

ABRE CÂMERA, FECHA CÂMERA: NARRATIVAS QUE BUSCAM OS POSSÍVEIS COM AS JUVENTUDES NAS AULAS REMOTAS

Beatriz Martins de Souza¹

Julia Gurgel do Amaral Freire de Carvalho²

Luísa Valença Reis³

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão acerca dos possíveis que se apresentam nas aulas virtuais que, desde 2020, têm sido a realidade da maioria das alunas e professoras do Brasil, por uma necessidade relativa ao combate da covid-19 no país. A partir de narrativas das três jovens *professoras-pesquisadoras* autoras deste texto, que trabalham com as juventudes de classes populares, procuramos pensar como o ensino remoto alterou as relações nas salas de aula. As câmeras fechadas que vemos pelas telas do computador foram o nosso impulso inicial para tecermos as considerações que ora apresentamos sobre nossos corpos e nossos processos de *aprenderensinar* junto com as alunas que, agora, pouco ou nada vemos. Essas narrativas apontam para as muitas dificuldades que passam a se apresentar com a mudança brusca nos cotidianos que experienciamos, mas também para a necessidade de entendermos quais são os possíveis estão em construção permanente nas nossas aulas. Por isso, trazemos Paulo Freire para a conversa, pensando como o esperar nos ajuda nessa captura de possíveis.

Palavras-chave: ensino remoto, juventudes, cotidianos, narrativas, esperar.

Iniciando a chamada.

Permitir o uso do microfone.

“Estão ouvindo? Se travar avisa. Vamos começar com as apresentações.” Nós, autoras deste artigo, somos três jovens *professoras-pesquisadoras*⁴ tentando dar aula e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE - UFF) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: beatrizmsouza@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE - UFF) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: juliagafc@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE - UFF) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: luisavreis@gmail.com

⁴ Nas pesquisas com os cotidianos, corrente de pesquisa em que nos encontramos, escrevemos palavras aglutinadas e em itálico consideradas muitas vezes antagônicas, como *dentrofora*, *aprenderensinar* e *espaçotempo* como forma de provocar e nos colocar contra dicotomias que as colocam como opostas e acabam por limitar possibilidades de pensamentos nos estudos que desenvolvemos.

pesquisar com as juventudes durante o isolamento social necessário para o combate à pandemia da covid-19. Duas professoras de história de Pré Vestibular Social⁵ e uma professora de teatro, buscando refletir sobre as aulas que há um ano acontecem em um novo formato, por dentro das telas, onde as turmas compartilham não apenas os temas e reflexões propostos, mas as imagens, sons e acontecimentos das casas, além do medo e cansaço que esses tempos criaram em nós.

Neste texto faremos uma escolha política e epistemológica de, quando possível, flexionar as palavras no gênero feminino, pensando com Grada Kilomba em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, quando a mesma afirma que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade.” (KILOMBA, 2019, p.14)

É preciso apontar aqui o lugar de onde falamos: entendemos que pesquisar com os cotidianos⁶, é pensar que a vida cotidiana, presente em nossas experiências e narrativas, está no campo político, e que, epistemologicamente, os cotidianos, por sua dimensão política, fazem parte de uma mesma tessitura, que forma nossas redes com nossas criações, sentimentos, fazeres, saberes. Nesse sentido, é com os *Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos* (ALVES, ANDRADE e CALDAS, 2019), que dialogamos, refletimos e pesquisamos. São esses movimentos, nomeados *sentimento do mundo, ir além do já sabido, criar nossos ‘personagens conceituais’, narrar a vida e literaturizar a ciência, ecce femina e circulação dos ‘conhecimentos significações’ como necessidade* que organizam os nossos caminhos teórico-metodológicos e teórico-epistemológicos.

Ao *narrar a vida e literaturizar a ciência* nesse artigo, buscamos pensar uma escrita que faça parte efetivamente da vida cotidiana, e não que se proponha a observar distante, ‘de fora’. Esse movimento assume que não há neutralidade possível no

⁵ Aqui podendo também aparecer através da abreviação PVS, são iniciativas de diversos grupos sociais como igrejas, estudantes universitários, associações comunitárias, professoras, entre outras, que em sua maioria não possuem nenhum tipo de auxílio ou apoio estatal e vem lutando para desenvolver projetos de educação democrática e preparação de alunas para provas de vestibular. Buscando possibilitar um ensino superior acessível àquelas que o desejarem, podem também ser chamados de pré-enem, pré-universitário, pré-vestibular popular, pré-vestibular comunitário, entre outros.

⁶ Neste texto fizemos a escolha de falar somente “com os cotidianos”, entendendo a importância e a escolha de outras autoras por decidirem escrever “nos/dos/com os cotidianos”.

discurso, e que, portanto, para fazer ciência contando histórias, é preciso pensar em primeira pessoa. Por isso, optamos por escrever esse texto na primeira pessoa do plural, reconhecendo, no entanto, que não falamos exatamente do mesmo lugar, pois cada uma é constituída por experiências distintas. Esse movimento diz também da necessidade de escrever perguntando mais do que afirmando, assumindo também que a multiplicidade de sentidos com os quais percebemos os cotidianos (sons, cheiros e outros) não devem ser ignorados em função de supostas certezas objetivas, mas sim incorporados em nossas pesquisas.

Orientadas por esses movimentos e por essa ética de pesquisa e trabalho, buscamos aqui estabelecer algumas reflexões acerca de como tem sido trabalhar com as juventudes neste período, a partir de nossas experiências, em um movimento que navega entre prática e reflexão de nossos fazeres como professoras. Como nos diz Janete Magalhães Carvalho:

A pesquisa com o cotidiano se configura como um processo de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento do corpo político de uma outra ordem ou natureza, que para avançar deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência. (CARVALHO, 2009, p. 32)

Assim, partindo de reflexões de nossas práticas cotidianas de aula com as juventudes, buscamos pensar e nos perguntar alguns possíveis dentro deste contexto: o que conseguimos criar nestas aulas online? O que devemos buscar garantir? Como partilhar experiências e *saberes/fazeres*, neste contexto, que possam nos auxiliar na efetivação de possíveis? A pesquisa com os cotidianos nos convoca a uma postura de estar em pesquisa, disponíveis ao encontro e a escuta, buscando perspicácia e atenção nos detalhes e gestos. Tarefa desafiadora em tempos de câmera e microfone fechados.

Portanto, o objetivo desse texto é buscar refletir, por meio de narrativas, como essa alteração brusca do presencial para o remoto alterou as nossas relações com as juventudes com quem pesquisamos. Conversamos aqui com Juarez Dayrell sobre essas juventudes, buscando nos aproximar dos atravessamentos que as compõem. Trabalhamos e pesquisamos com as juventudes das classes populares, o que requer uma reflexão mais sensível a respeito da condição desses sujeitos, suas práticas e formas de ser, estar e fazer no mundo. Segundo o autor, uma primeira colocação importante é a que diz respeito a “(...) existência de uma nova condição juvenil no Brasil”

(DAYRELL, 2007, p. 1107), pois assim como a sociedade vem se transformando ao longo das últimas décadas, as juventudes também seguem nesse fluxo de transformação. Portanto, as juventudes com quem trabalhamos apresentam “(...) características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Essas juventudes são múltiplas e quando do encontro conosco, através de nossas aulas e trabalhos de pesquisa, se expressam de maneira diferentes, manifestam desejos e intenções variadas.

Trabalhando com as juventudes das classes populares, procuramos entender as nuances dos processos de transformação que vêm experienciando, assim como Dayrell nos aponta:

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (Giddens, 1991). Ao mesmo tempo, é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades. Nesse contexto mais amplo, a condição juvenil no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

A maioria significativa das jovens com quem trabalhamos estão inseridas no mundo do trabalho, formal e informal, e isso constrói uma relação direta com seus interesses e intenções em nossas aulas e pesquisas. Isso diz respeito também ao *espaçotempo* que a educação e outros espaços formativos ocupam em suas vidas.

Buscamos provocar uma reflexão acerca dos processos de *ensinoaprendizagem* em tempos de pandemia e não podemos minimizar a condição dessas juventudes em meio a essa crise global, pois se o cotidiano já era extremamente desafiador para essas pessoas, atualmente a luta por garantias mínimas de sobrevivência é ainda maior. O autor nos provoca a pensar que:

Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109)

Em meio a pandemia do covid-19 onde esses jovens buscam formas de garantir sua sobrevivência e educação; em meio a uma intensificação de um contexto social desigual, onde para ter aula é necessário no mínimo um celular e um pacote de dados ou uma rede de wifi, que sonhos podemos comungar com essas juventudes?

O trabalho ocupa um *espaçotempo* importante na vida dessas juventudes, assim como a educação. Porém, suas vidas não se resumem a um cotidiano endurecido pelas dificuldades: esses jovens sonham, amam, têm desejos, se expressam e refletem a respeito das suas trajetórias de vida e de sua condição, se posicionam e criam projetos de melhorias de vida. A relação entre trabalho e estudo não se esgota em uma mera oposição. Assim, “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p.1109). O trabalho mostra-se como uma mediação concreta e simbólica na vivência da condição juvenil que é composta pela educação, pelo amor, pelas amizades, pelas relações familiares, etc. Trabalhar com as juventudes das classes populares nos possibilita criar projetos de educação a partir da realidade material e subjetiva desses sujeitos, apontando para práticas mais democráticas e transformadoras.

Considerando as transformações ocorridas nesse último ano de pandemia, em que conseguimos tatear novas formas de expressão, presença e intenções por parte das juventudes, agora cabe pensar: que possíveis podemos conjurar com eles em nossas aulas e pesquisas sem perder de vista sua condição, seu contexto, seus desejos e intenções? Quais são os possíveis que percebemos nessa relação pela tela? Como se estabelecem os afetos, as trocas e as relações? De que forma as nossas redes e experiências anteriores a esse momento contribuíram para que essas aulas fossem possíveis?

Narrativa sobre tela.

Narrativas sobre telas.

É o ano dois de uma pandemia que nos colocou dentro de nossas casas.

“Professora, hoje eu não vou abrir a câmera, estou feia.” “Eu *tô* com crise de ansiedade, tudo bem se eu ficar de câmera fechada, só ouvindo?” “Desculpa não abrir a

câmera hoje, minha internet está travando” “Minha câmera deu defeito” “Tô fazendo aula na sala porque minha irmã tá usando nosso quarto” “Minha casa está bagunçada” “Tô na cozinha e minha mãe está fazendo o almoço”.

A resposta que eu tinha para oferecer era sempre “claro, sem problema”. Mas as perguntas gritavam de volta a cada mensagem dessas que eu recebia. Como trocar com a turma se eu nem ao menos sabia quem estava do outro lado da tela? Como dar uma aula de teatro sem ver o corpo delas se movimentando? Como dizer para a aluna que estava tendo uma crise de ansiedade que ia ficar tudo bem sem olhá-la no olho? Como de repente invadir as casas com a minha aula, minha própria imagem ‘feia’, minha voz, minha casa ‘bagunçada’ e ter como retorno um quadrado preto?

Durante anos dando aulas de teatro em que eu precisava “fazer com que o participante se torne mais consciente do seu corpo, de suas possibilidades corporais, e das deformações que o seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza” (BOAL, 2010, p. 190), eu agora me via na situação oposta: implorando para que as alunas ficassem sentadas na mesma posição durante algumas horas, enquadradas em micro telas. Antes, quando eu pedia que todas se sentassem a vontade e que relaxássemos juntas, eu estava buscando desfazer aquilo que a rotina marcava sobre o seus corpos, “isto é: cada um deve sentir a ‘alienação muscular’ imposta pelo trabalho sobre o seu corpo.” (ibidem) Estar com a câmera aberta era, para mim, a possibilidade de me aproximar do que eu fazia nas aulas de teatro: estar atenta aos corpos. Mas para aquelas jovens talvez fosse o oposto: estar com a câmera fechada era a liberdade de poder estar deitada, despenteada, olhando para as paredes, ou seja, aquilo que as aproximava da aula de teatro.

Mas como saber? Lidar com a câmera fechada é não saber quem está do outro lado, mas é também, mesmo sabendo quem está lá, não saber *como* está. Chorando? Feliz? Entediada? Um olhar para o lado, que presencialmente não identificamos como uma questão tão relevante, pode se tornar mortal para a nossa autoestima já abalada pelos quadrados pretos das telas fechadas.

Quanto mais câmeras fechadas, mais nós professoras nos desdobramos em gestos dinâmicos e falas exageradas, achando que assim estamos captando a atenção da turma. Pensando nessa questão, durante uma conversa entre quatro professoras de

história recém formadas sobre as experiências das aulas remotas para jovens de pré vestibular social, uma delas questionou: *vocês sentiram mais necessidade de parecerem interessantes?* Por mais subjetivo que esse conceito possa ser, o que aquela professora queria era tentar manter a atenção de suas alunas àquela nova performance que tentava realizar/inventar na frente de sua tela. Ser visualmente interessante, criar uma nova maneira de estar em sala de aula, de posicionar o corpo, de tentar chegar às alunas sem toque, sem caminhar entre os corpos e sem ver suas reações acaba sendo um grande desafio nessa jornada de aulas remotas. Criar essa performance envolve muito além de se sentar na frente da tela com câmera e microfones abertos e aguardar as alunas solicitarem a entrada na “sala”.

O “se tornar mais interessante” que aparece na fala da professora, é uma tentativa de retomarmos Eros, tal como coloca bell hooks em *Ensinando a transgredir*. No capítulo *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, a autora afirma que

(...) visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo, em certa medida ela tem de se basear na presença do erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado (hooks, 2017, p. 257)

O erotismo, aqui, não é pensado como pulção sexual, mas como força motivadora, capaz de subverter a dualidade mente/corpo e sua consequente cisão. Durante anos em sala de aula, buscamos nos apaixonar e apaixonar nossas turmas, trazendo nossos corpos inteiros para/no processo pedagógico. Bruscamente, vemos nossos corpos e de nossas alunas transformados em telas e microfones que podem ser abertos ou fechados. Se bell hooks se perguntava “o que fazer com o corpo na sala de aula?”, nós agora nos perguntamos o que fazer com o corpo sem sala de aula?

A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. (hooks, 2017, p. 258)

Nos novos cotidianos em que estamos aprendendo a viver, não são nossos corpos que se deslocam de casa para a aula, mas sim o espaço em que estamos que se transforma, durante o tempo de um clique. O mundo exterior e interior da sala de aula

está contido em nossos corpos-telas, que tentamos a todo custo tornar mais interessante, retomar nossa paixão, nosso Eros motivador.

Por isso, retomando os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, ressaltamos o primeiro, *o sentimento do mundo*, que trata de perceber que, enquanto professoras/pesquisadoras, não apenas olhamos o mundo, nós o sentimos com todo nosso corpo, percebendo que produzimos *conhecimentos/significações*. A pesquisadora não está isolada, observando o mundo distante - ela está vivendo seus cotidianos. Assim como bell hooks se pergunta em seu texto o que fazer com o corpo da professora que deseja ir ao banheiro no meio da aula, o *sentimento do mundo* nos leva a perguntar como a pesquisadora poderia observar à distância os *fazer e pensare*s nesses cotidianos de telas, enquanto ela mesma sente seus olhos doerem com o brilho excessivo das máquinas, sente a solidão do isolamento, sente saudade e tristeza, sente as casas que compartilhamos pelas telas e microfones, que entram nas aulas com imagens e sons? É a partir desses *sentires* que produzimos *conhecimentos/significações*, pois pesquisar com os cotidianos é um estado de presença, é estar em pesquisa constante.

Fecho a porta e a janela do quarto para tentar ter o mínimo de interferência da rua, criar as condições adequadas de temperatura e pressão para dar a aula de história dessa semana - ilusão. Ainda bem que era julho, caso contrário isso seria impossível devido ao calor. Para entrar na aula não conto mais com a subida das escadas acompanhada pelas estudantes, nem com o papo sobre como foi a semana. Neste momento me concentro para entrar na aula sozinha em meu quarto, eu e minha máquina, meu computador. Abro a sala de aula e envio o link para as alunas. Se já faz parte da realidade dos Pré Vestibulares Sociais a grande evasão de estudantes no meio do ano, em 2020, ano de pandemia, isso se acentuou drasticamente. Entram dez alunas na sala, fico até surpresa e contente: *hoje a aula vai fluir, hoje vai ter conversa*.

Pensando a conversa como prática pedagógica, que faz da sala de aula um espaço permanente de escuta e troca das narrativas cotidianas das juventudes:

Assumir essa postura e prática, junto com as juventudes, seja nos espaços institucionais das escolas, seja nos pré vestibulares sociais, ou nos coletivos culturais, é imprescindível se estamos comprometidos com essa luta. Escutar suas narrativas, a respeito de suas famílias, de suas táticas cotidianas para sobreviverem as tantas violências que atravessam suas vidas, faz ressoar toda a força que essas juventudes tem, todo o poder de criação, ressignificação, resistência e articulação para disputar um projeto de sociedade mais democrático. (ANDRADE, GURGEL, SOUZA, 2019, p.)

Nessa dinâmica de ensino remoto, um dos maiores desafios é a comunicação. Compõem esse quadro alguns fatores: a falta de acesso a internet, o que dificulta com que as estudantes abram suas câmeras e utilizem o áudio, a falta de aparelhos adequados para assistirem às aulas e a falta de entrosamento entre a própria turma (o ano letivo do PVS em que dava aula se iniciou já na pandemia do covid-19, assim a turma não chegou a se conhecer ao vivo). Desta forma, todo encontro é uma luta para tentar estimular a participação, dentro das limitações possíveis de cada um, e estabelecer algum tipo de conversa entre todos ali, na sala de aula virtual.

Era uma terça-feira e chovia muito na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Nossos encontros eram às oito horas da noite, última aula do dia para as estudantes, o que contribuía também para a dificuldade de participação, afinal já estávamos cansadas do dia.
Respira fundo, hoje vai ser bom, o tema da aula é bacana - eu me convencia.

O tema da aula: Revolução Industrial. Para a professora de história que atua em um PVS essa aula pode ser muito potente, afinal, é quando começamos a aprofundar a discussão sobre o estabelecimento e aprofundamento do sistema capitalista, quando falamos sobre a formação das primeiras indústrias, sobre os impactos sociais, políticos, econômicos e culturais na vida das trabalhadoras. É uma aula muito dura também, pois é quando apresentamos as condições de trabalho das classes operárias do século XVIII, que convenhamos, não são tão distantes e distintas das atuais condições para determinadas classes. É também uma aula empolgante: apresentamos as primeiras formas de organização das trabalhadoras na Inglaterra, suas articulações e demandas por direitos e a formação dos primeiros sindicatos.

Em certo momento da aula, uma aluna faz uma pergunta sobre o que eu pensava a respeito da uberização do trabalho.

Senhores do momento oportuno (kairós), os docentes se utilizam das oportunidades criadas pelas circunstâncias cotidianas. Uma questão, uma imagem, uma reportagem no jornal, uma cena de novela, tudo pode ser um mote para uma conversa, tudo pode ser um fio para tecer redes de conhecimentos e significações. Professores em seus cotidianos criam permanentemente suas táticas para tomarem partido da ocasião (CERTEAU, 1994). (ANDRADE, 2013)

Buscando aproveitar aquele momento oportuno para um debate com elas, devolvo a pergunta à turma.

Pergunto o que elas pensavam sobre isso e pergunto também quem dali já havia trabalhado e/ou quem trabalhava, e para minha surpresa todas me responderam, pelo chat. E não para minha surpresa todas disseram que sim, já haviam trabalhado e algumas que ainda trabalhavam. Quando ia explicar o porquê daquela pergunta, uma aluna me interpelou: abriu a câmera e disse: “professora, posso falar rapidinho de uma coisa?”. Prontamente fico muito entusiasmada com aquela aparição rara e com aquela fala. Disse que sim, claro que poderia falar - *e não precisa ser rapidinho não*.

Se uma das condições da narrativa é o acontecimento, apresento a fala desta estudante como o acontecimento que fez surgir essa narrativa. Ela começou a contar qual era a sua opinião em relação ao trabalho autônomo e iniciou sua fala dizendo: *“Trabalho desde os quatorze anos de idade, já trabalhei com tudo, hoje por exemplo, passei o dia todo vendendo salada de frutas com meus pais na rua, cheguei em cima da hora das aulas, mas eu prefiro fazer isso do que trabalhar em loja de shopping.”* A aluna seguiu contando que as experiências que havia tido com o trabalho formal foram muito duras e uma delas até traumática. A preferência pelo trabalho na rua com os pais, veio de uma experiência de trabalho que teve em uma loja em um shopping da cidade de Niterói, experiência essa que durou três dias, onde ela não podia nem sentar e nem ir ao banheiro. Compartilhou com a turma que no que acabou sendo seu último dia de trabalho, ela se sentou rapidamente para amarrar os tênis e levou uma bronca de sua gerente, sua fala veio carregada de angústia e revolta em relação ao sentimento de humilhação que sentira, assim, saiu às pressas da loja e não voltou mais. Concluiu sua fala afirmando entender como era complexa a questão da uberização do trabalho, que a

falta da garantia de direitos era sim muito ruim, mas que devido as suas experiências, ela preferia os riscos do trabalho autônomo informal, pois não aceitaria passar por uma situação daquela novamente. Ela *terminou sua fala, fechou a câmera*.

Sair da chamada

Encerrar a chamada para todos.

Como professora, não poderia deixar aquela fala simplesmente ali em suspenso e agradecer pela participação. A fala dela veio carregada de dureza e revolta. Como acolher essa fala em meio virtual, sem nem mais vê-la? Como partir do que ela havia compartilhado para criarmos ali juntas um momento de empatia e reflexão?

Queremos ressaltar aqui algo que é muito caro às pesquisas com os cotidianos e às nossas práticas docentes: a noção de redes de conhecimento. Esta noção está relacionada aos processos de *ensinoaprendizagem* e criação de *conhecimentosignificações*. Assim, partimos do entendimento de que a criação de conhecimento se dá em uma tessitura coletiva, partindo de várias frentes, várias mãos, um processo contínuo de ampliação e multiplicação, onde não existe um sentido determinado (ponto de partida, ponto de chegada) nem um sujeito que emana e outros que recebam. Essa noção permite romper com o pressuposto de que “(...) o conhecimento se ‘constrói’ daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho (...)” (ALVES, 2008, p. 115). Nesse sentido, a fala da estudante foi importante para aquela aula, não apenas por ser uma partilha de um experiência pessoal e uma mobilização de outros afetos, mas por nos possibilitar uma reflexão coletiva, a criação de algo, que reverbera em várias direções, inclusive neste texto.

Cada sujeito carrega suas redes consigo e as amplia quando do encontro e do diálogo com os outros, é neste encontro que a criação de conhecimentos é possível, e que é atravessado por tensionamentos, por afastamentos, aproximações, etc. Nívea Andrade nos fala sobre essa ampliação e transbordamento que propõe uma outra perspectiva a respeito do processo de criação de conhecimentos:

Penso que a noção de redes vem acrescentar neste pensamento a compreensão de que os conhecimentos, as heranças culturais e toda sorte de elementos materiais e imateriais que podem ser reunidos por uma pessoa em seus processos de *aprendizagem ensino* não são apropriações individualizadas pelas quais as pessoas adquirem um determinado conhecimento e o guardam consigo mantendo todas as suas características iniciais. (ANDRADE, 2014, p.3)

A noção da tessitura dos conhecimentos em redes possibilita ampliar nossa compreensão a respeito dos complexos processos de *ensino aprendizagem* desenvolvidos por nossas estudantes, conferindo a estas um lugar de ação, criação e autonomia entendendo que não são sujeitas passivas em nossas aulas, não são apenas receptoras e consumidoras, são criadoras. Assim, todas são agentes criadoras nas aulas.

As juventudes que frequentam espaços de educação popular como são os PVS são múltiplas e ocupam aquele espaço com diferentes intenções. O trabalho com essas jovens é de constante reinvenção e aprofundamento das reflexões de nossas práticas. Essa fala retomou para mim a questão de que ali eu estava lidando com jovens trabalhadoras que estudavam e isso não é qualquer coisa. Na sala de aula presencial não é difícil realizar tal fato e trabalhar a partir disso, estamos vendo seus corpos cansados e os olhos fechando de sono ao final de um longo dia que está perto de terminar, mas nas aulas virtuais e com as câmeras fechadas ficou fácil perder esse lastro.

Além de me situar novamente no meu contexto de professora ali, essa aluna me retomou um sentido daquele trabalho. Agradei por sua coragem e pela reflexão trazida para a aula, tentei falar um tanto sobre a complexidade dessas novas configurações de trabalho e o que daquelas reflexões tinha a ver com o nosso tema da aula. Não sabia o que mais poderia fazer naquele momento. Mas novamente, como acolher essa fala? Como trabalhar com essas juventudes múltiplas em meio a este contexto remoto? O próximo tópico da aula não me ajudava a lidar com essas questões: eu havia separado algumas cartas de trabalhadores endereçadas ao parlamento inglês relatando as péssimas e ultrajantes condições de trabalho às quais eram submetidos. Imbuída da preocupação de “dar todo o conteúdo programado” não alterei a rota e li as cartas. A aula então

termina com um clima péssimo e quando me atentei a isso, pedi desculpas por finalizar a aula daquela forma, pedi para que não deixassem de aparecer na outra semana, afinal íamos começar a ver os movimentos das trabalhadoras, a esperança estava ali.

Como movimentos que aconteceram no século XVIII podem criar esperança em nossas alunas em meio ao momento tão duro que estamos passando? Chamamos Paulo Freire para esta conversa buscando aprender ainda mais com o educador. É possível se deparar ao longo de muitas de suas obras com a esperança, seja com o próprio conceito, como aparece dando título a um de seus livros - *Pedagogia da esperança* - seja em discursos que trazem consigo convites à luta e ao diálogo. Isso porque para Freire a esperança é necessidade ontológica, imperativo existencial e histórico que, diferente da desesperança que imobiliza e nos leva ao fatalismo, precisa estar ancorada à prática, para que juntas - esperança e prática - tornem-se concretude histórica (FREIRE, 2019). Por isso, ao nos pensarmos e também nossas alunas, como sujeitas históricas, nos aproximamos das trabalhadoras do passado e suas lutas podem ser motivo de esperança para as nossas.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2019, p. 14 e 15)

O convite à esperar que Freire nos faz ajuda a pensar na captura de indícios dos “possíveis” que abrimos a conversa deste texto. Vislumbrar possíveis é manter a esperança viva, ainda que com um misto de raiva e amor “sem o que não há esperança” (FREIRE, 2019, p. 17). O Eros motivador que bell hooks convoca para nossas turmas permite que o amor - e também a raiva porque não? - floresçam em sala de aula (hooks, 2017), mantendo esse espaço, ainda que virtual, como um local de transformações das relações sociais e rompendo com a falsa dicotomia entre mundo exterior e interior.

Por isso, quando nos perguntamos anteriormente: *o que conseguimos criar nestas aulas online? O que devemos buscar garantir?* Uma aluna em uma turma de teatro virtual que nunca havia se encontrado pessoalmente acabou nos possibilitando uma possível resposta, refletindo que, apesar de durante todo o ano de 2020 termos

ficado achando que a vida online - que estávamos começando a transformar em rotina - era ausência de presença, agora ela estava entendendo com as aulas que o online era uma outra forma de presença e que talvez não fosse o caso de ficar comparando e pensando que gostaríamos de fazer isso presencialmente, mas entender que é uma experiência diversa daquela que tínhamos antes, mas que pode ser tão legal quanto...

Bibliografia

- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra. **Os Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas ‘conversas’ acerca deles.** In: Oliveira, Inês Barbosa de; Peixoto, Leonardo Ferreira; Sússekind, Maria Luiza. (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Rio de Janeiro: Editora CRV, 2019.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** 2003, nº 23.
- ANDRADE, Nivea. **Por uma escola perambulante.** In: ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda (Org.). **Sonhos de Escolas: conversas com Kurosawa.** 1.^aed. Petrópolis: DP et Alii, 2014. v. 1.
- ANDRADE, Nivea; ARANTES, Erika. **Diana e os orixás: imagens da questão racial em escolas.** Revista de Estudos Universitários - REU, v. 39, n. 2, 2013. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/1712>>. Acesso em 27 dez 2019
- ANDRADE, Nivea; GURGEL, Julia; SOUZA, Beatriz. **Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa.** Anais do XV ENECULT. Bahia, 2019.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.