocidade entre “nós”, integralmente humanos, “eles”, os quais é inimaginável compreendê-los como totalmente humanos e por isso é impensável vir a ser incluídos. O sociólogo compreende que existem três principais articulações entre as abissalidades e não abissalidades, sendo:

a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões abissais; (2) a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões não-abissais; (3) a articulação entre lutas contra exclusões abissais e lutas contra exclusões não abissais. (SANTOS, 2019. p. 62)

A noção de linha abissal (SANTOS, 2007) fundamenta a compreensão sobre os efeitos da racionalidade moderna nos currículos produzidos pelas escolas, o que ajuda a entender o sistema de distinções visíveis e invisíveis que organizam o mundo, deslocando para lados diferentes de uma fenda abissal aquilo que é reconhecido como existente e aquilo que é tornado inexistente. A racionalidade indolente valida as visíveis, estabelecendo a tal linha, entre aquilo que existe deste “lado da linha” e o invisibilizado, do outro lado, excluindo-o enquanto realidade social. A partir dessa compreensão é que entendemos que os saberes que buscamos desinvisibilizar são aqueles suprimidos dos documentos curriculares e nos entendimentos formais tecidos na modernidade sobre professores, estudantes, escolas e currículos.

Pelo exposto, emerge a importância das contribuições de Santos (2019, p. 73) e que potencializam essa pesquisa, propiciando suporte epistemológico para expandir a compreensão da riqueza das experiências sociais já existentes nas escolas e oferecendo ferramentas para a luta pela construção de um mundo mais justo.

Considero que outra noção de Boaventura de Sousa Santos, a *ecologia de saberes* (2019, p. 59) é fundamental na defesa do reconhecimento e importância da articulação dos diversos conhecimentos que circulam na sociedade, aqueles que nascem na luta e aqueles que, apesar

de não nascerem da luta, podem ser úteis a ela. Santos denomina os conhecimentos artesanais, aqueles conhecimentos práticos, empíricos, populares que são produzidos na prática social, como os que nascem na luta.

A travessia

É nos sentidos propostos por Boaventura de Sousa Santos (2019) e articulados os movimentos das pesquisas com os cotidianos (ANDRADE, CALDAS E ALVES, 2019), que defino os princípios *teóricosmetodológicos* deste trabalho. São entre esses movimentos, a *narração da vida* e a *literaturização da ciência*, que busco sustentação *teóricametodológica* para produzir uma outra escrita no plano audiovisual, na busca de conhecer os efeitos do *fazerpensar* que se realizam nos cotidianos. Para as autoras, o movimento de literaturizar a ciência é o modo de romper com um sujeito anônimo, de uma linguagem supostamente neutra, e assumir-se como *praticantepensantes* dos cotidianos, esses habitados por tensões, diálogos, problemas, *conhecimentossignificações*, muitas vezes invisibilizados por outros modos de pesquisa. A proposta da produção audiovisual busca desinvisibilizar os *praticantepensantes* das escolas – com isso, trazer à tona suas memórias e criações culturais e curriculares, o que as autoras denominam como *Ecce femina*. Todo o processo, desde a chegada à escola até a edição dos materiais, estarão plenas de *Sentimento do mundo*, por ser realizada por alguém que está mergulhada nos cotidianos escolares, entendendo-os como *espaçotempos* de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade. Nesse sentido é que este estudo busca ir *além do já sabido*, caçando outras lógicas, invenções e conhecimentos e escapes, usados por nós, praticantes das escolas, para jogar com os mecanismos da disciplina, porque não nos conformamos com o que é imposto, a não ser para alterá-los; Todo o jogo só é possível se compreendermos a intensa *circulação de conhecimentossignificações*, entendendo que, com essa circulação, formando-nos e formamos redes educativas

Nessas redes são tecidas e entretecidas aos acontecimentos do passado ao presente no desejo de um futuro outro. Assim, é fundamental contextualizar como a escola começou a ampliar os usos das redes sociais, um processo que enfrentamos a partir do fechamento da escola em decorrência da Covid-19, mas, também como modo de resistência aos apagamentos das ações docentes do período da pandemia. Ao sair da escola no dia 13 de março de 2020, nenhuma das professoras poderia imaginar que ficaríamos afastados por 18 meses daquele local que era *espaçotempo* de ofício e encontro. Nos dias e meses que se seguiram, atravessados pela incerteza, dor e pelo medo no plano pessoal e coletivo, e pela responsabilidade política inerente a profissão docente, compreendemos que era necessário fazer um caminho em direção às tecnologias digitais, seja para o encontro entre pares e, também, na tentativa de manter vínculos afetivos e pedagógicos com os estudantes.

Desse modo, as professoras foram criando usos para esses *espaçotempos digitais*, alguns que já existiam e outros inaugurados a partir dessa necessidade que se impunha, o que, de modo vertiginoso, ampliou o tempo dedicado ao trabalho. Assim, em março de 2021, iniciaram as comunicações em plataformas digitais e aplicativos como o Facebook, Instagram e WhatsApp, que nos mantiveram conectadas ao trabalho docente por um tempo mais alongado do que a carga horária efetiva de trabalho, já que as tentativas de contato e interação com os estudantes e famílias invadiam as noites e até as madrugadas de alguns profissionais.

Mesmo de modo remoto e precário, já entendíamos que estávamos envolvidas em modos outros de produção de conhecimentos, o que também necessitou de estudos autônomos, por vezes solitário, outras nas redes de *conhecimentossignificação* (ALVES, 2013), no sentido das tensões, diálogos e problemas envolvidos na aprendizagem dessas novas linguagens e usos outros para fins pedagógicos.

Esse movimento ocorria, de modo concomitante, ao impacto emocional diante dos números diários de mortes, no caminho até o quantitativo de mais de 700 mil vidas perdidas pela doença. Além dessa dor, havia o entendimento do profundo hiato que se abria na vida de crianças e adolescentes daquele local, que só possuíam a escola como um lócus privilegiado para viver outras experiências relacionais, dialógicas, afetivas.

Como professora imersa nesse período, pude verificar a dificuldade para estabelecer contato com os estudantes e suas famílias. Não por falta de desejo ou interesse desses, mas, precipuamente, pela ausência de equipamentos tecnológicos que possibilitassem essas conexões. Nos relatos de muitos responsáveis, moradores de uma área periférica de uma cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, é que, a família possuía um único aparelho celular para atender toda a família. E, que este, só ficava disponível para a criança no período noturno, quando os adultos chegavam do trabalho (ou da busca por uma colocação no mercado de trabalho). Outra barreira denunciada nesses breves contatos, era a precariedade das redes de comunicação, já que grandes áreas periféricas da região metropolitana ainda possuem uma precária cobertura de rede de internet.

Foram meses muito difíceis para todos. No caso das crianças, podemos imaginar camadas de perdas que foram se acumulando: da vida de parentes, de empregos dos responsáveis, de espaços para o brincar e se expressa, entre tantas outras que nem supomos imaginar. Da mesma forma, a complexidade vivida pelas mulheres, chefes das famílias, mães, madrastas, tias, e avós, que, em grande volume, assumiam a interlocução com as professoras e a escola. Era majoritária a participação feminina no ambiente virtual, em dados apurados, com mais de 300 famílias, no processo de atendimento à educação infantil ao 5º ano do primeiro seguimento do ensino fundamental, no acompanhamento de seis grupos de interações pelo aplicativo de conversas WhatsApp, quando a presença de responsáveis homens era ínfima.

Neste sentido, a presença e o interesse das representantes femininas, assim como a ausência masculina, nas interações neste aplicativo, vem ao encontro da pesquisa que se dedica a captar o que ocorre em torno das “*prácticasteorias*”, produzidas com os cotidianos, buscando uma melhor compreensão dos processos com ênfase nos curriculares, que são experienciados pelos praticantes das escolas. Por um lado, busca destacar os saberes e astúcias (CERTEAU, 2008) desses sujeitos, comumente invisibilizados pelo mito de uma história única sobre o fracasso escolar, sobre um descomprometimento das famílias com a escola. De outro, investiga esses movimentos para desinvisibilizar os currículos em circulação e que são comumente eclipsados pelas visões hegemônicas de currículo e por representações demeritórias da docência e das escolas públicas localizadas nas periferias.

Neste sentido, as críticas de Certeau (2012) a uma ideia de ciência que estabelece caminhos únicos, classificáveis e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos se conectam com os estudos de Santos (2019). Para o autor, o cientificismo, quando articulados com a diversidade de saberes existentes no mundo pode recuperar a produção de conhecimentos, outras lógicas e formas de compreensão, que vão permitir incorporar o sensível, os sentimentos, os corpos, os afetos à razão, mesmo além dos limites da ideia de racionalidade.

Da mesma forma, a noção de artesanias das práticas (SANTOS, 2019) possui sentido próximo ao que Certeau nomeia de “artes de fazer” (2008) – usos e táticas com as quais o praticante se desvia de regras externas e cria a partir daquilo que lhe é imposto – e ambas se voltam para a percepção de que operamos no mundo em contexto de caos, de modo multiforme e fragmentário.

O uso das redes

A partir do início de 2022, a escola estabeleceu uma parceria com projeto de extensão **ConPas – UERJ** - Conversas entre Professores – Alteridades e Singularidades, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com objetivo de melhoria do processo ensino-aprendizagem e desinibilização das práticas que já aconteciam nesta unidade escolar, com vistas a multiplicar essas ações. Com isso, houve espaço para estudo e reflexão que levaram a compreensão da importância da manutenção dos espaços virtuais com aperfeiçoamento do conteúdo postado, tornando-o mais atraente e adequado a essas mídias, com recurso de edição. Assim, foi criada uma hashtag para esse material, *#tsebastiana*.

Este uso parte da compreensão de que as mídias sociais possibilitam a autoexpressão por intermédio dos perfis, favorecendo divulgação da produção curricular cotidiana, além de inúmeros compartilhamentos. Ainda contribuem para as relações com os outros, desempenhando um papel relevante na manutenção e crescimento do capital social de seus usuários, podendo produzir repercussões nos âmbitos educacionais, mesmo quando esses estão afastados dos *espaçotempos* da aprendizagem formal. Era uma maneira de, ao divulgar as criações de professores e estudantes, difundir os conhecimentos na cibercultura, organizando as pedagogias das conexões, numa exaltação das sinergias, dos encontros e nos criativos modos solidários de viver os espaços digitais.

Por outro lado, a divulgação também tinha o objetivo formativo, diante da percepção de que, entre os docentes, havia uma tendência a compreensão do currículo na perspectiva tradicional ou não crítica, entendendo-o de modo técnico. Segundo Silva (2004), nesta perspectiva, há a ideia de representação fiel do real e de uma correlação linear entre teoria e realidade. Assim, a realidade precederia a teoria e esta, por sua vez, seria sua descoberta e descrição. No sentido oposto, o uso das redes sociais ajudam no entendimento das intensas e múltiplas invenções curriculares que circulam no chão da sala de aula, criados por sujeitos anônimos de potência inventiva e original. A divulgação dessa criação contribui para perceber a rica profusão heterogênea e potente dos modos de ocupar e viver as escolas, questionando as validades e propostas de modelo educativo e curricular homogeneizante que negam a multiplicidade e a diversidade existente no mundo.

Assim, o processo de criação desses conteúdos e divulgação para as mídias, é campo fértil no processo formativo dos licenciados-bolsistas e das professoras que estão envolvidas com o processo de captação e produção do material que é divulgado. O entendimento parte da compreensão que a interlocução com as práticas de sala de aula, faz com que esses sujeitos estabeleçam relações mais intensas entre os conteúdos escolares e a formação cidadã, por meio de diálogos ampliados.

No levantamento estatísticos fornecidas nas configurações dessas mídias, a escola possui mais de 600 seguidores em suas postagens com fotos e informações sobre as ações escolares e os vídeos produzidos, mais de duas mil visualizações por dia. Esteticamente, esses últimos atendem as características de *reels*, um formato próprio desses aplicativos, com até 90 segundos de duração, e que pode ser criado e compartilhados entre eles. Ambos, produzidos pela equipe de articulação pedagógica da escola e bolsistas do ConPas-UERJ, com material capturado pelas professoras ou participantes do projeto de extensão. Dessa maneira, é consistente afirmar que a produção curricular criada no ambiente escolar, não fica contida pelos muros da escola, e circula pelas redes, tornando-se acessíveis para um público mais abrangente.

Desta forma, pode oportunizar tessitura de diálogos curriculares entre instituições, sujeitos, comunidade escolar, além fazer a defesa da escola pública, localizada na periferia, como um *espaçotempo* de criação curricular original, dinâmica, criativa, estimulante e investigativa. Assim, entendemos que, com a ampliação da circulação dos saberes docentes,

inserindo bolsistas no trabalho em sala de aula na troca saberes experienciais podem ser potentes nos processos formativos de professores e licenciandos, entendidos como contínuo (REIS, 2013), na medida que esses movimentos estão enredados e imbricados com a vida cotidiana dos praticantes da escola.

No percurso deste artigo, buscamos discutir os modos que uma escola pública municipal, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, produz e divulga a narrativa audiovisual no pós-covid, no entendimento que esse material está prenhe de criação curricular cotidiana (OLIVEIRA, 2012), sempre de modos originais, inventivos, irrepetíveis e culturalmente situados, como modo de divulgação científica e cultural dos saberes, tecidos por estudantes e professores no cotidiano escolar. Assim, afirma a importância, na perspectiva benjaminiana (1993), da narrativa como experiência formativa (REIS, 2013, 2014, 2016), como espaçotempo em que as professoras têm desinvisibilizar suas experiências e práticas, suas histórias de vida e as dos outros que também narram. Neste movimento, além de seus pares, se abrem para o diálogo com a comunidade local, com estudantes e naquilo que fazem, que desejam, no que é possível fazer e nesse percurso se (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas – “espaçotempos” de diferenças no cotidiano. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas/ São Paulo, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.

ALVES, N. G. Possibilidades de 'uso' de fotografias nas pesquisas de 'espaçotempos' de escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, p. 158-176, 201

_____.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – 'após muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA, I.; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 1945.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 14, p. 1332-1357, 2016.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; GARCIA, Alexandra. TATUAGENS DE SENTIDOS: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 14, p. 91-108, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. A narrativização de práticas como prática de liberdade. Instrumento (Juiz de Fora), v. 15, p. 131-140, 2013.

OLIVEIRA, I. B. O *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

_____. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política., 2006.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. 2007.

_____. (org.). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. 2004.

Informações da autora

Soymara Emylião

Doutora e Mestre em Educação, pelo PROPED -UERJ. Cursando o Pós-doutorado no PPGE-UFRJ. Professora Assistente CaP-UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói.. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades" no CAp/UERJ.

Coordenadora do curso de extensão ConMat: Conversas matemáticas com professoras alfabetizadoras.

Membro do Conversa com professores: alteridades e singularidades - ConPAS-UFRJ, Diálogos Escolas-Universidade e Polifonia.