

## **A formação de professoras/es no ensino remoto: o que estamos fazendo de nós mesmos na universidade?**

**Teacher's education in remote education: what are we doing with ourselves at the university?**

**Formación del profesorado en educación a distancia: ¿qué estamos haciendo con nosotros mismos en la universidad?**

Recebido: 07/03/2022 | Revisado: 16/03/2022 | Aceito: 19/03/2022 | Publicado: 26/03/2022

**Alice Copetti Dalmaso**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4447-0958>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: [alicedalmaso@gmail.com](mailto:alicedalmaso@gmail.com)

**Fernanda Monteiro Rigue**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2403-7513>

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: [fernanda\\_rigue@hotmail.com](mailto:fernanda_rigue@hotmail.com)

### **Resumo**

O presente manuscrito apresenta articulações teórico-práticas que tentam produzir pensamento a partir da seguinte problematização: o que pode a escolarização universitária em contexto de pandemia e o que estamos fazendo de nós mesmos nesse cenário? A escolarização universitária hoje, por ter que lidar com o ensino remoto a partir das mesmas premissas que vinham sendo utilizadas no ensino presencial, tem se restringido a um cumprimento e operacionalização de tarefas, por meio de diferentes plataformas e recursos digitais, provocando esgotamento e produzindo uma micropolítica que despotencializa o cultivo de afetos alegres em educação. A partir de uma escrita fiandográfica, convida-se os leitores a produzir desvios à compulsoriedade deste processo, alicerçando-se na constituição de um gesto coletivo de narrar o corpo mínimo, criando e fortalecendo momentos que potencializem o exercício pleno da presença nos encontros, na construção do que entendemos com um modo possível de nos relacionarmos coletivamente, ampliando visões de uma conduta ética na formação do Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Escolarização; Ensino remoto; Atenção; Corpo mínimo.

### **Abstract**

The present manuscript presents theoretical-practical articulations that intend to produce thinking based on the following problematization: what can university education in the context of a pandemic and what are we doing ourselves in this scenario? A university schooling today, having to deal with remote teaching from the same premises that had been used in face-to-face teaching, has been restricted to the fulfillment and operationalization of tasks, through different platforms and digital resources, causing exhaustion and production a micropolitics that depotentiates the cultivation of joyful affections in education. From a thread-writed, readers are invited to produce deflections from the compulsion of this process, consolidating themselves on the constitution of a collective gesture of narrating the minimal body, creating and strengthening moments that leverage the full exercise of presence in meetings, in construction of what we understand with a possible way of relating collectively, expanding insights of ethical conduct in the formation of Higher Education.

**Keywords:** Teacher's education; Schooling; Remote teaching; Attention; Minimum body.

### **Resumen**

El presente manuscrito presenta articulaciones teórico-práticas que pretenden producir un pensamiento basado en la siguiente problematización: ¿qué puede hacer la educación universitaria en el contexto de una pandemia y qué estamos haciendo nosotros en este escenario? La escolarización universitaria hoy, al tener que afrontar la docencia a distancia desde las mismas premisas que se venían utilizando en la docencia presencial, se ha visto restringida al cumplimiento y operacionalización de tareas, a través de diferentes plataformas y recursos digitales, provocando un agotamiento y produciendo una micropolítica que despotencializa el cultivo de los afectos alegres en la educación. A partir de una escrita fiandografica, se invita a los lectores a desviarse de la compulsion de este proceso, a partir de la constitución de un gesto colectivo de narrar el cuerpo mínimo, creando y fortaleciendo momentos que potencian el ejercicio pleno de la presencia en los encuentros, en construcción de lo que nosotros. entender con una posible forma de relacionarse colectivamente, ampliando visiones de conducta ética en la formación de la Educación Superior.

**Palabras clave:** Formación docente; Escolarización; Enseñanza remota; Atención; Cuerpo mínimo.

## 1. Introdução

Habitar o contexto da formação inicial de professoras/es no Brasil conjectura-se enquanto um universo múltiplo e diversificado, inserido em um espectro contingenciado por relações de forças individuais e coletivas que a galgaram.

A situação pandêmica que se fez presente no Brasil desde março de 2020, em decorrência da presença do COVID-19, tornou compulsória a necessidade de modificação das práticas didático-pedagógicas de muitas instituições, desde a escola até os espaços universitários. É latente, diante das relações construídas nos espaços remotos atuais da universidade: sua estrutura disciplinar; o regime de tempo de aula; a disposição dos professores das disciplinas; práticas por eles realizadas remotamente; frequência e/ou ausência dos estudantes nas aulas; comunicação entre gestores e servidores; entre outros. Nesse cenário, há em certa medida, “[...] um tipo de sofrimento psíquico que tem sido muitas vezes nomeado a partir dos seus intensos efeitos de privação, isolamento, medo, desamparo, riscos, dor, perdas” (Azevedo, 2020, p. 150), toda uma aura de cansaço e muito sofrimento.

Dentro desse espectro, percebemos uma força insone que tem nos mantido acordadas/os muitas noites, mergulhadas/os em nossas aflições, tentando encontrar respostas para a flecha inquietante do problema: ‘O que estamos fazendo de nós mesmas/os na educação, dentro dos espaços universitários?’.

Ambas pesquisadoras e autoras deste manuscrito exercem a docência no campo da formação inicial de professores e professoras, uma numa instituição universitária do interior do Estado do Rio Grande do Sul e outra no Estado de Minas Gerais. Com base no que tem tomado relevo nessas experiências, alguns aspectos e compreensões começam a ser delineados, merecendo atenção.

Desde o início da pandemia no Brasil, com a previsão de isolamento social e cancelamento das aulas nas universidades, muitos estudantes voltaram às suas casas de origem, em outras cidades. Alguns destes tiveram que procurar emprego remunerado para se manter e ajudar seus familiares, em função das perdas de bolsas de pesquisa; outros, em locais muito distantes e precários, vivem em contextos sem acesso a redes de internet, bem como equipamentos e dispositivos eletrônicos, impedidos de acompanhar aulas remotas que começaram a ser ministradas em virtude da situação pandêmica; outros, ainda, precisam despender o cuidado de pessoas que estão por perto, não dispendo de tempo e/ou outras condições para seguir cursando as disciplinas e, por isso, trancaram o curso ou evadiram da universidade; e, por fim, reside um grupo de estudantes que, por condições diversas que não podemos qualificar, tentam ao máximo seguir cursando as disciplinas de modo online e se fazendo presentes nas aulas síncronas sempre que podem. Não podemos estimar, porém, os graus de sofrimento psíquico - angústia, aflição, ansiedade, pânico, depressão - que essas situações têm apresentado na vida de um sujeito que vive/viveu no contexto pandêmico, em maior ou menor grau.

Numa outra via, professoras/es universitárias/es também estão sobrecarregadas/os, esgotadas/os, física e mentalmente, devido: à sobrecarga de trabalho, aumento de carga horária de disciplinas, adaptação permanente às especificidades do ensino remoto, necessidade de lidar com os diferentes contextos supracitados dos estudantes, questões pessoais relativas à exposição ao COVID-19. Multiplicidades que atravessam todos os corpos, imersos em atmosfera de medo e ansiedade diante da contaminação e iminência da morte.

Levando isso em conta, nossa intenção aqui, então, não implica em atribuir aos professores e professoras qualquer culpabilização ou responsabilidade direta com relação às nossas afirmações futuras. Empenhamo-nos em seguir as afecções da pergunta insone, e olhar com força para as questões que podem estar atravessando o percurso formativo remoto das/os estudantes que cursam licenciatura. O que tem nos acometido enquanto professoras/es? Tem sido possível de algum modo auxiliar na produção de um brilho no olho singular da/o estudante, vinculado a um ambiente coletivo e digital de formação? O

que pode a escolarização universitária na pandemia? O que é de fato prioritário nessa paisagem subjetiva? O que o *modus operandi* universitário não tem dado conta, a ponto de produzir um desconforto tão grande, de desistência e evasão?

Todas essas inquietações nos permitem delinear o tensionamento central desse estudo: O que pode a escolarização universitária na pandemia e o que estamos fazendo de nós mesmas/os nesse contexto? Para encontrar e produzir caminhos que possam delinear possíveis respostas elucidativas a essas questões, apresentamos na sequência os procedimentos de escrita e autores os quais dialogamos para dar consistência ao manuscrito.

## 2. Metodologia

Desejamos tomar pelas mãos as problemáticas citadas anteriormente e, para tal, movimentamos procedimentos fiandográficos de escrita e pensamento (Dalmaso, 2016). Uma fiandografia atenta às linhas de que somos feitos, as linhas que dizem de uma vida, tornando-a linhas de escrita. Linhas que consistem em:

[...] afirmar como adentramos e permanecemos no campo dos processos que nos tomam e com os quais, voluntariamente, nos relacionamos. Como vaguear entre as coisas assegurando certa leveza e confiança no devir, como ler e escrever sem procurar regras e leis, como cuidar das coisas e seres que nos rodeiam, atentando à alteridade que pulsa em nós, e de cultivar certa artesanaria que se aventura em experimentar conceitos em meio à vida, ainda que o já pensado e o já dito persista em nós? (Dalmaso, 2020, p. 63).

Trata-se de escrever e pensar enquanto escrevemos e lemos, permitindo-nos atentar como vamos sendo constituídas em relação com palavras, ideias, expressões. Nesse empreendimento, fomos tramando diferentes materialidades: relatos-narrativas escritos de estudantes matriculados em uma disciplina inerente ao currículo formativo de futuras/os professoras/es de Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira, onde os mesmos se auto avaliaram, e avaliaram o andamento da disciplina na qualidade de ensino remoto<sup>i</sup>; concepções de habitar a docência no contexto universitário, decorrentes de um narrar afirmativo e vivo; e, ainda, algumas conversas as quais alinhavamos com as ideias dos conceitos produzidos entre pensadores que nos inspiram, a saber: Azevedo (2020) e sua noção de narrar o corpo mínimo; Anderson e Bazin (1977a; 1977b) e Teresi (2008), com suas elaborações sobre os efeitos dos ideias científicos ocidentais nos países da América; Corrêa (2000; 2006) e os processos de escolarização no Brasil; e Giacoia Junior (2014), Gilles Deleuze (2013), Oliveira e Corrêa (2020) e Sant’anna com escritas que nos encaminham a perceber a produção e atravessamentos das subjetividades nos modos de vidas contemporâneo.

Essas materialidades se modulam produzindo desmontagens e enlances de escritas, e sobretudo convites ao leitor, fabricando uma maquinaria de composições que se conectam a partir da possibilidade de encontrar o gosto de escrever, “[...] o gosto para cada um de dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações” (Deleuze, 2013, p. 15).

Para tanto, não trazemos relatos seguidos de interpretações fundadas em dados quantitativos com a finalidade de encontrar soluções às problemáticas que temos vivido. “As noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. De modo algum porque elas a substituem, mas porque medem a verdade do que digo” (Deleuze, 2013, p. 166). Assim, procuramos nestes escritos despender uma “atenção imanente” (Dalmaso & Rigue, 2020) ao contato que produzimos com os relatos-narrativas dos discentes em Ciências Biológicas, valorizando “[...] um corpo capaz de narrar, capaz de escrever, capaz de instalar um território que acolha sensibilidades sutis” (Azevedo, 2020, p. 166).

É desse lugar que partimos e fomos sendo conduzidas: desejamos inventar linhas de escritas intensivas - linhas de fuga<sup>ii</sup> - por intermédio de um campo experimental-empírico de pensamento, o qual mede os interesses, necessidades e

importâncias de educadoras que se afetam pelas questões vivas que brotam do/no presente, angariando afecções para produzir outras forças - não reativas e tristes - na formação inicial de professoras/es.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1 A escolarização e a formação das/os professoras/es

O sistema escolarizador brasileiro - da escola até os ambientes universitários - é marcado por uma série de relações de força que o tornaram possível. Iniciativas individuais e coletivas que se vincularam a algumas noções de ciência e conhecimento científico, bem como às estratégias didático-pedagógicas calcadas na aposta ao duplo ensino-aprendizagem (Rigue, 2020).

Conforme aponta Teresi (2008) no livro *Descobertas perdidas*, a história da ciência desenvolvida no ocidente (Grécia antiga/helenística, Europa e América do norte pós-colombiana) por vezes descreditou na ciência não-ocidental (todos os demais lugares, incluindo a América Latina), justificando que a ciência feita nesses lugares não era totalmente pura ou prática. Essa noção de história da ciência é constituinte dos nossos sistemas de ensino, já que balizou as orientações, diretrizes e normativas que inspiram a organização dos currículos, planejamentos de ensino e livros didáticos nas escolas.

Anderson e Maurice Bazin (1977a) no livro *Ciência e In/Dependência* apontam que a noção de escolarização a que nos vinculamos no Brasil é devedora de uma epistemologia da ciência galgada em uma lógica ocidental, assim como Teresi (2008), o que acabou servindo a um distanciamento entre o que se estuda e o que se vive nos países com status de ‘terceiro mundo’. Para os autores, a noção de ciência inculcada nos países com esse status reproduz uma escolarização distante da vida do povo por favorecer a mera transmissão de conhecimento abstrato e distante de uma relação com a vida, em detrimento de um trabalho pedagógico que permita pensar as situações concretas da existência dos estudantes que caracterizam esse povo, essa realidade social, política, econômica, cultural.

Por termos colonizado a escolarização brasileira com os preceitos de uma ciência ocidental totalizadora, instituiu-se uma cultura imperialista que descaracterizou e colocou em segundo plano os fazeres e saberes das/os latinas/os, negras/os, mulheres e indígenas impedidos de ter seus estudos, pesquisas e problemáticas levados em conta nos espaços escolares (Anderson & Bazin, 1977a). Essa noção de ciência, a qual inspirou a criação e o funcionamento da escolarização, trouxe consigo a conformação de um tipo de sujeito e sociedade “As ciências, (...) estão dispostas para legitimar a abertura (...) até o futuro desejado. Chama-se prospecção a esta ação científica de fixar um objetivo no futuro e direcionar todos os esforços para atingi-lo (Corrêa, 2006, p. 80).

Essa pretensão formativa alimentou uma prospecção de futuro como norte para o andamento das atividades educativas - ‘estudar para ser alguém na vida’ -, tanto no cerne dos espaços de sala de aula, quanto para fins de investimento e financiamento público na formação das/os estudantes e assim, futuros cidadãos. Quanto ao campo da formação nas Ciências Naturais, a prospecção de futuro estava na conformação de que esses precisavam ser ‘mini cientistas/ mini especialistas’, o que estava enraizado em preceitos da cultura imperialista (Anderson; Bazin, 1977a).

Para Guarienti (2020, p. 07), nos processos de escolarização, “[...] quase todas as experiências são de pouca abertura aos processos de experimentação. A escola, a Universidade, e mesmo, os livros à disposição das aulas, na biblioteca, tudo é plasmado (...)”, estigmatizado em uma sistematização excessiva, fragmentada, fortalecida pela lógica de que tudo que é ensinado (independente de quais sejam as estratégias educacionais) se converte invariavelmente em aprendizagem (Rigue, 2020). Uma linha tênue que agencia a conformação de algumas figuras que, por serem naturalizadas enquanto verdades, reduzem os corpos as suas funções - professor/a que ensina, estudante que aprende.

O engendramento que dá coerência ao funcionamento dessa noção de escolarização são suas garantias, as quais conforme Corrêa (2000) “[...] envolvem todo um complexo de controle sobre o tempo, sobre os saberes e sobre os corpos que são exercidos por meio de programas de ensino, seleções de conteúdos, leis, horários, avaliações, etc. que fazem penetrar a disciplina (...)” (p. 75).

Essas garantias precisam ser respeitadas para que o sistema escolar flua, para que seja possível estabelecer uma cultura escolarizada. Do mesmo modo, a formação inicial das/os professoras/es, que coloca em funcionamento essa engrenagem, é atrelada às suas noções, como é o caso da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) (Brasil, 2019), a qual apresenta uma relação estreita com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Para além do bem e do mal, do certo e do errado, o campo que forma as/os professoras/es para atuarem nos espaços formais de escolarização responde aos mesmos interesses e concepções da Educação Básica, que passa por diferentes nuances conforme se habita os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos da sua historicidade.

A presença física de estudantes e professoras/es nos espaços de sala de aula foi permanentemente tomada como inquestionável na Educação Básica e, ao mesmo tempo, na formação inicial das/os professoras/es. Os currículos, os planos de ensino e de aula, a organização do tempo, entre outros aspectos, está historicamente condicionada à necessidade das pessoas estarem presentes fisicamente nos espaços formais de escolarização. Contudo, em meio à contingência do COVID-19 esse elemento indispensável para que as garantias da escolarização entrassem em campo foram colocados em suspensão

O ensino remoto, portanto, tomou relevo como resposta emergencial aprovada pelo Ministério da Educação, inicialmente pela Portaria nº 343, de 17 março de 2020 (Brasil, 2020a), seguindo uma série de outros documentos como o 345 (Brasil, 2020b), 356 (Brasil, 2020c) e 473 (Brasil, 2020d). Nesse movimento ficou autorizado, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, como também das escolas básicas.

Nesse tom, o ensino remoto aparece como uma urgência do nosso tempo, como alternativa mais viável para nossa realidade atual. Nesse cenário, muitas das dimensões que adentravam o campo da docência no ensino presencial foram sendo adiadas, já que não se apresentavam mais as garantias da escolarização à disposição para sua efetiva mobilização: os espaços de encontro para se estar numa aula, agora remota, não tinham carteiras escolares enfileiradas, docentes não estavam mais em frente às/aos estudantes, tampouco os enxergavam, para poder mediar as interlocuções e controlar qualquer atividade com as/os estudantes.

Os planejamentos didáticos e as metodologias comumente utilizadas foram destoando de um *habitus* professoral, já que agora tomava corpo a necessidade compulsória de produzir os encontros por meio de tecnologias e ferramentas digitais. Antes de 2020, havia a escolha de estar tendo contato com as tecnologias digitais nos espaços de sala de aula, contudo, chegada essa pandemia, extinguiu-se a capacidade de escolha. Tornou-se uma possibilidade-dever estar em contato com elas, bem como fazer os encontros de sala de aula a partir de suas fronteiras.

Ademais, muitas/os professoras/es não se sentem preparadas/os para mobilizar ambientes virtuais de aprendizagem, bem como demais ferramentas para desenvolver o ensino que mobilizaram desde que iniciaram seu exercício profissional. Isso também acabou instaurando uma sensação de impotência, já que embora muitas vezes quisessem manter o contato com as/os estudantes, possuíam dificuldades de manipulação e redimensionamento pedagógico para fins educativos.

Essa paisagem demonstra uma verdadeira problemática para o andamento das atividades remotas, já que a/o professor/a fica permanentemente tendo que dar conta dessas especificidades, tornando seu fazer extremamente complexo, desafiador e, por vezes, exaustivo e entristecedor. À vista disso, reconhecendo que o ensino remoto coloca essa gama de fatores em jogo, na sequência, debruçamos nossos esforços em pensar acerca de como esses atravessamentos têm chegado para

as/os estudantes, nesse caso, licenciandas/os em processo de formação inicial em Ciências Biológicas, e em como nós, docentes, podemos perspectivar outros modos de relação com estes mesmos atravessamentos.

### 3.2 A Universidade e a representação

Há, no presente, uma sensação que tem persistido quando se desenvolve um gesto de escuta ao que expressam as/os estudantes que cursam o Ensino Superior: a de não serem ouvidos, notados, percebidos, no contexto de sala de aula, nas dúvidas sobre avaliações, na exposição de suas ânsias e vulnerabilidades aos professores<sup>iii</sup>. Se antes já sentíamos, dentro dos padrões usuais de funcionamento escolar-universitário, um distanciamento hierárquico e desinteressado entre professor e estudante universitário, parece que isso se intensificou na qualidade de ensino remoto.

O desejo de ser ouvido-notado por alguém que o conceba como uma pessoa que tem uma vida atravessada por diferentes problemáticas, e que não consegue ‘dar conta de tudo’, é algo que chega a todas/os nós, em nossas experiências de vida contemporânea em sociedade. Acreditamos que “A sensação de impotência que habita nas pessoas, sua perda de força, encontra origem larval na desatenção” (Dalmaso & Rigue, 2020, p. 38). É dessa perspectiva que entendemos que todos nós, em maior ou menor grau, desejamos ser vistos e ouvidos para confirmar que, de fato, existimos junto dos outros, de modo interdependente.

O semestre como um todo foi tortuoso, com muitos desafios, mas o pior de tudo, ao meu ver, foi o desapoio dos professores (...) Houveram matérias que nunca vimos o rosto do professor, nunca tivemos uma interação com ele. Houveram matérias em que os professores nos sobrecarregaram de tal maneira, com prazos extremamente curtos (muitas vezes de um dia) que o surto era eminente, porém quando mandávamos qualquer email a eles, a resposta nunca chegava (sinceramente, tem email que eu ainda estou esperando a resposta). Muitos professores foram ótimos em nos apunhalar e depois se esconder (Relato da acadêmica B, 2021)<sup>iv</sup>.

Entendemos que há aí, por um lado, a forte representação do que se espera de um estudante de curso de graduação (dentro das premissas e ideias de ser estudante universitário, de ‘se virar sozinho’, ler e estudar muito, ir mal ou bem nas avaliações etc.) e, por outro, de certa imagem - colonizada - do que ‘deve’ ser um professor universitário, de como devemos performatizar dentro da rede de relações humanas escolarizadas-acadêmicas-universitárias. Dentro desse jogo mútuo de papéis e funções rígidas, o que acontece é uma redução da nossa multiplicidade ontológica de ser e de viver a um sistema de representações que devem ser expressas e compreendidas à luz dessas mesmas representações (ideais – ideias mentais), fazendo com que coisas e seres surjam dentro de referenciais específicos e estreitos.

Não nos foi ensinado brincar, burlar e mesmo renunciar a toda representação construída como ferramenta de comando e controle, sem dar tanta importância ao estatuto que elas têm em nossas vidas. Persiste um conjunto de artifícios os quais se proliferam por nossas cognições, nossas paisagens colonizadas, nossos corpos, individualizando e culpabilizando “[...] o sujeito por toda sua precariedade, como se o passado-presente coletivo não tivesse nada a ver com tudo aquilo que se concebe como mérito, sucesso, fracasso, perigo, segurança, ameaça, saúde, doença” (Nuñez, s.d, p. 8).

A perpetuação dessas atmosferas que orientam estruturas, currículos, disciplinas, práticas acadêmicas têm nos feito todos cúmplices de uma perspectiva de universidade que privilegia a crença irrestrita do merecimento e esforço pessoal, avaliando outros modos de saberes e condutas sob categorias de bom/bonito/legítimo, com base em critérios e noções de verdade que consideram apenas um tipo de ciência, e respectivamente, um saber-modo de existir hegemônico (geralmente de prevalência branco-europeia, base que fundamenta nossas universidades).

Reside aí uma certa dificuldade de apreendermos a concretude da vivência imediata, instalando um sentimento de impotência justamente pela “[...] negação do presente e do que nos chega de diferencial e problemático; negação do que está dado, do que está posto como vivível [...]” (Dalmaso & Sangoi, 2013, p. 171). Ao mesmo tempo, notamos um investimento

maciço de força vital em desprender encaminhamentos burocráticos nos centros e departamentos das instituições, que culminam na redução do potencial de criação e experimentação docente nos espaços universitários, posto que estamos sendo capturados por um *modus operandis* que se distancia de uma minúcia no cuidado com o próprio corpo docente, esse corpo que está também imerso em todas as contingências da situação pandêmica.

“Me esforcei ao máximo para acompanhar as aulas e atividades propostas ainda que nem sempre estive em meus melhores dias” (Relato da acadêmica B, 2021). Podemos encontrar nas palavras e nos silêncios, nas ações e discursos, a realização da consciência de si próprio e comunicar as próprias vivências como uma trajetória metamórfica de constituição de si, porém, vivida no campo do coletivo. Juntos, mapear os próprios passos, desacertos e desvios, os adiamentos, as segundas vias das pegadas de si mesmas/os dentro da experiência do caminhar formativo-acadêmico. Seremos capazes de diferir naquilo que tem nos acontecido, criando a nós mesmas/os e produzindo novas relações e combinações, instalando nas vias excessivamente colonizadas, uma outra direção?

Há de se fabricar um horizonte de coletividade onde possamos instaurar outros processos educativos no Ensino Superior, viabilizando uma formação que amplie a perspectiva do que entendemos por formação.

Tive que procurar tempo para me cuidar e nisso acabei por negligenciar muitas vezes a faculdade, porém houveram vezes que priorizei a faculdade em detrimento da minha saúde mental, o que foi caro. Ao longo do semestre fui aprendendo a lidar com tudo isso, ou pelo menos tentar; no que eu comecei tomando apenas ansiolítico, hoje eu tomo quatro vezes o mesmo ansiolítico, com antidepressivo e soníferos, pois eu não consigo desligar minha mente ao deitar. Eu sei que foi ruim para todo mundo, porém a falta de apoio dos professores acabou comigo (Relato da acadêmica B, 2021).

São muitas as obliquidades cognitivas, afetivas e corporais de uma pandemia: desfalecimento da potência, enfraquecimento, perturbações intensas, um despedaçamento coletivo. Como abrir o peito diante do sofrimento, desmanchando as fortalezas em que nos colocamos? Como responder ao corpo que sofre, tão mais ou quanto o meu? Como extrair e criar, juntos, então, novos saberes desse próprio estado de padecimento, elevando-nas/os umas/uns às/aos outras/os?

### 3.3 Linhas de fuga

Estamos abertas a muitos movimentos de exploração de distintas perspectivas sobre esse cenário, seguindo nossa curiosidade frente às singularidades das superfícies formativas que inundam nossas rotinas. Não se trata, entretanto, de transformar os papéis - de estudante ou professor/a - em vítimas ou algozes, mas de expormos a realidade de sermos co-participantes do mundo e das relações, sem sermos capturadas/os e sugadas/os a todo momento pelo estatuto da representação.

Trata-se, nessa linha, em “[...] acessar o corpo mínimo, ou seja, o gesto mínimo de um corpo em sua singularidade de afetar e ser afetado pelo mundo” (Azevedo, 2020, p. 153). Afetar e ser afetado de maneiras muito distintas e por infinitos modos de existir. Exige uma coragem, um cenário de composições docentes que decidem abandonar as capturas estéreis do cumprimento de tarefas e funções na universidade, produzindo um espaço vívido de atenção nos encontros com as/os acadêmicas/os.

Retornamos à nossa potência de mapearmos coletivamente a tônica dos afetos que nos preenchem, atentos à multiplicidade dos relatos discentes que surgem num determinado espaço e tempo em educação, presentes e co-existindo com aquilo que surge, para encontrarmos um tom e uma qualidade de saúde, como o que escreve o acadêmico D, acerca dos nossos encontros ao longo do segundo semestre do ano de 2020: “As aulas, no geral, proporcionaram-me, no meio da loucura que foi e é viver (...), um pouco de calma em relação ao futuro” (Relato do Acadêmico D, 2021vi).

Como afirma Azevedo (2020), “Quando nos ocupamos do modo como um corpo se apresenta em sua capacidade singular de afetar e ser afetado, nos aproximamos desta multiplicidade de modos de existir que precisam ter suas histórias

ouvidas e narradas” (p. 153). Como, então, se acessa o gesto mínimo de nosso próprio corpo, que rasga o peito e se torna capaz de ser tocado pelo mundo, pela multiplicidade de que um mundo - coisas, seres, fenômenos, acontecimentos - é capaz?

Acreditamos que podemos angariar lucidez com aquilo que nos acontece, posto que “São essas experiências que tornam o olhar mais aguçado, refinado, multifacetado e sutil, multiplicando os campos de visão” (Giacioia Junior, 2014, p. 184). Isso pode se dar no âmbito da escrita, da narração, de uma conversa desprentensiosa, numa troca de e-mails desavisada, nos gestos online onde as vistas se encontram, aproximando-se. Compartilhar daquilo que nos salva de nossa vergonha de ser humanos: canto de pássaro, sol no rosto, barulho de água, terra gelada, gargalhada com amigos, um chá com bolacha. Lançar flechas de saúde, apreciando a riqueza natural de estarmos vivas/os e juntas/os, ainda que separadas/os.

Trabalhar no campo da formação de professoras/es é poder ampliar essa multiplicação de modos de expressão e afetação, ganhando confiança nos processos que surgem a nível individual e coletivo, num “[...] efeito terapêuticamente pedagógico e emancipatório” (Giacioia Junior, 2014, p. 191). Não se deseja inculcar a noção de salvamento ou conscientização de outrem, mas de afirmarmos a possibilidade de abertura às experiências juvenis, sem negar o quê ou quem chega junto delas. Ganha-se suavidade, não com a interpretação e psicologização dos processos educacionais, mas na aposta do vínculo com o mundo, numa dança que se faz com os seres humanos e não-humanos que coabitam conosco.

Acredito que um dos motivos por não ter um melhor desempenho foi o estresse, cansaço e ansiedade com as excessivas atividades das demais disciplinas (...). O sentimento que mais me definiu foi saudade e perda de alguns momentos de vida, ‘simplesmente só existindo’ nunca foi tão real quanto agora. A preocupação também foi um dos fatores que me afetou, por justamente ter certeza que não estou aprendendo como gostaria. Tenho conversado com xs colegxs e a sensação de todos nós é de estarmos só ‘cumprindo tabela’, tem vezes que nos sentimos perdidos e desanimados. Sabemos que xs profs também estão passando pelo mesmo, mas alguns não fazem o mínimo, como responder um simples e-mail ou até mesmo estarem abertos ao diálogo, tentando compreender o nosso lado, como alunxs e futurxs educadorxs (Relato do Acadêmico E, 2021).

Há aproximações entre todos nós, nos contrastes entre forças e debilidades, nas ambivalências de estados emocionais, que cavam de dentro o conhecido cenário - já trazido anteriormente neste texto - de usuais estratégias da escolarização, as quais parecem ter se acentuado com o ensino remoto: atividades e avaliações em excesso; informação sem vínculo com a vida e seus atravessamentos; cumprimento a todo custo do programa da disciplina; hierarquização dos sujeitos e das funções; uniformização dos comportamentos e saberes; negação e imobilidade do corpo, e toda ordem dos efeitos da escolarização (Corrêa, 2006). Todos nós, professoras/es e estudantes, declaradamente ou não, enfraquecem-se dentro da naturalização dessas exigências, dessas figuras as quais somos convocadas/os a assumir.

No movimento fiandográfico de escrita e pensamento, não estamos interessadas em tomar as narrativas das/os discentes dentro do prisma da verdade ou da mentira, mas, ao contrário, de sermos afetadas por elas, tensionando como tais experiências se constroem, quais suas possíveis condições de emergência e, sobretudo, vendo-as em seu potencial criativo, em sua potência de passagem - um elo possível com novas paisagens inventivas na formação de professoras/es. O fizemos comprometidas com uma ética de acionar a presença com o corpo que se afeta e é afetado, e ativar em nós a liberdade de atuar com algum nível de atenção e cuidado, para mantermos uma dignidade geral de estar vivo hoje em coletivo, “[...] atualizadores das potências de apoio mútuo e alegria nos encontros” (Oliveira & Corrêa, 2020, p. 30).

Até quando investiremos nas figuras, nos estados unificados que obstruem e colonizam o sensível? Ao invés de nos tomarmos como uma substância isolada, é possível existir um elo entre corpos, numa relação de composição no encontro de heterogeneidades, onde um conjunto de seres que se relacionam se mantém heterogêneos, mas promovem o florescimento mútuo de outros modos de vida e inteligências em conexão, numa composição individual e coletiva. Algo da ordem do que escrevem Oliveira e Corrêa (2020): “Encontros nos quais podemos estar no exercício pleno de nossa presença (...) sem gastar

toda energia na manutenção das figuras precárias e cansativas com as quais costumamos nos apresentar para a vida em ambientes sociais” (p. 30).

Nesse jogo de encontros, trata-se de aspirar que o corpo se engaje numa ampla conduta ética da presença (Oliveira & Corrêa, 2020).

[...] através de alguns exemplos triviais é possível, quem sabe, lembrar diversos momentos da vida em que se é ético, conscientemente ou não. Ao surfar, mas também ao tocar um instrumento, ao se relacionar com um amigo, um parente, ao amar, trabalhar e escrever, várias vezes homens e mulheres comuns realizam conexões com o mundo sem degradá-lo e sem degradar sua condição humana. Inúmeras vezes eles reúnem ação e reflexão, intensificando a vivência do presente e tornando o eu de cada um menos sólido, menos uma substância do que um ato. E, ao lembrar da alegria vivida nesses momentos (por vezes tão fugazes!), talvez se possa estimular o corpo e a alma a continuar cultivando condutas éticas, agora e cotidianamente (Sant’anna, 2001, p. 101).

Essa aspiração ética dissolve os apriorismos e se encontra com os possíveis, com os gestos mínimos que podem ser acessados quando se permite habitar o mundo com o outro, em meio aquilo que toma relevo e surge nas suas vivências e especificidades, aquém e além da vinculação às figuras que exercem funções, já que, como escreve Dennison (1983) “Nenhum professor é apenas um professor, e nenhum aluno é apenas um aluno. O significado da vida que os une é a condição indispensável para o processo de educação” (p. 60).

Um campo de possibilidades pode nascer quando essa perspectiva passa a compor com nossas ações, quando um constante trabalho de cultivo atento das relações dentro do processo educacional, emergem juntas e se singularizam, agora com novos rostos, gestos e afetos.

Quando as figuras que indicam as funções que exercemos deixam de reinar absolutas nas relações com os outros, temos multiplicadas as vias de circulação dos afetos. Ampliam-se nossas capacidades de afetar e de sermos afetados, bem como a intensidade daquilo que acontece, intensifica-se o viver a vida (Oliveira & Corrêa, 2020, p. 31).

A potência das relações entre os seres humanos que habitam um encontro, seja fora ou dentro dos espaços escolarizados, precisa resgatar a dimensão inaugural que é própria do contato entre os corpos. Um acontecimento próximo do que escreve Dennison (1983) quando sinaliza que é preciso aprender a acreditar que o que se realiza nos encontros são basicamente os relacionamentos “[...] entre crianças e adultos, adultos e adultos, crianças e outras crianças” (p. 42). É um convite a encontrar restos de sensibilidade soterrados em nós mesmas/os.

Convite-chamado que passa por pensar ativamente as relações humanas em educação, sendo o docente para o estudante “[...] um aliado no mundo” (Dennison, 1983, p. 51), em todos os níveis, inclusive na universidade, como “[...] colaboradores na questão da vida” (Dennison, 1983, p. 59). Não precisamos, necessariamente, nos sentirmos sozinhos neste caminho.

Atentamos ao gesto de cuidado de leitura e apreciação dos relatos - e das concepções expostas dos discentes que estão inseridos no ambiente universitário - às nossas afecções docentes, no entorno da atuação pedagógica na pandemia. Com esse fluido de narrativas, colocamo-nos a experimentar “[...] um ato de recuperar o corpo que terceirizou sua capacidade de sentir, que havia esquecido de como tocar ou conquistar sua potência de vida” (Azevedo, 2020, p. 165). Nesse movimento desejante, seguimos sendo aprendizes.

#### **4. Considerações Finais**

A situação pandêmica a qual tem assolado nossos momentos de existência na vida cotidiana, bem como em espaços e tempos da universidade, tomou corpo como um acelerador da prevalência de figuras excessivamente reduzidas às funções

ocupadas no espaço escolar. Parece-nos que há aí uma intensificação de uma espécie de apagamento da potência do cuidado, posto que “Em meio a tanto que fazer, é comum que percamos nossas qualidades de presença, nossa escuta, nossa atenção ao que acontece” (Oliveira & Corrêa, 2020, p. 31).

Em certa medida, a escolarização universitária hoje, por ter que lidar com o ensino remoto a partir das mesmas premissas que vinham sendo utilizadas no ensino presencial, tem ficado restrita a um cumprimento de operacionalização de tarefas burocratizadas, por meio de diferentes plataformas e recursos digitais, provocando esgotamento e produzindo uma micropolítica que despotencializa o cultivo de afetos alegres em educação. Como pode ser percebido nos relatos dos licenciandos, a formação inicial docente tem se distanciado, de modo geral, de qualquer prerrogativa de uma ética do cuidado ao longo da trajetória acadêmica das/os discentes.

Nossa aposta para produzir desvios à essa compulsoriedade do contemporâneo se alicerça na constituição de um gesto coletivo de narrar o corpo mínimo (Azevedo, 2020), ao mesmo tempo em que sejam criados e fortalecidos encontros que potencializem o exercício pleno de nossa presença nos encontros (Oliveira & Corrêa, 2020), na construção do que entendemos como um modo possível de nos relacionarmos coletivamente, ampliando visões de uma conduta ética na formação do Ensino Superior.

Uma presença ética que não nos obrigue a escolher entre a vida e a formação universitária, mas que ambas possam ser experimentadas conjuntamente, sem sobreposição, combate ou negação. Uma noção de presença existencial que esteja atrelada a uma atenção ao heterogêneo, a qual concebe o discente que chega até os encontros mergulhado em suas outras múltiplas batalhas, em suas perguntas sem respostas, questões multifacetadas que se dão nas outras esferas de sua vida individual, que não somente aquelas autorizadas pelo espaço formal da escolarização.

São muitas as urgências que esses tempos têm nos demandado e a escolarização acaba, por vezes, tomando corpo enquanto mais um obstáculo a ser enfrentado. Seja para Educação Básica, para o Ensino Superior ou para a Pós-graduação, ela pode estar ocupando mais um desafio que afeta de modo paradoxal a vida das pessoas. Entendemos que não é possível seguir ignorando o modo como cada ser é afetado pelos processos educacionais. Porém, concebendo a educação como espaço da manifestação de nossa multiplicidade ontológica, nosso objetivo com esses escritos não foi generalizar as experiências educativas que estão sendo produzidas na pandemia, tampouco romantizar qualquer aspecto relacional da vida humana ou individualizar os problemas que aparecem. Ao contrário, o que desejamos é apresentar as vivências que têm emergido nos nossos ambientes comuns de ensino com vista a mapeá-las e problematizá-las, produzindo sentidos coletivos em outras direções e vias, linhas de fuga criadoras, respiros-interstícios-aberturas que inaugurem esse contato atento e generoso com o que se passa entre nós na formação escolarizada.

Consideramos, como prospecto de pesquisas futuras, encontrarmos-nos com narrativas de outros/as docentes universitários/as, os/as quais tenham vivenciado o ensino remoto universitário, a fim de acessar igualmente os afetos produzidos em seus corpos e encontros, e as forças que verteram e os atravessaram, durante a pandemia do COVID-19 e a deliberação do ensino remoto emergencial em território brasileiro.

Como parte de um último respiro de escrita, porém, instalamos um convite último: abraçar, dentro de nossas próprias impossibilidades, o sopro de criarmos jeitos de viver coletivamente. Adquirir um corpo que, desperto e presente - e a que nada falta -, percebe que atravessa os outros, mas que também é atravessado; que trama, e que é também tramado. Nessa rede, podemos angariar um pouco mais de atenção com nossos movimentos, com os seres que esbarram em nós, com as nossas pegadas, com o peso do excesso de ideias que levamos na mente. Uma força alegre surgirá daí.

## Referências

- Anderson, S. & Bazin, M. (1977a). *Ciência e In/Dependência*, v. 1. Portugal: Editora Lisboa.
- Anderson, S. & Bazin, M. (1977b). *Ciência e In/Dependência*, v. 2. Portugal: Editora Lisboa.
- Azevedo, A. B. (2020). Como narrar o corpo mínimo? *Revista Criar Educação*, Florianópolis, v. 9, 148-167.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília. [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao). Acesso em 08 de out. de 2020.
- Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de *Professores da Educação Básica*.
- Brasil (2020a). Ministério da Educação. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Brasília, DF.
- Brasil (2020b). Ministério da Educação. *Portaria nº 356*, de 19 de março de 2020. Brasília, DF.
- Brasil (2020c). Ministério da Educação. *Portaria nº 356*, de 20 de março de 2020. Brasília, DF.
- Brasil (2020d). Ministério da Educação. *Portaria nº 473*, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF.
- Corrêa, G. C. (2000). O que é a escola?. In: Oly Pey, M. (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, p. 51-84.
- Corrêa, G. C. (2006). *Educação, comunicação, anarquia*: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Dalmaso, A. C. (2016). *Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil). <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3503>
- Dalmaso, A. C. (2020). Fiandografia: variações, contaminações, modos (infinitos) de pensar, ler e escrever em educação. In: Rigue, F. M.; Oliari, G. & Sturza, R. B. (Orgs.). *Fios Invisíveis em Educação*. 1ed. Veranópolis. Diálogo Freiriano.
- Dalmaso, A. C. & Rigue, F. M. (2020). O convite da atenção e seus efeitos em educação: entre labirintos, feitiçarias e cuidados. In: Neuscharank, A.; halberstadt, I. & Zanatta, J. M. (Orgs.). *Possibilidades... Aprendizagens, experiências e gestão na educação*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. Tradução de: Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34.
- Dennison, G. (1983). As vidas das crianças. In: Marim, P.; Marin, K. & Stanley, V. *Os limites da educação escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Giacoaia Junior, O. (2014). *Nietzsche: o humano como memória e como promessa*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guarienti, L. B. (2020). O pensamento da gaia educação e a formação de um outro educador. *Revista Educação*, Santa Maria, 45, 01-17.
- Nuñez, G. (s.d). Descolonização do pensamento psicológico. <[https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc\\_plural-agosto%20Geni.pdf](https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf)
- Oliveira, L. K. & Corrêa, G. C. (2020). Saúde e Educação: Pistas de uma clínica da diferença. *Revista Criar Educação*, Florianópolis, 9 (3), 13-32.
- Rigue, F. M. (2020). *Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil). Disponível a partir de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21036>
- Sant'anna, D. B. (2001). *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade.

---

<sup>i</sup>Para compreensão do leitor: a disciplina ministrada contava inicialmente com 28 discentes matriculados, mas somente 17 finalizaram a mesma. A autoavaliação e avaliação da disciplina consistia numa escrita que desejava que o discente olhasse para o seu processo de entendimento da disciplina na especificidade de ensino remoto e de como ele se percebeu nesse lugar, dos efeitos disso em sua vida. Avaliar a disciplina era da ordem de contribuir com sugestões para devires futuros da mesma, bem como pontuar em que momentos a mesma produziu (ou não) nenhum sentido, ou vínculo com a vida, na perspectiva do estudante.

<sup>ii</sup>“Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. (...) Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno” (Deleuze & Guattari, 2000, p. 36).

<sup>iii</sup> Isso se dá a partir do campo de pensamento foucaultiano, o qual nos faz perceber o regime de discursos que podem ser enunciados dentro de determinadas condições de possibilidades históricas, políticas, econômicas: “a possibilidade da fala subalterna é entremeadada pelos regimes seletivos de escuta, ou seja, mesmo falando, nem sempre há uma real escuta” (Nuñez, s.d, p. 6).

<sup>iv</sup> Importante mencionar que decidimos por manter exatamente a grafia produzida pelos/as acadêmicos/as.

<sup>v</sup> Narrar o corpo mínimo “[...] pode ser uma tentativa de escrever sem explicar, de criar uma presença, que se recolhe e acolhe o encontro com o outro (pelo vídeo, pelo telefone, ao vivo, a certa distância) com uma atenção a afetos mais imperceptíveis, menos frequentados” (Azevedo, 2020, p. 162).