

FAEB SUDESTE

**UTOPIA
DISTOPIA
HETEROTOPIA**

Paisagens culturais e políticas de formação

Isabela Frade
Margarete Sacht Góes
Mirian Celeste Martins
Monica Mesquita
Rubens de Souza
Organizadores



Universidade Federal
do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S471p Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil
Arte/Educação: FAEB (EnreFAEB's), (1. : 2020 : Vitória, ES)
I Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil :
Utopia, distopia, heterotopia : paisagens culturais e políticas de
formação [recurso eletrônico] / Margarete Sacht Góes ... [et al.],
Organizadores. - Dados eletrônicos. - Vitória : UFES,
Digital ProEx, 2021.
350 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-994935-2-2

Modo de acesso: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/774>>

1. Arte - Congressos. 2. Educação. 3. Arte - Estudo e ensino.
4. Professores - Formação. I. Góes, Margarete Sacht, 1967-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 7:37

Elaborado por Cynthia Bachir – CRB-6 ES-000485/O

Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?

Julia Rocha Pinto (UFES)

Frente ao momento de suspensão das atividades regulares dentro das escolas, professores vêm-se construtores de atividades, enfraquecendo a luta política empenhada na valorização do ensino da arte. A partir da educação como prática da liberdade, de Paulo Freire (2018) e referenciada por bell hooks (2017; 2020), esse texto propõe pensar nas dificuldades enfrentadas por professores e educadores frente ao desmonte da educação pública e às amarras em relação ao ensino da arte. Como articular práticas dentro das escolas que fortaleçam as metodologias próprias do ensino da arte? Como conquistar espaço político nos currículos e nas diretrizes? Como desenvolver aulas remotas, à distância ou virtuais sem recair nas atividades? O presente texto reflete sobre fórum temático realizado no EnreFAEB Sudeste, a partir das trocas estabelecidas na conversa realizada com professoras e pesquisadoras do campo do ensino da arte.

Palavras-chave: ensino da arte; formação de professores; educação para transgressão.

2 de dezembro de 2020, início da manhã (07h03): Tomando café e conferindo as mensagens recebidas por WhatsApp desde a última verificação, ao acordar. Preparando a agenda para o terceiro dia de evento, compondo a comissão organizadora do Encontro Regional Sudeste da Federação dos Arte/educadores do Brasil, que faz parte da programação do Seminário da FAEB 2020. No primeiro grupo de WhatsApp composto por professores que abro vejo o lamento dos colegas, questionando se é possível desejar bom dia diante da Portaria emitida pelo Ministério da Educação e publicada no Diário Oficial da União. A Portaria nº 1.030/2020 que dispunha “sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19”, informando que as atividades letivas

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino deveriam ocorrer de forma presencial a partir de 4 de janeiro de 2021. Portaria emitida justo no momento em que a curva de contaminação pelo coronavírus no Brasil encontrava-se a cada dia mais ascendente, demarcando o aumento no número de casos e também no quantitativo de mortos. Afinal, “O ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas” (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 36).

2 de dezembro de 2020, início da tarde (13h27): Já retomando as atividades de coordenação do EnreFAEB depois da pausa do almoço, conferindo as mensagens recebidas e as necessidades de esclarecimento dos participantes sobre a programação, recebo uma nova mensagem de WhatsApp, em outro grupo de professores. Dessa vez não é um comunicado oficial do Governo Federal, mas uma notícia do site CNN Brasil com a manchete “Após recusa de universidades, MEC desiste de retorno das aulas em janeiro”.

Segundo a matéria, redigida por Basília Rodrigues, “O Ministério da Educação recuou e decidiu revogar a portaria em que determina o retorno das aulas presenciais das universidades a partir de janeiro, depois de uma série de repercussões negativas”.

O portal de notícias informou que o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, iria abrir uma consulta pública de escuta dos sujeitos que compõem o campo acadêmico antes de tomar nova decisão. Ainda a partir da matéria redigida por Rodrigues (2020) “De acordo com Milton Ribeiro, agora o Ministério vai liberar o retorno às aulas somente quando as instituições também estiverem confiantes de que as aulas podem ocorrer em segurança”.

Nessas seis horas e vinte e quatro minutos que separaram as duas notícias partilhadas via redes sociais eu pessoalmente me vi tomada por uma série de demandas de trabalho que se sobrepunham, somadas às atividades do evento que estava como participante e organizadora. Ao mesmo tempo me via continuamente desconcertada pela

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

possibilidade de ser obrigada a retomar as atividades presenciais no trabalho, ainda que isso representasse um perigo aos estudantes, aos técnicos, aos terceirizados e a mim mesma como professora. No cenário nacional, em paralelo, o movimento de recusa e negativa das Universidades foi imediato, se pronunciando sobre as impossibilidades de atender recomendações da Organização Mundial da Saúde em relação à necessidade de distanciamento social ou modificar as estruturas físicas das instituições afim de atender às recomendações sanitárias para assegurar a saúde de todos.

Essas seis horas e vinte e quatro minutos representaram um movimento rápido e uma resposta consideravelmente acelerada diante do modo de governabilidade a que estamos submetidos. Continuamente nos vemos no centro de transições de decisões lançadas pelo Governo Federal, o que faz parecer que propostas são publicizadas com o intuito de averiguar a receptividade das decisões. Não havendo repercussão negativa ou um movimento de resistência essas mudanças têm continuidade. Se existe barulho ou recusa, como nesse caso no dia 2 de dezembro, se recuam das decisões que foram dadas como certas anteriormente e publicadas inclusive em Diário Oficial.

A transição das decisões desse dia foram o ponto de início da conversa estabelecida no fórum temático “Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?”, realizado no dia 3 de dezembro de 2020 dentro do Encontro Regional da FAEB Sudeste. Quando fiz a proposição desse tema como ponto de partida para o debate não tinha em mente a retomada ou não do ensino presencial, mas propunha uma conversa sobre o desejo de construir outras práticas no ensino da arte, desejo esse que continuamente acaba limitado pela sobrecarga de trabalho das professoras e professores, pela recorrente cobrança de funções-extra no trabalho de docentes e pela necessidade de conquistar um respeito em relação ao ensino da arte. Agravando esse quadro, “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo.

Em contrapartida, temos muitas tarefas”, como apontam Demerval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021, p. 42).

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Educação e transgressão suprimidos pela pandemia

Aqui escrevo em primeira e terceira pessoa, alternando entre o relato da minha percepção como propositora do fórum temático, mas também adotando a partilha das conversas realizadas com o coletivo de participantes. Não assumo uma escrita acadêmica justamente pelo formato proposto dentro do EnreFAEB, de troca a partir de um ponto de partida, uma pergunta. Adoto uma reflexão que passe "Por um método selvagem de construção bibliográfica, que coleciono rastros e teça redes de contrabando. Para que a teoria não se reduza aos circuitos acadêmicos com suas bibliotecas empoeiradas geridas por sistemas organizacionais mecanicistas", citando a perspectiva de Jota Mombaça (2016, p. 347). Assim, "Escrevo para fazer correr, em circuito expandido, um saber que já transborda as estruturações sistemáticas que procuram tangenciá-lo; para fazer carcomer o centro pelas bordas e para afirmar essa bibliografia selvagem, que ousa existir no ponto-cego dos arquivos oficiais" (MOMBAÇA, 2016, p. 347).

Quando lançada a pergunta "Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?" como ponto de partida, a ideia de transgressão vinha das leituras de bell hooks (2017; 2020), com o intuito de discutir com os inscritos no fórum temático sobre a educação como prática da liberdade, a realização de princípios desenvolvidos por Paulo Freire e a ação docente valorizando o processo e a dialogicidade. Das leituras, trouxe a aproximação com a pedagogia do oprimido e a necessidade de reverter o processo automatizado a que professores e estudantes foram submetidos com o desenvolvimento da pandemia, o fechamento das escolas e universidades e a adoção do ensino remoto.

[...] conhecemos as múltiplas determinações do "ensino" remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Assim, compreendendo a fragilidade do ensino remoto como metodologia adotada em caráter emergencial como forma de remediar um estado de urgência, a ideia de revisão das práticas tradicionais de educação é aqui analisada duplamente: tanto pela abertura das possibilidades de atuação e relação com os demais sujeitos envolvidos na prática educativa, como também pela excessiva cobrança a que professores têm sido submetidos pela reinvenção de uma prática docente articulada com a reformulação dos processos educativos com o distanciamento social. Enquanto a pressão por uma revisão das metodologias sobrecarrega docentes que precisam reconfigurar suas práticas às pressas, os sistemas de ensino e os gestores cobram uma atuação que corresponda a questões para as quais os professores não foram formados, oprimindo-os entre as novas obrigações e as - já excessivas - funções anteriores.

Na tentativa de transgredir como hooks (2017) propõe, os papéis na educação passam a se reconfigurar, porque a dinâmica opressor/oprimido no contexto contemporâneo se vê pressionada por um conjunto de normas e novos comportamentos que suprimem todos na posição de passividade. A necessidade de sobrevivência que o título do fórum apresentava não somente remetia aos cuidados com a saúde que o novo contexto imprimia nas nossas vidas, mas também aos contínuos exercícios de instabilidade a que estamos submetidos e que vemos atravancando os dias de trabalho - como os relatados no início do texto. O sistema de controle ao qual professores, gestores e estudantes estão submetidos acaba por incapacitar, inibir, coibir, cercear qualquer capacidade de movimentação que pudesse ser assumida como resistência. Dentro de um mecanismo como esse, fica difícil assumir uma reação, visto que a necessidade de luta impossibilita questionar os limites da ação opressora:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2018, p. 47)

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Repressão essa assumida pela desgovernabilidade, que reverbera um conjunto de ações inibidoras que, somadas ao contexto pandêmico e às ameaças à saúde individual e coletiva, cerceiam qualquer possível reação. O movimento de resistência e manifestação agora se vê impedido de realizar-se por conta da necessidade de isolamento social e de atenção aos cuidados com o alastramento do número de mortes.

Assim, ainda que a partir de hooks (2017; 2020) a proposição seria estabelecer junto aos professores e pesquisadores inscritos no fórum temático uma crítica aos sistemas de opressão e dominação, analisando a pesquisa e a prática docente como atos contra-hegemônicos, a própria ação de coletividade se via impedida do contato físico e da criação de trocas efetivas que não fossem mediadas por uma tela, atrapalhadas por conexões ou distanciadas pela geografia.

Começamos a conversa a partir da experiência de bell hooks, que demarca pela sua formação como as escolas e universidades podem ser lugares de reforço de estereótipos e de mecanismos de controle, sobretudo em relação à população negra, lugar de pesquisa e luta da professora e pesquisadora. Portanto, assumindo as pesquisas de hooks (2017) propôs-se um diálogo sobre como pode-se trabalhar a substituição da prática de “ensinar para dominar” pela ideia de “educar para libertar”, ambas concepções de Freire que a autora reverbera em sua prática. Mergulhada nos estudos do autor, hooks (2017) propõe suas aulas valorizando a educação para autonomia e como prática da liberdade.

No sentido de discutir a educação como prática da liberdade a partir de sua experiência docente, a autora demarca três diferentes estratégias pedagógicas para uma sala de aula transgressora. A primeira delas diz respeito à valorização do conhecimento de cada estudante, pensando que “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (HOOKS, 2017, p. 25). O envolvimento do repertório dos estudantes no processo seria, portanto, premissa de suas práticas docentes. Contudo, diante do contexto pandêmico, a individualidade e particularidade das

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

ações educativas se vêm impedidas, percebendo, em contrapartida, a educação como exercício homogeneizador, funcionando de maneira unidirecional.

A segunda perspectiva para pensar a sala de aula transgressora pensa no protagonismo dos estudantes no processo - passando por questões de segurança, autoestima e engajamento. “A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e vontade de alcançar a total autorrealização” (HOOKS, 2020, p. 33).

Assim, o envolvimento efetivo no processo dá protagonismo pros sujeitos da educação e valoriza a criticidade e autonomia. Essa perspectiva é reforçada pela autora (2020, p. 33), quando diz que “O foco principal da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente”. Novamente, pensar a prática do ensino remoto fragiliza essa possibilidade de engajamento, visto que a acessibilidade não é igualitária e as escutas são dificultadas pela transposição dos conhecimentos do físico para o virtual.

A terceira estratégia trata do entusiasmo e do envolvimento no percurso como algo coletivo e não individual, assim assumindo os professores como sujeitos da ação educativa, deixando de ser proponentes exclusivos para assumirem o papel de atores. “Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos” (HOOKS, 2017, p. 26). Nesse sentido, a vulnerabilidade que discutiu-se desde o título do encontro proposto passou a ser considerada também na perspectiva dos professores, que são parte do processo. “A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (HOOKS, 2020, p. 49). Essa é outra perspectiva dificultada pelo ensino remoto, uma vez que a estratégia pressupõe uma troca plural e horizontal entre todos os sujeitos, o que não se efetiva em todas as ações educativas, pelas mesmas problemáticas acima listadas, de dificuldade de acesso e adequação das propostas.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

O protagonismo, engajamento e o envolvimento propostos por hooks como estratégias de uma aula transgressora vêm-se, diante do quadro que vivemos, enfraquecidos pelas desigualdades que o contexto pandêmico tornou ainda mais evidentes. Não que esse distanciamento não estivesse presente antes - ele faz parte da gênese da nossa educação e recorrentemente demarca um espaço entre os envolvidos no processo educativo -, mas agora a desigualdade ganha mais força, se torna mais presente.

A esse respeito, hooks (2017, p. 235) afirma:

Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo.

A dificuldade que anteriormente era de acesso ao espaço escolar, de conquista do tempo para dedicar-se ao processo formativo ou de necessidade de formação do corpo discente, agora se acentua por conta da relação entre os sujeitos ser quase sempre mediada pelo aparato tecnológico:

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

Considerando que as possibilidades de acesso não são equiparadas, como criar uma sala de aula plural e pensada como espaço de compartilhamento quando vivemos num sistema de desigualdades no acesso às ferramentas digitais e tecnológicas? Parece incongruente avaliar a educação pensando em uma prática dialógica quando nem todos

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

podem ouvir e ser ouvidos. Enquanto anteriormente a tecnologia digital parecia ser um caminho para reconfigurações da educação tradicional, hoje ela acaba servindo mais para precarização, reforçando a desvalorização do trabalho do professor e as desigualdades sociais que tangenciam e atravessam os sistemas de ensino.

No contexto pandêmico e na adoção do ensino remoto, quando as relações entre professores e alunos não são mediadas pela tecnologia acabam sendo substituídas pela disponibilização por parte da escola e da equipe docente de um conjunto de materiais que podem ser realizados em casa, mas quase completamente sem retorno efetivo. Então, como transgredir quando soterramos as práticas escolares e as substituímos por atividades preparadas previamente e sem retorno? Ou quando a progressão sistemática das séries e anos está acima dos processos de aprendizagem?

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. (SAVIANI: GALVÃO, 2021, p. 42)

As discussões das fragilidades do ensino remoto foram ponto central da discussão construída conjuntamente no fórum temático. Ainda que houvesse a intencionalidade de dissertar sobre as problemáticas do ensino da arte, questões gerais da educação foram problematizadas, pensando no enfrentamento que professores, pesquisadores e estudantes têm feito para dar continuidade aos processos educativos.

Entre escutas e partilhas como tentativas de sobrevivência

Na troca com as participantes do fórum temático, todas mulheres, surgiram questões instigantes para as perguntas que tomamos como ponto de partida. Assumindo o discurso a partir das experiências pessoais, pudemos ter a partilha de diferentes contextos,

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

assumindo discursos vindos do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, evidenciando o quanto as problemáticas eram ora regionais, ora comuns a todas. O primeiro ponto trazido por uma das participantes foi a necessidade de desfragmentar a escola, passando a compreendê-la como um organismo vivo que depende do movimento sincronizado e compassado de diferentes sujeitos. A coreografia orgânica dessa instituição presume assumir que a escola também se contamina, adocece e, por conta disso, precisa rever a forma como cuida de si. Fragmentar a escola, a partir da nossa conversa, enfraquece sua potência formadora e a fragiliza perante a sociedade.

Enquanto assunto exclusivo de um determinado campo, a escola se protegia e consolidava um discurso institucional que a distanciava da crítica massiva da sociedade.

A pandemia fez parecer que todos se tornaram especialistas em educação e agora a escola é tema de debate em diferentes contextos, por vezes alienando o papel de formação e sendo incutida a ideia da escola como repositório de crianças e adolescentes enquanto o maquinário do trabalho - e do capitalismo - opera. Com a fragmentação dos processos inerentes à escola e com a fissura que se abriu no contexto pandêmico, parece haver uma fragilização da educação de maneira geral.

Outro aspecto discutido no nosso fórum temático foi a visão da escola como mercadoria, que retoma a discussão anterior sobre como a desigualdade social marca os sistemas de ensino. A proposição de uma educação que atenda a uma política neoliberal e se aliene do papel de formação dos sujeitos só demarca a separação dentre as diferentes classes sociais, associando a escola com o objetivo de formação para o mercado.

O protagonismo dos sujeitos que hooks (2017) propõe como estratégia, aqui é substituído por um apagamento deles, pois compreende-se que estudantes e professores são parte desse mecanismo mercantilista.

Na continuidade das partilhas de problemáticas vivenciadas pelas participantes do fórum, assumiu-se o quanto a formação continuada é pouco incentivada e até mesmo permitida pelos sistemas de ensino.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Com diferentes contextos sendo partilhados na nossa conversa, foi perceptível como as redes de ensino operacionalizam a formação ampliada dos professores em favor da manutenção do sistema de ensino tradicional, negligenciando as potencialidades que os educadores buscam nesses exercícios.

Essa questão da formação continuada foi agravada com o contexto pandêmico, visto que as práticas educativas presenciais e relacionais foram bruscamente substituídas por telas, atividades e mediação distanciada. A cobrança supramencionada de uma atuação para a qual os professores não receberam formação se agrava nesse contexto.

Enquanto as condições mínimas de trabalho não forem disponibilizadas para os professores, a precarização dos sistemas educativos ganha mais dimensões, talvez incontornáveis a curto e médio prazo.

Finalizando as trocas de problematizações em relação a possibilidade de transgressão, pensando propriamente nas questões que concernem ao ensino da arte, as questões finais lançadas na nossa conversa foram a respeito da luta constante pelo espaço da disciplina nas escolas e a necessidade contínua de negação da polivalência. Dentro das vivências das professoras e pesquisadoras participantes, identificou-se que o ensino da arte ocupa duas posições antagônicas nos sistemas de ensino do qual fazem parte: ou encontra-se desvalorizado e demarcado por um enfraquecimento constante, ou é valorizado apenas como produto e não como processo da formação dos estudantes. A relação com a FAEB foi demarcada como preponderante para as conquistas políticas do ensino da arte, mas relatou-se o quanto continuamente professores são impelidos a trabalhar de forma polivalente, levantando a necessidade de abrir mais espaços nos encontros da Federação para discutir esse aspecto.

A luta pela valorização do ensino da arte foi analisada por diferentes perspectivas, uma vez que a atuação das professoras e pesquisadoras participantes do fórum passava por diferentes segmentos da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Discutimos como o ensino da arte é compreendido de maneira diferentes dentro de cada segmento, sendo valorizado durante a formação na primeira infância, mas depois vagarosamente passa por um apagamento, voltando a ser exercitado em propostas educativas com a terceira idade.

De comum, ficou a percepção de que a desvalorização da arte diz respeito à natureza da própria área que, assim como educação que Freire (2018) ou hooks (2017) propõem, está relacionada com o pensamento crítico e a ideia de transgressão.

Como fechamento do encontro, criamos uma ampliação do conceito central que nos reuniu naquele fórum temático e partilhamos microrrevoluções que estão ou estiveram em exercício por cada professora e pesquisadora em suas salas de aula ou locais de produção.

O momento foi importante para trazer relatos de experiências que possibilitaram reconfigurar panoramas onde cada uma atuou e atua.

Assim, projetos educativos, grupos de articulação política e conquistas de materiais foram partilhados com o intuito de dar destaque para as transgressões possíveis enquanto lutamos para sobreviver.

A articulação de experiências partilhadas dialoga diretamente com a implicação no processo que hooks propõe enquanto metodologia de atuação. “Aprendendo e conversando juntos, rompendo com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva.

Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem”, como enuncia hooks (2020, p. 81). No tecido das ideias que foram sendo trazidas a partir da pergunta de partida (“Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?”), tivemos a oportunidade de fortalecer os discursos em prol da luta pela sobrevivência, encontrando eco e silêncio nas partilhas das demais para ampliar nossas microrrevoluções realizadas dentro e fora de sala de aula.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Referências:

BRASIL. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 230, p. 55, 2 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Revista Concinnitas, ano 17, vol. 1, nº 28, set. 2016, p. 341-354.

RODRIGUES, Basília. Após recusa de universidades, MEC desiste de retorno das aulas em janeiro. CNN Brasil, 2 de dez. de 2020. Disponível em:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/12/02/apos-recusa-de-universidades-mec-desiste-de-retorno-das-aulas-em-janeiro>>.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Revista Universidade e sociedade, ANDES, nº 67, jan. 2021, p. 36-49