

Recebido em: 02 Fev. 2024

Aprovado em: 20 Mar. 2024

Publicado em: 30 Abr. 2024

DOI: [10.18554/rt.v17i1.7353](https://doi.org/10.18554/rt.v17i1.7353)

v. 17, n. 1 - Jan. / Abr. 2024

A EXPERIMENTAÇÃO AUDIOVISUAL COMO MODO DE CAPTURAR CORPOREIDADES DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO¹

*AUDIOVISUAL EXPERIMENTATION AS WAYS CAPTURED MATERIALS PRODUCED BY
THE EXPERIENCE TEACHING THE PANDEMIC CONTEXT*

*LA EXPERIMENTACIÓN AUDIOVISUAL COMO FORMA DE CAPTAR
CORPOREIDADES ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA*

Juliana Carvalho Cardoso

E-mail: juliana.cardoso@ufrgs.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6253-2131>

Ivaine Maria Tonini

E-mail: ivaine@terra.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8524-9117>

Raphaela de Toledo Desiderio

E-mail: raphadesiderio@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2290-7952>

RESUMO

Ao compreender experimentação audiovisual como uma expressão artística em que se aposta em testar técnicas, formas e modos na condução de um processo fílmico, nosso objetivo foi capturar corporeidades produzidas pela vivência da docência em Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se estabeleceu pela pandemia da Covid-19. Tendo como direção metodológica a cartografia de Deleuze e Guattari na investigação dos caminhos da criação para identificar marcadores dos descolamentos do fazer docente durante o contexto pandêmico a fim de examinamos linhas de composições. As possibilidades de fazer experiências do cinema com o viés de quem pensa e faz educação tem suas potencialidades por permitir, explorar territórios, unir pistas e aproximar fronteiras. Assim, inspiradas em modos de cine-geografar capturamos, a partir de linhas de fuga, nuances do cotidiano de uma professora de Geografia, em seu corpo-múltiplo em experiência com novas formas de se docenciar que emergiram durante a pandemia e, como resultado, produzimos a experimentação audiovisual intitulada “1... 2... 3... 4”.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação Audiovisual; Docência na Pandemia; Cine-geografar.

¹ Vinculado a Pesquisa de Doutorado “Mosaicos docentes: espacialidades corporais nas docências de Geografia no contexto pandêmico”.

ABSTRACT

By understanding audiovisual experimentation as an artistic expression that connects with testing techniques, forms, and ways of conducting a filming process, our goal was to capture materials produced by the experience of teaching Geography during the Emergency Distant Teaching (EDT) established by the Covid-19 pandemic. We have identified changes of teaching techniques during the pandemic context and we have examined composition lines both by taking the cartography of Deleuze and Guattari in the investigation of the paths of creation as methodological direction. By mixing the possibility of making a motion picture with the potential of an educator, we have explored territories, united clues and approached different borders. Throughout the shooting of the film, we have captured nuances of the daily life of a Geography teacher who has experienced new ways of teaching that emerged during the pandemic and, as a result, we produced the audiovisual experimentation entitled “1... 2... 3... 4”.

KEYWORDS: *Audiovisual Experimentation; Teaching in the Pandemic; Geography Film.*

RESUMEN

Al entender la experimentación audiovisual como una expresión artística en la que nos enfocamos en probar técnicas, formas y modos en la conducción de un proceso fílmico, nuestro objetivo era capturar corporeidades producidas por la experiencia de enseñanza de la Geografía durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que se estableció por la pandemia de Covid-19. Tomando como dirección metodológica la cartografía de Deleuze y Guattari en la investigación de los caminos de la creación, identificamos marcadores de los desapegos de la enseñanza durante el contexto pandémico y examinamos líneas de composición. Dado que las posibilidades de experimentar con el cine desde la perspectiva de quienes piensan y hacen educación tienen sus potencialidades, exploramos territorios, unimos pistas y acercamos fronteras. Inspirados en formas de cine-geografía, capturamos, a partir de líneas de fuga, matices de la vida cotidiana de una profesora de Geografía, en su cuerpo múltiple en experiencia con nuevas formas de ejercer la docencia que surgieron durante la pandemia y, como resultado, producimos la experimentación audiovisual titulada “1... 2... 3... 4”.

PALABRAS-CLAVE: *Experimentación Audiovisual; La Docencia en la Pandemia; Cine-Geografía.*

INTRODUÇÃO

Não sou cineasta, mas produzi um curta-metragem. No processo dessa produção se quer imaginava que o que estava criando, a partir de uma linha de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), pudesse se materializar em um curta-metragem¹, muito menos que um dia escreveria sobre este curta. Ou melhor, não sobre ele em si, mas sobre o movimento de aproximar fronteiras, do fazer e do criar que atravessou e modificou o corpo de uma professora de Geografia que se colocou à disposição de experimentar com o Cinema no meio de uma pandemia tendo, como direção metodológica, a cartografia de Deleuze e Guattari (1995) na investigação dos caminhos da criação.

Acontece que nós, professores, somos criadores natos: criamos uma atmosfera ao entrar em sala de aula, criamos aulas, processos de aprendizagens, atividades, projetos, regras, avaliações, criamos vínculos, novos modos de ser e fazer. No entanto, o movimento da criação

não é fácil, exige dedicação, tempo, ferramentas, conhecimentos, experimentações, exige energia do corpo físico, mental e espiritual. Se mecanizado o movimento de criação perde muito da sua vivacidade e pode ter sua potência diminuída, correndo o risco de se tornar respostas para imposições. Criar não é cumprir tarefas. Não raro, o movimento de criação se quer é percebido e concebido como um processo de produção autoral do docente por estarmos exaustivamente, veja bem, cumprindo tarefas. Em meio a tantos “a-fazer”, podemos não compreender a valorização e potências de nossas criações.

Com a pandemia declarada do *SARS-CoV-2* - chamado “novo coronavírus” -, emergiu, na educação, um dos maiores desafios para professores: em tempos de incertezas, medos e inseguranças surgiram exigências a rápidas adaptações a outros modos de funcionamento da escola dado o enunciado que a educação não podia parar e, com isso, devíamos dar conta da continuidade das aulas de alguma maneira.

Podemos pensar a escola como “um lugar de encontro: diferentes histórias se reunindo e, de uma forma ou de outra, se entrelaçando” (Massey, 2017, p. 230). Se é um lugar de encontros e entrelaçamentos, na pandemia, foi um dos primeiros lugares a serem isolados. Assim, os corpos que coabitavam as salas de aulas foram direcionados para o isolamento geográfico e social e outros marcadores temporais e sociais foram se revelando afinal, isolar a escola não ia fazê-la parar e outras forças, outros meios e mecanismos para a continuidade das aulas passaram a se estabelecer.

Os corpos que coabitam a escola estão familiarizados com os marcadores espaciais que ali se estabelecem a partir de códigos, processos e fluxos presentes naquele ambiente, imersos nas dinâmicas cotidianas do lugar com seus marcadores sociais como conviver com diferentes subjetividades inscritas nas diversidades trazidas pelas idades, gêneros, raça e sexualidades. Isso permite que os comportamentos exigidos e as práticas de socialização impregnadas de marcadores temporais - hora do intervalo, hora de início e fim de uma aula, hora de aprender História, Ciência, Geografia etc., dia de atividades, semana de provas – façam os corpos escolares vivenciarem e decodificarem o lugar que se faz em um fluxo contínuo de sistemas. São códigos, processos e fluxos diferentes das suas casas, por exemplo, onde se expressam, se comportam, decodificam o lugar, se articulam e se relacionam de forma distinta que na escola.

O que foi se revelando a partir dos descolamentos² dos corpos da escola foi uma série de exigências, mecanismos, processos, fluxos e outros modos de funcionamentos convenientes às políticas de educação em que os acertos e erros foram separados por uma tênue linha onde, quase tudo, era justificado pelo fato de que o aprendizado não poderia parar. Tais exigências,

amparadas em Lei, acabaram por modificar os formatos de aulas até então estabelecidos, fazendo com que outros lugares – nossos lugares privados, nossas casas – se ajustassem a um ambiente escolar e a diferentes tentativas de viabilização das aulas por meio de outros formatos, como sinalizam as geógrafas na educação, Débora Ferreira e Ivaine Tonini (2020, p. 28):

O Conselho Nacional de Educação (CNE) encontrou amparo na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê parcialmente o ensino à distância como complementação da aprendizagem em situações emergenciais no ensino fundamental e, recentemente, para o ensino médio, a possibilidade de convênios com instituições de ensino à distância. Assim, aproximadamente após um mês da primeira orientação, o mais recente documento do CNE aprova as atividades de forma remota, por meio digital ou não, e deixa para que conselhos estaduais e municipais de Educação possam definir como cada localidade seguirá as orientações, dando autonomia às redes e instituições.

Com outros modos de funcionamento escolar se instituindo a partir da autonomia de redes e instituições durante o período de isolamento social, foram sendo impostos ao fazer docente adaptações a artefatos tecnológicos, em muitos casos sem nenhuma capacitação, na tentativa de se adequar às novas configurações do ensino. A drástica mudança na rotina fez com que o cumprimento do ano letivo se desse a partir do interior dos lares de estudantes e professores e muitos profissionais enfrentaram diversas dificuldades em relação às tecnologias digitais que foram instaladas³ no âmbito da educação com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que em muito se difere da Educação a Distância (EAD) como salienta Patrícia Behar (2020, p. 1):

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos: o termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Estar professora de Geografia no ensino fundamental da rede privada de Porto Alegre e estudante na linha de Ensino de Geografia em um Programa de Pós-Graduação em Geografia⁴ concomitantemente com as ondas pandêmicas, colocou meu corpo a habitar um território existencial singular: aulas e mais aulas de forma remota experienciando o distanciamento e isolamento geográfico, as condições e imposições que vieram com a emergência da situação sanitária que enfrentamos. Ao mesmo tempo que tornava meu corpo flexível pelas exigências

que ocorreram para a continuidade do docenciar mediado por tecnologias digitais, sofria os impactos causados por um vírus invisível, onipotente e onipresente no contexto social.

Horas e horas e horas em frente ao computador e ao celular (re)planejando aulas, atividades, avaliações, investigando outras formas de aprendizagens, de manter os vínculos com os estudantes, operando em plataformas educacionais na busca de cumprir o que dava do currículo e prazos, atendendo as tarefas, os estudantes, os pais, aos colegas, as chamadas e reuniões, empenhando-me em ser autodidata em artefatos tecnológicos, pois era o imperativo do contexto em que os professores se encontravam. Meu corpo mecanizado, cumprindo tarefas, pulsando no automático, cansado, com medos na mente e com pouca inspiração e condições para criações.

Aprisionada, assim como tantos outros, me perguntava: como as políticas educacionais, acionadas pelo contexto pandêmico, estavam produzindo outras corporeidades a partir das diferentes experiências nas docências? Quais as perversidades e desigualdades estavam sendo expostas pela invasão tecnológica na educação? Como estava sendo as formas de docenciar a partir de outros modos para meus colegas? Por que os processos educativos estavam ocorrendo daquela forma e que Geografia estávamos conseguindo ensinar? Em tempos de isolamentos e sobrevivências, me dispus a investigar *sobre* as vivências.

Examinei pistas, linhas e possibilidades de conexões, submeti meu corpo a forças, devires e experimentações no empenho de encontrar algumas respostas pelo caminho. Capturar corporeidades produzidas pela vivência da docência em Geografia durante o ERE que se estabeleceu pela pandemia da Covid-19 passou a ser um objetivo central, primeiro, de vida – na busca de compreender como encarar as diferentes situações e desafios que emergiam a cada dia. Segundo, na tentativa de analisar como outros colegas de Geografia estavam vivenciando aquele momento que nos exigia “deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria [dos professores] não estava preparada nem capacitada para isso [ERE]” (Behar, 2020, p.1) e identificar quais marcadores desse fazer docente estavam atravessando nossos corpos.

Não demorou muito para perceber que para me aproximar do objetivo central - no contexto de isolamento social em que estávamos - deveria examinar meu corpo, minha docência e as experiências cotidianas, porque só compreendendo as capturas das quais estava sendo submetida, conseguiria identificar outros marcadores, atravessamentos e modos de docências. Assim limitei, como objetivos específicos, registrar acontecimentos cotidianos que estavam direta ou indiretamente conectados à docência; identificar os marcadores espaciais, temporais

e sociais que se mostravam a partir do ERE; examinar as linhas de composição da vida-pesquisa.

Como direção metodológica me dispus à experiência da cartografia, termo que para Deleuze e Guattari (1995) significa o mapa de nossas relações, a geografia política de nossas vidas. Para realizar tal cartografia, segundo Costa (2014, p. 69) “é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa”. Assim, imersa em um território existencial singular, de estar docente e estudante de Geografia em um contexto pandêmico, fui tecendo os passos da pesquisa a medida em que dados e descobertas surgiam, unindo pistas e compondo mapas sem saber o que poderia vir me atravessar ou quais encontros poderia ter, o que é um atributo para a pesquisa cartográfica.

EXPLORANDO TERRITÓRIOS, UNINDO PISTAS E COMPONDO MAPAS

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza (Deleuze; Guattari, 1996, p. 76).

Somos compostos por um conjunto de linhas e atravessados por outras tantas que tecem os nossos territórios. Portanto, cada um de nós ou das coisas existentes tem sua própria geografia, seu traçado de linhas – umas duras, outras maleáveis – que se cruzam, se sobrepõem, se conectam e desconectam, como propõem Deleuze e Guattari.

Em velocidades e intensidades distintas essas linhas nos atravessam e provocam entrelaçamentos, segmentos e rupturas sendo “[...] uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 77). Nessa pesquisa, as linhas importam, pois são com e através delas que compomos nossos mapas. A questão, nada fácil, está em identificar essas linhas, traçar paralelos, compreender sob quais lógicas operam e examinar por onde atravessam nossos corpos.

Para Deleuze; Guattari (1996) são três as espécies do conjunto de linhas que nos compõem e tratam das estratificações, definições, categorizações sociais e individuais: as linhas de segmentaridade dura (que dependem de grandes máquinas de binarização direta), - as maleáveis (que resultam de multiplicidades) as linhas de fuga (que representam rupturas, onde a multiplicidade se metamorfoseia). Esse conjunto de linhas podem ser impostas de fora ou surgirem por acaso, e também podem ser inventadas, traçadas e se manifestam, ao longo do

tempo, de formas e modos diversos de acordo com a sociedade vigente, no entanto, estão sempre presentes. Na perspectiva dos autores as linhas interessam pois, compõem os nossos mapas. Linhas duras são aquelas que demarcam os grandes conjuntos molares (Estado, leis, instituições, classe social, etnia, gênero) que controlam e normatizam nossos papéis sociais, que compõem nossas subjetividades e nos atravessam com grandes intensidades. Elas estipulam as dualidades que regem a sociedade como, por exemplo, ser mulher/homem, pobre/rico, dominante/dominado, quem pertence/quem não pertence ao contexto que essas linhas atravessam e constituem. Sobre essas linhas, Costa e Amorim (2019, p. 918) apontam que

[...] as linhas duras demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência. São linhas mantidas por mecanismos de controle e captura, sempre disponíveis ao reconhecimento, às valorações morais acerca de bem ou mal, de melhor ou pior, de menos ou mais desenvolvido, e assim por diante.

Em outros termos, nossas identidades variam segundo os papéis e posições que ocupamos nas relações sociais e sob as forças que operam neles e, através dos atravessamentos das linhas duras, busca-se manter o que é considerado adequado a determinado contexto social instituído. Temos, por exemplo, na micropolítica da organização escolar, o sujeito-estudante, o sujeito-professor, o sujeito-coordenador, o sujeito-gestor, o sujeito-secretário de educação e cada sujeito é composto por diferentes linhas e operam sob determinadas forças que regem as posições sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que os Conselhos de Educação - das esferas nacional, estadual e municipal -, a partir de leis, diretrizes e documentos acionaram linhas duras e promoveram outros modos de funcionamento da escola que, por sua vez, acionaram linhas maleáveis cujas interferências eram cotidianas nos diferentes corpos escolares visto que “no traçado das linhas flexíveis temos corpos difusos, dispersos. Um amontoado de conexões múltiplas em uma movimentação infinita, sendo a todo tempo (e em todo espaço) afetantes e afetadas” (Costa; Amorim, 2019, p. 921).

Isso porque as linhas maleáveis, oriundas de processos moleculares (as burocracias institucionais, os privilégios de uma determinada classe social, as relações entre os grupos e indivíduos) traçam pequenas adaptações, modificações e permitem multiplicidades (Deleuze; Guattari, 1996), podendo produzir rachaduras nos processos molares. Ambas as linhas podem se sobrepor e coexistir, com ou sem tensões entre elas. Elas se cruzam e tecem a trama social tanto no nível micro (nossos corpos) quanto no nível macropolítico (grandes estruturas de governo).

As linhas maleáveis vão aparecendo e nos atravessando cotidianamente, podem permanecer demarcando um território se desfazer, mas “é certo que as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez (Deleuze; Guattari, 1996, p. 68).

Explorar territórios, identificar linhas e compor uma cartografia é estar ciente de que pouco se sabe sobre o itinerário a ser percorrido, por estarmos mapeando um processo, um fluxo de linhas que tecem uma rede, um contexto, uma realidade, um grupo e um indivíduo. Para Costa e Amorin (2019, p. 915), a pergunta “qual linha está operando aqui neste território onde estou cartografando?” somente cabe ou “somente produz sentido, quando pensada em conexão à rede de linhas que a suporta e que torna possível sua própria sobrevivência”. Quais linhas estavam operando durante minha docência isolada geograficamente, mas tão conectada a outras formas de práticas?

Com o intuito de examinar as linhas de composição da vida-pesquisa neste contexto, explorei outros territórios atrás de pistas e as uni traçando linhas, como uma detetive que decora a parede com anotações, fotos, textos, imagens e linhas coloridas compreendendo que “acompanhar processos é a aposta da cartografia” (Barros; Kastrup, 2015, p. 56), uma cartografia fluida, uma direção de pesquisa que vai se fortalecendo conforme se caminha com atenção. Virgínia Kastrup (2015, p. 38) nos alerta para a importância do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, “através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas no processo em curso” e, atenta a essas pistas, elenquei alguns procedimentos iniciais para movimentar o processo de pesquisa.

Comecei fazendo muitas anotações em uma agenda de tarefas adaptada a uma espécie de diário que era preenchida com os atravessamentos do dia, desafios que apareciam, indagações, possíveis caminhos, pontos centrais das conversas que tinha com colegas por aplicativos de comunicação à distância, desabafos e sentires. Rabiscos, apontamentos, referências de leituras, reflexões, e até mesmo confissões dividiam as mesmas páginas que prazos de atividades, turmas, nomes e faltas, hora de reuniões, de aulas, de *lives*, de dia de provas. O cotidiano em tópicos importantes o suficiente para ocupar aquelas páginas.

Em um período de distanciamentos e isolamentos geográficos, de estar professora e estudante de Geografia num contexto pandêmico, quando não estava na frente do computador em aulas, executando tarefas, automatizada preenchendo plataformas educacionais, analisando os gráficos de mortes das secretarias de saúde ou assistindo a infinitas *lives* no âmbito da educação, buscando encontrar uma direção e tentando sobreviver, lia. Lia procurando

identificar direções e pistas que pudessem contribuir para as reflexões iniciais e as que surgiam ao longo do processo.

D|escola|dos do ambiente escolar, nossos lugares mais íntimos, nossas casas, travestiram-se de escolas onde, rapidamente, tivemos que adaptar nossos ambientes privados para um outro uso, a partir de novas ferramentas e novos recursos, outros movimentos e preocupações. Bruno Paes e Adriana Fresquet (2022, p. 60) pontuam que “a abertura dos espaços domésticos enquanto espaços pedagógicos compartilhados pelos monitores agência aspectos da sociedade expositiva da transparência que imputam uma transformação postural dos sujeitos”. Outras posturas em um devir casa-escola: um lugar que se tornou nem uma coisa nem outra e, ao mesmo tempo, as duas coisas - um marcador espacial dos d|escola|mentos pandêmicos.

Para os docentes, antes, a casa como refúgio e as escolas como trabalho e os tempos das escolas eram os marcadores do tempo de trabalho. Nas escolas, com seus espaços-tempos para praticamente tudo, a noção do tempo é marcada por seu ritmo: o tempo de chegar, o tempo de estar em cada turma, o tempo de trocar de turmas entre um período e outro, o tempo de estar com os colegas, o tempo do intervalo, o tempo de permitir brincar, o tempo de proibir, o tempo de agir, o tempo de partir e o tempo de descansar. D|escola|dos e encarcerados na casa-escola, a noção de tempo se desfez e o tempo livre do professor parece ter sumido.

Se, antes, os professores davam aulas durante um período letivo, a adaptação para o ensino remoto nos exigiu estar disponíveis praticamente o dia todo entre as diversas tentativas em se aprender sobre os novos recursos tecnológicos que invadiram nosso cotidiano docente, preparação e adaptação das aulas para as plataformas educacionais, atendimento aos estudantes e pais, participação das muitas reuniões pedagógicas, elaboração de conteúdos para as diferentes “entregas” de atividades para os estudantes.

Sensações começaram a aflorar através de palavras como “cansaço”, “desespero”, “medo”, “ansiedade”, “insônia”, “preocupação”, “tristeza” junto com expressões como “está difícil”, “não sei o que fazer”, “não sei como fazer”, “não aguento mais telas”, “tenho dificuldades” que começaram a ganhar espaço nas páginas da agenda diário. Todas elas foram escritas, antes, em aplicativos de comunicação *online* por colegas da Geografia com os quais conversava fazendo questionamentos e buscando fortalecimentos. Transcrevia as sensações, palavras e expressões que recorrentemente apareciam a partir de outras docências e as circulava quando alguma sensação ou expressão fazia sentido para mim, porque também atravessavam meu corpo.

Paes e Fresquet (2022, p. 63) relatam, em um texto publicado um ano depois do início de tais anotações e transcrições, que “[...] relatos de professores apontam para uma sensação de angústia quando se viram obrigados a lidar com as ferramentas digitais sem o mínimo de auxílio e/ou treinamento por parte de suas instituições” e que a solução apresentada para a continuidade do ano letivo se deu como “uma mera transposição das rotinas presenciais para o meio da tela. As poucas inovações que foram vistas foram buscadas por conta própria, um esforço para tentar fazer alguma dinamização às longas rotinas dos jovens frente as telas” (p. 63). Fragmentos de um estudo que corroboram com as sensações, palavras e expressões que foram transcritas já que recorrentemente apareciam nas conversas com colegas da Geografia vivenciando suas docências pandêmicas.

Acrescentar novos elementos que corroboram com a pesquisa à medida que ela acontece é uma pista interessante que Laura Barros e Vírgina Kastrup (2015) apontam quando discorrem que a cartografia, como direção metodológica, se interessa em acompanhar processos em curso e, “se entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso” (Barros; Kastrup, 2015, p. 58).

Com um processo em andamento “o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar” (p. 59), uma investigação que se coloca aberta a adaptações e modificações na produção, análise e discussão dos dados em que “o território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (p. 61). Assim, procurava unir as pistas em direção a algumas respostas ou, no mínimo, para a abertura de outras reflexões.

Como passos de pesquisa, aliei anotações, registros e leituras a pesquisas na *internet* sobre a temática da educação no contexto pandêmico. Passos que foram dados juntos, com velocidades e intensidades diferentes durante todo o processo e que foram colaborando com as identificações dos marcadores espaciais, temporais e sociais que se revelavam a partir do ERE. Nesse movimento contínuo, me deparei com um relatório técnico com dados sobre as docências na pandemia produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da Professora Dalila Andrade Oliveira.

Disponibilizado nas redes, no final de julho de 2020, o relatório trata de informações adquiridas com a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*⁵, realizada com 15.654

docentes⁶ de todo o Brasil. A partir dela se revelou que 86% dos professores entrevistados passaram a ministrar aulas a partir de suas casas com seus próprios equipamentos, porém diferentes níveis de dificuldades para lidar com tecnologias digitais foi apontado por 71% dos entrevistados e “somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso” (Gestrado, 2020, p. 9). A pesquisa apontou ainda que:

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais (p. 11).

A maior parte dos docentes (82%) afirmou que as horas de trabalho aumentaram. E um dos dados tem extrema importância perante a sociedade patriarcal que vivenciamos: entre os profissionais que responderam à pesquisa, 78,3% são mulheres. Ou seja, boa parte são mulheres, professoras, mães, filhas, esposas, o feminino que gesta e nutre um lar que, agora, também se faz escola. Como conciliar esses papéis? Na mesma pesquisa, foi revelado que 89% dos professores não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas e 42% dos entrevistados afirmaram que não haviam recebido nenhum tipo de treinamento ou formação para o trabalho remoto, tendo que aprender tudo por conta própria.

A percepção da maioria dos(as) professores(as) é de que houve um aumento nas horas de trabalho. O aumento das horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais ocorreu para a grande maioria dos(as) professores(as) de todas as etapas/subetapas da Educação Básica. A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais é o dobro do que aqueles das Redes Estaduais de Ensino (7%). Mais uma vez, observa-se diferença significativa entre a dependência administrativa a qual a escola está vinculada. (p. 16).

Além disso, 38% dos professores disseram que os estudantes não sabiam usar os recursos e, para 21% dos professores, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais. Ou seja, além de todos os obstáculos enfrentados para conseguirem colocar uma aula *online*, ainda era preciso ajudar os estudantes a navegarem pelas plataformas, utilizar os equipamentos e recursos necessários, fazer *uploads* e *downloads* de arquivos de atividades. Tudo isso em meio a dezenas de mortes diárias que não paravam de ser anunciadas nas mídias. Um cenário que possui múltiplas linhas e forças atuando a partir das micro e das macropolíticas, do corpo individual ao corpo coletivo.

Examinando os dados do relatório técnico, compreendi por que tais sensações, palavras e expressões foram aparecendo nas conversas no desenrolar o ano de 2020. Isolados e com diferentes angústias que traçavam linhas em comum em nossas docências, fomos sendo, cada vez mais, tensionados e flexibilizados pelas decisões sobre a educação em diferentes níveis e com a rápida invasão das grandes empresas privadas de tecnologia tanto na educação quanto em nossas vidas. Como fugir?

UMA PROFESSORA EM LINHA DE FUGA

Há uma terceira espécie de linhas que forma a tríade do conjunto de linhas que nos compõem e nos atravessam: são as linhas de fuga (ou as linhas de voo). Embora a palavra fuga nos remete a quem foge de algo ou alguém, “[...] essas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 78) como quem quebra um protocolo, rompe um caminho, muda a direção e, para os autores, “não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem” (p. 78). Podemos dizer que a linha de fuga não é fuga, mas a decisão de voar sob outros territórios que podem ser potências para transformações existenciais, arrastando toda uma subjetividade para um outro campo, um campo novo. Os autores discorrem que

A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e “pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma” (p. 79).

A linha de fuga pode operar a partir de algo novo ou de algo que passa a afetar as subjetividades de uma forma diferente, tensionando as linhas duras e flexíveis. É como uma trilha desconhecida que aparece no caminho e, ao decidir explorá-la, novas paisagens passam a se revelar. Embora possam desviar caminhos, tensionar processos, causar rupturas nas esferas molares e moleculares, as linhas de fuga podem se apresentar a partir de ações simples e silenciosas que atravessam nossos cotidianos.

A decisão de não gravar uma aula que aconteceu de forma síncrona⁷ por compreender que esse material ficaria disponível e exposto nas “nuvens digitais” e que pode ser utilizado para alimentar ferramentas de inteligência artificial das grandes empresas de tecnologias pode ser um exemplo. Empresas que, de um lado ofertam planos solucionistas para a educação e, de outro, vigiam, rastreiam passos, informações e dados⁸ que colaboram com a precarização do próprio trabalho docente. Nesse sentido, ao escolher não gravar as eu acionava outros modos de lidar com as imposições oriundas das linhas duras.

As linhas de fuga podem ser disruptivas e/ou desviantes. Embora só tenha identificado tempos depois, uma linha de fuga se apresentou com o convite da professora Débora Ferreira da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) para participar do projeto de extensão *O Lanterninha*, sob coordenação do Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Roberto Marques. Um projeto voltado para o estudo, divulgação e produção de cinema. Integrado, em 2020/21, por outros dois estudiosos de cinema e educação – Daniele Grazinoli⁹ e Arony da Costa, professor de Geografia do município do Rio de Janeiro – o grupo se reunia de forma remota, quinzenalmente, para explorar o campo do cinema e a linguagem cinematográfica com o objetivo de estabelecer diálogos entre a universidade e a sociedade.

Os encontros, as obras estudadas, os diálogos, aprendizados e reflexões eram espaços e momentos de fuga de um corpo que, mecanizado pela docência, sentia-se com pouca potência para criação. Conhecer e estudar aproximações entre Geografias e Cinema foi, pouco a pouco, tornando-se uma fuga criativa em que encontrava inspirações para traçar outras linhas em meu território de docente e estudante de Geografia em isolamento geográfico, já que, como indica Débora Ferreira (2019, p. 29) a Geografia e o Cinema podem ter movimentos de fusão e, se atentar para os espaços escolares pela via do cinema, é uma forma de cine-geografar. A autora ainda comenta que:

[...] o cinema abre a possibilidade de pensarmos os conceitos geográficos e o espaço de forma mais atenta, pois ele produz geografias. Ver o espaço escolar a partir do cinema é uma forma que denominei cine-geografar aquele lugar, visto que em sua origem a palavra cinema é uma abreviatura de cinematografia, ou seja, escrita do movimento. A partir disso, acrescento o vocábulo geo, para inserir esta escrita do movimento na superfície da Terra, uma fusão de cinema e Geografia. A arte do cinema exige um modo diferenciado de pensar o espaço que nos abre outras possibilidades de atenção para além de uma superfície, mas um modo de olhar que interfere no mundo. E assim, as inter-relações na escola como lugar são vistas de outras maneiras geográficas que se tornam um currículo a partir do foco para a negociação das vivências naquele espaço (Ferreira, 2019, p. 29).

Ao transitar por esse caminho, me reaproximei do Laboratório Fotográfico da Casa de Cultura Mário Quintana, no município de Porto Alegre, a partir da experimentação *Pela Janela* - um curso de fotografia e audiovisual que aconteceu de forma remota com encontros síncronos. Durante dois meses semanalmente estudávamos técnicas, ferramentas, programas e aplicativos de produção e edição de imagens, tanto fotográficas quanto cinematográficas com profissionais especializados nas áreas.

A experimentação se chamava *Pela Janela* pelo fato de estarmos, à época, distanciados e isolados geograficamente. Assim, o nome tinha dupla intencionalidade: se referir aos nossos encontros remotos que se davam a partir de diferentes “janelas digitais” e apontar, como dispositivo de captura, uma direção para os nossos olhares – nossas janelas. A cada encontro novas aprendizagens e uma atividade estabelecida que deveria ser criada a partir de uma das janelas das nossas casas, de preferência, alguma janela que mirasse as ruas.

Iniciamos com atividades simples (e bem geográficas!) como estabelecer uma janela que seria a referência para os outros exercícios, fotografar e descrever a paisagem em tempos de pandemia. Pela janela fotografamos ângulos, cores, composições, afetos e desigualdades e esses exercícios serviam para outras inspirações no fazer docente que andava automatizado pelas plataformas educacionais. Assim como afirmam Paes e Fresquet (2022), a experimentação audiovisual se apresentou como uma alternativa de criação perante o contexto de isolamentos. Sobre isso, os autores apontam que:

Em meio ao contexto apresentado de exaustão, cansaço e velocidades de telas, é possível pensar alternativas para articular uma retomada da vida contemplativa no espaço de aprendizagem virtual por meio de uma pedagogia específica do ver; experimentar uma oportunidade para usar essas telas enquanto possibilidade de abertura de outras janelas. Para isso, há a necessidade de um ‘outro ver’, que reabitué o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-se aproximar-se-de-si, que permita capacitar o olhar a uma atenção profunda e contemplativa, um olhar demorado e lento (Paes; Fresquet, 2020, p. 65).

Parte do meu corpo, vibrando intensamente uma docência atarefada, sob telas, cansada, buscando se adaptar em isolamento, aterrorizada com o crescente número de doentes e mortos, com as perversidades e desigualdades que emergiam em diferentes situações e parte pensando alternativas para articular uma retomada da vida contemplativa no espaço de aprendizagem virtual, alinhando-se em fuga encontrando nos processos criativos com as imagens potências para outras criações, cartografias, geografias e modos de estar no mundo.

Ao longo do curso, as atividades (que tínhamos uma semana para produzir, um intervalo entre um encontro e outro) variavam entre simples e complexas, técnicas e filosóficas. Fotografar um plano em *zoom*, fotografar um plano amplo, gravar uma cena da paisagem, gravar um “acontecimento” pela janela etc. A atividade mais complexa foi, sem dúvida, a cena que se tornou (depois de meses) a estrutura central de uma experimentação audiovisual que viria a produzir.

A atividade consistia em capturar uma cena de plano sequência¹⁰ a partir da nossa relação com a mesma janela das atividades anteriores e refiro-me complexa porque torceu e

contorceu meu corpo. É certo que a mesma atividade tenha provocado diferentes intensidades em quem a fez e o que me foi complexo pode não ter sido para os outros integrantes do grupo. Complexa porque naqueles dias a atenção e preocupação estava sob uma linha de dureza emergindo: o prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan (PSDB), havia dado sinais de uma possível retomada as aulas presenciais. Dias tensos. Por esse motivo a atividade foi sendo deixada de lado pela falta de tempo, de inspiração e pelos medos.

Quase assumindo que não conseguiria dar conta da atividade da semana, acordei no último dia do prazo de feitura da cena com a seguinte informação no noticiário: o prefeito Nelson Marchezan havia apresentado um cronograma de retomada das atividades presenciais de ensino na cidade, assumindo o risco que toda a comunidade escolar correria sem vacinação e sem condições sanitárias seguras. Ao ler e pensar nos novos impactos que tal decisão causaria na educação, tive mais uma crise de ansiedade.

Em um lapso de desespero e pressionada, corri para a janela. A mesma janela das criações com imagens era a janela que recorria em busca de ar durante crises de ansiedade que me acompanharam pelo período pandêmico. Estava se revelando ali uma relação com a janela que até então não havia me dado conta e, percebendo- a, apenas peguei o celular e me permiti gravar uma cena de plano sequência, uma longa exposição de uma crise de ansiedade na janela causada por afetos que me atravessavam naquele contexto. Paes e Fresquet (2022, p. 66) apontam que “este é um ponto fundamental: refletir sobre a nossa relação com as imagens, principalmente neste contexto pandêmico”.

Refletindo sobre a relação com aquela imagem produzida, me senti um pouco envergonhada ao compartilhar o plano sequência com os outros integrantes, por me expor fragilizada, expondo sensações e sentimentos tão particulares, mas confiante na pista de Oliveira Jr. (2010, p. 166) de que “o vídeo, em seu devir audiovisual, tem maior potência porque nos chega como narrativa plena de afeto, não nos chega nunca como um mero relato objetivo” e, assim, assumi os riscos para abertura de outras possibilidades de reflexões. Muitos integrantes se afetaram ao ponto de darem seus relatos sobre as angústias e atravessamentos que estavam sentindo, sobre o quanto aquela situação fazia sentido para eles.

Nesse aspecto, concordamos com Oliveira Jr. (2010, p. 167), quando diz que “a potência das narrativas audiovisuais está também no fato de podermos tomar cada imagem ao mesmo tempo como única/singular”, como uma crise de ansiedade em uma janela e generalizante/conceitual como uma crise de ansiedade em qualquer outra janela da cidade, por qualquer outro motivo e “isto faz com que as diversas escalas em que a vida se faz existente

convirjam e adensem-se nas obras audiovisuais, configurando maneiras de afetar os espectadores com maior intensidade” (p. 167). Mesmo tendo observado a potência da cena de plano sequência pelas discussões e reflexões que dela emergiram, ainda me sentia fragilizada e exposta.

Embora essa cena contemplasse um (ou mais) objetivos da pesquisa, que era registrar acontecimentos cotidianos que estavam direta ou indiretamente conectados com a docência, após o término do encontro, a cena ficou guardada em meio a tantos outros registros e capturas. Isso porque “o cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território” (Kastrup; Barros, 2015, p. 74) e abrindo-me ao movimento do território, deparei-me com algumas dores e feridas, assim, necessitei compreender e lidar com essas intensidades ao mesmo tempo que seguia imersa nos objetivos da pesquisa, registrando, anotando, identificando e examinando as linhas que atravessavam aqueles momentos.

CAPTURANDO CORPOREIDADES: IMAGENS EM EXPERIMENTAÇÃO

Atenta às processualidades presentes em cada momento e movimento da pesquisa, registrando os atravessamentos cotidianos, identificando marcadores e examinando linhas de composição da vida-pesquisa, segui trilhando caminhos na fronteira entre Geografia e Cinema. Uni mais pistas que foram aparecendo pelo caminho a partir de leituras, do Cine-geografar (Ferreira, 2019), produzido por outros colegas de Geografia como os curta-metragem e as produções escolares de Arony da Costa, os curtas *A arte em ser geografia: por uma cartografia (com)partilhada do sensível*¹¹ (parte I e II) de Vitória Figueiredo, das escritas e do vídeo *Cartografia dos encontros na escola*¹² produzido por Cristiano Barbosa e outras inspirações cine-geográficas.

Aproximei-me dos estudos de audiovisuais produzidos pelo OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais da Faculdade de Educação/Unicamp e pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (CINEAD/LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Laboratório acadêmico de produção de vídeo estudantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) onde participei de cursos como *Produção de vídeo estudantil com o celular*, *Roteiro estudantil* e *Direção e produção na produção de vídeo estudantil*.

A partir dessas aproximações, compreendi, ainda mais, a potência das imagens em vídeo e do cine-geografar de Ferreira (2019). Com tantas pistas unidas e linhas examinadas, coloquei

meu corpo a disposição de experimentar com o Cinema no meio de uma pandemia com o intuito de capturar corporeidades produzidas pela vivência da docência durante o ERE já que, como anuncia o Fórum Nicarágua (2021, p. 89), “as imagens aparecem a partir de uma ação produtora de micro desvios nas condições dadas”.

Compreendendo a experimentação audiovisual como uma manifestação artística que se compromete a arriscar e testar, na condução do processo fílmico, técnicas próprias a aposta esteve nas nuances dos cotidianos de uma professora de Geografia, no nosso corpo-múltiplo. Não sendo cineasta de formação, minhas experimentações audiovisuais movimentam-se nas brechas inventivas com o intuito de explorar as subjetividades da forma mais livre possível. Considerando que a experimentação audiovisual abrange as produções marcadas pela relevância da atitude de experimentar, de se comprometer e arriscar, testando técnicas, materiais, procedimentos e movimentos diferentes, a fim de desvelar novas possibilidades, sensações, forças, novos sentidos tendo um dispositivo que atua “como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva; um epicentro de ambos os processos; disparador indiscernível entre arte e vida, mesmo que estas não se confundam” (Fórum Nicarágua, 2021, p. 90) arriscamos e testamos como passo de pesquisa.

Resgatei dos arquivos a cena do plano sequência e a identifiquei como um dispositivo, um nó que mobilizou a criação e me colocou entre a dimensão artística (gravar a cena plano sequência para responder a atividade) e subjetiva (uma crise de ansiedade provocada pelo docenciar naqueles tempos). Compreendi que aquela cena continha um momento ápice de várias sensações e sentimentos que reverberavam no corpo de uma professora de Geografia com as linhas duras, flexíveis e de fuga que foram se atravessando, se entrelaçando e tecendo uma cartografia.

A partir dos aprendizados básicos de captura, seleção e edição de imagens e com as pistas e exercícios dos cursos do Laboratório acadêmico de produção de vídeo estudantil da UFPEL, fui criando um roteiro mínimo com as anotações e registros dos acontecimentos cotidianos que estavam direta ou indiretamente conectados com a docência que me permitiu identificar os marcadores espaciais, temporais e sociais que se revelavam a partir do ERE.

Ao examinar as linhas de composição da vida-pesquisa, produzi uma experimentação audiovisual cuja cena central se deu de forma tão visceral em um tempo que se quer imaginava o que estava criando a partir de uma linha de fuga pudesse se materializar em um curta-metragem. Para Oliveira Jr (2010, p. 166),

[...] é neste ponto que as imagens audiovisuais, como linguagem compreensível por grande parte das pessoas, tornam-se mais potente que o inglês para aglutinar desejos, engajamentos e ações dispersas pelo planeta. Entendemos muito do que nos é apresentado num vídeo ou filme sem que tenhamos que entender o que está sendo dito ou escrito nas legendas.

No movimento de explorar territórios, unir pistas e compor mapas tendo como direção metodológica a cartografia de Deleuze e Guattari (1995) na investigação dos caminhos da criação, examinei linhas, teji fronteiras do estar, do fazer e do criar que atravessaram e modificaram o corpo de uma professora de Geografia que se colocou à disposição de experimentar com o Cinema no meio de uma pandemia.

Assim, convidamos quem leu essas linhas de escrita a ler, a partir da experimentação audiovisual intitulada “1... 2... 3... 4” outras linhas e colaborar com reflexões com e sobre o que criamos, buscando contribuir para o alargamento das zonas de fronteiras.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura P.; KATRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virginia (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. vol.7, p. 66-77. maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 18 jan. 2024.

COSTA, Luciano B. da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução a teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**. Vol. 14, n. 3, p. 912-933. 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204115>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol 1**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol 3**. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Cine-geografar a escola: um Currículo Geográfico a partir do lugar**. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

FERREIRA, Débora ScharDOSIN; TONINI, Ivaine Maria. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 27-32, jul. 2020.

FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, C.; GARCIA, L.; PIPANO, I.; RESENDE, D.). A Pedagogia do Dispositivo: Pistas para Criação com Imagens. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Org). **Cinema-Educação: políticas e poéticas**. Macaé: NUPEM, 2021.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório técnico, 2020.

GUATTARI, Félix. E ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes. 1996.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virginia (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MASSEY, Doreen. A mente Geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, v.19, n. 40, maio/ago. 2017.

MOROZOV, Evgeny. **Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 2018.

OLIVEIRA JR., Wenceslao. M. Vídeos, resistências e geografias menores: linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/316>. Acesso em: 24 jan. 24.

PAES, Bruno Teixeira; FRESQUET, Adriana. Algumas reflexões sobre a pandemia, as visibilidades, a velocidade e suspensões possíveis em uma experiência audiovisual docente. **Educação Temática Digital [on line]**, vol. 24. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v24n1/1676-2592-etd-24-1-0053.pdf>. Acesso em: 28 jan. 24.

Notas

¹ No Brasil, de acordo com a legislação vigente, um curta-metragem (ou curta) é o nome que se dá a um filme de pequena duração de, no máximo, 15 minutos de duração. Em determinadas classificações, um curta é uma obra cinematográfica, documental ou experiencial com menos de 40 minutos de duração.

² Utilizamos o termo “d|escola|mentos” em que cerceamos a palavra escola, em si mesma, na palavra descolamento fazendo uma referência aos corpos que antes coabitavam esse lugar e que, assim que a pandemia se estabeleceu, se viram d|escola|dos dela. Ou seja, corpos escolares fora da escola e a escola isolada geograficamente a partir dos seus muros visto que, de algum outro formato, as aulas tiveram suas continuidades.

³ Utilizamos o verbo “instalar” fazendo uma referência aos diferentes aplicativos, programas e plataformas que, ao longo da necessidade de uso, vamos instalando em nossos celulares e computadores. Nem sempre um recurso instalado vem com instruções de usos e funcionalidades cabendo, ao usuário, aprender a como utilizar tal ferramenta. Nesse sentido, utilizamos esse verbo por perceber que muitos dos aplicativos, programas e plataformas utilizados pelos professores para a continuidade das aulas no contexto pandêmico exigiram o mesmo: que o docente aprendesse sozinho.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) onde ingressei como doutoranda em 2020 na Linha de Ensino de Geografia. A suspensão das aulas presenciais se deu, via decreto, poucos dias depois da matrícula.

- ⁵ A pesquisa encontra-se disponível em http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 24 jan. 24.
- ⁶ Nesta pesquisa, o público-alvo contemplou os(as) professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, esse universo abrange cerca de 1,7 milhões de profissionais.
- ⁷ Na aula síncrona, os professores e os estudantes encontram-se em um mesmo ambiente (físico ou virtual) ao mesmo tempo em que podem interagir, trocar informações, ideia e reflexões com interação direta.
- ⁸ No livro “*Big tech*” (2018) Evgeny Morozov discute a ascensão dos dados e a morte da política no capitalismo “dadocêntrico” e trouxe um alerta “assim que a educação, saúde e outros serviços forem deslocados para a nuvem, as empresas de tecnologias terão ainda mais importâncias nessas áreas” (p. 49).
- ⁹ Em 2020/21 doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ na Linha de Pesquisa de Currículo, Docência e Linguagem. Sua tese *Cinema Skholeiro: experimentação do tempo infância na educação infantil* foi defendida em dezembro de 2021.
- ¹⁰ Plano sequência é uma longa cena filmada sem cortes. São cenas mais demoradas em que a ação acontece de forma ininterrupta e a câmera assume uma função narrativa de colocar o espectador quase dentro da cena, acompanhando seus movimentos.
- ¹¹ Disponível no *youtube* através dos links <https://www.youtube.com/watch?v=1cEl8K-dV78> (Curta I) e <https://www.youtube.com/watch?v=srDgIPvqgpg> (curta II). Acesso em 24 de jan. 24.
- ¹² Disponível no *youtube* no link <https://www.youtube.com/watch?v=cUbMd2sZIHA>. Acesso em: 24 jan. 24.