

Desafios em tempos pandêmicos: corporeidades atentas na produção de um mundo comum

Challenges in pandemic times: attentive corporeities in the production of a common world

Andreza Berti

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Rosa Malena Carvalho

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Niterói-Brasil

Resumo

Como pesquisadoras mobilizadas pela problematização de condições que promovem a banalização e o silenciamento dos corpos, os desafios provocados pelo período de distanciamento social nos exigiu aguçar a atenção para essas indagações. Assumindo o currículo como prática cultural, no qual há cruzamentos/enredamentos oriundos do campo formal e das experiências, destacamos os conceitos de atenção e corporeidade para, por meio de uma escrita como ensaio, apresentarmos os resultados oriundos das questões provocadas por diferentes projetos e ações acadêmicas desenvolvidas nesse decurso, em duas diferentes universidades públicas federais. Os desdobramentos apontam para a necessidade de consolidarmos práticas curriculares em que a produção do comum seja nossa maior referência.

Palavras-chave: Corporeidade; Atenção; Pandemia.

Abstract

As researchers mobilized by the problematization of conditions that promote the trivialization and silencing of bodies, the challenges caused by the period of social distancing required us to sharpen the attention to these questions. Assuming the curriculum as a cultural practice, in which there are crossings/entanglements arising from the formal field and experiences, we highlight the concepts of attention and corporeity for, through a writing as an essay, to present the results from the issues caused by different projects and academic actions developed in this period, in two different federal public universities. The unfolding point to the need to consolidate curricular practices in which the production of the common is our greatest reference.

Keywords: Corporeity; Attention; Pandemic.

Introdução

Com trajetórias docentes mobilizadas pela problematização de condições que promovem a banalização e o silenciamento dos corpos no cotidiano escolar e na formação docente, as dificuldades provocadas no contexto da pandemia, nos exigindo distanciamento social em um primeiro momento, intensificou a atenção para essas questões, as quais ecoaram (e ainda ecoam) no pleno retorno ao presencial.

São inúmeros os desafios socioeducacionais provocados pela Covid-19, de diferentes naturezas, não somente sanitárias. Deisy Ventura e Rossana Reis (2021) destacam que, no Brasil, houve um ataque sem precedentes aos direitos humanos. Suas pesquisas revelam que muitas das vidas perdidas em terras brasileiras têm relação direta com o posicionamento do Governo Federal frente à pandemia durante esses dois primeiros anos – ou seja, houve a produção dessas mortes, pois foi identificada a “[...] existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo Governo brasileiro sob a liderança da Presidência da República” (VENTURA; REIS, 2021, p. 6).

No entanto, muitos não conseguem perceber e relacionar as contradições expostas por essa forma de conduzir a vida em sociedade, o que nos faz identificar que essas incongruências exigem uma atuação docente e políticas públicas capilarizadas, a fim de abarcar as diferentes esferas sociais – incluindo a educação.

Compreender a escrita, o estudar, o pesquisar como exercícios do devir, de uma vida não colonizada e não oprimida, pode contribuir com a construção e a problematização da força e da importância de movimentos e gestos pedagógicos que expressem a educação como direito de todas e todos, sejam crianças, jovens ou adultos. Nesse processo, o que aprendemos, questionamos, criamos nesse período de Covid-19? Quais os conceitos e as categorias que permitiram ancorar nosso trabalho em prol de uma escolarização e de uma formação docente (inicial e continuada) em benefício de todos/as e de qualquer um/a?

Boaventura Sousa Santos (2020), ao tentar identificar as lições que essa pandemia nos traz, afirma que *O futuro pode começar hoje*. Já no início da pandemia, em 2020, o sociólogo português anunciava que o pós-quarentena traria enorme desejo de retorno à normalidade da vida. Mas nos questiona como encaminhamos mudanças, quando buscamos a normalidade que se tinha antes da quarentena; indaga se não foi justamente esta normalidade que nos conduziu à pandemia. Por isso, defende que “Só com uma nova

articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (SANTOS, 2020, p. 31).

Hoje, ao final de 2022, as vacinas constituem importante papel para o enfrentamento da Covid-19 e suas variantes, indicando que há saída para essa situação. Porém, nos encontramos em um contexto ainda pandêmico, pois nossas atitudes individuais e coletivas representam riscos, provocando modificações no vírus e mantendo-o forte. Além disso, temos acompanhado várias previsões de que haverá mais pandemias no futuro, possivelmente mais graves. Santos (2020, p. 25) é categórico ao afirmar que “Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se se interromper o capitalismo”.

Para uma mudança no *status quo*, a partir de movimentos curriculares que se fazem pela democratização em diversos níveis e modalidades, urge o fortalecimento de inserções docentes, de políticas públicas e dos resultados de pesquisas que problematizem e/ou refutem a obviedade de um processo social que inibe a manutenção e a expansão da vida.

À vista disso, comprometidas com essas indagações e objetivos, através de uma escrita como ensaio, como gesto que convoca à experiência (LARROSA, 2014a), à abertura e ao diálogo, partiremos de duas filiações institucionais, ambas em universidades públicas federais, a primeira em uma unidade de educação básica, como gestora de um Colégio de Aplicação; a outra em um curso de licenciatura, como professora.

Não temos a pretensão de relatar nossas experiências universitárias neste ensaio; muito menos torná-las referências. Nossa intenção é, por meio das indagações promovidas por nossas inserções profissionais, partilhar ressonâncias de diferentes projetos, pela “textura da experiência” (LARROSA, 2014b, 733) proporcionada. Isto é, o nosso texto é um esforço por estabelecer sentidos, tecer fios, conectar palavras, vincular corpos e produzir ecos.

Desse modo, a partir das pistas apontadas pelas ações acadêmicas desenvolvidas, escrevemos sensibilizadas por indagações em torno das categorias atenção e corporeidade. Corporeidades que ousaram resistir durante o ensino remoto emergencial e encontraram novas formas para circular nos *espaçostempos*¹ educativos, tendo como ponto de partida a chamada/convocação de atenção, tanto para o “objeto” de estudo, mediado por artefatos tecnológicos, quanto para a relação com o mundo. Nessa direção, pensar as interações com

o mundo (e com os outros) mobiliza aspectos individuais e coletivos que demandam dedicação, observação e atenção para a articulação dos conhecimentos sócio-historicamente produzidos, o que pode repercutir em uma composição curricular não linear e previsível, mas que contenha a diversidade e a polifonia como pontos de partida.

Ao fazer a distinção entre currículo formal e currículo vivido, Macedo (2006, p.99) alerta que essa separação “[...] tem implicações políticas que precisam ser consideradas”, especialmente a expressão de uma relação hierárquica com o poder. Considerando isso, propõe pensarmos currículo como espaço de produção cultural e, na interrelação entre currículo formal e experiências, esgarçar a ideia hierárquica que essa divisão indica. Sendo prática cultural, saindo da posição dicotômica, ambivalente, expõe a necessidade de negociação dos conflitos. Nessa direção, entende o cultural não “[...] como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida” (p. 105). Ao apresentar essas tensões, contradições e negociações entre o formal e o vivido, o currículo torna-se híbrido. E é por esse caminho que seguimos.

Problemáticas cotidianas anunciadas

Concordamos com Ferraz *et al.* (2021, p.5) quando afirmam que o ensino remoto, no contexto introdutório da pandemia, significou “[...] a viabilidade possível para concretização da escolarização, [do que] está sendo permitido tanto na educação básica quanto superior”. A partir dessa situação inicial, compartilhando os resultados das indagações de nossas experiências, objetivamos trazer indicativos do que problematizamos nos *espaçotempos* em que estamos inseridas. Partimos de uma perspectiva em que o currículo é uma “opção cultural” (SACRISTÁN, 2000), pois dialoga com outras dimensões além da técnica, o que significa considerar as experiências e seus sujeitos não objetos, mas fazendo parte do processo, permanente, de construção de cada dia nas escolas e universidades. Isso requer olhar para estes cotidianos como locais de produções, de conflitos e contradições, nos quais as pessoas não estão apenas subordinadas à legislação, ao instituído.

Assim, embora tenhamos especificidades dentro dos sistemas de ensino, níveis e modalidades da educação, instituições escolares e universidades, o primeiro impacto que observamos como comum foi o fato de que nos deslocamos de um *espaçotempo* praticamente analógico para um digital, de forma compulsória: a migração para o ensino remoto, e todo o vocabulário que se seguiu depois disso, foi inevitável. Aos poucos, estar nas

salas virtuais foi se constituindo como o caminho possível para resistirmos ao longo dos anos de pandemia; para não perdermos o vínculo do-discente com os conhecimentos; para criarmos cotidianamente práticas pedagógicas viáveis diante da hecatombe de Covid-19; para mantermos as instituições públicas como *espaçostempos* que visam criar possibilidades de manutenção e ampliação da vida, não somente da sobrevivência diária.

Tendo como pano de fundo duas situações institucionais em uma universidade pública federal durante a pandemia de Covid-19, dialogamos com os atravessamentos suscitados ao longo dos momentos de ocupação do *espaçotempo* escolar e universitário. Desde a não ocupação deste território, do ponto de vista da materialidade física-arquitetônica, no momento inicial da pandemia (ano um – 2020), no entanto, com atividades pedagógicas remotas emergenciais; passando pela ocupação que se modificava do remoto ao presencial, de forma gradual e contínua (ano dois – 2021), tendo como referência o quadro de vacinação e a situação epidemiológica da época; e, por último, a reapropriação integral (e presencial) destes *espaçostempos* (ano três – 2022).

Após um biênio tecendo relações com um mundo enquadrado pelas plataformas digitais, mediado por janelinhas de conversação (com imagens e áudios nem sempre revelados), abarrotados de *links* e abas, acompanhado de um retorno ao presencial rodeado de protocolos de biossegurança, é fundamental fortalecer ações dialógicas, cuja base ético-estético-política possa “dar a ver” (RANCIÈRE, 2009) elementos de pulsão que vêm se revelando cotidianamente nas escolas e universidades. Nesse movimento, perguntamo-nos: como pedagogicamente tratar do “discurso sobre o corpo”, das corporeidades e da ocupação dos *espaçostempos* após dois anos de distanciamento social?

Em primeiro lugar, na tentativa de dialogar com respostas provisórias, ou seja, ainda em construção, é importante admitirmos que precisamos dedicar tempo e atenção para abordarmos as questões sobre/com/do corpo. Não há como ignorá-lo, dado que o corpo pulsa, vibra, convoca, grita; ao mesmo tempo, todas essas situações são hegemonicamente circunscritas à esfera da ordem do natural e, por isso, habitualmente não problematizadas e nem vinculadas aos contextos.

Com a pandemia, ficamos mais atentos/as a cada movimento realizado (ou não) pelas plataformas digitais. O corpo se fez presente ou ausente, por outras formas, o que nos fez identificar no retorno ao presencial que, sem dúvidas, “[...] visualizamos muitas perdas no

contexto educacional, entre elas, de aprender nas relações presenciais, com a socialização, com o contato físico, com a manipulação coletiva de materiais, com a experimentação etc” (FERRAZ *et al.*, 2021, p. 5).

Por conseguinte, da educação infantil ao ensino superior, o retorno ao presencial apontou como indicativo a necessidade de um maior investimento na construção da atenção dos grupos. Sendo necessário, por parte de todos os professores e professoras, a ampliação e a diversificação de estratégias metodológicas para “captar” e conservar a atenção dos e das estudantes para o desenvolvimento das propostas pedagógicas – o que comumente leva para a suposição de que é necessário estabelecer regras, a partir das quais os corpos (infantis, juvenis e adultos) precisam se “comportar”, permanecerem em silêncio, sentados, apáticos e domesticados.

Questionando essa lógica, na qual os corpos atrapalham, tentamos identificar os novos desafios que o retorno ao presencial promoveu. Nas turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por exemplo, a sala de aula não é mais compreendida do mesmo modo como era concebida antes do ensino remoto. Os corpos rejeitam veementemente todas as tentativas de enquadrar: retornar do recreio no horário e permanecer em sala durante o tempo integral de aula tem sido árduo para os/as estudantes. Em contrapartida, os/as docentes identificam muitos estudantes circulando pelos corredores, “mantando aulas” e sem a postura “adequada” ao estudar – o que tem revelado a dificuldade de uma reapropriação do *espaçotempo* escolar e da rotina escolar. Além disso, alguns estudantes têm apresentado insegurança acerca do desempenho acadêmico, ansiedade elevada com relação às avaliações, questões de desorganização com os estudos e o não cumprimento dos combinados coletivos.

No ensino superior não foi ou é muito diferente. A dificuldade se amplia especialmente para os e as estudantes que iniciam seu processo formativo em uma graduação marcada pelo ingresso majoritário de jovens que acabaram de concluir, de forma remota ou mesclada (presencial e remoto), a educação básica na idade considerada regular. Primeiramente porque muitos retomam plenamente ao presencial em uma fase da vida em que as mudanças corporais acontecem de forma intensa em relação ao volume corporal, ao timbre e à dimensão da voz, ao despertar para as diferentes expressões dos gêneros e das sexualidades etc. Lidar com essas questões nunca foi fácil, e ter ficado um período longo em

distanciamento provocou a ausência de experiências que pudessem educar, na relação com os outros, para esse momento.

Tal situação já evidencia a importância da corporeidade como categoria de estudos, que faz parte do movimento de desnaturalização da vida – tanto do olhar sobre o corpo, como das condições de existência (BUTLER, 2018; CARVALHO, 2017; NAJMANOVICH, 2001). Nesse processo, tudo o que incide sobre os corpos é produto das formas de organização da vida em sociedade. A própria maneira de compreendermos os corpos revela as lentes do momento histórico.

Um outro aspecto é o quanto a apropriação da singularidade formativa desse *espaçotempo* universitário tornou-se mais difícil – como o transitar sem desconfiança por um *campus* em que a diferença e a diversidade se fazem presentes; a perspectiva crítica de formação que requer autonomia para estudar (incluindo escolher elementos curriculares eletivos e optativos); o debate coletivo como parte diária do processo de relação com os conhecimentos. Estes exemplos foram pinçados após tentar compreender os momentos intensos de silêncio e quietude antes não presentes.

Nos dois territórios educativos por nós habitados – o escolar e o universitário –, percebemos que as corporeidades estão desacostumadas ao convívio coletivo e ao *espaçotempo* compartilhado, aumentando o desafio de um “[...] currículo como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 05). Por isso, nos é fundamental a interlocução com o conceito de experiência, segundo o qual o sujeito da experiência – exposto, sensível e intenso – é afetado e se deixa afetar pelos acontecimentos que interrompem o tempo e o espaço, a ponto de suspendê-los, fazê-los parar, a fim de apreciar, atentamente, o que se passa. Nesse sentido, “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2014a, p. 32).

Portanto, partindo do pressuposto de que é a experiência que permite o exercício de pensamento, porque quando algo nos acontece nos colocamos a pensar, ou voltamos a pensar sobre as coisas que nos afetam (o que acontece com o corpo inteiro, não somente com o cérebro), este texto é um convite a olharmos mais de perto, a determo-nos em alguma coisa, a prestar atenção no que os currículos, os *espaçotempos* escolares e universitários vêm nos sinalizando diariamente.

Prestar atenção

Neste artigo, entendemos que o gesto de prestar atenção ao mundo passa pela responsabilidade docente de chamar a atenção para um assunto comum, para algo que merece ser visto com cuidado. Ao prestar atenção ao mundo, os/as estudantes precisam demorar-se sobre as coisas, olhar com o máximo de cuidado, diminuir o passo, interromper o olhar, tornar a ver, com o intuito de perceberem nuances e detalhes do mundo. Ora, se o gesto de prestar atenção às coisas passa pelo despertar do interesse, provocado pela presença do/a professor/a, pela forma como ele/ela apresenta e proporciona exercícios de relações com o conhecimento, e pelo inesperado, fundamentando-nos na premissa de que não há aprendizagem sem experiência. Nesse processo, a escola e a universidade constituem-se como *espaçotempos* do estudo, por oferecerem a possibilidade de os estudantes se dedicarem a alguma materialidade do mundo.

Ao considerarmos a enunciação acima sobre a relação experiência-aprendizagem, podemos inferir que foi um grande desafio construir (e fazer circular) conhecimentos educativos por meio da mediação tecnológica nas salas virtuais – único caminho possível para não perdermos os vínculos, no momento inicial da pandemia de Covid-19 (2020, ano um).

Sabendo que “[...] coabitar uma escola presencial não é o mesmo que frequentar um ambiente virtual” (BERTI; SOUZA; NASCIMENTO, 2021, p. 82), muitas indagações surgiram durante este período. Afinal, como nos relacionarmos com corporeidades enquadradas por videoconferências? Como estabelecer conexões com o “objeto” de conhecimento quando a *internet* é interrompida, ou trava no meio da fala de um estudante? Em que medida nossos gestos pedagógicos foram circunscritos pela gramática do ensino remoto, debates *síncronos*, atividades *assíncronas*, *chats*, *lives* e o excessivo tempo de tela para docentes e discentes?

Isso sem mencionar as lutas institucionais, especialmente das unidades públicas, para que os e as estudantes pudessem acessar a *internet*, assim como terem a disponibilidade de equipamentos que viabilizassem isso. Não faz parte dos objetivos desse artigo entrar na discussão acerca da escassez das condições materiais, mas aqui destacamos que não foi (e nunca é) uma questão menor – pois, por exemplo, impactou diretamente a retomada do calendário acadêmico no primeiro ano da pandemia (2020).

Nosso esforço aqui é aglutinar pensamentos em torno de possíveis intervenções cotidianas para retomarmos o gesto de prestar atenção ao mundo, sem perder de vista o

experenciado durante o período de ensino remoto. Nesse sentido, Masschelein (2008) nos auxilia a pensar a questão da atenção quando propõe liberar a visão do seu uso habitual, isto é, “[...] e-ducar o olhar para que se torne atento” (MASSCHELEIN, 2008, p. 42). Ao abriremos os nossos olhos e observarmos o mundo de maneira atenta, essa atitude de atenção com o mundo pode nos expor a ele, com todo nosso corpo, no mesmo momento em que nos revela alguma coisa dele.

A educação que assume como premissa tornar o e a estudante atento/a, potencializa a experiência, expõe o sujeito a ponto de que ele/ela possa estabelecer relações não representacionais com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, estar atento ou “abrir os olhos” para o mundo revela uma forma de se relacionar com o presente que impulsiona um movimento (em direção ao mundo). Exige um deslocamento de si (de quem somos) para o mundo (onde estamos), na medida em que permite passar pela experiência de que algo inesperado aconteça. Afinal, se “[...] as raízes da palavra atenção ecoam um sentido de ‘tensão’, de estar ‘estirado’, e também de ‘espera’” (CRARY, 2013, p. 32), o sentido de *attendere* (do Latim “esticar-se para”, “prestar atenção”) nos remete ao de se interessar por alguma coisa, por algum assunto do mundo/mundano.

Partindo do pressuposto de que na escola e na universidade colocamos algo do mundo sobre a mesa, um assunto público sobre o qual dedicamos atenção, esse prestar atenção a alguma coisa (matéria, tema, questão) revela uma forma de estar no mundo, uma forma cuidadosa de ver e viver. Isso significa que estar atento não é ser capturado “[...] por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentation) [...]”. A atenção requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera” (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Uma espécie de espera que só é possível de corpo presente. Com a corporeidade tênue, intensa, múltipla e rizomática (existindo e resistindo), de forma atenta e generosa. Desse modo, esse contexto enfatizou a atenção como um gesto pedagógico central das atividades educativas.

Com este entendimento, sem ter “(...) a pretensão de estabelecer um sentido último e fundamental para o currículo” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 01), afirmamos uma concepção de currículo que considere os sujeitos e suas experiências, por acreditar que o “[...] currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e

alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Processo que requer atenção às corporeidades no projeto político pedagógico, na estrutura organizacional de escolas e universidades, nos planejamentos, nas diferentes práticas pedagógicas, valorizando os currículos efetivamente praticados.

Corpos expandidos

Com essa atenção ao mundo, entrelaçando com os outros/as e o contexto, em uma perspectiva de educação que possibilite conhecer e ampliar o já sabido, expando-me. Porém, hegemonicamente encontramos interdições aos suportes/respaldos que permitem a plenitude e a ampliação do viver. Quanto mais revelamos interrelações entre a produção das desigualdades e o descaso com a vida daqueles e daquelas colocados/as em condições precárias de existência, mais a naturalização e a banalização do viver são intensificadas. Contradição necessária à manutenção da organização social dominante.

No entanto, desenvolver processos escolares/universitários e arranjos curriculares democráticos e inclusivos, em benefício de todos/as, requer retirar a obviedade do viver, das interações com o mundo. Alargando os sentidos atribuídos ao corpo, indo além dos atributos biológicos, a ideia de corporeidade ajuda a identificar que não se trata de um dado, a priori, mas de uma construção social. Para compreender e fraturar a produção da lógica preponderante, a qual naturaliza, ao reduzir ao aspecto biológico o corpo e o viver, necessário se faz problematizar esse entendimento, em movimento que revele nuances, diferenciações e novas proposições. Como Butler (2018, p.28) que, ao distinguir vulnerabilidade de precariedade, sugere a “(...) dependência mútua, a dependência de infraestruturas e de redes sociais viáveis”, o que afeta diretamente nossas vidas, pois nossa corporeidade é, sempre, social, na medida em que nos constituímos nas interações com os/as outros/as e o ambiente.

O aparecimento de diferentes corpos nos espaços públicos e as experiências geradas podem ser a base para a constituição de um mundo em comum, pois “Nenhum corpo estabelece o espaço de aparecimento, mas essa ação, esse exercício performativo, acontece apenas “entre” corpos, em um espaço que constitui o hiato entre o meu próprio corpo e o do outro” (BUTLER, 2018, p. 86). E esse entre, ao mesmo tempo em que vincula, diferencia. Essa diferenciação pode expor as singularidades, mas também pode expressar o quanto o aumento das condições precárias acentua a insegurança, a desesperança, a

ansiedade pela sensação, sempre atualizada, de ser descartado ou dispensável. Mas quais os corpos e as situações estão expostos a isso?

A formação inicial e continuada para o escolar demanda problematizar a concepção, ainda hegemônica, de um corpo biológico, distante do contexto e dos aprendizados necessários para ver, sentir, ouvir, deslocar, tocar, dançar e outros gestos que extrapolam o corpo apenas orgânico. O início da pandemia foi um processo de adaptação às atividades remotas e um momento de traçar novas estratégias pedagógicas, em encontros com tempo reduzido, onde tudo se tornou virtual. A maior dificuldade foi estabelecer vínculos com os/as estudantes – o que achamos fator fundamental na prática pedagógica, tanto no sentido afetivo quanto na compreensão do papel docente, no qual, em perspectiva dialógica de educação, os/as educandos/as não recebem uma educação bancária, como tanto alertou Freire (1987).

Os estudantes tiveram dificuldades em aparecer pela tela da sala virtual – não somente pelo acesso parcial à *internet* e ao computador, mas pela timidez, vergonha e desconfiança em se exporem por essa plataforma –, embora tivéssemos tentado usar diversos recursos (*E-mails, Google Meet, WhatsApp, Instagram, Facebook*). Esse momento fez refletir, bastante, acerca das implicações que o distanciamento social trouxe, pois também somos formados nessa experiência. Antes da pandemia, pouco pensávamos sobre a relação do corpo com o espaço virtual, ou de levar em consideração a corporeidade como parte do processo educativo e/ou ensinar práticas corporais por essas plataformas; porém, com base na perspectiva histórica e cultural do corpo – a que chamamos corporeidade (CARVALHO, 2017) –, conduzimos as práticas pedagógicas pela lógica de contextualizar o realizado, não separando teoria e prática, buscando a interação possível pelo campo do virtual.

Então, além dos debates, leituras, textos imagéticos, sugerimos aos e às estudantes que iniciavam sua formação em licenciatura, algumas experimentações em casa, convidando a sentir como sua corporeidade estava afetada e se constituía naquele instante. Tentávamos, através da materialidade nas telas, a expansão do corpo biológico, assim como do estudar fora dos momentos dos encontros síncronos, o que nos chama a atenção para a tensão desse limiar e do nosso cuidado em manter o alargamento e a delicadeza da/com a vida; e o currículo como um *espaçotempo* de fronteira entre saberes.

A escola como *espaçotempo* privilegiado para a formação de corporeidades atentas

Sendo o currículo um campo de contestação, envolvendo escolhas e, por isto, não neutro, desinteressado, nem apenas técnico, ao repensar e pesquisar nossas próprias práticas cotidianas no contexto político atual, esperamos evidenciar os processos de disputa, bem como os possíveis caminhos rumo à potencialização das corporeidades e, sobretudo, oferecer subsídios para avaliarmos os impactos nas concepções de educação, infâncias e de juventudes em um mundo pós-pandemia. Isso nos leva a identificar que as interrelações entre os conceitos de atenção e corporeidade revelam uma determinada concepção de organização curricular por nós defendida.

Enquanto uma prática social, um currículo “[...] se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Ou seja, não é uma discussão abstrata, afastada dos conflitos e das contradições que ocorrem no campo educativo e se desdobram nas interações desse campo com o conjunto da sociedade.

As escolas e universidades públicas brasileiras se constituem como territórios de lutas, disputas e tensões de inúmeros projetos educativos – que se estendem desde a regulação de um Estado neoliberal, através de políticas curriculares da ordem do “cumpra-se”, até o questionamento dessa realidade, com a efetiva participação dos diversos protagonistas dessas instituições. Tensionando a lógica do axioma neoliberal, identificamos que os *espaçotempos* educativos apresentam-se como lugares potentes de criação e de resistência. E a escola como *espaçotempo* potencial para o encontro entre o realizado pelos diferentes atores da educação básica e aqueles/as imersos na formação docente.

Ao destacar os currículos como territórios em disputas, Arroyo (2011) nos convoca a interrogar quais ausências historicamente têm constituído as organizações curriculares – não somente de saberes, mas de sujeitos e tempos. O autor também destaca as fissuras geradas nessa lógica, por atuações docentes sensibilizadas pelas emergências e necessidades sociais.

Cabe-nos, então, indagar as formas pelas quais as relações entre educação básica e ensino superior vêm se constituindo, o que nos faz, enquanto professores/as-pesquisadores/as, diante dos desafios colocados por um contexto adverso à plenitude da vida, sermos convocados/as a refletir sobre nossa prática pedagógica, com que tipo de educação estamos nos engajando, com qual trajetória curricular nos comprometemos. E, na

trilha do caminho por nós escolhido, torna-se fundamental identificar quem são os/as nossos/as aliados/as nos enfrentamentos, embates e construções de mundos possíveis.

As alianças entre sujeitos e instituições, da educação básica e do ensino superior, na lógica desse artigo, tornam-se fundamentais na perspectiva de criação/produção de possibilidades em torno de temas e bens comuns. Por isso, assumimos como compromisso institucional e de pesquisa a defesa da escola pública, para todos/as (e qualquer um/a) que vivem em sociedade. Dito isso, a escola pública salvaguardada neste texto é a mesma que muitos de nós estudamos e/ou trabalhamos, aquela escola em que aprendemos e/ou ensinamos assuntos públicos, compartilhados em um mundo comum, na presença de outros/as (e com outros/as).

A escola não é apenas um *espaçotempo* para aprender conhecimentos, delimitados em disciplinas e explicados por um mestre. “A escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 106), em que os tempos e as fronteiras entre os conhecimentos podem ser interrompidos e alargados. A referida instituição coloca os saberes sociais e historicamente produzidos pela humanidade em foco, como tema/assunto de estudo e, por muitas vezes, deixa de fora outros saberes (também socialmente produzidos, mas que não são considerados válidos na perspectiva eurocêntrica). Ao materializar a relação com o conhecimento, entre professores/as e estudantes, a instituição escolar proporciona momentos de encontros, conversas, reflexões, análises e debates. Nesse sentido, busca promover ações na perspectiva de visibilizar outros saberes que tenham relação com a vida e os interesses dos e das estudantes.

Na obra “Em defesa da escola: uma questão pública”, Masschelein e Simons (2014b) defendem a tese de que a escola, ainda hoje, permanece como espaço de emancipação. Isso significa que, como espaço público, onde aprendemos a falar em público para todas e todos – que difere muito do ambiente da família, do trabalho ou da rua –, a escola evidencia como se apresenta e se constituiu ao longo do tempo e, assim, revela seu caráter público.

Seguindo essa linha de pensamento, o que a escola faz de mais importante é oferecer o tempo livre não produtivo, no sentido mercadológico, de forma igualitária a todas e todos, via democratização. Embora haja resistência de uma elite satisfeita com toda a desigualdade estabelecida na escola, que tenta “(...) restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 27), é inegável que a abertura da

escola pública para receber toda e qualquer criança, jovem ou adulto, traz para dentro da escola toda/o e qualquer estudante.

Insistimos no argumento de que a educação escolar tem a ver com conhecer o mundo e introduzir no mundo, em um *espaçotempo* comum, a partir de um acordo social prévio em que a família libera suas crianças, adolescentes, jovens e adultos para estarem na escola e, estando nela, esses e essas estudantes têm a possibilidade de suspender o tempo e as etiquetas destinadas a eles por sua família, comunidade, sociedade etc. A continuidade desse gesto escolar de apresentação pública do mundo comum é o que assegura, por muitas vezes, que a escola siga sendo um espaço de emancipação.

Por esse motivo, essa apresentação pode significar não apenas que os e as estudantes tenham contato com um determinado conhecimento pela primeira vez, mas que possam ver por novos e diferentes ângulos através do gesto de estudar, o que nos convida, por exemplo, a sair do lugar comum de que os adultos (sejam jovens ou idosos) saibam tudo – naturalizando o aprender, colocando na idade cronológica o momento certo de conhecer determinado assunto.

Essa forma de percepção indica que a potencialidade da democracia pode estar em não se restringir às representações do poder (ou da maioria), mas de anunciar a capacidade de qualquer um/a em falar, em se posicionar, apresentando consequências para o *espaçotempo* escolar – ou porque a escola opta por “preparar” o aluno para o exercício da democracia, ou porque tenta contribuir para a igualdade entre os diferentes grupos socioculturais que habitam esse *espaçotempo*, com a perspectiva de oferecer “oportunidades iguais” em qualquer momento da vida.

Para salvaguardar a escola como um *espaçotempo* de emancipação, precisamos fortalecer práticas educativas dialógicas.

Eis porque a relação pedagógica não pode ser vista, nem como uma relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como uma relação de diálogo entre seres de palavra. Uma relação, portanto, também de exposição às palavras dos outros (...) (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

De exposição (e aliança) a corpos outros. Por isso, tentando escapar de relações escolares hierárquicas e simétricas, assumindo-nos como seres que tomam a palavra como sujeitos quaisquer – diante de temas comuns –, como corporeidades múltiplas, aprendentes e inventivas, ao continuarmos indagando o que está hegemonicamente construído e, muitas

vezes, naturalizado, quais (e que tipo) de corporeidades são “autorizadas” a circular pela escola? A escola, como lugar comum, em que as pessoas transitam e compartilham experiências do/no mundo, pode ser um lócus de insurgência em tempos como estes?

Conceitos e indagações que convidam a identificar as possibilidades educativas no e pelo escolar e, por isso, com o intuito de assinalar o que é a escola, desde o ponto de vista do “escolar” (afinal, o que faz com que a escola seja realmente uma escola?), este texto adota como princípio filosófico que “[...] o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 11).

E, diante do contexto atual brasileiro em que a democracia (jovem e frágil) é emudecida, cabe a defesa da escola pública, não somente em seu sentido gratuito, laico e democrático, mas, igualmente, pelo seu compromisso com todos/as (e qualquer um/as), por caracterizar-se como bem público. Para a plenitude desse processo, essas questões também necessitam acompanhar a formação inicial e continuada visando à atuação docente no e com o escolar, assim como as gestões e políticas públicas direcionadas ao currículo e a esse campo social como um todo. Ou seja, na educação básica (em seus diferentes níveis e modalidades) e no ensino superior (na formação inicial e continuada). E, nas formações direcionadas para a atuação no escolar, as escolas como *espaçotempo* de encontros para atuação, interpelação, compartilhamentos conjuntos de realizações.

Considerações finais

A pandemia nos tirou do lugar e está diretamente relacionada às formas como habitamos o mundo, como compreendemos e encaminhamos nosso viver individual e coletivo. Assim, ao destacarmos a corporeidade e a atenção, percorremos o caminho de identificar o corpo como produção sociocultural, pelo qual, juntos com outros e outras construímos nossas condições de existência. A atenção que disponibilizamos a isso, nesses três anos de pandemia provocada pela Covid-19, nos faz perceber, por exemplo, que a relação entre vida e morte não é somente natural, mas, principalmente, o resultado de uma política de relações.

Mover-nos pelo mundo – incluindo o digital – coloca-nos em situações de vulnerabilidade, pela imprevisibilidade que o deslocar pode trazer, o que é diferente da imobilidade imposta por situações de precariedade, a qual restringe a luta diária que as

Desafios em tempos pandêmicos: corporeidades atentas na produção de um mundo comum

situações de descaso requerem (como indicam o não saneamento básico, a falta de moradia, transporte e comida) – as quais, no limite, promovem o apagamento de existências (sujeitos sociais com saberes, biografias, nomes). Por isso, acreditamos que as urgências materiais do corpo precisam ser a base da política, de qualquer planejamento educativo, dos currículos efetivamente praticados – não somente na preservação da vida, mas na produção da corporeidade e no exercício constante de prestar atenção ao mundo.

Sem dúvidas, a busca pela preservação e ampliação da vida, intensificada nesse período pandêmico, permitiu entender e operar melhor as ferramentas digitais. E, embora possível, a experiência tornou evidente que há perdas significativas no formato do ensino remoto emergencial – especialmente pela ampliação do pensar com o sentir que a presença possibilita. Falar em diferentes corpos é uma coisa, conviver e estar atento a essa diferença é outra. A proximidade pode romper barreiras – não somente nos momentos das aulas; contudo, pela oportunidade que os encontros informais e a circulação pelos *espaçotempos* podem proporcionar, com todo o dinamismo que isso reivindica.

Tudo isso indica que as atividades remotas no período de maior distanciamento social, requisitado pela pandemia, nos colocaram diante de novas e diferentes situações. Ao mesmo tempo, antigos desafios, presentes nas organizações curriculares, continuaram em disputa – como o direito de todos/as à educação; o estudar como suspensão do previsto e prescrito; o acesso e a permanência aos tempos e espaços escolares e universitários; os diferentes saberes disponíveis a todos/as e qualquer um/a; as relações entre os objetivos do trabalho docente e a vida, dos/as estudantes e seus professores/as, no *espaçotempo* do estudar.

Os artefatos digitais, portanto, por si só não produzem ou reproduzem situações de desigualdades sociais. Mas a atenção que dedicamos à forma como são operados (todos/as têm acesso à banda larga e aparelhos que permitam circular com o mesmo alcance?); disponibilizados (para todos/as?); adquiridos (todos/as puderam/podem ter dispositivos digitais e *internet* em suas casas?) indicam se estão favorecendo a manutenção ou a quebra das desigualdades sociais. “Não existe crise, mas oportunidades” circulou muito em redes sociais, ao longo desse contexto pandêmico, o que parece indicar que alguns lucraram, enquanto muitos mal puderam sobreviver.

Precisamos ter em vista essas questões, com o intuito de identificar suas conexões com o direito ao viver, gerar mudanças de diversas naturezas, outorgar atenção às

corporeidades, como a produção e o cuidado do pleno viver indicam, tornando-se sinônimo de currículos voltados para a criação de um mundo em comum.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERTI, Andreza; SOUZA, Cristiane M.; NASCIMENTO, Elisângela. *Diálogos com as famílias em tempos de isolamento social: a escola como território do comum*. In: PONTES, Cristina; REIS, Graça R. F. da S.; FREIRE, Sula (Org.). **O colégio de aplicação da UFRJ diante do inédito: perspectivas femininas da escola em suspensão** - Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2021. p. 77-93.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. Rio de Janeiro: **Teias**, v. 18 • n. 49 • 2017(abr/jun), p. 254-268.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em 01/12/2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.
- LARROSA, Jorge. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. Tradução de Filipe Santos Fernandes. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n.49, p. 717-743, ago. 2014b.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e27181
- MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.
- MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.** 2003, vol.24, n.82, pp.281-288. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a19v24n82.pdf>. Acesso em 03/06/2016.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: *a necessidade de uma pedagogia pobre*. **Educação e Realidade**. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan/jun. 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em 02/05/2022.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo. Ed. 34, 2 edição, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

VENTURA, Deisy; REIS, Rossana. **Boletim n. 10** Direitos na Pandemia - Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil. São Paulo: CEPEDISA (Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário da Universidade de São Paulo), 20/01/2021. <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-na-pandemia-no-10/#:~:text=A%2010%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Boletim,pelo%20governo%20federal%20sob%20a>. Acesso em 10/11/2021.

Nota

¹ A expressão *espaçotempo* constitui-se como neologismo utilizado por quem pesquisa com/nos/dos cotidianos, enfatizando a coexistência das experiências espaciais e temporais escolares e universitárias, articulando os diversos saberes e fazeres produzidos nas situações educativas.

Sobre as autoras

Andreza Berti

Doutora em Educação. Pedagoga, normalista e professora com experiência na educação pública – da educação infantil ao ensino superior. Integra a equipe gestora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando como diretora adjunta de ensino (gestão 2020-2023). Pesquisadora nos campos de cinema-educação e das corporeidades. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação física escolar, experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC-UFF) e integrante do Grupo Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (CINEAD/LECAV/UFRJ).
Email: andrezaberti@ufrj.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9337-0312>

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Doutora em Educação, com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona. Professora Associada no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais da FFP/UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades). Integra o Gt 18 da ANPEd (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e o GTt Escola do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte).
Email: rosamalena@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7068-3025>

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 03/02/2023