

ESTUDOS

A constituição do *escolar* e sua desterritorialização: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia

Maritza Maciel Castrillon Maldonado^{I,II}

Luciene Neves^{III,IV}

Dimas Santana Souza Neves^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5764>

Resumo

Este artigo traz resultado de pesquisa realizada em 2021 com professoras da educação básica das redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso, cujo objetivo foi cartografar “o escolar”, seus movimentos em tempos de pandemia e como veio a ser constituído fora do espaço-tempo da escola, ao utilizar tecnologias digitais para criar condições de encontro, aprendizagem, afetos e devires. Um questionário com perguntas abertas e fechadas, encaminhado via Google Forms, foi respondido por 407 professoras de escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas de todas as regiões de Mato Grosso. Apresentam-se cartografias de escolas com base na narrativa de professoras sobre o escolar, sua materialidade e sua desterritorialização. Foram produzidas nuvens de palavras para criar círculos de convergência entre as narrativas e realizar as análises, tendo como

^I Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Cáceres, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: <maritza@unemat.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6574-4463>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Cáceres, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: <luciene@unemat.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0050-7608>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^V Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Cáceres, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: <dimasneves@unemat.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3532-3689>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

intercessores principais Deleuze e Guattari, Larrosa, Masschelein e Simons, Vasconcellos-Silva e Araujo-Jorge. Concluiu-se pela necessidade de tecer “elogios à escola”.

Palavras-chave: ensino de leitura; livros didáticos; leitura subjetiva; literatura.

Abstract

The constitution of the school and its deterritorialization: Cartography of public schools in the state of Mato Grosso in pandemic times

This study presents the results of the research carried out in 2021 with basic education teachers from the state of Mato Grosso and its municipal education networks, intending to map the school, its movements in times of pandemic and how it came to be constituted beyond the school space, when digital technologies were used to create conditions for learning, meetings, affections and duties. A total of 407 teachers from urban, rural, indigenous and quilombola schools from all regions of Mato Grosso answered a questionnaire containing open and closed questions and sent via Google Forms. Cartographies of schools, based on the narrative of teachers regarding the school, its materiality and its deterritorialization, are displayed. Word clouds were produced to create circles of convergence among the narratives and to conduct the analyses, with major contributions from Deleuze and Guattari, Larrosa, Masschelein and Simons, and Vasconcellos-Silva and Araujo-Jorge. Lastly, we conclude that “the school ought to be praised”.

Keywords: cartography; school; pandemic.

Resumen

La constitución de la escuela y su desterritorialización: una cartografía de las escuelas públicas del estado de Mato Grosso en tiempos de pandemia

Este artículo presenta el resultado de una investigación realizada en 2021 con docentes de educación básica de las redes educativas estatales y municipales de Mato Grosso, cuyo objetivo fue cartografiar “la escuela”, sus movimientos en tiempos de pandemia y cómo llegó a constituirse fuera del espacio y tiempo escolar, utilizando las tecnologías digitales para crear condiciones de encuentro, aprendizaje, afectos y devenires. Un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, enviado a través de Google Forms, fue respondido por 407 docentes de escuelas urbanas, rurales, indígenas y quilombolas de todas las regiones de Mato Grosso. Se presentan cartografías de escuelas a partir de la narrativa de los docentes sobre la escuela, su materialidad y su desterritorialización. Se produjeron nubes de palabras para crear círculos de convergencia entre las narrativas y realizar los análisis, teniendo como principales intercesores Deleuze y Guattari, Larrosa, Masschelein y Simons, Vasconcellos-Silva y Araujo-Jorge. Se concluyó que era necesario “elogiar la escuela”.

Palabras clave: cartografía; escuela; pandemia.

Introdução

Foi e ainda é muito difícil e complicado. Hoje, com o ensino a distância, dedico mais horas de trabalho que antes da pandemia. E tenho uma preocupação muito grande em relação à aprendizagem dos meus alunos. Não me desligo do trabalho, pois a todo momento, não importa o horário e o dia da semana, acabo atendendo pais, alunos, corrijo atividades etc. (Professora Força).

Era verão de 2020, em pleno século 21. Uma pandemia causada pelo novo coronavírus arrebatou o mundo. Tudo parou! *Lockdowns*, máscaras, álcool em gel, dores, medidores, Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), mortes e superações passaram a compor o vocabulário cotidiano.

Um ano passou e a ciência produziu vacina, em tempo recorde, potencializando vida! Nesse mesmo ano, política nefasta e genocídio intensificavam-se, potencializando morte!

Vivemos um espaço-tempo de 15 meses com escolas fechadas, aulas *on-line*, atos de criação forçados, consumo intenso de dados, estresse, invasões, impotência e outras doenças. No inverno de 2021, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC/Unemat/CNPq), vinculado a uma universidade do estado de Mato Grosso, deu início a mais uma ação de seu projeto de pesquisa intitulado “Cartografias de escolas: acontecimentos cotidianos que movimentam currículos e constituem professorxs e alunxs”. Trata-se de um projeto iniciado em 2020 que teve sua metodologia alterada assim que as escolas onde seria realizado fecharam. Foi, então, planejada uma pesquisa com aplicação de questionários pelo Google Forms, destinada aos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso (MT), tanto os vinculados à rede estadual quanto os dos municípios. Qual o objetivo? Cartografar a escola e seus movimentos em tempos de pandemia. A ideia era pensar como “o escolar” passou a ser constituído fora do espaço-tempo da escola ao se utilizarem as tecnologias digitais para criar condições de encontros, de aprendizagem, de afetos e de devires.

A cartografia começou a ser desenhada. O grupo entendeu que, para ampliar o alcance da investigação, contemplar as expectativas dos setores envolvidos e suscitar, ao final, políticas públicas emergentes e necessárias, deveria contar com o apoio de instituições governamentais e sindicais. Assim, para reuniões de planejamento, revisão e complementação do dispositivo da pesquisa, convidou a Secretaria do Estado de Educação (Seduc), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MT) e o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep). A Seduc e a Undime contribuíram nos momentos iniciais com a elaboração do dispositivo e afastaram-se antes de terminarmos o trabalho. O Sintep manteve-se firme no propósito de contribuir com a divulgação, por seus meios, para que o estudo tivesse maior alcance. Foi realizada uma *live* de lançamento da pesquisa pelo canal do grupo no YouTube¹, e os questionários começaram a ser respondidos pelos profissionais da educação do estado. É válido destacar que foram elaborados dois dispositivos, um para professores e outro para técnicos da educação básica, contemplando as categorias profissionais. Este texto é dedicado à análise de algumas questões do formulário dirigido a professores.

¹ A *live* de lançamento da pesquisa “Cartografias de escolas: acontecimentos cotidianos que movimentam currículos e constituem professorxs e alunxs” foi realizada no dia 1º de julho de 2021, sendo possível acessá-la em Conversas... (2021).

O formulário respondido pelas professoras² contém 65 questões, sendo a maioria objetiva, algumas com abertura para justificativa e quatro completamente subjetivas. O dispositivo foi apresentado aos intercessores mediante uma introdução ao projeto, enfatizando os objetivos e requerendo o aceite para participação e confirmação do *e-mail*. Após o aceite, tornou-se possível o acesso às seções do questionário, intituladas: identificação; atuação profissional durante a pandemia; atos de criação; afetos da pandemia; e biossegurança nas escolas.

Este texto, elaborado com base no resultado dessa pesquisa, tem por objetivo pensar como “o escolar” é ocidentalmente constituído e como, a partir da pandemia de covid-19, foi desterritorializado. Propõe-se a composição de cartografias de escolas com suporte na narrativa das professoras, que falaram sobre o escolar, sua materialidade e sua desterritorialização. As docentes estão identificadas com nomes fictícios que potencializam sua força nesse período tão incerto, doído e de reinvenção. Movimentaram a escrita deste artigo as narrativas de: Força, Amor, Fé, Coragem, Esperança, Bondade, Empatia, Confiança, Paz, Saúde, Otimismo, Alegria, Afeto, Gratidão, Resiliência, Paixão, Carinho, Resistência, Encanto, Respeito e Felicidade.

Embora as narrativas confluíssem para os círculos de convergência constituídos, para realizar a análise selecionamos uma amostra das falas levando em consideração as regiões onde as professoras se localizavam e, dentre essas, as que julgamos serem as mais potentes, no sentido de dizerem sobre os efeitos da pandemia. Os mapas a seguir apresentam as localidades onde as professoras se situavam ao responderem ao dispositivo, tendo-se em conta tanto o universo quanto a amostra utilizada para compor este estudo.

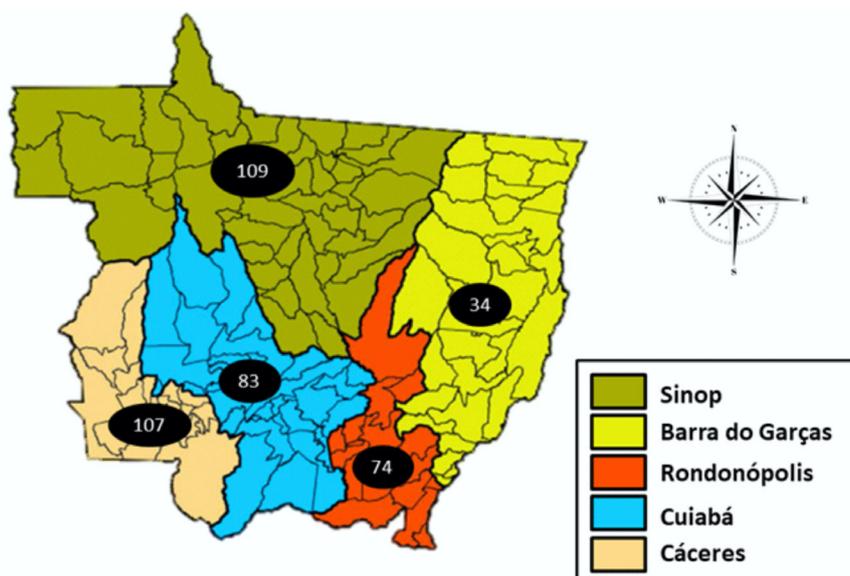
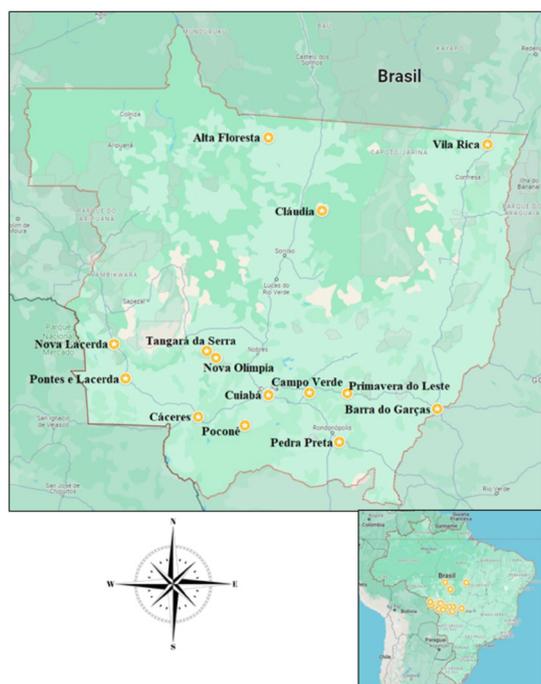


Figura 1 – Respostas por regiões geográficas intermediárias de Mato Grosso

Fonte: Banco de dados do GEPECSCC/Unemat/CNPq e mapa de Plano Estadual de Resíduos Sólidos – PERS-MT (UFMT, 2024).

² O formulário foi enviado a professoras e professores; no entanto, considerando que a maioria dos retornos foi de professoras, optamos por escrever este texto concordando com o gênero feminino ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa.



Municípios:

- 1- Alta Floresta (Bondade)
- 2- Barra do Garças (Empatia)
- 3- Cáceres (Afeto, Encanto, Paixão, Paz e Saúde)
- 4- Campo Verde (Esperança)
- 5- Cláudia (Alegria)
- 6- Cuiabá (Gratidão e Respeito)
- 7- Nova Lacerda (Força)
- 8- Nova Olímpia (Felicidade)
- 9- Pedra Preta (Resistência)
- 10- Poconé (Amor e Carinho)
- 11- Pontes e Lacerda (Coragem)
- 12- Primavera do Leste (Otimismo)
- 13- Tangará da Serra (Confiança e Resiliência)
- 14- Vila Rica (Fé)

Figura 2 – Municípios de onde partiram as narrativas selecionadas para a análise

Fonte: Elaboração própria com uso do aplicativo Google Maps.

Compondo a cartografia: nuvem de palavras, círculos de convergências

A participação dos alunos nas aulas remotas decaiu consideravelmente com o passar do tempo. Atualmente, em um universo de aproximadamente 300 alunos, somente cinco participam, pouco mais de 1%. Sendo assim, o impacto na vida profissional é um *completo apagão de feedback de aprendizagem*. (Professora Amor, grifo nosso).

Mato Grosso tem uma dimensão praticamente continental. Ao todo, são 142 municípios, nos quais se encontram escolas públicas estaduais e municipais. É dividido, pela Seduc, em cinco polos. A pesquisa partilhada conseguiu chegar a cada um desses polos, sendo respondida por 407 sujeitos, que trabalham em aldeias no norte do estado, em escolas do campo e ribeirinhas na fronteira com a Bolívia e nas zonas urbanas dos municípios e da capital. Do total de sujeitos, a maioria era de mulheres (72,5%), com predominância de pedagogas (41,5%), mas havia professoras com as mais diversas áreas de formação. A maior parte das docentes (43,2%) autodeclarou-se parda, havendo também brancas, negras e indígenas. A grande maioria (91,6%) autodeclarou-se heterossexual, algumas homossexuais e outras bissexuais. Sugestão: São 407 professoras, com experiência superior a 5 anos em cotidianos escolares, sendo que algumas possuem experiência superior a 20 anos. Portanto, todas têm muitos alunos em quem pensar. Há professoras com 20 turmas em um mesmo ano letivo que dizem ter sido abandonadas. São 20 turmas de 20 alunos e uma professora de Artes ou de Filosofia, ou uma turma de uma professora alfabetizadora, em “um completo apagão de *feedback de aprendizagem*”, como diz a professora Amor.

Por meio da leitura de narrativas como a anteriormente citada, compreendeu-se ser necessário identificar palavras recorrentes nas respostas subjetivas às quatro questões. Foi utilizada a técnica de nuvem de palavras como ferramenta de apoio para produção dos “círculos de convergência” advindos das respostas. Segundo Vasconcellos-Silva e Araujo-Jorge (2019, p. 43):

Nuvens de palavras (NP) são recursos gráficos que representam frequências de termos em hipertextos. São imagens compostas de palavras utilizadas em um texto nas quais o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância. Mais recentemente, e transcendendo ao seu mero apelo ilustrativo, as NP têm sido consideradas uma opção à análise de textos e na disseminação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa. Acrescentam clareza e transparência na comunicação de ideias, revelando padrões interessantes a análises posteriores.



Figura 3 – Nuvem de palavras

Fonte: Elaboração própria com uso do aplicativo Word Cloud.

A imagem exposta na Figura 3 foi criada pelo aplicativo Word Cloud, ao inserirmos as respostas das professoras à questão inicial da pesquisa: “2020 foi um ano de muitas transformações em nossas vidas pela pandemia. De uma hora para outra, mudamos nossos cotidianos familiares e de trabalho, ambos sendo afetados decisivamente. Como aconteceu esse processo de mudança em seu cotidiano profissional?”.

Palavras fortes aparecem em destaque, umas maiores e outras menores, todas anunciando um sentimento comum das professoras do estado de Mato Grosso. Constatou-se que a recorrência das palavras criava o que conceituamos como “círculos de convergência”. Para Deleuze e Guattari (1995), círculos de convergência são palavras que funcionam como platôs, são conceitos. Para os franceses, “os conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou àquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, *círculos de convergência* etc.)” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 34, grifo nosso). Acompanhar as linhas que fizeram simbiose com o corpo das professoras em tempos de pandemia é o que o círculo de convergência propicia.

Não buscamos uma “forma de expressão de uma unidade perdida”, mas realizamos um exercício de tornar essa expressão “uma das dimensões da multiplicidade considerada” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 34). Afinal, em outro texto, os filósofos dizem que, “para que haja um acordo entre as coisas e o pensamento, é preciso que a sensação se produza, como a garantia ou o testemunho de seu acordo [...]” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 238). Logo, os círculos de convergência aqui gerados se traduzem em exercícios para que nosso pensamento crie imagens, produza sensações, testemunhe o devir ocasionado pela pandemia na vida das professoras.

Perceber os movimentos desses círculos de convergência nas narrativas das professoras oportunizou compor o que identificamos como “cartografia de escolas”. Compreende-se cartografia como o procedimento de pesquisa criado por Deleuze e Guattari, com inspiração em Deligny, para acompanhar linhas de composição de subjetividade em indivíduos ou grupos. Deleuze, em diálogo com Parnet, diz: “O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática, *cartografia* – não tem outro objeto do que o *estudo dessas linhas*, em grupos ou indivíduos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 102, grifos nossos).

A técnica de composição de nuvens chamou nossa atenção para determinadas palavras, persistentes nas narrativas das professoras, que compuseram os círculos de convergência trazidos nesse exercício de cartografia de escolas. Essa técnica nos ajudou a identificar as linhas de fora que se dobraram em seus corpos e que nos oportunizaram escrever sobre o escolar em tempos de pandemia.

Aqui, fizemos um exercício de constituição cartográfica do escolar em Mato Grosso em tempos de pandemia, realizando uma análise das linhas de composição do desejo nos corpos das professoras. O que move as linhas desejantes em nós e no campo social? O desejo. Desejo, segundo os franceses Deleuze e Parnet (1998), não é falta, ou não é o que nos falta, algo de que corremos atrás para conseguir. Desejo produz. Desejo produz o real. Produz a existência. A máquina desejante cria cortes, fluxos e rupturas! Nós somos essas máquinas. Seus efeitos estão em nós e na sociedade.

Pela cartografia, executamos o exercício de acompanhar cortes, fluxos e rupturas de máquinas desejantes, seguindo agenciamentos das linhas nas narrativas das professoras. Considerando-se que as máquinas desejantes produzem agenciamentos, como estes foram produzidos e se tornaram visíveis na nuvem de palavras e nos círculos de convergência?

Constatamos, já na primeira análise da nuvem, que o círculo de convergência principal girava em torno das mudanças e do movimento que provocam, além da preocupação das docentes em relação à aprendizagem das(os) alunas(os). A partir daqui, então, abordaremos o conceito de escolar e sua desterritorialização, tendo os seguintes círculos de convergência que funcionaram e fizeram pensar nas linhas desejantes que compõem as narrativas das professoras: mudança consubstancial; preocupação com os alunos; uso da tecnologia digital; desterritorialização do escolar; e, para finalizar, devir³.

³ As nuvens de palavras lançaram luz a outros círculos de convergência que nos chamaram a atenção e que serão trabalhados em outros artigos. Um em especial mereceu esta nota por se tratar da saúde das professoras, tanto física quanto emocional. Os efeitos da pandemia de covid-19 estão movimentando o escolar e ainda precisarão ser muito estudados.

Círculo de convergência 1: mudança consubstancial

Tive que buscar compreender quais processos pedagógicos poderiam auxiliar na condução das aulas, visto que, como uma vidraça atingida por um vidro, houve uma *mudança drástica* nos espaços e tempos de aprendizagem. Digo que não foi uma adequação simples, mas uma alavanca que nos jogou em um campo quase inexplorado: o letramentodigital. (Professora Coragem, grifo nosso).

A maioria absoluta das respostas remeteu ao conceito de mudança, ora utilizado isoladamente, ora acompanhado por adjetivos como “dolorosa”, “muito difícil”, “complicada”, “drástica”, “terrível”, “radical”, “brusca”, “abrupta”, “transformadora”. Vejamos:

Mudança *radical*, aprender a usar uma tecnologia nova em um curto período de tempo, lecionar à distância sem o contato físico. (Professora Fé, grifo nosso).

De forma *abrupta*, no início, pensava que não ia durar muito, mas me enganei. Depois me empolguei com a nova forma de ensino e, em meados do 2º semestre, eu já estava cansado. Este ano também. (Professor Gratidão, grifo nosso).

Foi muito complicado, pois não estamos preparados para *mudanças tão bruscas*, como em alguns países acontecem. Não temos uma reserva financeira emergencial, e, no nível educacional, a falta de tecnologia adequada e o despreparo dos educadores complicaram ainda mais a situação. (Professora Afeto, grifo nosso).

Inspirando-nos no texto “Conclusão: do caos ao cérebro”, de Deleuze e Guattari (2010b), pensamos “mudança consubstancial” como caos, outro conceito que, opondo-se à ordem (Bauman, 1998), desacomoda, desestabiliza, movimenta a vida de nossas(os) professoras(es). Com base em Lins (2013), perguntamos: não seria o caos que nos empurra para o abismo da invenção de outros mundos possíveis?

Seria a pandemia um estado de caos, gerado no cotidiano escolar, que empurrou as professoras para a criação de outros mundos possíveis, desterritorializando a educação escolarizada que nos acostumou e criando outras possibilidades para praticar a educação? Nossas professoras expressaram esses atos de criação de mundos outros nas composições emanadas de suas narrativas?

Para falar de desterritorialização, necessário se faz abordar como compreendemos o processo de territorialização ou de constituição de territórios. No texto “Acerca do ritornelo”, Deleuze e Guattari (1997b) criam o conceito de território, invocando expressões que intervêm em sua constituição. Cor, canto, postura... Cor, canto, linha: arte em estado puro. Não qualquer cor, qualquer canto, qualquer postura. O território é constituído “a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem expressivos” (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 121). Para que as cores se tornem expressivas, elas precisam adquirir uma “constância temporal” e um “alcance espacial” que as tornem uma marca territorial: uma assinatura. Quais cores expressam o que seja o “escolar”?

Partimos do princípio de que escola é uma invenção política da *polis* grega, onde há espaço para a democratização do tempo livre, acessível a todos, independentemente de marcadores pessoais, como raça, natureza, origem, entre outros. Essa instituição fornece a todos um espaço-tempo específico, separado da família e do Estado, e cria condições de possibilidade para que o tempo igualitário ali disponibilizado garanta a democratização de saberes (Masschelein;

Simons, 2014). Em que pesem as críticas direcionadas à escola ao longo dos tempos, ora liberais, ora progressistas, ela continua sendo esse espaço-tempo que suspende “a chamada ordem desigual natural” (Masschelein; Simons, 2014, p. 26).

Essa definição de escola parte do pressuposto de que o mundo (velho e cansado) precisa ser apresentado às novas gerações, sistematizado nas matérias escolares. E quem apresenta? O professor ou a professora! Logo, a escola constitui-se em um espaço-tempo de tempo livre para que o mundo seja apresentado à nova geração (Arendt, 1961). Esse é o território habitado por todas(os) os(as) professoras(es), independentemente da perspectiva teórica assumida em relação à educação. Professora-aluna(o)-matéria... Essa é uma trilogia potente que movimenta o cotidiano educativo na escola. Esse é o território que nos habita e que habitamos.

No entanto, com a pandemia, as escolas fecharam as portas e professoras(es) e alunas(os) foram para suas casas, cada qual em um canto distinto das cidades, vivenciando de forma diferente os efeitos do “caos” que se implantou. Mudanças consubstanciais passaram a compor os cotidianos das casas, tanto de professoras(es) quanto de alunas(os). A desterritorialização da escola aconteceu, a situação de “caos” implantou-se e ficamos sem o espaço-tempo necessário para a democratização do tempo livre à nossa disposição.

Conforme Deleuze e Guattari (2010a), a Arte, a Ciência e a Filosofia traçam planos sobre o caos. Elas querem que rasguemos o firmamento e mergulhemos no caos. Para eles, do caos, o filósofo traz variações, o cientista traz variáveis e o artista traz variedades. Fazemos uma análise hipotética, compreendendo as professoras como artistas que trazem, do caos da pandemia, variedades “que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 239). A professora, nesse caso, assim como Cézanne ou Klee, passa por uma catástrofe e “deixa sobre a tela o traço dessa passagem, como do salto que o conduz do caos à composição” (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 239).

Partimos do princípio de que nossas intercessoras, as professoras, foram levadas a entrar no caos e entraram, até porque não tinham outra opção, e o caos fez-se presente. Elas entraram e, não tendo alternativa, debateram-se menos contra ele, dispondo-se a lutar com ele para fazer surgir, em sua criação, uma visão que o iluminasse por um instante, uma sensação. Quais sensações iluminaram o caos ou como as professoras relatam sensações que reluzem do escolar em tempos de pandemia?

Em suas narrativas, emanam sensações de preocupação com seus(suas) alunos(as) e com a necessária relação educativa direta entre professoras e alunos(as), para criar elos – não só técnicos, como humanos, culturais e político-sociais. Dizem-nos que a escola continua sendo o único espaço-tempo que garante a democratização igualitária de saberes. Dizem-nos, ainda, que o caos no qual as professoras foram levadas a entrar trouxe questões de saúde para além das causadas pelo vírus, mas trouxe também devires.

Círculo de convergência 2: preocupação com os alunos

O círculo de convergência “preocupação com os alunos” perfez um total de 159 palavras, como dificuldade para acessar, incentivar, contatar, conhecer, dar presença e avaliar;

falta de internet; dificuldade de aprendizagem; falta de participação nas aulas; inacessibilidade; ausência do contato direto; correr atrás; prejuízo.

Mudou completamente. *Muito mais trabalho e pouco retorno dos alunos*. Ensino-aprendizagem caiu muito. Aprender a usar as tecnologias exige muito tempo e dedicação, além de produzir material didático atrativo e de qualidade, e ainda com verba própria. (Professora Esperança, grifo nosso).

Primeiramente, mesmo sabendo que temos horário para cumprir, o extrapolamos, pois não *consigo deixar um aluno na mão*. Sempre que precisam de auxílio, faço o mais rápido possível. Quanto à família, houve uma adaptação, porque, mesmo em dias ou horários não letivos, acabo deixando tudo de lado e atendendo meus alunos. (Professora Bondade, grifo nosso).

Dificuldade com a adaptação ao novo local de trabalho, isolamento social, *ausência de diálogo e contato durante as aulas*. (Professora Empatia, grifo nosso).

É possível pensar a professora sem seu “outro”, a(o) aluna(o)? Concebendo a professora como responsável por apresentar o mundo às(aos) alunas(os), sem estes(as), como fica a prática docente? Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 39, grifo nosso), utilizando as tecnologias imanentes do escolar, ou seja, a lousa e as carteiras, as professoras, “com sua voz, gestos e *presença*, invocam algo do mundo para a sala de aula”. Esses momentos são sempre mágicos, “quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria”; nesse instante, “os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo” (Masschelein; Simons, 2014, p. 39). Destacamos, na citação, a palavra “*presença*”. As vozes altas que ecoam das narrativas é que as(os) alunas(os) não estavam presentes, de corpo presente, para que aquela parte do mundo, selecionada pelo currículo, lhes fosse apresentada.

Com a situação de caos implantada, o que emanou dele foram cores gris, tristes, que pintaram telas com fisionomias sérias, sisudas, acabrunhadas, cabisbaixas, preocupadas. As professoras, ao saírem do seu território, desterritorializaram a escola. O desafio era levar para suas casas aquele cotidiano tão peculiar, em que o mundo é apresentado à nova geração. Ao mesmo tempo que o espaço-tempo da escola se desterritorializou, as professoras também se desterritorializaram. O processo de ensino e aprendizagem desencadeado com o fechar da porta da sala de aula e o lançamento, pela professora, de algo que coloca todos em uma mesma direção, gera interesse e cria atenção em torno da matéria foi paralisado. As docentes ficaram sem a sala de aula, sem a porta para fechar, sem alunas(os) para as(os) quais gerar interesse e criar atenção. Desterritorializando a escola para cada casa de professoras e de alunos(as), muitas tentativas de constituir novos territórios de ensino e aprendizagem foram feitas, mas as narrativas das professoras deixam ecoar sua preocupação com o não retorno dos alunos por falta de informação, carência de tecnologia e indisponibilidade de acesso à internet. Esse cenário ocasionou, nos tempos de aulas remotas, a ausência de diálogo, a falta de contato e a impotência de professoras(es) perante o efeito de deixar o aluno na mão.

A mudança foi a forma de dar as aulas, porque agora tivemos que nos adaptar ao ensino à distância. Tive que me adaptar a novas tecnologias, utilizar outras metodologias para ensino. O incentivo aos alunos para acessar a plataforma ou fazer as atividades apostiladas se tornou mais uma carga docente, *pois agora não temos mais o contato com o aluno, então, acompanhar à distância se tornou exaustivo*. Tive que adquirir equipamento eletrônico

para aprimorar minhas aulas. O que mais me traz angústia é dar presença e avaliar os alunos no sistema da Seduc-MT *sem estar em constante contato com o aluno*. (Professor Coragem, grifos nossos).

Ter que dar aulas para uma máquina não foi fácil. A *adesão dos alunos* é baixa, então, a rotina foi bem alterada porque *não consigo atingir meus alunos*. (Professora Resiliência, grifos nossos).

Interessante notar como as professoras, impactadas e preocupadas com suas(seus) alunas(os), começaram a colorir suas telas com cores outras... As cores da tecnologia! A potência criativa insere uma nova paleta de cores na busca incessante por garantir a aprendizagem.

Círculo de convergência 3: uso da tecnologia digital

Antes do início da pandemia, eu fazia uso da tecnologia mais para planejar minhas aulas. Uma vez ou outra, usava alguns recursos tecnológicos durante as aulas. Então, inicialmente, eu não sabia como fazer uma *live*, não tinha o hábito de usar as redes sociais como ferramenta de ensino-aprendizagem, não sabia como fazer uma transmissão *on-line* de conteúdo, como áudio ou vídeo. De repente, as tecnologias digitais se tornaram a melhor forma de garantir a mínima interação com nossos alunos, familiares e amigos. Não tínhamos outra opção, senão a de aprender a trabalhar com elas. Com isso, a rotina foi totalmente alterada. Fico o tempo todo ligada nas redes sociais, acompanhando as mensagens dos grupos de trabalho, de pais e alunos. Hoje, na maior parte do meu tempo, eu fico diante da tela do meu computador. (Professora Resistência).

Os tempos atuais inserem-nos em um movimento incessante de imagens e sons, isso é fato. Segundo Amaro e Soares (2016, p. 7), “fica difícil imaginar a produção da ciência, das artes e do conhecimento sem que haja um conjunto de mediações tecnológicas envolvidas”. A educação escolarizada não foge dessa realidade. Ela é movimentada por imagens e sons, com os quais professoras e alunas(os) interagem e produzem múltiplos sentidos. No entanto, com a pandemia de covid-19, vimos o “sonho feliz de cidade”, como canta Caetano, desfazer-se. Uma coisa é pensar o uso das tecnologias digitais nas escolas, como ferramentas metodológicas, potencializando aulas e “aumentando pontos”, ou em nossas vidas particulares, como meios de comunicação, equipamentos de trabalho ou entretenimento. Outra coisa, muito diferente, é experienciar o processo educativo dependente dessas tecnologias.

Ao serem questionadas sobre qual plataforma digital consideravam mais eficiente para desenvolver as aulas e encontrar os alunos, 311 professoras (76,4%) mencionaram WhatsApp, seguido por Google Meet, Google Classroom, Teams, Zoom, Skype e Moodle.

O WhatsApp, que até antes da pandemia constituía um aplicativo de troca de mensagens e vídeos pessoais e/ou institucionais, ganhou *status* de “sala de aula”, sendo considerado a plataforma mais eficiente de encontro entre professoras e alunas(os). A emissão dos signos necessários à aprendizagem passou a contar com a mediação dessa tecnologia digital. Embora a tecnologia digital seja amplamente utilizada em cotidianos de salas de aulas como recurso metodológico, oportunizando que o mundo seja apresentado com outras cores e movimentos, além daqueles que a lousa propicia, o seu uso nos tempos de pandemia sofreu uma guinada.

A tecnologia digital, além de ser um recurso metodológico, passou a ocupar o *status* da sala de aula, aquele espaço-tempo de suspensão. Sabe aquela suspensão em que se pode “deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (Masschelein; Simons, 2014, p. 32), aquela suspensão que faz com que todos estejam presentes no “tempo presente”? Pois é... Essa suspensão possível no espaço-tempo da sala de aula, na escola, que garante a democratização igualitária de saberes, passa a movimentar-se no WhatsApp. Vejamos o que a professora Otimismo (grifo nosso) diz:

O WhatsApp virou minha vida de cabeça pra baixo. Tive que trocar de aparelho de celular, pois o meu não aguentou tantos grupos. A linha entre trabalho e descanso sumiu, e perdi a minha privacidade, sendo que todos os dias, a toda hora, temos que responder aos alunos, pais, professores e coordenadores.

Foi possível criar, efetivamente, espaço-tempo de suspensão para que o processo educativo se concretizasse? As professoras tiveram suas vidas privadas invadidas no WhatsApp. Seus números de telefone, pessoais, particulares, privados, foram publicizados, e suas vidas viraram de cabeça pra baixo.

Como se isso não bastasse, as(os) alunas(os), sem aparato tecnológico para acessarem as aulas, não participavam, e as professoras criaram outras condições para que a democratização de saberes acontecesse. Além de planejarem, elaborarem e encaminharem videoaulas e atividades via WhatsApp, acompanhando o processo no tempo em que cada criança e jovem tinha disponibilidade, ainda elaboraram apostilas para aqueles que não dispunham de aparato tecnológico e internet.

Muito angustiante, sofrido, pois não tinha nenhum conhecimento tecnológico em educação para amparar minha prática docente. Perdidas, sem amparo dos órgãos competentes, tivemos que nos adaptar a uma realidade totalmente nova e sem subsídios do governo de Mato Grosso para isso. Reinventei-me e busquei apps que pudessem me dar algum amparo didático, sendo cobrada como se na aula presencial estivesse. Além disso, tivemos que *formular apostilas pra um mês de estudo*. Isso entre outros pontos de pressão psicológica e realidade cruel de um educador sendo colocado na mídia como um vagabundo que recebe salário sem trabalhar. Tão contraditória a minha realidade como professora, tendo que pagar internet mais veloz, pois o sistema adquirido pelo governo, a plataforma Teams, é muito pesado para ser utilizado, fato que inviabilizou a *utilização pelos alunos também*. Adaptei minha casa sendo sala de aula, não tendo horário definido para acabar a aula, pois os pais enviavam mensagens no WhatsApp fora do horário de aula nos fins de semana. Enfim, muito sofrido e desafiador. (Professora Afeto, grifos nossos).

O processo se iniciou com o desemprego, pois os professores contratados não tiveram os seus contratos assinados. Logo depois, toda a carga de trabalho foi jogada nos professores: *preparar material didático*, pagar luz, internet, equipamentos para trabalhar. Correr atrás de alunos para participar das aulas. Aumento exaustivo da carga de trabalho sem nenhuma mudança salarial. Aumento da burocracia no processo de ensino. Aumento dos espaços educacionais (plataforma Teams, grupos de Whats, espaço escolar – ao mesmo tempo). (Professor Confiança, grifo nosso).

Passo horas tentando gravar vídeos que trabalhem as interações e brincadeiras e depois fico acompanhando praticamente o dia todo no grupo dos pais. (Professora Paz).

No início, infelizmente, as aulas foram *através das apostilas*. A realidade da comunidade escolar onde atuava não permitiu outras formas. Algumas famílias nem telefone tinham e, quando tinham, trocavam constantemente o número. (Professora Saúde, grifo nosso).

Mesmo com todo empenho, dedicação, compromisso e responsabilidade das professoras, é possível dizer que o espaço-tempo de suspensão para garantir a democratização igualitária de saberes aconteceu? Não. Assim como as professoras tiveram dificuldades para reinventar suas práticas, as(os) alunas(os) também tiveram. Estas(es), aliás, com pouca assistência, ficaram mais perdidas(os) ainda. Não podiam ir à escola, não tinham aparato tecnológico (computador, celular, *tablet*) para acessarem a matéria disponibilizada e, quando utilizavam algum aparato de pais ou familiares, não havia capacidade de *internet* suficiente para garantir o acesso necessário.

Então, perguntamos às professoras: “quais suas maiores dificuldades na utilização desses meios no desenvolvimento de suas atividades docentes?”. Essa é uma questão complementar àquela que identificou o WhatsApp como plataforma que garantiu melhor acesso às(aos) alunas(os). A grande maioria das respostas, 83%, o que corresponde a 338 professores, apontou que foi a falta de acesso à internet pelo aluno. Seguiram-se a essa resposta a falta de equipamento adequado e a ausência de domínio técnico para uso das tecnologias como duas situações que atingiram tanto alunas e alunos quanto as professoras.

Por já estar habituada com as tecnologias, não afetou muito meu cotidiano, porém, *afetou muito o de nossos alunos*, mesmo sendo nativos digitais. Isso porque estamos em uma localidade em que a internet é precária. Fazemos uso do meio apostilado, com o tira-dúvidas e videoaulas, mas, como a *minorias tem acesso*, isso dificulta tudo. (Professora Alegria, grifos nossos).

O tempo dedicado ao trabalho passou a ser das 7 às 21 horas, ou seja, era solicitada pelos alunos e pais a qualquer hora do dia. Não podia estipular um horário, pois as crianças usavam o celular dos pais, que trabalhavam. Assim, tinham horários diferentes. (Professora Bondade, grifo nosso).

Foi bastante alterada, especialmente no sentido de os estudantes serem muito afetados por *não possuírem condições de acesso*, visto que a grande maioria vive em condições de vulnerabilidade social. (Professora Carinho, grifo nosso).

Nota-se pelas narrativas que, embora as professoras se dedicassem ao máximo, ocupando todo o tempo possível para garantirem a democratização de saberes, a falta de democratização de aparatos tecnológicos e de capacidade/sinal de internet impossibilitou suspensão e impediu a efetivação do princípio de equidade.

Já antes da pandemia de covid-19, vínhamos acompanhando um movimento de críticas à escola, muitas delas sugerindo, inclusive, sua dissolução. No entanto, ao vivenciar esse momento de caos, que forçou um repensar e um recriar da educação escolarizada, vemos reafirmar-se a ideia de que a escola, mais do que nunca, precisa ser reinventada para persistir com o *locus* essencial para a existência de um espaço público, singular, que continue garantindo “tempo livre”, como requerem Masschelein e Simons (2014). Assim, defender a escola como espaço público é necessário, pois essa é uma questão pública que afeta a todos nós. Mais ainda, defender a escola como *skolé*, tempo livre, é o que garantirá às novas gerações a possibilidade de renovar esse nosso velho e cansado mundo.

Círculo de convergência 4: desterritorialização do escolar

Todos os dias acordava cedo e arrumava o escritório (*quarto*) para possível aula remota.
(Professor Felicidade, grifo nosso).

Do chão da escola para um *quarto fechado* com meu *notebook*.
(Professora Empatia, grifos nossos).

“Em que medida sente saudade do ensino presencial?”. Essa foi a maneira que encontramos para pensar sobre algo que não se mede nem com balanças nem com barômetros – a saudade do ensino presencial. Não sem surpresa, deparamo-nos com mais de 90% das respostas das professoras indicando que sentiam muita saudade do ensino presencial. Essa é uma questão tão subjetiva, que nos remete àquilo que Manoel de Barros disse sobre a importância das coisas. Para o poeta mato-grossense, “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2006, p. 9).

As professoras demonstram sofrer de encantamento pelo espaço-tempo físico da escola. Sentem falta do movimento, do cheiro, dos barulhos, de espaços, de tempos. Sentem falta do público que é tornado público; do tempo livre; da suspensão; dos dilemas e desafios que cotidianamente solapam suas certezas e as colocam em movimento.

Para que sentissem saudade, foi necessário afastarem-se da escola, transportarem-se para as próprias casas. Como disse a professora Amor em sua narrativa: “a escola entrou, literalmente, dentro da minha casa”. Mas a escola cabe dentro das casas dessas 407 professoras que participaram da pesquisa? Não. A casa é um espaço-tempo de foro íntimo, privado. A escola é espaço-tempo público, de todos. A escola é uma questão pública (Masschelein; Simons, 2014). A pandemia provocou a desterritorialização do escolar tanto quanto a desterritorialização subjetiva das professoras.

Passei a trabalhar em casa. Além de aprender a utilizar as novas tecnologias, fizemos investimentos em internet e aparelhos tecnológicos mais avançados. Com isso, a minha rotina em casa foi adaptada para conciliar com o meu trabalho. (Professora Paixão, grifo nosso).

Precisei estudar, pesquisar em ferramentas tecnológicas, organizar um espaço em meu lar para gravação das aulas e adquirir aparelhos tecnológicos. (Professora Encanto, grifo nosso).

A principal questão é ter que trabalhar em casa. O tempo de trabalho aumentou, recebemos atividades e tarefas fora do horário de aula, e também o acesso às TICs pelos alunos das escolas públicas, em especial as turmas menores, que dependem do celular dos pais. (Professora Respeito, grifo nosso).

Existe um movimento, desde a segunda metade do século 20, em prol da desescolarização. Militantes dessa corrente “fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional” (Masschelein; Simons, 2014, p. 10). Pensadores como Ivan Illich, prosseguem os autores, defendem a ideia de que a aprendizagem seja maior e melhor fora da escola.

No Brasil, a Emenda Constitucional nº 59 destaca que a educação básica é gratuita e obrigatória, e todos devem frequentar *a escola* dos quatro aos dezessete anos (Brasil, 2009). Todavia, o movimento em prol da educação domiciliar, ou da desescolarização, bate à nossa porta, ganhando ênfase com a pandemia causada pelo coronavírus. *Homeschooling* foi a palavra de língua inglesa que ganhou holofotes da imprensa nacional nos últimos dois anos, propagando a ideia de que, em casa, crianças e jovens teriam uma melhor educação.

Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), nesse tipo de modalidade, os pais oferecem aos seus filhos uma educação personalizada para poderem explorar o potencial e os talentos de cada um deles. Para isso, a Aned ressalta que os pais devem investir tempo e recursos. (Tancredi, 2022).

Trouxemos esse movimento pró desescolarização para pensar o quanto a escola, ainda e mais do que nunca, é um espaço-tempo essencial que precisa ser defendido como direito de todas as crianças e os jovens. Nota-se que, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar, com a implantação do modelo domiciliar, os pais precisariam estar presentes, disponibilizando tempo e recursos financeiros para a educação de seus filhos. Nessa vertente, os professores seriam consultores, acionados quando necessário, para “explorar o potencial e os talentos [das crianças e jovens]” (Tancredi, 2022).

Entretanto, como vimos ao longo deste texto, com a pandemia, crianças e jovens foram impedidos de ter acesso à democratização igualitária de saberes, por falta de aparatos tecnológicos, dados de internet e formação para o uso das tecnologias. Desse modo, o princípio de equidade ficou interrompido por, praticamente, dois anos. Vimos que as participantes da pesquisa transformaram suas casas em estúdios; seus quartos em escritórios; sua vida privada, seu lar e seu cotidiano mais íntimo em um misto de público-privado, que não deu garantias nem para o público – que é o escolar – nem para o privado – que é sua vida – legitimarem-se. As professoras disseram sentir saudade da escola, pois é nesse espaço-tempo, quando os portões se abrem e o sinal toca, que são garantidos, ao público, a possibilidade de democratização igualitária de saberes e o tempo livre para despertar a atenção e criar o interesse na matéria.

Em que pesem as críticas feitas a Comenius e à sua utopia de “ensinar tudo a todos”, aprendemos muito com ele, e seus ensinamentos movimentam a educação ocidental desde o século 17. Ele, segundo Narodowski (2006), é o responsável por fazer circular discursos fundantes da Pedagogia Moderna, sobretudo aqueles que têm a ver com a simultaneidade, a graduação e a universalidade. Resumidamente, e no que interessa neste texto, Comenius ensinou-nos que:

1. Os educadores são especialistas, detêm o conhecimento e conhecem o método, os pais não contam com conhecimentos e nem tempo para educar seus filhos;
2. A infância seja educada reunida: as crianças aprendem melhor ao lado de outra criança;
3. Para que a universalização aconteça, é imprescindível a existência de mecanismos suprafamiliares (mecanismos de controle externos às famílias, que garantem a ordem, a sequenciação, a gradualização, pelos quais se possa estender a mesma educação para todos). (Narodowski, 2006).

Com a pandemia e seu efeito no escolar, desterritorializado para as casas das professoras e de estudantes, ouvimos ecoar fortemente os ensinamentos de Comenius. Os pais não contam com conhecimento nem tempo para educar seus filhos. Crianças e jovens aprendem melhor na relação com outras crianças e jovens e com as professoras; para que a democratização igualitária de saberes aconteça e seja universal e justa, é necessário garantir “tempo livre” para aprender, para sonhar e para ser o que se quiser ser.

Esse “tempo livre” foi interdito pela pandemia, pelo fechamento das escolas, pela falta de acesso à tecnologia, pela falta de dados de internet. Isso aguçou o sentimento de falta que a escola faz na vida das professoras. Fez com que sentissem saudades do encantamento que a escola e seus movimentos efetuam nos corpos que a habitam.

Para concluir...

Círculo de convergência 5: devir

Uma pausa em meio ao turbilhão de encontros advindos das nuvens de palavras e dos círculos de convergência que fizeram a composição desse exercício cartográfico. Uma pausa para pensar... Seria a pandemia um estado de caos, surgido no cotidiano escolar, que empurrou as professoras para a criação de outros mundos possíveis, desterritorializando a educação escolarizada com que estávamos acostumados e gerando outras possibilidades para praticar a educação? Essa questão foi lançada no meio do texto e, mesmo problematizada, ainda mereceu ser trazida para esse momento de pausa.

Consideramos que a pandemia seja, sim, esse estado de caos surgido no cotidiano escolar. Seus efeitos impeliram as professoras à criação de outros mundos possíveis e devires múltiplos e distintos e, como vimos, impulsionaram desterritorializações e reterritorializações.

Falar de devir é falar com Deleuze. Mas falar de devir com Deleuze é falar de muitos temas. É falar de rizoma em oposição a raiz, de semear em oposição a plantar, de multiplicidade em vez de uno, de linha em vez de ponto, de mapas em vez de decalques, fotos ou desenhos. De *Aion* ao invés de *Cronos*, de devir, ao invés de História. Falar de devir, enquanto tempo, com Deleuze, é também falar de experiência, de acontecimento. (Maldonado, 2012, p. 247).

É fato que a pandemia foi um acontecimento (e ainda estamos sentindo seus efeitos). Deleuze, reportando-se a Péguy, explica que há duas maneiras de considerar o acontecimento:

uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em *instalar-se nele como num devir*, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades. (Deleuze, 1992, p. 211, grifo nosso).

Propusemo-nos a instalar-nos no acontecimento pandemia e a acompanhar seus efeitos no modo de territorialização e desterritorialização do escolar que constitui as professoras

do estado de Mato Grosso. Demoramo-nos nas narrativas e com elas rejuvenescemos e envelhecemos a um só tempo.

Acompanhamos o movimento das nuvens de palavras criando imagens, produzindo círculos de convergência que moviam as linhas desejanter de composição de corpos de professoras das mais distintas regiões do estado. Esses movimentos produziram sensações e testemunharam devires.

As docentes narraram a desterritorialização do “escolar” que habita, historicamente, seus corpos. Acompanhando as linhas desejanter que produziram novos encontros, foi possível perceber potentes agenciamentos, capazes de reterritorializar outras práticas e efetuar um escolar desterritorializado. E o devir se fez...

No entanto, mesmo com a força transformadora trazida nas narrativas das professoras, mesmo com todo empenho, compromisso, dedicação, responsabilidade pedagógica, vimos um sangue escorrer quando dizem que as dimensões humana, técnica e político-social-cultural foram gravemente afetadas nos processos educativos. Para 80% delas, não foi possível trabalhar com a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Deixaram escorrer, ainda mais, o sentimento de impotência perante o que aconteceu, quando perguntadas: “quanto a dimensão técnica foi afetada pelo ensino remoto?”. A essa questão, 333 professoras (82%) disseram que a disciplina que trabalhavam foi extremamente afetada, ficando a democratização de saberes muito comprometida.

A pesquisa levou-nos a pensar que, mais do que nunca, o lugar para garantir a democratização igualitária de saberes é o espaço-tempo físico da escola!

Ali os corpos se cruzam,

Os olhos se encontram,

Os cheiros exalam,

O mundo se expande, e

A matéria ecoa com maior intensidade.

Ali os territórios subjetivos são constituídos

Territorializados

Desterritorializados

Reterritorializados...

Ali, emanam movimentos e produzem-se efeitos que reverberam em uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, mais do que nunca, nossa pesquisa soma-se à ideia de que temos que repensar a escola “amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza” (Larrosa, 2017, p. 192). Potencializamos a ideia de “elogiar a escola” em todos os seus movimentos, em todos os seus encontros, felizes e tristes, para que ela continue existindo e realizando exercícios imanentes, incessantes, ininterruptos, de democratizar igualmente os saberes do mundo. Enfim, para que ela continue apresentando esse nosso velho e cansado mundo às novas gerações, acreditando, sempre, na possibilidade de renová-lo.

Referências

- AMARO, I.; SOARES, M. C. S. (Org.). *Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento*. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: Capes, 2016.
- ARENDT, H. *The crisis in education*. New York: Viking Press, 1961.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martenelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.
- CONVERSAS sobre a pesquisa cartografias de escolas. [S. l.: s. n], 2021. 1 vídeo (58 min). Publicado pelo canal Ateliê de Imagem e Educação GEPECSCC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y6ZB-C4bmVo&t=1s>>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a. v. 4.
- DELEUZE, G.; GATTARI, F. Acerca do ritornelo. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997b. v. 4. p. 100-149.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Conclusão: do caso ao cérebro. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munõz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b. cap. 8.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LINS, D. S. *O último copo: álcool, filosofia, literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MALDONADO, M. M. C. A rotina do currículo na educação infantil: e a potência do ritmo? In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). *Crianças: infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá: UFMT, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NARODOWSKI, M. *Comenius e Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TANCREDI, S. *Homeschooling*. [S. l.], 2022. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/homeschooling.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). *Plano Estadual de Resíduos Sólidos: regiões geográficas*. [S. l.], 2024. Disponível em: <<https://persmt.setec.ufmt.br/regioes-geograficas/>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VASCONCELLOS-SILVA, P.; ARAUJO-JORGE, T. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. In: COSTA, A. P. et al. (ed.). *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: investigação qualitativa na educação*. Lisboa: Ludomedia, 2019. p. 41-48, v. 2.

Recebido em 3 de julho de 2023.

Aprovado em 29 de maio de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).