



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**Adiando o fim do mundo em tempos de pandemia: potências do ‘sentirfazerpensar’
com gestos e histórias**

Leonardo Rangel dos Reis¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

Rosa Helena Mendonça²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4778-3551>

Ivan de Matos e Silva Junior³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7691-8684>

Resumo: O presente ensaio, a partir da metodologia das conversas e das ‘cineconversas’, e, primordialmente, das lições indígenas e africanas de uso das histórias nos processos de ‘aprenderensinar’, entra na dramática situação de novos ‘espaçotempos’ criados pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), na vida de bilhões de pessoas em todo o mundo. Desse modo, busca-se retratar os modos de ‘sentirfazerpensar’ presentes na circulação dos movimentos cotidianos. A importância de contar histórias, de dançar, de cantar, de conversar é fulcral nesses processos. Também procura compreender as ressonâncias que esses movimentos criam nas redes educativas, e com a ecologia de ‘fazeressaberes’. Nessa perspectiva, a valorização da educação inspirada nas pedagogias insurgentes que nos ensinam a conversar, dançar, cantar, contar histórias, insinua novos devires e acordos, porque ampliam as potências dos movimentos cotidianos.

Palavras-chave: Redes educativas. Ecologia de ‘fazeressaberes’. Circulação de modos de ‘sentirfazerpensar’.

¹ Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pela ProPEd/UERJ. Mestre e Doutor em Educação pela UFBA. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFBA. Associado ao Mestrado Profissional em Educação - MPED/UFBA. e-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

² Pesquisadora junto ao GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons (ProPEd/UERJ), com bolsa PNPd/Capes-Faperj. e-mail: rhmen50@gmail.com

³ Docente do Departamento de Geografia do IFBA Campus Salvador, onde atua no curso de Licenciatura em Geografia. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA e UEFS. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Geografia pela UEFS. É membro do grupo Interfaces: Cultura, Ciência e Ambiente na Educação Crítica da UFBA e do grupo de pesquisa Geopraxis - A Prática do Ensino e da Pesquisa em Geografia. e-mail: ivan.matos@ifba.edu.br

Posponer el fin del mundo en tiempos de pandemia: poderes de "sentir hacer pensar" con gestos e historias

Resumen: El presente ensayo, basado en la metodología de las conversaciones y las 'conversaciones de cine' y, principalmente, de las lecciones indígenas y africanas en el uso de historias en los procesos de 'aprendizaje-enseñanza', entra en la dramática situación de los nuevos 'espacios tiempo' creados por la pandemia. Coronavirus (COVID-19), en la vida de miles de millones de personas en todo el mundo. De esta manera, busca retratar las formas de "sentir-hacer-pensar" presente en la circulación de los movimientos cotidianos. La importancia de contar historias, bailar, cantar, hablar es fundamental para estos procesos. También busca comprender las resonancias que estos movimientos crean en las redes educativas y con la ecología de "hacer-conocer". En esta perspectiva, la valorización de la educación inspirada en las pedagogías insurgentes que nos enseñan a hablar, bailar, cantar, contar historias, insinuar nuevos desarrollos y acuerdos, porque aumentan los poderes de los movimientos cotidianos.

Palabras clave: Redes educativas. Ecología de "hacer-conocer". Circulación de modos de "sentir-hacer-pensar".

Postponing the end of the world in times of pandemic: powers of 'feel do-think' with gestures and stories

Abstract: The present essay, based on the methodology of conversations and 'cine conversations', and, primarily, from the indigenous and African lessons in the use of stories in the 'learning-teaching' processes, enters the dramatic situation of new 'time spaces' created by the Coronavirus (COVID-19) pandemic, in the lives of billions of people around the world. In this way, it seeks to portray the ways of 'feeling-making-thinking' that are present in the circulation of everyday movements. The importance of storytelling, dancing, singing, talking is central to these processes. It also seeks to understand the resonances that these movements create in educational networks, and with the ecology of 'making-knowing'. In this perspective, the valorization of education inspired by the insurgent pedagogies that teach us to talk, dance, sing, tell stories, hint at new developments and agreements, because they increase the powers of everyday movements.

Keywords: Educational networks. Ecology of 'makeknow'. Circulation of 'feelmakethink' modes.

Introdução

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p. 30).

O Brasil passa por ameaças à democracia, traduzidas em inúmeros retrocessos de diversas ordens, que infringem a Constituição de 1988, considerada a Carta Magna que mais explícita direitos e os estende a um número cada vez maior de pessoas. Direitos que dizem respeito, especialmente, às condições de acesso e permanência à/na educação por

meio do ingresso nas unidades escolares e na educação superior, confirmando a implementação de políticas públicas cada vez mais ampliadas, capazes de contemplar integrantes das comunidades indígenas, populações negras, incluindo quilombolas, bem como a comunidade LGBT, mulheres e pessoas portadoras de diferentes deficiências.

Além de ampliar os direitos educacionais, a Constituição prescreve-os também ao campo da saúde, do emprego e da previdência, do meio ambiente, do acesso à moradia e tantas outras conquistas que se encontram atualmente ameaçadas em decorrência do alinhamento do atual governo, de extrema-direita, com políticas ultraliberais, com forte conversão dos referidos direitos em bens capitalizados, através das sistemáticas propostas de redução do Estado.

Como se não bastasse tudo isso, o próprio *'fazerpensar'* científico encontra-se ameaçado, mediante políticas de cortes de orçamento que afetam o repasse dos investimentos na Educação Básica e Superior, atingindo a Graduação e a Pós-graduação, com redução de recursos de fomento ao ensino, pesquisa e extensão, traduzidos por cortes sistemáticos em bolsas de estudos e de recursos fundamentais ao acesso e permanência das atividades acadêmicas. Além dos referidos cortes, ainda há uma insidiosa e permanente campanha governamental em que se tenta desacreditar as Universidades Públicas, com o objetivo de enfraquecê-las e privatizá-las.

Esses retrocessos no campo educacional reverberam nas redes educativas, e se espraiam através de manifestações públicas de violência física e simbólica, com conteúdo misógino, LGBTfóbico, xenofóbico e racista. Esse quadro tem exigido políticas e estratégias que tratem esses problemas de modo interseccional, o que demanda a criação de agendas distintas e articuladas no seu enfrentamento. Essa situação endereça apelo às Universidades, convocando-as a se articularem com os diversos movimentos sociais, no intuito de *'sentirfazerpensar'* frente a tal processo. O intuito é ampliar o espectro de resistência e insurgência frente aos ditames orquestrados por representantes do atual governo e de parte da sociedade que o elegeu nas últimas eleições, no final do ano de 2018 (SILVA JUNIOR, 2020).

Inúmeros ataques acometiam/acometem as minorias historicamente subalternizadas no decorrer do período colonial e republicano, no Brasil, e no contexto mais amplo das antigas colônias da América Latina, África e Sul Asiático. Esses ataques ressurgem com força e são reproduzidos atualmente no país, a partir da intensificação de formas coloniais de poder, engendrando políticas que tentam inviabilizar a sobrevivência de parcela da população, o que vem sendo denominado de necropolítica (MBEMBE, 2018). Esse

processo necropolítico reverbera na diversidade da vida como um todo⁴, incluindo todos os seres que compartilham suas existências e agências na criação do mundo comum, agora ameaçado pelas consequências dos processos de um possível extermínio em massa, pela pandemia e seus desdobramentos ecológicos.

Apesar dos retrocessos da atual política, os movimentos sociais de resistência e insurgência buscam se fortalecer, a partir da mobilização e organização de assembleias, da participação em eventos variados, de natureza acadêmica e artística, com adoção das táticas de ocupação das ruas, por meio de atos públicos em grandes avenidas do país, organizados, em especial, por meio das redes sociais, a exemplo dos atos da Greve Nacional da Educação, que ocorreu no início do ano de 2020; ação que contou com o apoio de parlamentares, pressionando o atual governo e seus aliados, e exigindo o respeito ao regime democrático de direito, inspirados pelo lema: *Nenhum direito a menos!* E essas formas de lutas continuam no novo cenário de isolamento social, agora mediadas pelas tecnologias, em plataformas que possibilitam encontros virtuais.

Diante desse cenário, a partir da metodologia das conversas e das cineconversas⁵, inspirados nas pesquisas com os cotidianos e, primordialmente, nas lições indígenas e africanas que recuperamos neste artigo, entramos na dramática situação de novos ‘*espaçostempos*’⁶, criados pela imposição do Coronavírus (COVID 19) na vida de bilhões

⁴ Os últimos tempos vêm ratificando que o neoliberalismo é uma necropolítica, afinal consiste em política que diz quem importa e quem não importa, quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018). Essas políticas neoliberais fragilizam a coisa pública, tomam a escola como local de suspeição, e impõem a lógica da privatização em todos os âmbitos, incluindo a saúde e a educação. Elas terão de ser drasticamente repensadas, problematizadas, pois a intromissão do Coronavírus aponta para a falência e a falácia delas, além de mostrar a incrível ineficiência para lidar com fenômenos de potencialização e maximização da vida. Davis (2020) alerta para o fato dos EUA (berço dessa política), encontrarem-se vulneráveis diante da epidemia. Para ele, “daqui a um ano poderemos olhar para trás com admiração para o sucesso da China em conter a pandemia, mas com horror ao fracasso dos Estados Unidos. A incapacidade das nossas instituições de manter a Caixa de Pandora fechada, é claro, não é uma surpresa” (DAVIS, 2020, p. 7). Não é surpresa, porque desde ao menos o ano 2000, há sistemáticas tentativas de desinvestimento na saúde, e enfraquecimento no amparo às pessoas que necessitam de cuidados.

⁵ Recentemente, por proposta de uma das componentes do grupo de pesquisa mencionado abaixo, nesta nota e na nota a seguir, passamos a chamar de ‘cineconversas’ às sessões de conversas que empreendemos após a exibição de filmes, pois, de fato, sem seguir a tradição de cineclubes, o movimento que realizamos tem as ‘conversas’ em torno de temáticas introduzidas pelo processo de ‘*verouvirsentirpensar*’ os filmes como *lôcus* central das pesquisas criadas pelas pessoas do grupo. Assim, não se trata de conhecer os filmes em si e discuti-los em sua historicidade, construção técnica, como obra artística de um criador etc – o que caracterizaria os processos realizados em um cineclube – mas, sem desconsiderar estes aspectos, de tê-los como disparadores de modos de ‘*sentirfazerpensar*’ que permitam as ‘conversas’. O projeto de pesquisa, coordenado por Nilda Alves, intitulado “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”, possui apoio do CNPq, da Capes, da Faperj e da UERJ (2017-2020).

⁶ Grafamos alguns termos juntos, em itálico e entre aspas simples, para reforçar a ideia, cara ao nosso grupo de pesquisa (GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons – ProPEd/UERJ, coordenado por Nilda Alves), de compreender as complexas dinâmicas que ocorrem nos cotidianos. A necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve ao fato de que, no transcorrer de nossas pesquisas, fomos compreendendo que as dicotomias necessárias à criação de conhecimentos pela Ciência, na Modernidade, significavam limites para as ‘pesquisas com os cotidianos’.

de pessoas em todo o mundo. Buscamos *'sentirfazerpensar'* acerca da circulação⁷ dos movimentos cotidianos e da importância de contar histórias (ADICHIE, 2019; KRENAK, 2019). Afinal, “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p. 27). Consideramos também que é preciso contar outras histórias e alertar para os perigos de uma história única (ADICHIE, 2019).

O deserto criado pelo ‘isolamento’ da atual condição humana

Com a crise planetária, de caráter epidemiológico, econômico, civilizatório e ecológico, hoje, mais do que antes, o cuidar de si e dos outros, é parte vital da existência. É necessário e urgente aprender a cuidar da Terra e a estabelecer redes complexas e multidimensionais de cuidados. Não somos somente nós a requerer atenção. No horizonte de nossa existência estão os outros — crianças, adultos e velhos —, o ambiente em que vivemos e ajudamos a compor com outros seres vivos. E é preciso aprender a cuidar de maneira não utilitária de um mundo que se apresenta sempre em devir, em diáspora, em perpétuo estado dinâmico e entrópico.

O Coronavírus, como é chamado de modo genérico, certamente, irá mudar a maneira de compreendermos os processos *'biosocioculturais'* e educacionais e o modo de nos relacionarmos uns com os outros. É a natureza nos dando mais uma lição! É o que Serres (2009) chama de o retorno do terceiro excluído. A natureza, tida como o duplo da cultura (encarnada como o oposto do artifício da civilidade), se viu relegada à condição de recurso. Acontece que, mais que nunca, a crise ecológica se impõe (SERRES, 2009; STENGERS, 2015; LEFF, 2016) e, com ela, os indícios de que vivemos uma verdadeira crise civilizacional (LEFF, 2016; SERRES, 2009), ou num tempo das catástrofes (STENGERS, 2015). Assim, “cabe a nós criar uma maneira de responder, por nós, mas também pelas inúmeras espécies vivas que levamos conosco [ou que nos levam, no caso do ‘Corona’] para a catástrofe” (STENGERS, 2015, p. 34-35). A pandemia é um convite para *'sentirfazerpensar'* novas relações com os outros. É tempo de aprendermos novos modos de criações com a natureza da qual somos parte, de buscarmos estabelecer novos acordos,

⁷ Segundo Eliane Brum (2020), o termo “isolamento social” é impreciso e limitado para compreendermos as possibilidades de encontros forjadas a partir da imposição da epidemia do Coronavírus, afinal houve a intensificação de vários tipos de sociabilidade, a exemplo do aumento das manifestações de colaboração e solidariedade. O que passou a vigorar, provisoriamente, foi o “isolamento físico”. Como ressalta Brum (2020, p. 4): “fazia muito tempo que as pessoas, no mundo inteiro, não socializavam tanto”.

porque “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as suas referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p. 14). Então,

Deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida (KRENAK, 2019, p. 69-70)⁸.

O mundo, portanto, apresenta-se de forma complexa, plural, através de uma entropia que não se deixa conter pela sanha de controle do ser humano. Por isso, é urgente criar táticas de ‘*aprenderensinar*’ inspiradas nos ‘*espaçostempos*’ abertos pelos modos de ‘*sentirfazerpensar*’ ecológicos. Estamos diante da emergência de um acontecimento que transforma os fenômenos bioquímicos em questões políticas. O corpo, tomado como questão política e curricular! Há aí um importante deslocamento da concepção antropocêntrica à biocêntrica, pois, se antes, o ser humano era visto como o portador legítimo, o guardião da cultura, agora ele tem de dividir essa condição com todos os outros seres vivos. O antigo acoplamento duro fruto de uma dialética dual — que se apresentava através da exclusão do Mundo e a partir dos movimentos assimétricos (SERRES, 2009) — perde força e está sendo substituído por relações simétricas, onde “as coisas da Terra e da vida, dizem elas, codificadas como nós, sabem e podem receber informações, emiti-las, armazená-las, tratá-las” (SERRES, 2009, p. 80).

⁸ Para Davis (2020, p. 12), a intromissão do Coronavírus aponta para criação de redes de aliança e cooperação, pois “a globalização capitalista parece agora biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infra-estrutura de saúde pública internacional. Mas tal infra-estrutura nunca existirá enquanto os movimentos populares não quebrarem o poder da indústria farmacêutica e dos cuidados de saúde com fins lucrativos”. Isso exigirá o investimento em acordos mais comunitários, e a democratização do poder econômico, porque para Harvey (2020, p. 20), “grande parte do modelo de vanguarda do consumismo capitalista contemporâneo é inoperante nas condições atuais”.

A hipótese da intrusão de Gaia⁹ — Biogéia para Serres —, de Stengers (2015), assemelha-se em vários pontos ao argumento do retorno do terceiro excluído de Serres (2009). Segundo este, a cultura e a história — que se convencionou chamar de ocidentais — nasceram da possibilidade de se levar cada vez menos em conta o mundo, pois “passávamos a vida e dedicávamos os pensamentos a deixar a Biogéia” (SERRES, 2009, p. 59-60). Diante disso, temos que:

Gaia é o nome de uma forma inédita, ou então esquecida, de transcendência: uma transcendência desprovida das altas qualidades que permitiram invocá-la como árbitro, garantia ou recurso; um suscetível agenciamento de forças indiferentes aos nossos pensamentos e aos nossos projetos (STENGERS, 2015, p. 49).

O deserto torna-se metáfora importante, acerca do nosso habitar e estar no mundo. A liberdade que teríamos, com o fim dos grandes sistemas representativos e das metanarrativas, acaba sendo desviada das possibilidades de potencialização da vida, em seus mais diversos aspectos, ficando demasiadamente atrelada às demandas da economia e das aporias do progresso.

No entanto, a figura do deserto não deve ser compreendida só como carência, aspereza e morte, ela também configura “lugar que contém em si múltiplas possibilidades de renovação e virtualidades de criação” (UNGER, 2001, p. 57). Há vida no deserto. As trilhas no deserto nos levam a tratar da imperiosidade da vida, e evidenciar como ela sempre extrapola toda tentativa de enquadramento antropológico do mundo. As trilhas também nos levam à complexidade, à beleza, à dinâmica e aos emaranhados sentidos da vida. Estamos sempre implicados na criação de linhas e redes. Isso ocorre nos ‘*espaçostempos*’ em que estamos, nas trilhas dos desertos que percorremos (INGOLD, 2015).

O movimento da vida e a formação de ambientes são compostos por entrelaçamentos de fios: “superfícies que se tecem como linhas móveis num emaranhado de fios enredados na vida desses personagens curriculares” (OLIVEIRA, 2010, p. 75). Com isso, percorreremos linhas que ajudam a compor os *emaranhados da vida*: os ecossistemas, os tecidos, os fios entrelaçados, o texto escrito e lido. *A linha é movimento*: a

⁹ O Coronavírus é uma intromissão da natureza (STENGERS, 2015) que nos mostra os limites do culturalismo, ao passo que aponta para a grande falência da lógica neoliberal. Na educação, a escola crítica era a mais atuante na denúncia de tal lógica. Porém, desconfiamos que a partir de agora, isso deverá fazer parte de toda agenda formativa, minimamente preocupada com o bem comum e com a sobrevivência das gerações futuras. É o apelo que Rangel (2018) faz, ao nos dizer que já passou da hora de voltarmos a aprender com as ‘*naturezas culturais*’, e nos desfazer dos limites impostos pela redução antropocêntrica que vigorou no mundo a partir da modernidade.

trilha que percorremos (o destino em devir), a urdidura (o tecido em devir), a escrita e a leitura (o texto e sua compreensão em devir) e as redes (o emaranhado que formamos e que nos forma). Afinal, “nos fios alinhavados em nossa costura, podemos indiciar neles a existência do entendimento das diversas peles e suas superfícies de sociabilidade enredadas às narrativas dos praticantes *‘nosdoscom’* os cotidianos e suas vidas” (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

Um dos modos de compreendermos as diversidades de modos de vida, de movimentos e linhas, de redes é afirmando as potências dos movimentos que se dão através das possibilidades dos encontros (KRENAK, 2019), nas caminhadas, no contar histórias (sempre no plural) de modo compartilhado (ADICHIE, 2019; KRENAK, 2019). Afinal, nos mobilizamos em um mundo que se encontra sempre em devir. E acolher a proposição de Ingold (2015) é viver o constante movimento das linhas, que formam — e também movem, agitam e alvoroçam — pistas e superfícies. Isso significa compreender educação como possibilidade de se criar encontros, nas redes que formamos e nas quais somos formados (ALVES, 2008, 2010, 2019). Já os currículos podem ser concebidos como *‘espaçostempos’* em que ocorrem esses encontros. Eles pressupõem itinerários, movimentos, linhas e redes que se desdobram em questões sociais, e voltam a se transformar em questões curriculares. O mesmo perigo que existe na imposição da história única está presente na concepção do currículo único.

‘Sentirfazerpensar’ com as histórias

Giddens (1991, p. 11) aponta para a obrigação em se desconstruir o pretense evolucionismo social, afinal, “a história não pode ser vista como uma unidade, ou como refletindo certos princípios unificadores de organização e transformação”. O que há são miríades plurais de histórias, contadas por diversos sujeitos, com múltiplos vínculos de pertencas e interesses. Chimamanda Adichie (2019) assinala os grandes perigos que entram em cena com a imposição de uma história única. Na longa tradição de colonização e expropriação que vários países empreenderam/empreendem, em busca dos ideais desenvolvimentistas, há a aposta na ‘história única’ para tornar invisível outros modos de vida, saberes e experiências. Porém, “histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. A escritora finaliza seu livro com o seguinte

argumento: “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”¹⁰.

É a partir dessas histórias plurais, contadas por diversas criaturas, de variados modos, que podemos adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019). Não dá mais para continuar assumindo a arrogante postura de setores privilegiados economicamente que se colocam como guardiões legítimos da ‘história’, como se esta fosse privilégio de determinados grupos. As histórias são sempre plurais, fragmentadas, contadas por todos, sem exceções. É urgente superar a época em que a escritura historiográfica privilegiava apenas os grandes heróis, homens na sua imensa maioria, realizadores de grandes feitos. Ao invés da hierárquica e elitista metáfora do herói, é preciso lançar mão da metáfora dos seres comuns¹¹, realizadores/as das coisas miúdas, modestas, muitas vezes tidas como sem importância (CERTEAU, 2009). Afinal, grande parte do mundo da vida é composta desses fenômenos, e não constituída a partir das grandes ações, dos grandes feitos, das coisas que se encontram (ou que são postas) em evidência, em destaque. Mulheres, crianças, diversas minorias, indígenas, quilombolas, animais, loucos, plantas, prostitutas, bêbados, uma miríade incrível e variada dos colocados à margem, demandam e criam outras pedagogias (ARROYO, 2014), e devem participar igualmente, através de diversos modos de fazer, sentir, pensar, saber etc., ou melhor, através das pluralidades de modos de ‘*sentirfazerpensar*’ o contar histórias.

Para Alves (2008, 2010, 2019), há modos de ‘*fazerpensar*’ e criar conhecimentos nos cotidianos, autônomos e distintos dos modos de fazer, pensar e sentir, legitimados pela Ciência Moderna, aos quais fomos acostumados, formados. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de ‘*sentirfazerpensar*’. Estes neologismos criados a partir da junção de palavras carregam a importante marca das lógicas dos cotidianos, que operam na

¹⁰ É interessante notar a semelhança da postura de Adichie (2019), com a recomendação de Krenak (2019), pois no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, o autor explicita: “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Essa ideia se encontra presente também em *As mil e uma noites*, coletânea baseada em contos populares do médio Oriente e tão conhecida em várias partes do mundo que se encantam com as narrativas e a astúcia de Sherazade em contar sempre mais uma história para o sultão. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 27). No tópico “Desnortando a formação e buscando concluir”, mostraremos como tal postura pode ser percebida como dispositivo de decolonização.

¹¹ O poeta Manoel de Barros (1996, p. 55), grande defensor das coisas miúdas, nos diz: “Mosca dependurada na beira de um ralo – Acho mais importante do que uma jóia pendente. Os pequenos invólucros para múmias de passarinhos que os antigos egípcios faziam. Acho mais importante do que os sarcófagos de Tutancâmon. O homem que deixou a vida por se sentir um esgoto – Acho mais importante do que uma Usina Nuclear. Aliás, o cu de uma formiga é também muito mais importante do que uma Usina Nuclear. As coisas que não têm dimensões são muito importantes. Assim, o pássaro *tu-you-you* [tuiuiú] é mais importante por seus pronomes do que por seu tamanho de crescer. É no ínfimo que eu vejo a exuberância”. Entre tantas coisas, aos nos dizer essas palavras, o poeta nos avisa para desconfiarmos das respostas fáceis, das explicações consagradas. Recuperar o gosto pelas coisas miúdas passa pela atenção e valorização dos pequenos acontecimentos cotidianos, que, na maior parte das vezes, quedam silenciosos na surdina.

pluralidade e na heterogeneidade, consistindo em tática utilizada pela pesquisadora como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de lançar mão de compreensões não-dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam nos estudos e pesquisas com os cotidianos. Para acessar tais redes, a autora nos diz ser preciso: “estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que [denomina] *prácticateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 15).

Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos usuários (CERTEAU, 2009). A teoria criada consiste em teoria encarnada, porque emerge das práticas, das lógicas presentes no mundo da vida, e em momento algum é destacada¹² como movimento abstrato, independente. Com isso, tem-se que as pesquisas com os cotidianos rompem com a cisão entre sujeito e objeto, afinal, partem da adoção das “ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessituras do conhecimento* em rede” (ALVES, 2010, p. 16), agora denominadas redes educativas e que expressam “caminhos que vão mudando” (ALVES, 2019, p. 40). Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve a sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como posturas ‘*metodológicasepistemológicas*’, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro de querer simplificá-las mas, ao invés disso, podemos nos movimentar em decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010) e tecidos.

Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “os cotidianos são ‘*espaçostempos*’ de saber e criação, permeados de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES, 2010, p. 18). Assim, toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados *dentrosforas*¹³. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

É preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos

¹² Os diversos usos da palavra destacado/a na educação merecem estudos. Geralmente, quando afirmamos que uma pessoa se destacou em relação às demais, estamos nos referindo ao fato dela ter deixado, pelo menos temporariamente, de pertencer ao cotidiano, por algum motivo, houve suspensão. Tal movimento é bastante valorizado, pois ainda costuma-se operar a partir dos códigos da neutralidade, como se isso fosse possível. Dizer que alguém é neutro é o mesmo que afirmar que esse alguém não pertence ao cotidiano. Tal afirmação é falaciosa, arrogante e presunçosa. Estamos diante de postura cientificista e de um modo inadequado de compreender a educação e seus aspectos mais realçados.

¹³ Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*ensinosaprendizagens*’, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciando a complexidade e pluralidade de modos de fazer, sentir e pensar.

cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos (ALVES, 2010, p. 23).

Então, sob a lógica dos estudos dos cotidianos e das múltiplas relações que compõem o social, não faz muito sentido respeitar as caixas pretas consagradas dos domínios sociais estabelecidos¹⁴, tendo-se em vista que as redes educativas estão presentes em todo tecido social, compondo e desarticulando domínios e tendo em vista que a escritura acadêmica é apenas mais um elemento na composição dessas tessituras. Há uma diversidade nas atividades e nos modos de *'fazerpensar'* humanos, com desdobramentos variados de criações e sentidos.

Ao ampliarmos o diálogo com os modos de *'sentirfazerpensar'* existentes, passamos a escutar e sentir mais e podemos ampliar os laços de colaboração e coparticipação. Desse modo, é possível abrir espaços emergentes de encontros e pesquisas colaborativas e/ou formativas. Trata-se de pensar *com*, de produzir conhecimento em conjunto, nos agenciamentos, e não de modo *para* ou *sobre* que pressuporia a volta da superioridade e recairia nas hierarquizações classificatórias, às quais devemos ficar sempre atentos. Afinal, essa postura consiste nos possíveis limites dos processos de mobilização e de circulação dos *'fazeressaberes'*. A conversa como metodologia de pesquisa consiste em caminho, linhas de inscrição que ajudam a formar redes¹⁵. Isso convida cada pesquisador/a a traçar sua própria e apropriada itinerância metodológica, durante suas caminhadas. É convite semelhante ao feito por Krenak (2019, p. 32-33), quando nos convoca a suspender os céus, porque

cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.

¹⁴ Como já percebemos, em várias ocasiões, o trabalho do/a pesquisador/a será justamente o de desmascarar e/ou desmontar essas caixas pretas consagradas pelo jogo oficial, que, ao legitimar domínios e configurações específicas, avança em jogos de dominação e controle.

¹⁵ Para Nilda Alves, inspirada em Deleuze, essas conversas se dão com personagens conceituais que são os intercessores, ou outros, que nos ajudam a criar. Trata-se sempre da abertura para os encontros com os intercessores, pois “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda” (DELEUZE, 1992, p. 156).

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos¹⁶ (KRENAK, 2019, p. 32-33).

Aprender a dançar para suspender o céu

Saber lidar com materiais e referências heteróclitas, sem temer a pluralidade e ousar trabalhar com as coisas miúdas, é se abrir as compreensões das lógicas plurais que compõem os cotidianos. Afinal, é preciso encarar nossa complexidade constitutiva. Nossa incompletude pode nos levar a uma postura de humildade e curiosidade diante dos diversos ‘*fazeressaberes*’ que ajudam a constituir as redes, e, portanto, nos constitui. Nossa condição de seres incompletos e finitos pode nos levar a compreensões ampliadas dos ‘*espaçostempos*’ que habitamos, a lógicas de encontros integrais, plurais e ecológicos, sobretudo porque “saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito ‘conta’.” (ALVES, 2010, p. 29).

Tal postura traduz-se pela necessidade de aprendermos novas formas de escrever, criando novos arranjos de ‘*sentirfazerpenar*’ com as ‘*naturezasculturais*’ (RANGEL, 2018). Trata-se de colocar em cena novas escrituras que consigam captar as diversas nuances e marcas das multiplicidades, das redes, das “múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possam ser chamadas mais de ‘escrita’.” (ALVES, 2010). Quem sabe o canto do *tu-you-you* [tuiuiú], evocado/criado pelo poeta Manoel de Barros possa se transformar em indício?

Com esses indícios, estaremos em melhores condições de respeitar e valorizar a incrível biodiversidade que habita o planeta Terra, da qual somos apenas uma parte. O apelo a essa biodiversidade também pode nos levar a uma atitude de respeito, valorização e aprendizagem das cosmologias de outros grupos e povos que foram subalternizados no processo de modernização do mundo. Portanto, é através do enfrentamento ontológico,

¹⁶ O capitalismo contemporâneo é de 70 a 80% impulsionado pelo consumismo (HARVEY, 2020), e o Coronavírus impôs uma diminuição drástica desse estilo de vida, em todo mundo. Para Harvey (2020, p. 20), “a COVID-19 não fundamenta uma flutuação brusca, e sim uma queda generalizada no coração da forma de consumismo que domina nos países mais ricos. A forma espiral de acumulação interminável de capital está implodindo, de uma parte do mundo para todas as outras. A única coisa que pode salvá-lo é um consumismo de massa financiado, inventado e incentivado pelo governo, surgido do nada. Isto exigirá a socialização de toda a economia dos Estados Unidos, por exemplo, sem chamar-lhe de socialismo”.

epistêmico e político das colonialidades, inspirados em experiências referenciadas no *Buen Vivir*, que concordamos com Acosta (2016, p. 20), quando nos diz:

as experiências, as visões e as propostas de povos que, dentro e fora do mundo andino e amazônico, empenharam-se em viver harmoniosamente com a Natureza, e que são donos de uma história longa e profunda, ainda bastante desconhecida e, inclusive, marginalizada. Foram capazes de resistir, a seu modo, a um colonialismo que dura mais de quinhentos anos, imaginando um futuro distinto que muito poderia contribuir com os grandes debates globais (ACOSTA, 2016, p. 20).

Essa expressão, *Buen Vivir*, embora tenha surgido no contexto das experiências indígenas andinas, já extrapola seu âmbito de origem, como adverte o autor, a exemplo do que acontece com a expressão *Ubuntu*, noção de origem africana que traduz uma filosofia fundada no princípio de que “*Eu sou porque nós somos*”. E no *Ñande Reko*, cosmovisão indígena guarani tecida a partir da ideia de irmandade em que humanos e não humanos compartilham de uma mesma origem e se acolhem mutuamente sem estabelecer distinções hierarquizantes e retificadoras, próximo do que Tsing (2019, p. 17) reconhece como paisagem, ou seja: pontos de “encontro para os atos humanos e não humanos e um arquivo de atividades humanas e não humanas do passado”.

Nesse sentido, está na hora de recuperar “a história e permitir a entrada de não humanos, assim como historiadores sociais se abriram para as histórias dos povos colonizados, povos indígenas, pessoas de cor e mulheres no final do século XX” (TSING, 2019, p. 17). Concordando com a autora, só queremos reforçar que essas frentes podem ser trabalhadas em sintonia, de modo simultâneo, já que não precisamos abandonar a luta das chamadas minorias sociais para avançar nas batalhas abertas pela valorização da biodiversidade, porque este é um capítulo que infelizmente está longe de ser resolvido e, em muitos aspectos, essas narrativas possuem pontos que se cruzam e se sobrepõem. E ainda, para falar com Krenak (2019, p. 40):

O rio Doce¹⁷, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (KRENAK, 2019, p. 40).

¹⁷ É importante observar que o Rio Doce foi morto pela ação criminosa da Empresa Vale do Rio Doce, que causou um crime ambiental de proporções catastróficas no Brasil, em 2019, com o rompimento de uma barragem de rejeitos, causando a morte de milhões de espécies no Estado de Minas Gerais.

Daí a importância de revermos caminhos, valores, e modos de *‘sentirfazerpensar’*, porque os conteúdos veiculados nas redes educativas precisam estar em conversa e sintonia com projetos emancipatórios que visibilizem outros sujeitos e seres, amparados em outras pedagogias (ARROYO, 2014).

As pedagogias das resistências podem evocar habilidades que nos ensinem a rir e dançar, como lembrança das disposições alegres presentes nas redes de experiências de inúmeras comunidades locais, a partir das quais “muitas espécies fazem linhas de dança” (TSING, 2019, p. 29). Portanto, “somente seguindo as populações em tais danças poderemos ver os efeitos da mudança ambiental. Precisamos de mais histórias sobre tais danças” (TSING, 2019, p. 28). Elas nos ensinarão a suspender os céus para que o sol não se aproxime demais e nos queime (LÉVI-STRAUSS, 2010)¹⁸.

Movimentos para combater o negacionismo na ciência com filmes e ‘cineconversas’

Em “*espaçostempos*” de um chamado negacionismo histórico¹⁹, o cinema – através das imagens documentais e/ou de ficção e de seus sons – consiste em artefato que permite reavivar a memória e possibilita fazer circular, em especial, entre as novas gerações, histórias que não devem ser esquecidas, sob pena de se repetirem como farsa²⁰.

¹⁸ Para o autor, a descoberta do fogo ampliou a possibilidade da alimentação, pois, antes, havia grande perigo em se comer a carne que se mostrava exposta, sem mediação do fogo. Porque “antes de conhecerem o fogo e o cozimento dos alimentos, os homens estavam reduzidos a colocar a carne sobre uma pedra para expô-la aos raios do Sol (atributos terrestre e celeste por excelência)” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 331-32) e, assim, estavam sujeitos aos perigos da exposição e do apodrecimento, que o excesso de exposição do céu (Sol) com a terra pode acarretar. Nesse sentido, a descoberta do fogo consiste num índice, ao mesmo tempo cosmológico e social, porque, através dele, especialmente do fogo culinário, se estabelecem novas relações entre as espécies, entre os próprios índios e entre estes e o cosmos, pois “o fogo culinário é o mediador entre o alto e o baixo, entre o Sol e a Terra”. (Ibid., p. 356). E através dele que se dão novos encontros e acordos entre céu e terra, e os cuidados e reservas relativos aos processos de cozimento, porque eles visam resguardar essa situação ‘originária’ (RANGEL, 2016). Desse modo, a culinária, além de consistir em indício das dinâmicas das *‘naturezas culturais’*, também nos aponta o estabelecimento de acordos e sentidos entre baixo e alto; corpo e espírito; terra e céu e todos os seus meandros. O alimento pode consistir em convite ao dançar, pois incita e aguça os sentidos, e serve como vetor incitador dos movimentos que os corpos assumem ao dançarem, em encontros forjados em bares, salas, cozinhas, praias, parques, ou à beira do calor e do envolvimento das pessoas em torno das fogueiras.

¹⁹ A ideia de negacionismo histórico, aqui apresentada, fundamentada em Rancière (2013), também pode ser encontrada em outros autores, em especial da História. Ela se opõe à noção de micro-histórias ou histórias do cotidiano, em que a busca é restituir a importância de questões que foram ocultadas ou negligenciadas, o que não seria um simples revisionismo, como podemos comprovar, no Brasil, com relação às temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O negacionismo pretende negar, como o nome diz, evidências históricas, sem bases documentais, a partir de postura que busca potencializar as exclusões, através do viés ideológico que tenta invisibilizar os/as oprimidos/as. O revisionismo pode ser utilizado como dispositivo que potencializa o negacionismo. O que é preciso é ousar contar outras histórias, a partir dos deslocamentos em múltiplos *‘espaçostempos’*, amplificados através da diversificação de vozes.

²⁰ Para Žižek (2020) a epidemia do Coronavírus é um sinal de que não podemos continuar no caminho em que estamos. Para ele, os filmes acerca de catástrofes possuem potencial utópico, e podem nos tornar mais cooperativos e solidários, porque “a questão não é desfrutar sadicamente da propagação do sofrimento enquanto ele serve a nossa causa, mas refletir sobre o triste fato de que precisamos de uma catástrofe para podermos repensar as características básicas da sociedade em que vivemos” (ŽIŽEK, 2020, p. 44-45).

Para compreender um pouco mais o negacionismo, Rancière (2013, p. 160) nos alerta que

Para negar o que aconteceu, como mostram, na prática, os negacionistas, não é preciso negar muitos fatos, basta retirar os elos que os relacionam e lhes conferem a consistência de uma história. O reino do presente da informação rejeita fora da realidade o que foge do processo homogêneo e indiferente de sua autoapresentação. Ele não se contenta em rejeitar tudo, de imediato, no passado. Do próprio passado ele já faz o tempo do duvidoso (RANCIÈRE, 2013, p. 160).

Para o autor, “a memória é uma obra de ficção” (RANCIÈRE, 2013). Desse modo, não se trata simplesmente de procurar a verdade. Ao se criar e/ou ao se assistir a um filme, a noção de representação do real é posta em xeque, porque seja no cinema-documentário ou no cinema artístico de ficção (fronteiras cada vez mais esgarçadas), o cinema cria realidades, ficcionando fatos mesmo quando pretende documentá-los. O artefato cinema, ou o cinema como artefato, funciona como caixa de ressonância que auxilia as fabulações, criações de realidades, e, ao fazê-lo, serve como potente dispositivo de combate ao negacionismo dos *‘fazeressaberes’*, especialmente dos acadêmicos²¹.

Movimento 1: o cinema como antídoto da desesperança e apatia

Tampouco informação é memória. Sobre isso, sigamos mais uma vez Rancière (2013, p. 159-160)

Ela [a informação] não se acumula para a memória; ela trabalha apenas para seu próprio proveito. E seu interesse consiste em que tudo seja esquecido imediatamente, para que se afirme a única verdade abstrata do presente, e que se afirme sua potência como única adequada a essa verdade (RANCIÈRE, 2013, p. 159-160).

Um filme é, assim, algo a ser apreciado em suas dimensões imagéticas e sonoras, sendo sentido, apreendido, conversado não como verdade, mas como obra que possibilita ampliações de redes, alargamento nas possibilidades de composições do real. O cinema nos transporta a muitos outros “*espaçostempos*” e é dessa forma, por meio de conversas suscitadas pela exibição dos filmes, que os usos (CERTEAU, 2009) do cinema possibilitam, em sessões de “*cineconversas*”, como as que praticamos, a tessitura de múltiplas redes educativas em que transitam “*conhecimentossignificações*”, que são

²¹ Só frisamos os *‘fazeressaberes’* acadêmicos no intuito de denunciar o negacionismo das ciências, tão em voga no país. Porém, é importante assinalar que as pesquisas com os cotidianos não trabalham com a naturalização das hierarquizações dos *‘fazeressaberes’*, muito pelo contrário, ajudam a desfazer esses jogos de poderes.

vividas/criadas a partir das experiências de cada um e das conversas que essas compreensões permitem compartilhar. As experiências com o cinema vão além dos textos orais e/ou escritos e podem nos levar a fazer inferências e a compreender não só a realidade das personagens em suas tramas, mas questões das realidades que vivemos.

Movimento 2: cinema como aguçador dos sentidos e desejos de criar

A circulação de imagens e sons, documentais ou de ficção, tem potência e cria devires (Deleuze, 1992). É importante reafirmar que cada um assiste a um filme, a partir das redes educativas em que estão imersos e que novas redes são sempre tecidas, em um movimento permanente de criação, de composições das fabulações e das ‘realidades’. Assim, após assistir aos filmes que são selecionados tendo como base, entre outros aspectos, a perspectiva temática que apresentam, é possível fomentar, por meio deles, um ambiente propício às trocas.

Movimento 3: o cinema como multiplicador de modos de ‘*sentirfazerpensar*’

A questão das migrações e de tudo que está por trás delas (guerras, epidemias, questões climáticas, ambientais, disputas econômicas, religiosas, políticas) tem sido o foco dessa etapa da pesquisa que desenvolvemos. Desse modo, as escolhas têm recaído sobre a cinematografia que enfoca aspectos dessa problemática tão pungente e que vem crescendo avassaladoramente, colocando em xeque a dignidade humana e seus direitos primordiais, bem como, lamentavelmente as ‘soluções’ que governos e organismos internacionais têm apresentado como possíveis para minorar essa verdadeira tragédia humanitária.

Por que essa questão precisa estar presente nos currículos escolares? Como problematizá-la com professores, professoras e a comunidade escolar como um todo? Estas têm sido questões fulcrais que nos movem. E por que a questão da pandemia que vivemos no exato momento em que criamos este artigo/ensaio certamente está/estará presente de forma inexorável nos currículos?

Porque ambas as questões estão ‘*dentrofora*’ das escolas, em primeira instância, nos cotidianos diversos, nas cidades, nas beiras das estradas, nos noticiários, na literatura, no cinema, nos bancos escolares. No caso das migrações, as escolas têm recebido, desde sempre, e cada vez em maior número (dada a obrigatoriedade constitucional de que as crianças estejam matriculadas), filhos de migrantes das mais diversas nacionalidades, que

aqui se juntam, majoritariamente nas escolas públicas, a outros alunos, muitos dos quais são também migrantes em seu próprio país. Na perspectiva das redes educativas os professores e as professoras, os adultos, os/as jovens e as crianças *'aprendem sinam'* nos *'espaçotempos'* escolares. E são muitas as trocas que aí se dão. Os currículos podem aguçar e ampliar os movimentos e auxiliar na democratização dos modos de acesso e distribuição dos bens e dos *'fazeressaberes'*, e no caso da pandemia, todos: estudantes, professores, funcionários, gestores, familiares tem/terão histórias para contar, assim como o cinema, a literatura, o teatro, o jornalismo, cada um em seus *'espaçotempos'* de produção criam/criarão narrativas. Os movimentos miúdos, forjando linhas e redes, fluxos e devires, *'nosdoscom'* os cotidianos emaranhados, como grãos de areia dançantes no deserto, convidam-nos a sermos parte das diversas tramas dos movimentos e das migrações que acontecem em diversos *'dentrofora'* em todo o mundo. No caso da pandemia há o espanto diante do que ainda é novo e assustador. A ameaça do vírus, o bombardeio de notícias, muitas delas falsas (*fake news*), as tentativas de imposição da perigosa e perversa dicotomia saúde e economia, criando a reificação da ideia de que a economia é independente e pode funcionar sem a circulação das vidas. Acontece que, sem saúde, não existe economia porque ela consiste numa rede de atravessamentos que dependem das potências criativas das vidas.

Movimento 4: cinema como acelerador de movimentos e desejos

O movimento dos corpos e o aumento da vontade de dançar e migrar, o desejo e empenho em sair vivo da pandemia e de ter histórias para contar, isso tudo é o que nos move. Aos deslocamentos de caminhar, caminhar, esperar, esperar, soma-se a ideia de regressar, regressar. Só assim, vamos adiar o fim do mundo.

E, desse modo, reiteramos: como os/as *'praticantespensantes'* nos cotidianos das escolas, podem lidar com esses desafios? De que modo questões sociais de tal magnitude se transformam/transformarão em questões curriculares?

'Desnorteando' a formação e buscando concluir o ensaio

Diante desse contexto, usamos a expressão "Desnortear a formação docente" no sentido de 'Sulear' a formação inicial e continuada dos/as docentes e dos/as discentes a partir de provocações que nos estimulam a *'fazerpensar'* outras possibilidades pedagógicas

que deem conta dos nossos cotidianos, das nossas experiências com o mundo, provocações que mobilizam e criam outras formas de concepção de formação, inspiradas, sobretudo, nos modos de vida camponeses, indígenas e afroquilombolas que integram nossas experiências locais e regionais (SILVA JUNIOR, 2020).

Diferentemente de seu emprego pejorativo, ‘desnortear’ professores/as é criar condições para que se cultivem diferentes linguagens, movimentos, conceitos, temas presentes em distintos ‘*espaçotempos*’ que conversam com diferentes modos de ‘*sentirfazerpensar*’, que emanam das experiências do Sul. Se queremos ‘decolonizar’ a formação docente, criando pedagogias decoloniais (WALSH, 2017), precisaremos tomar como ponto de partida nossas experiências nas diferentes redes educativas em que estamos inseridos/as, através de diferentes pedagogias insurgentes, sobretudo as advindas dos movimentos sociais.

As pedagogias insurgentes nos ensinam a dançar, insinuam novos devires e acordos, porque ampliam as potências dos movimentos, consistindo em pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019), que assentam outros modos de ‘*sentirfazerpensar*’.

Essas pedagogias compartilham do que podemos designar por ciências pós-abissais que se insurgem como alicerces poroso e dialógico no âmbito da ecologia de ‘*fazeressaberes*’. Poroso, pois permite os movimentos de outros sujeitos e seres que foram subalternizados e de suas experiências e conversas²², porque cria condições de interlocução simétrica, ou seja, trata-se de perspectivas que não se colocam acima das outras, mas dispostas horizontalmente, abertas, tecidas nas malhas das redes.

Ciências que se encontram em aliança com a ecologia de ‘*fazeressaberes*’ e se traduzem no âmbito da formação de educadores/as como potencializadora dos movimentos e encontros, e como oportunidade de implementação de pedagogias contra-hegemônicas, a partir da compreensão pedagógica de visibilização e criação de condições para a instauração de novos acordos emancipatórios de educação. Essa compreensão nos inspira a ‘*sentirfazerpensar*’, dançar e flertar com as formações através das experiências ‘suleadoras’, inspirados, inclusive, no desenho da América invertida (abaixo), criado pelo artista uruguaio Joaquim Torres-García, sob o lema “Nosso Norte é o Sul”.

²² A intromissão do Coronavírus parece realçar as contradições de classe, raça, gênero, ao evidenciar o atual estado de precarização do trabalho, afinal, coloca-se “por exemplo, a questão de quem pode e quem não pode trabalhar em casa. Isto agrava a divisão social, assim como a questão de quem pode se isolar ou ficar em quarentena (com ou sem remuneração) em caso de contato ou infecção. Exatamente da mesma forma que aprendi a chamar os terremotos da Nicarágua (1973) e da Cidade do México (1995) de “terremotos de classe”, assim o progresso da COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça” (HARVEY, 2020, p. 21).

Figura 1: América invertida (1943) - Joaquim Torres-García



Fonte: Camisa Crítica

A provocação levantada pelo artista inspira não apenas propostas de formação na América Latina, mas, sobretudo, inúmeros movimentos sociais e ambientais, bem como eventos científicos na área da Educação. O texto e a imagem que acompanham essa provocação nos advertem, sobretudo, acerca da importância em *'sentirfazerpensar'* os movimentos como questão política, curricular e dos corpos, que auxiliam na potencialização e florescimento dos fenômenos implicados com *mais-vida* (RANGEL, 2018), ampliando nossos desejos de criar e a vontade de nos movimentar (dançar), ou tentando enfraquecê-los, através das tentativas de imposição da necropolítica (MBEMBE, 2018). E “isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (KRENAK, 2019, p. 26). Tudo vai passar. Vamos adiar o fim do mundo!

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução por Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. Tradução de: *Buen Vivir Sumak Kawsay*. Una oportunidad para imaginar nuevos mundos.

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p. 43-64, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução por: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. de: *The Danger of the Single Story*.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs).* **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set., 2018.

ALVES, Nilda *et al.* Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In: Inês Barbosa de Oliveira, et al (orgs).* **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019, p. 18-45.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 1996.
BRUM, Brum. O vírus somos nós (ou uma parte de nós): o futuro está em disputa. **EL PAÍS Brasil**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-25/o-virus-somos-nos-ou-uma-parte-de-nos.html> Acesso em: 20 mar. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAVIS, Mike *et al.* A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. *In: Coronavírus e a luta de classes*. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p. 05-12.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. *In: DAVIS, Mike et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p. 13-23.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Tradução por João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Traduzido de: La apuesta por la vida: imaginación sociológica e imaginários sociales en los territorios ambientales del Sur.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas 1**: O cru e o cozido. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução por: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018. Traduzido de: Necropolitics.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. As cinco peles do humano: cotidiano e currículo encarnado, nos *espaçostempos* de narrativas contemporâneas. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-87113/as-cinco-peles-do-humano---cotidiano-e-curriculo-encarnado-nos-e034espacostempose034-de-narrativas-contemporaneas>. Acesso em: 01 jan. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A fábula cinematográfica**. Tradução por: Christian Pierre Kasper. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RANGEL, Leonardo. **O sabor dos saberes**: margens e experiências limiares na cultura e na educação. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SILVA JUNIOR, Ivan de Matos e. O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente. **Tese** (Doutorado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) – Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31480>. Acesso em: 25 fev. 2020.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil folhas, 2019.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p. 43-64, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

ZIZEK, Slavoj. Um golpe como o de “kill bill” no capitalismo. *In*: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p. 13-23.

Submetido em: 31-03-2020.

Publicado em: 01-07-2020.