

Valéria Iared<sup>1</sup>

Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter<sup>2</sup>

Cae Rodrigues<sup>3</sup>

## **AFETIVIDADES, CORPOREIDADE E A TECNOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL: Dialogando com memórias estéticas de uma pandemia**

---

## **AFFECTIVITIES, CORPOREALITY, AND TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL THE FIELD: Dialoguing with aesthetic Memories of a Pandemic**

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR), [valiared@yahoo.com.br](mailto:valiared@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), [lakshmivallim@gmail.com](mailto:lakshmivallim@gmail.com).

<sup>3</sup> Professor Adjunto na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, [caerodrigues@academico.ufs.br](mailto:caerodrigues@academico.ufs.br).

## RESUMO

Com o intuito de refletir sobre as contribuições e limitações da tecnologia para a educação a partir da experiência corpórea e estética da pandemia construída na virtualidade, apresenta-se esse estudo desenhado a partir de três experiências narradas durante a pandemia de COVID-19. Pauta-se em um referencial fenomenológico, no qual corporeidade está imbricada à nossa forma de existir no mundo. As três narrativas apresentadas como forma de descrever as experiências pandêmicas das autoras e do autor foram analisadas à luz da análise textual discursiva. Dessa análise, emergiram quatro categorias: (a) as imposições dos tempos e espaços próprios (re)criados na pandemia, muitas vezes em oposição aos tempos e espaços habituais da rotina pré-pandemia; (b) A contínua imposição da lógica capitalista/produtivista e tecnicista nos contextos específicos da educação na pandemia (c) a cultura corporal (re)criada a partir das interações à distância, com mediação das tecnologias; (d) o “novo incorporado” a partir das vivências do/no “novo normal”.

**PALAVRAS-CHAVE:** fenomenologia; ensino remoto; experiência estética; virada corporal; educação à distância.

---

## ABSTRACT

To reflect on the contributions and limitations of technology in education as a corporeal and aesthetic experience of the pandemic constructed in virtuality, this study is presented based on three narratives from the COVID-19 pandemic. It is based on a phenomenological framework, in which corporeality is intertwined with our way of existing in the world. The three presented narratives, as a way to describe the pandemic experiences of the authors, were analyzed in light of discursive textual analysis. Four categories emerged from this analysis: (a) impositions of times and spaces as (re)created during the pandemic, often in opposition to the usual times and spaces of pre-pandemic routines; (b) the continuous imposition of the capitalist/productivist and technicist logic in the specific contexts of education during the pandemic; (c) (re)created corporeal cultures as a result of interactions at a distance, mediated by technologies; (d) the “new incorporated” from the experiences of/in the “new normal”.

**KEY WORDS:** phenomenology; remote learning; aesthetic experience; corporeal turn; online education.

## **SOBRE PANDEMIAS E TECNOLOGIAS**

A pandemia de COVID-19 foi socialmente projetada (ou fantasiada), entre outras caracterizações, como potencial motivação para transformações planetárias. As pandemias já foram vividas em outros momentos da história civilizacional e tiveram impactos significativos nas sociedades da época. Para a maior parte das pessoas que viveram a pandemia de COVID-19, pandemias eram somente objetos de ficção científica, mas acabaram sendo vivenciados no cotidiano anômalo que se desenhou durante os piores períodos da pandemia de COVID-19, especialmente entre 2020 e 2022. Essa vivência gerou uma experiência coletiva que precisa ser analisada, tanto diante de experiências individuais, como de representações coletivas expressas em diferentes escalas, enquanto compreensões de fenômeno.

Durante o tempo de pandemia muito se falou sobre um “novo normal” que (supostamente) se construía a partir das vivências do período. Com o fim da pandemia, algumas questões desafiaram essa noção de forma crítica: Quais foram as transformações sociais associadas à pandemia de COVID-19? Quem exatamente foi “afetado” por essas transformações? Estas transformações foram contingenciais (adaptações apenas durante o tempo da pandemia) ou estruturais (no sentido de mudanças paradigmáticas)?

Nesse panorama, várias instituições de ensino em todo o mundo aderiram o intitulado “ensino remoto emergencial” durante a pandemia, evitando a necessidade de um deslocamento físico até a instituição de ensino, o que se concretizou em todos os níveis de ensino no Brasil por meio de portarias ou decretos federais, estaduais e municipais<sup>2</sup>. Sem muito tempo para debates sobre a modalidade de ensino instaurada e, diante das incertezas de um plano nacional de combate ao COVID-19, que foi muito questionado no Brasil, normativas e políticas emergenciais definidas por governos locais objetivando orientar as ações diante desse cenário inédito em uma sociedade com o presente desenvolvimento tecnológico trouxeram complicações para docentes e discentes: acesso à internet e a equipamentos; adequações do ambiente domiciliar para o ensino remoto; carência de formação em relação a metodologias e ferramentas do ensino remoto; (super)exposição às telas; falta de familiaridade com plataformas

---

<sup>2</sup> Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, revogando as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020; Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

digitais; aspectos corporais e emocionais decorrentes do isolamento social; limitações impostas à execução de aulas, pesquisas e estágios aplicados, referentes ao campo prático.

Como é característico em uma sociedade interconectada por tecnologias da comunicação, as normativas e políticas de gestão da pandemia foram debatidas virtualmente em relação a como se aplicariam à prática e sobre os possíveis desdobramentos na vida de milhões de estudantes e docentes, debates que ocorriam na incerteza se essas seriam transformações provisórias ou propostas que pavimentariam o caminho para mudanças duradouras, efetivadas no futuro pós-pandêmico. Paralelamente, vídeos, *memes* e textos com opiniões sobre como manter a sanidade mental, a saúde física e a rotina de estudos e de trabalho em tempos de distanciamento físico e social<sup>3</sup> “viralizaram” (assim como o próprio SARS-CoV-2) pelas redes sociais. No cerne das mensagens espalhadas nos dispositivos digitais estavam a impossibilidade do contato físico e de estar na presença do outro (humanos e não-humanos).

Medos, saudades, esperanças e solidões descentralizaram o racional para possibilitar o extravasamento de outros fluxos nesse emaranhado da vida (Ingold, 2011). Os embates associados às maneiras como o vírus alterou os modos de vida também fez reemergir a indissociabilidade do campo científico e filosófico. Aproveitando este contexto situado no tempo e no espaço da pandemia e do pós-pandemia, objetivamos nesse artigo problematizar o papel político do corpo engajado no mundo e das afetividades nos processos educativos com o intuito de qualificar o debate, no sentido do “inédito viável”<sup>4</sup>. Em um momento de mundo em que fomos obrigados pela agência (não-humana) do vírus COVID-19 a viver o afastamento físico e social e a intensificar nossas interações virtuais<sup>5</sup>, nos propusemos a analisar experiências no campo educacional, questionando o impacto das transformações/adaptações (tecnológicas) para lidar com a pandemia na experiência pedagógica, com foco na experiência corpórea, na estética e nas afetividades.

## EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Algumas correntes da literatura contemporânea que fazem uso do prefixo “pós” ou “novo” para sugerir a superação de algo anterior (pós-humanismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-idealismo, “novos” materialismos) apresentam perspectivas para a suposta superação de disritmias entre uma “velha” educação e uma “nova” sociedade, no

---

<sup>3</sup> Importante diferenciar os termos isolamento social e físico, pois os vínculos sociais não se perderam por completo, mas se transformaram e foram (em parte) reinventados (Santana, 2020).

<sup>4</sup> Paro, Ventura e Silva (2019) realizaram uma revisão bibliográfica para compreender a noção do conceito de inédito viável em Paulo Freire. Segundo as/os autoras/es, os inéditos viáveis são processos pedagógicos de um projeto coletivo de materialização historicamente possível do sonho almejado, construído a partir da indignação e da denúncia.

<sup>5</sup> Sobre as significações do “virtual”, ver Lévy (1999).

sentido que nos apresenta Gramisc (2017, p. 162): “a crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer”. Apesar da carência de metodologias para a concretude prática dessas “novas” teorias (Rodrigues, 2020), por vezes alimentando o cenário de abstracionismo (Payne, 2020) ou idealismo (Fay, 1987) teórico que sustentam o distanciamento paradigmático entre teoria e prática, a crescente legitimação dessas teorias gera novas discussões e propostas educativas pautadas no maior entendimento da dimensão sensível, corporal e afetiva.

Epistemologicamente, esse movimento se configura como uma “virada paradigmática” (ou *turn*) na medida em que evoca vivências menos deterministas, mais sensíveis e significativas, rompendo a lógica estruturalista e transformando o sujeito em protagonista de suas experiências e construções de realidade (Thrift, 2008). Viradas paradigmáticas, caracterizadas no horizonte de grandes transformações ontológicas, metafísicas ou sociais (dependendo da corrente teórica/filosófica adotada), não são apenas conceituais, pois propõem novas formas de situar e entender o sujeito no mundo.

Entre as viradas paradigmáticas, Sheets-Johnstone (2011) delimita aquilo que concebe como uma “virada corporal” (*corporeal turn*). Desde o estabelecimento do cartesianismo como pilar central das estruturas científicas, a razão passa a ser considerada como o que difere o ser humano dos demais animais. Dessa forma, a base para a argumentação de soberania da espécie humana sobre todas as outras formas de ser no mundo é arquitetada a partir da construção social da racionalidade, sendo corpo e cérebro coisas distintas e hierarquicamente valoradas.

Em contraponto a esse entendimento, a virada corporal traz uma perspectiva de olhar para o corpo como um todo, como nossa forma de estar, captar, apreender e nos relacionar com o mundo. Dentro dessa virada não se sustenta a divisão de “tarefas” entre o cérebro e nossos outros órgãos, pois entende-se que usamos todo o corpo para elaborar nossos sentidos e aprendizados. É nesse sentido que Sheets-Johnstone (2011) compreende a virada corporal como uma virada ontológica, pois traz outra compreensão corporal ao negar a dualidade constituída em torno da razão/emoção ou hierarquia da mente em detrimento de todo o corpo. A partir dessa perspectiva ou compreensão de corpo, podemos trazer para a análise a dimensão (soma)estética do corpo, enquanto experiência (Payne et al., 2018).

Merleau-Ponty (1945/1999), a partir da fenomenologia, já apresentava argumentos marcantes sobre o entendimento da corporeidade e desse estar no mundo tão imbricado à nossa forma de existir. O autor constrói o conceito de “sujeito encarnado” (1945/1999) ao entender o corpo coexistindo com o mundo, o afetando e sendo afetado por ele. O sujeito encarnado é, assim, “[...] um campo de presença — presença a si, presença a outrem e ao mundo — e porque esta presença o lança no mundo natural e cultural a partir do qual ele se compreende” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.605).

Posteriormente, em “O Visível e o Invisível”, Merleau-Ponty usa a expressão “carne do mundo” para frisar de maneira ainda mais visceral o

entrelaçamento do corpo ao mundo: “meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (...)” (1964/ 2003, p.225). O autor ainda afirma: “a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (Merleau-Ponty, 1964/ 2003, p.21), o que nos traz a compreensão de que a relação com o ambiente se dá através do corpo com todos os seus sentidos (somaesteticamente).

Igualmente significativa para as possibilidades analíticas do corpo a partir da dimensão estética é a definição da virada afetiva descrita por Clough e Halley (2007). Pesquisadores das neurociências vêm argumentando sobre a presença das emoções em processos decisórios cotidianos. Ora, se nossas escolhas diárias são regidas pelos sentimentos, por que não passar a discuti-los explicitamente e objetivamente, com base em estruturas analíticas? Para além disso, a virada afetiva contesta a ênfase das emoções na agência humana, reivindicando um fluxo de afetos entre humanos e não-humanos (outros seres vivos, não vivos, coisas, instituições, discursos e o mundo virtual). Na sociedade hegemônica eurocentrista, a dimensão afetiva foi silenciada por muitos séculos, mas autores contemporâneos têm revitalizado essa discussão, já que ela é potencialmente capaz de afetar políticas e decisões em níveis globais.

Descola (2016) descreve como a vivência integrada aos demais elementos da natureza em algumas culturas indígenas, como o povo indígena amazônico Achuar e os aborígenes australianos, gera outros entendimentos de mundo, desconhecendo distinções ou dualidades entre corpo/ser e mundo, por exemplo<sup>6</sup>. Ao se criar tais dualidades, características de um projeto de sociedade estruturado a partir de um modelo cartesiano ou positivista, há uma tendência à criação de oposições entre polos dominantes e dominados, como bem demonstrado nas obras clássicas de sociólogos como Durkheim, Marx e Bourdieu, assim como nos escritos do educador brasileiro Paulo Freire.

Na mesma medida, ao nos distanciarmos das outras coisas do mundo, como ocorre, por exemplo, a partir de uma visão antropocêntrica da relação ser humano-mundo, há uma maior possibilidade de perda de empatia na relação com o outro (humano e, principalmente, não-humano) e com o mundo. Krenak (2019) manifesta o quanto nos falta impregnar o nosso viver de sentido, afeto, emoção. Segundo o autor, “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (2019, p.10).

No âmbito mais específico da educação, as viradas, corporal e afetiva, são evidenciadas em propostas que valorizam a dimensão sensível da estética e a percepção do corpo íntegro como resposta a abordagens “tradicionais”, que priorizam, sobretudo, o desenvolvimento físico (motor) e racional (cognitivo). Payne e Wattchow (2009), por exemplo, defendem uma pedagogia “lenta” (*slow pedagogy*) como contraproposta a práticas educacionais conteudistas e mecanicistas, argumentando a favor de uma abordagem experiencial, sensitiva, contemplativa, reflexiva enquanto

---

<sup>6</sup> Essa questão é bem desenvolvida também na literatura sobre as dinâmicas corpo-mundo a partir de outras cosmovisões indígenas, como o “buen vivir” (Acosta, 2012) e o “Ubuntu” (Le Grange, 2018).

processo educativo e forma de superar dualismos e desconexões presentes na forma como vivemos o mundo (proposta continuada nos estudos posteriores de Payne na perspectiva do *vagabonding* – ver Payne, 2014). ]

Já Tim Ingold (2010), baseado no que ele denomina como educação da atenção, reflete sobre o papel de todos os sentidos e do corpo (como um todo) no processo da aprendizagem. O autor considera que a cognição acontece dentro de contextos ambientais específicos em que as pessoas desenvolvem seus conhecimentos incorporando suas percepções e ações, de forma que as pessoas não podem aprender simplesmente com um acumulado de representações. Como último exemplo, Alex Bretas cunhou o termo “educação fora da caixa” para deixar extravasar ações educativas que deem vazão à curiosidade, autonomia, afetividade, criatividade como habilidades importantes para uma educação complexa e crítica.

Reconhecendo a importância da experiência do corpo engajado nas abordagens pedagógicas que apreendem os sentidos das viradas corporal e afetiva, ressaltamos a importância de se discutir, a partir da compreensão das dissonâncias corporais e sociais provocadas pela pandemia (como ação de agência não-humana), os potenciais efeitos pedagógicos do isolamento/distanciamento físico no âmbito das relações com nosso próprio corpo e na constituição de nosso ambiente externo primário – nossas casas.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A virada afetiva, já mencionada na seção anterior, indaga sobre a potencialidade das afetividades nos mais variados campos do saber e suscita um novo olhar para a pesquisa e suas abordagens metodológicas. Autores como Thrift (2004), Ingold (2011), Pink (2009) e Payne et al. (2018) nos convidam a pensar a afetividade como metodologia de pesquisa, já que a coleta e representação dos dados empíricos podem precisar de projeções em uma perspectiva que contemple o fluxo de afetos e a corporeidade. Dentre as diferentes formas de realizar pesquisa qualitativa no campo educativo, uma das que são mais condizentes com a investigação desse ser-fazer educação é a etnografia. Entre os métodos etnográficos, a etnografia sensorial foi pensada diante da constatação de que as abordagens tradicionais de pesquisa são insuficientes em captar algumas subjetividades produzidas na relação entre os seres humanos e o mundo. Nessa abordagem, a experiência, o conhecimento e o lugar do corpo são essenciais para análise de produção de sentido (Pink, 2009).

Alinhados com essa perspectiva, nossa proposta foi lançar um olhar etnográfico sobre nossas próprias experiências da pandemia como (a) professora do ensino superior, (b) professora do ensino médio profissionalizante e (c) professor do ensino superior<sup>7</sup> que, imersos na tecnologia, vivenciaram as agências digitais de maneira nunca antes exigida. Etnografia, porque lançamos nossos olhares sobre nós mesmos, do nosso cotidiano, dos processos pessoais-sociais vividos, que nos trazem essas reflexões num processo permanente de devir, formação e reflexão do

<sup>7</sup> Condição profissional a época dos 3 autores.



que nos move. Etnografia, pois também se constitui em registro desse momento histórico, fragmentado pelos nossos olhares, lugares e formas que habitamos. Além disso, fazemos uso da etnografia de observação participante (Angrossino, 2009), baseada em observação cotidiana livre, mas na perspectiva de um olhar direcionado, a partir das perspectivas teóricas que trabalhamos, a captar, coletar e discutir as informações que circulam na internet e redes sociais, o que nos permite inferir algumas interpretações societárias.

Vergunst (2011) argumenta que a etnografia é um dos possíveis caminhos para apreensão do movimento e das qualidades experienciais e sensoriais em contextos sociais e ambientais. No entanto, nossa etnografia é de um corpo “isolado”, mas conectado virtualmente, durante a pandemia. Vergunst (2011) e Ingold (2011) argumentam que o excesso de técnicas e tecnologias nos afastam do corpo engajado no mundo. Para eles, não temos a mesma leitura da paisagem ou a mesma percepção da nuance de cheiros, sons e texturas quando cobertos por esses artefatos. Todavia, Vergunst (2011, p.215) reconhece que há um nível de tecnologia que passa a fazer parte do nosso corpo no mundo, ou seja, um “*low-tech aesthetic*” que “permite relações sociais e engajamento com a paisagem a ocorrer, e não a que as impede” (tradução nossa). Um olhar fenomenológico permitiria a afirmação de que, nestes casos, a tecnologia não seria mais apreendida como algo externo ao corpo, mas sim uma extensão do próprio corpo, ou seja, parte íntegra e inseparável do corpo, como no clássico exemplo da bengala do cego no livro “Fenomenologia da Percepção” de Merleau-Ponty (1945/1999).

No contexto de pandemia, o nível de tecnologia que fez parte do nosso corpo-ao-mundo certamente aumentou para boa parte da população mundial. Várias das nossas experiências estéticas foram vivenciadas e expressadas pelas telas dos smartphones e computadores. Nesse cenário, convidamos Don Ihde para a nossa discussão, comumente intitulado como o filósofo da tecnologia e da pós-fenomenologia. Segundo Ihde (2017), nosso cotidiano está envolvido em tecnologia desde as civilizações pré-históricas, seja por uma alta tecnologia, média tecnologia ou baixa tecnologia. No entanto, o autor reconhece que nosso cenário contemporâneo é caracterizado por um sistema altamente tecnologizado e entrelaçado, o que ele chama de tecnossistema. Se a fenomenologia é o estudo da experiência, as tecnologias (como artefatos) vão para o centro do debate e não são entendidas como objetos, mas como relação. Como pós-fenomenólogo, Don Ihde defende em diversas de suas obras que o objetivo da tecnologia é ser transparente; é necessário que ela se dissipe na experiência.

Pois então, aqui explanaremos sobre o nosso ir à coisa mesma durante o período de ensino remoto. Importante ressaltar que o nosso ir à coisa mesma é embaralhado ao nosso ser, duas mulheres e um homem, latino-americanas/os, professoras/es de ensino médio e superior e pertencentes à classe média brasileira. Pautados no conceito de geo-epistemologia de Canaparo (2009), compreendemos que o vírus e o período de distanciamento físico, apesar de espalhados por todos os continentes do planeta, foram percebidos, interpretados e vivenciados de



diferentes formas nos diferentes contextos culturais, políticos, étnicos e sociais.

Apresentaremos três exemplos empíricos em forma de narrativas que expressam as relações percebidas/sentidas entre interações digitais e afetividades diversas da pandemia – negação, medo/pânico, depressão, revolta, conformismo, otimismo. Ressaltamos que as narrativas se concretizaram no papel de maneira individual, mas a partir de trocas prévias, de reflexões, angústias e percepções sobre o ensino remoto a partir do olhar de duas pesquisadoras e um pesquisador que investigam a corporalidade e a corporeidade nos processos educativos. Essas narrativas nos ajudaram a transpor esse aprendizado sobre as performatividades das agências digitais para a educação em um contexto de pandemia e de pós-pandemia.

Objetivando a organização sistemática dos dados de base empírica relevantes para a pesquisa, realizamos análise textual qualitativa (Moraes, 2003) para destacar “unidades de significado” do corpus da pesquisa (as narrativas). As unidades foram codificadas de acordo com a ordem que aparecem em cada narrativa, respectivamente. Por exemplo, a unidade 1.1 se refere à primeira unidade da narrativa um; a unidade 1.2 se refere à segunda unidade da narrativa um; já a unidade 2.1 se refere à primeira unidade da segunda narrativa; e assim por diante.

Após o processo de unitarização (Moraes, 2003), que se constitui pelo destaque de unidades de significado do texto completo, sempre atribuídas em relação direta à questão de pesquisa e aos objetivos do estudo, as unidades destacadas foram organizadas em categorias emergentes da própria análise. Uma mesma unidade de significado pode remeter a mais de uma categoria emergente, uma vez que não concebemos as categorias como estanques, mas como um *continuum* de fluxos. No artigo, as unidades são identificadas no corpo das próprias narrativas, mas é importante destacar que as unidades foram identificadas a partir de uma análise posterior à elaboração das narrativas. Já as categorias são apresentadas na seção de discussão dos dados, intitulada “Narrativas em diálogo”. Finalmente, as conclusões do artigo contemplam a proposição de Moraes (2003) da formulação de um novo metatexto a partir do processo analítico do corpus de pesquisa.

## NARRATIVA DA 1ª AUTORA

*Dia 13 de março de 2020 foi o dia que a COVID-19 entrou na minha vida. Uma sexta-feira. Sexta-feira 13! E como também creio que não há separação entre a vida profissional e pessoal, entrou via universidade. Alguns amigos e colegas tiveram contato. Eu tive contato? Tive contato com quem teve contato. Não podíamos mais ter contato. Nesse dia, a universidade fechou. Na semana seguinte, a cidade parou. E meu choro extravasou. Para romper a sensação de isolamento ou distanciamento, vídeos com danças, músicas, desenhos, poemas começaram a circular pelas redes sociais. Um dos vídeos que me tocou na primeira ou segunda semana de quarentena reportava para a preocupação do movimento e da*

emoção nesse novo cenário<sup>8</sup>. A legenda indaga "e o corpo? E as emoções, como ficam?" e segue com uma mensagem de alegria e esperança (Unidade 1.1).

Recorrer à música, danças, poesia, artes visuais tem sido a "brecha" para expressarmos sentimentos. Algumas pediam calma e pausa, "nem tudo se pode controlar. O que será que o mundo tem a falar?"<sup>9</sup>. Um vírus (é vivo ou não vivo?) virou minha rotina do avesso. Precisei me reinventar. Meu corpo estava restrito a uma cadeira e um computador, mas a demanda estava maior do que nunca: regulamentos, reuniões, cursos e aulas remotas (Unidade 1.2). Como diria o ditado, "às vezes, é preciso dar um passo atrás para depois dar dois à frente".

Os invólucros entre vida pessoal e profissional se dissolveram ainda mais. Se antes havia uma delimitação de espaço físico (casa e trabalho), agora não há mais. Essa situação ultrapassou para o tempo: qual o horário de trabalho e qual o horário de parar de trabalhar? Temos lazer? Existe lazer em casa? Se não existe, então vamos trabalhar! (Unidade 1.3).

A presença de um vírus, assumindo o protagonismo no fluxo da vida, trouxe para perto pessoas que estavam em outros países e estados. Um paradoxo, não?! (Unidade 1.4). Nos distanciamos dos próximos e nos aproximamos dos distantes. As reuniões de amigos e famílias via plataformas digitais se tornaram comuns e as famosas "lives" foram intensamente assistidas. Que maravilha! Estava vendo e ouvindo pessoas que tanto admiro e são meus ícones pessoais e profissionais. E como tudo que é demais enjoa, passei a nem querer ver os cartazes das "lives". O que era bom, se tornou sufocante! (Unidade 1.5).

No meu isolamento físico dos humanos, recorri aos meu mundo mais que humano para continuar sendo humana (Unidade 1.6). Meu mundo mais que humano testemunhou todo esse processo: a minha cadeira de trabalho, meu notebook, minha internet, minhas plantas e minhas três cachorras, que apesar de me sentirem presente, "reclamavam" da ausência de atenção e carinho.

O diálogo, reciprocidade e alteridade foram fundamentais em todo o processo. As aulas retornaram 03 meses depois e me vi envolvida em disciplinas na graduação e pós-graduação. Retornar, mesmo que virtualmente, significou voltar a conversar diariamente com minhas/meus estudantes (Unidade 1.7). Não estava mais tão isolada. Me senti professora novamente. Valeu a pena!

Mas e o corpo? O corpo dói. Uma nova cadeira e apoio para os pés amenizaram o incomodo dessa nova configuração/posição corporal (Unidade 1.8). Mesmo assim, o corpo dói. O corpo sente falta do abraço, do cheiro, da textura, da dança, do sorriso e do toque afetuoso (Unidade 1.9).

<sup>8</sup> <https://www.facebook.com/1803186276/posts/10212865795198671/>

<sup>9</sup> <https://www.facebook.com/watch/?v=587630595257001>

## NARRATIVA DA 2ª AUTORA

*Dentre as diferentes mudanças e inquietações que esse período pandêmico nos remete, é possível perceber algumas variações sobre os sentimentos, percepções e entendimentos que emergiram, desde março de 2020, quando se inicia o isolamento social. Alguns textos que circularam dentro do meio com o qual convivo, bastante marcado por acadêmicas/os e pessoas bastantes sensíveis, como o texto o “O amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak.*

*Em um primeiro momento imaginei a pandemia como uma possibilidade de novos modelos de sociedade, principalmente no que concerne o atual modelo econômico-social pautado em tantas desigualdades, produtivista, em que o tempo para as relações e vivências não é valorizado. Meu desejo se representa um pouco no modelo econômico Donut<sup>10</sup> que Amsterdã declarou que passará a adotar, valorizando mais as pessoas e respeitando mais os limites ambientais* (Unidade 2.1).

*Também, foi bastante expresso por um poema escrito por uma norte-americana, Catherine M. O'Meara, em março de 2020, denominado Curar, que tornava evidente a necessidade de olhar para si, realizar atos de autocuidado e felicidade, curando a si e ao planeta. Minha esperança foi se desfazendo diante dos fatos, com a manutenção da lógica produtivista para outros espaços, pessoas mais estressadas, tristes e insatisfeitas. Esse momento que seria propício às pausas e revisões sociais não acontece. Constato que aquilo que boa parte da sociedade passou chamar de “Novo Normal” remete a mudanças de cuidados sanitários e não àquelas mudanças sociais e econômicas que deveríamos estar pautando* (Unidade 2.2).

*Ao trazer essa discussão no campo educacional, me afino ao pensamento do filósofo Vladimir Saflate<sup>11</sup>, quando observa que existe um processo de transformação de professoras e professores em funcionários públicas/os padrão* (Unidade 2.3), e com isso se perde o pensamento vanguarda e transformador que as universidades já ocuparam na sociedade. *As Universidades públicas e Institutos Federais foram pressionadas a se equipararem rapidamente à remotização do ensino que as universidades e escolas particulares fizeram sem o tempo hábil para o devida adequação e debate das implicações pedagógicas desse processo. Além disso, nas instituições públicas de ensino às condições sociais das/os estudantes são muito mais complexas e precisam existir diante do compromisso de manter uma educação democrática, acessível e de qualidade* (Unidade 2.4).

*Apesar de existir toda a pressão para a remotização, na minha instituição de origem conseguimos realizar debates sobre as implicações sociais e educacionais. Foi um período propício para a revisão de nossas*

---

<sup>10</sup> <https://sustentarqui.com.br/amsterda-adota-modelo-de-economia-donut/>

<sup>11</sup> Debate disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Uw9RHh7Km4>. Acesso em 16/05/2024.

práticas, pois mesmo que já dito exhaustivamente o quanto que o magistério precisa de formação continuada, na prática, estamos exauridos em nossas funções cotidianas e muitas vezes não dispomos do tempo necessário para isso. Entretanto, a pandemia nos empurrou obrigatoriamente para a discussão das práticas docentes (Unidade 2.5).

Particularmente, tive a oportunidade de participar de um curso sobre metodologias ativas e outro sobre Educação on-line, ambos extrapolaram suas temáticas para um amplo debate sobre aprimoramento didático, novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, participação e protagonismo estudantil, limites tecnológicos, etc. Enquanto professora, pude também oferecer uma formação em Ambientalização Curricular na minha instituição, um debate muito caro a mim e que em outras circunstâncias, provavelmente, não teria conseguido a amplitude e o engajamento conquistado. Exercemos, assim, algumas trocas entre pares, em processos onde todo corpo docente reflete, amadurece e pode criar novas condições de lecionar (Unidade 2.6).

Contudo, com o olhar atento às referências teóricas nas quais nos pautamos, entendemos a necessidade do afeto e do corpo no processo do ensino/aprendizado, o que nos torna pessoas bastante críticas e cuidadosas em relação à transposição das aulas para o sistema on-line. Ficamos entre as indagações de como exercer a flexibilidade necessária ao atual momento, entendendo uma vida em movimento que se transforma constantemente e das ponderações das perdas e ganhos de uma maior incorporação das tecnologias ao processo educacional.

Ao mesmo tempo, precisávamos, enquanto docentes de instituições públicas, questionar, propor e buscar formas de garantir o acesso igualitário, além de buscar formas de promover um processo educacional que possa ser prazeroso e gerador de vínculos sociais e afetivos que construísimos através das relações educacionais.

Quando o ensino remoto se instaurou, mesmo após todos os debates, uma angústia tomou conta de mim motivada pelos diversos desafios de exercer essa modalidade de ensino diante de uma estrutura tão precária. Vi muitos lares humildes se tornarem o ambiente de aprendizado, em meio as turbulências familiares, a falta de uma estrutura física que contribuísse para concentração e acompanhando a dificuldade de estudantes que não tinham alfabetização tecnológica (Unidade 2.7). Essa nova modalidade de ensino exigiu muita dedicação tanto docente, quanto discente para que se estabelecesse essa nova estruturação de ensino, isso reverberava em meu corpo, na tensão gerada para melhor ouvir, entender, e me fazer compreender em meio a tantas dificuldades (Unidade 2.8).

Dentro do processo de remotização do ensino, sem dúvidas, um dos maiores comprometimentos foi o corporal. Nosso referencial teórico nos aponta o quanto é fundamental um corpo que se expresse e que explore um mundo em movimento, em uma sensibilidade mais ampla, pois o aprendizado atravessa um corpo multissensorial. Nosso próprio corpo experimentou essa face cruel, manifestando diversas dores (cabeça, coluna, vista cansada diante das telas) e no ambiente que não se

diversificava, o que nos impõem a ausência de novos estímulos mentais ~ sensoriais (Unidade 2.9).

Ainda que o tempo e a prática tenham ajudado para que superássemos algumas dificuldades iniciais, é notável que algumas questões educativas ainda precisam ser olhadas com bastante atenção. Rapidamente a prática produtivista e a correria do novo formato se instauraram, sem o devido tempo de refletir e analisar as lacunas educativas que o formato remoto nos causou e recaímos nos problemas antigos que acarretam em um planejamento pouco reflexivo (Unidade 2.10), nos mostrando a contínua imposição da lógica capitalista, produtivista e tecnicista.

O que dessa experiência foi positivo e pode alavancar mudanças? O que não foi contemplado e precisa ser pensado para que possamos estar melhor preparados em um cenário em que seja necessário retomar essa modalidade? Como a gente atende um corpo pensando por inteiro nessa modalidade de ensino? O que é possível transformar para incorporar a perspectiva corporal e multissensorial? Essas são indagações que acredito que me acompanham individualmente, e que considero que devam ser melhor compreendidos enquanto sociedade, para que essas experiências não se percam enquanto registros históricos do que somos/vivemos (Unidade 2.11).

## NARRATIVA DO 3º AUTOR

*Um novo vírus letal aos seres humanos foi identificado na China. As notícias sobre isso se tornam cada vez mais frequentes e parece que podemos ter problemas mais graves, como tivemos recentemente com SARS e H1N1. A coisa ficou feia na Itália, mas deve ser por causa do clima frio e alto fluxo de turistas. Os números crescem assustadoramente em outros países da Europa, mas não dá para imaginar que fique ruim assim no Brasil. Não tivemos tantos problemas como outros países nos casos anteriores de SARS e H1N1. Os primeiros casos no Brasil são acompanhados de previsões catastróficas, mas todas baseadas em modelos de outros países, muito diferentes daqui. Os números crescem muito em São Paulo, a cidade mais internacional do país, mas não deve ter muita força em Aracaju. Os primeiros casos são identificados em Aracaju, mas o governo tomou providências de isolamento rapidamente e o vazio das ruas indica que tudo se resolve com mais tranquilidade. Em poucos dias, as ruas voltam a ficar cheias e o número de casos sobe...muito. O primeiro momento é de muito medo...do desconhecido; do outro a minha frente; da morte. Com o passar das semanas criamos estratégias para lidar com aquilo tudo: exercícios dentro de casa; tempo de tela diário com a família; foco no trabalho. Aprendemos as técnicas para nos sentirmos mais seguros. Criamos mantras com base nas estatísticas vastamente disponíveis com alguns toques no celular: a probabilidade de me contaminar com os cuidados que estou tomando são mínimas; se me contaminar, pela minha faixa etária, a chance de ser algo mais grave é*

*muito pequena; se for algo mais grave, a chance é mínima de ser letal. Seguindo a ordem de minha construção racional de toda a pandemia, me convenço disso, pois sou cientista e a estatística é sólida, é fato. Mas meu estômago embrulha toda vez que tenho que sair de casa* (Unidade 3.1).

*O nome que deram para o distanciamento que vivo é “isolamento físico”, não sendo caracterizado como “isolamento social”, pois tenho contato com outros por meios digitais, ou virtuais. Quem bolou esse nome não deve entender muito de gente. Primeiro, pois não estou isolado fisicamente...continuo interagindo com o meio, imerso de corpo inteiro, sendo afetado por tudo que está acontecendo ao meu redor (Unidade 3.2). Tenho certeza que viver uma pandemia seria mais fácil se o isolamento físico fosse uma real possibilidade. Segundo, pois sou latino americano...para piorar, sou de uma geração criada em tempos em que tela, só da televisão...minha percepção de “socialização” tem implicações que (em muito) transcendem uma conversa olhando para uma tela (Unidade 3.3). Ou seja, para mim isolamento se traduz mesmo em solidão, em distanciamento daquilo que me traz conforto e alegria, das com-vivências com os outros e com as naturezas (Unidade 3.4).*

*Poderia imaginar que a geração mais nova, que desde a infância interage com as telas, teriam menor dificuldade em lidar com o isolamento. Assim, embarquei no desafio do ensino remoto, com turmas na graduação no Departamento de Educação Física e na pós-graduação no Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente; a maior parte bastante jovem...todos latino-americanos. O engajamento foi maior do que eu esperava, confesso (Unidade 3.5). Talvez a possibilidade de encontrar gente, mesmo que virtualmente, justificasse as horas a mais em frente à tela. Os resultados acadêmicos superaram minhas expectativas, também confesso (Unidade 3.6). Creio que os métodos e didáticas adaptados ao contexto remoto foram eficazes. Olhando para o resultado, poderíamos dizer que o ensino remoto foi um sucesso. Mas fazer tal afirmação olhando para o produto sem olhar para o processo seria novamente coisa de quem não entende muito de gente. Durante o semestre, compartilhamos ideias e construímos conhecimentos. Mas também foram compartilhadas as aflições, as dificuldades, os sofrimentos, as dores de pessoas que vivem coletivamente um tempo anômalo (Unidade 3.7).*

*Compartilhei com os alunos um dos inúmeros vídeos que chegaram até mim durante a pandemia, que, em grande parte, fizeram parte de minha construção perceptiva da pandemia. O vídeo-The Great Realisation, Tomfoolery-apresenta, poeticamente, uma visão bastante otimista de um futuro bonito no qual aprendemos muito com a vivência coletiva da pandemia. Conversamos muito sobre o que podemos aprender com as dissonâncias corporais que nos aflige nessa experiência, buscando olhar para os processos em curso, para as realidades que nos rodeiam, para as vivências concretas, para as políticas locais, para a práxis pandêmica, evitando especulações de futurologia desprovidas de empirismo (Unidade 3.8).*

*Dessas conversas, pude sentir com certa clareza: independente do contexto, a esperança move o ser-humano no sentido do (querer) ser-mais*



(Unidade 3.9); o “novo normal” sustenta um ideal utópico de mudança, ao mesmo tempo em que fortalece as estruturas de um conservadorismo dinâmico (Unidade 3.10); o anseio para retornar “à vida normal” é maior do que o anseio para uma “nova vida” pós-pandemia (Unidade 3.11); a maior parte de nós aprendeu muito durante a pandemia sobre as interações mediadas por tecnologias, inclusive no âmbito da técnica (Unidade 3.12); o tempo evidenciará as implicações dessas novas aprendizagens...e se, como sociedade, aprendemos algo mais no âmbito da estética, da ética e da política (Unidade 3.13).

## NARRATIVAS EM DIÁLOGO

Resgatando nosso objetivo, essa seção focou em responder duas questões centrais a partir do diálogo com as narrativas e com as referências teóricas apresentadas: O que realisticamente apre(e)ndemos sobre processos educativos a partir das dissonâncias corporais vivenciadas durante um estado de anomalia social (pandemia)? Quais limitações para a educação em inter-ação com as tecnologias digitais foram evidenciadas pela pandemia? Os questionamentos foram determinantes na composição das categorias de análise que serão apresentadas nessa seção.

Primeiro, é importante pontuar que vivemos em três estados/cidades diferentes: Palotina - PR; Salvador - BA; Aracaju - SE (respectivamente, na ordem de autoria). O Brasil é um país de grandes proporções geográficas e muita diversidade cultural, logo, a influência das geo-culturas/histórias particulares dos lugares precisam ser consideradas na análise sobre a forma que sentimos/vivemos a pandemia. Essa questão é ainda mais relevante considerando que o Brasil não assumiu uma política comum de combate ao COVID-19, sendo esse papel assumido pelos estados, gerando diferentes contextos de vivência na/com a pandemia. Da mesma maneira, não houve um subsídio pedagógico ou apoio técnico do Ministério da Educação, o que refletiu em uma miríade de estratégias por parte das instituições de ensino superior. De modo geral, as diferentes medidas de isolamento e contenção entre os diferentes territórios nacionais implicou em relações/interações distintas, consequentemente, diferentes perspectivas de adaptações e mudanças. A partir da perspectiva apresentada, da geo-epistemologia aplicada à pandemia e da compreensão de que cada pessoa percebeu, sentiu, refletiu a pandemia, a partir do lugar que vivia e ocupava, percebemos particularidades e convergências entre as três narrativas apresentadas.

Além dos contextos ambientais, nossas trajetórias individuais, incluindo configurações familiares e percursos profissionais, também ecoam em individualidades. Mas nos encontramos (as duas autoras e o autor desse texto) na prática docente e em uma perspectiva teórica comum que nos fez entender a importância da corporeidade, dos sentimentos, das sensações, das vivências durante o fazer educativo. As narrativas evidenciam como as dissonâncias dos tempos e espaços da pandemia nos afetaram e como buscamos (re)pensar a educação a partir dos valores e princípios que nos são caros, em especial, na linha comum de investigação



entre as autoras e o autor. Abaixo, apresentamos as categorias emergentes da análise textual qualitativa do corpus de pesquisa (narrativas). As categorias são representações significativas de pontos de alta relevância da pesquisa.

*(a) Imposições dos tempos e espaços próprios (re)criados na pandemia, muitas vezes em oposição aos tempos e espaços habituais da rotina pré-pandemia*

A percepção temporal e espacial foi um dos maiores impactos relatados por diversos profissionais em reportagens e redes sociais. Os profissionais da educação, embora não no *front* como os profissionais da saúde, testemunharam e protagonizaram uma verdadeira revolução em suas rotinas (Unidade 1.2). Salas e quartos domiciliares se transformaram em locais de trabalho onde se realizavam reuniões, estudo das tecnologias remotas, planejamento de aulas, gravações de aulas e aulas remotas em tempo real, tudo acompanhado da rotina da casa: bagunça, barulho, movimentos na rua, a música do vizinho, crianças brincando ao redor da mesa. Se a cultura familiar e as condições socioeconômicas dos alunos influenciam em seu caminhar acadêmico, isso nunca ficou tão evidente como durante a pandemia, com lares se tornando ambientes de aprendizado acadêmico em meio a turbulências familiares, evidenciando-se a falta de estrutura física que contribuiu para a concentração para os estudos e a dificuldade de estudantes que não passaram por um processo de alfabetização tecnológica (Unidade 2.7). Muitas charges, paródias e áudios em redes sociais expressavam sarcasticamente a nova rotina na qual nosso corpo estava imerso. Trabalhamos em uma perspectiva teórica que busca a não dissociação entre sujeito e objeto, natureza e cultura, corpo e mente. Contudo, ironicamente, a falta de fragmentação espaço-temporal entre o trabalho e nosso lar nos ensinou o quanto a dissolução desse invólucro nos afeta corporalmente (Unidade 1.3).

Conforme a pandemia se prolongava e essa nova rotina se arrastava por meses, por anos, o corpo expressava fisicamente as tentativas e dificuldades de adaptação, tornando-se regulares os relatos de docentes e discentes com problemas físicos ou de depressão (Gomes *et al.*, 2021). “O corpo dói” (Unidade 1.8), “[...] cabeça, coluna, vista cansada diante das telas [...]” (Unidade 2.9), “o corpo sente falta do abraço [...] e do toque afetuoso” (Unidade 1.9). Para muitos, o distanciamento físico se traduz como isolamento, “[...] solidão, em distanciamento daquilo que me traz conforto e alegria, das com-vivências com os outros e com as naturezas” (Unidade 3.4).

*(b) A contínua imposição da lógica capitalista/produtivista e tecnicista nos contextos específicos da educação na pandemia*

A perspectiva de mudança alimentou em certo momento a esperança de novidades para o trabalho docente, do melhor uso do tempo a partir das interações tecnológicas. O tempo gasto com deslocamentos ao trabalho seria usado para o trabalho em si; mais tempo para o mesmo trabalho de antes significaria uma tranquilidade maior, um trabalho mais cadenciado, quem sabe até a possibilidade de retomar projetos enalhados

por falta de tempo. Seria essa a mudança necessária para uma reflexão coletiva sobre como o nosso tempo de trabalho cada vez mais se curvava à lógica produtivista? (Unidade 2.1).

Na prática, vivenciamos em nossos contextos profissionais ações importantes para que a implementação das tecnologias para o ensino remoto pudesse ser justa com quem provavelmente teria maior dificuldade em se adaptar às mudanças que estavam por vir, como reuniões entre docentes e representantes discentes para discutir melhores práticas, adequação de regras institucionais relacionadas à presença e avaliações, grupos de apoio a quem estivesse tendo dificuldades técnicas e emocionais. Por outro lado, as ações repercutiram em longas reuniões, cargas horárias intensas e a sobrecarga de vários profissionais da educação que tinham que responder prontamente à nova realidade (Unidade 1.3).

Apesar das ações citadas no parágrafo anterior, a urgência da retomada das atividades em instituições da educação resultou em adaptações aceleradas, sem muito tempo para testes e experimentos. Antes que tivéssemos tempo “[...] de refletir e analisar as lacunas educativas que o formato remoto nos causou [...] recaímos nos problemas antigos que acarretam um planejamento pouco reflexivo” (Unidade 2.10). Instituições de ensino “[...] foram pressionadas a se equipararem rapidamente à remotização do ensino [...] sem o tempo hábil para o devida adequação e debate das implicações pedagógicas desse processo [...]”, ou sobre as realidades complexas, especialmente, do ensino público no Brasil (Unidade 2.4).

Percebemos que o trabalho não era o mesmo, pois a lógica produtivista a qual já estávamos habituados permanece no “novo normal” (Unidade 2.2) e, nessa lógica, mais tempo e melhor tecnologia é igual a mais trabalho. O “novo normal” se mistura com a ansiedade do “retorno ao normal” (Unidade 3.11) e pouco trás de “novo”; em larga escala, reproduz e intensifica a lógica neoliberal na/da educação contemporânea. A pandemia parece se configurar, enfim, como mais um exemplo de como pequenas mudanças são necessárias para a manutenção da estrutura social vigente (conservadorismo dinâmico) e de como a mudança paradigmática é um processo lento e árduo, não brusco e repentino como a sonhada (r)evolução para um “novo normal” (Unidade 3.10).

### *(c) A cultura corporal (re)criada a partir das interações à distância, com mediação das tecnologias*

As projeções otimistas de um “novo normal” que poderia vir a se instalar em contextos pós-pandêmicos se baseavam, em grande parte, nos potenciais aprendizados que seriam ofertados por uma crise global, especialmente, um sentido ampliado de compaixão e de solidariedade e um olhar mais ecológico sobre as relações ser humano-meio ambiente. Porém, no contexto específico da educação, o “novo normal” se desenhou mais efetivamente nas “novas” possibilidades tecnológicas de interação.

Pouco do que vimos se intensificar nesse sentido durante a pandemia pode ser chamado de “inovação”, pois se tratam de tecnologias que já vinham sendo usadas em contextos de ensino. No entanto, podemos afirmar com maior certeza que foi uma novidade para a maior parte dos

professores e estudantes. Ou seja, se não podemos afirmar com tanta convicção que a pandemia trouxe grandes novidades para o mundo da educação, com certeza podemos afirmar que a pandemia propiciou um contexto ideal para a implementação acelerada das tecnologias que possibilitam o ensino remoto. Também nos sentimos bem seguros em afirmar que tais transformações levariam mais tempo para acontecer em localidades com menor desenvolvimento econômico; e que a rápida implementação destas tecnologias nestes contextos gerou maiores dificuldades do que em localidades com maior desenvolvimento econômico.

Idhe (2017) trabalha em quatro categorias no *continuum* de relações entre humano~tecnologia: relação de incorporação (tecnologia incorporada ao self, quase em uma relação de transparência), relação hermenêutica (tecnologia incorporada ao mundo para que possamos interpretar o fenômeno, por exemplo, previsão do tempo), relação de alteridade (o foco da relação passa a ser a tecnologia, tecnologia como quase outro, por exemplo, os robôs) e relações de segundo plano (ocupam uma posição de fundo geralmente não notável, como ar condicionado, geladeiras, cafeteira, entre outras máquinas que fazem parte do nosso cotidiano). Nessa mesma obra de Idhe, no posfácio, o autor comenta sobre a possibilidade de acrescentar uma quinta categoria, “a relação cibernética que seria relativa às tecnologias de implante” (Idhe, 2017, p.296). Tomando emprestado a representação esquemática de Idhe (2017) acerca da relação com a tecnologia, onde estaria nossa relação dentro desse *continuum* durante a pandemia?

Durante a pandemia, as conversas por meio de tela foram incorporadas no nosso cotidiano em uma tentativa de socialização à distância para romper com a ideia de solidão, medo e agonia (Unidade 1.1; Unidade 1.4; Unidade 3.3; Unidade 3.4; Unidade 3.9). Todavia, o corpo também precisava se reposicionar: “e o corpo? E as emoções, como ficam?” (Unidade 1.1). A restrição dos movimentos corporais e suas afeções emerge como uma categoria que ocupa um debate central com o nosso referencial teórico. O corpo que não estava isolado socialmente ou fisicamente, por estar imerso no fluxo de interações com o mundo mais que humano (Unidade 3.2), era, todavia, um corpo parado, sentado e compenetrado nas telas de um computador ou celular (Unidade 1.2). Conselhos profissionais das mais diversas áreas (Pediatria, Fisioterapia, Psicologia, entre outros) emitiram notas com orientações para minimizar os possíveis danos causados por essa nova configuração social e corporal. Muitos colegas de profissão se isolaram em sítios, chácaras, casas de praia onde poderiam gozar de mais espaço e maior contato com elementos da natureza. Outros reformaram escritórios, compraram cadeiras, mesas e outros acessórios que trariam conforto para o corpo (Unidade 1.8).

Ao considerar o papel da corporeidade e do corpo como um todo no processo de aprendizagem percebemos o quanto as atividades mediadas pela tecnologia são insuficientes na diversificação dos estímulos sensoriais e afetivos, para além do movimento. Entretanto, não podemos deixar de pontuar que as salas de aula tradicionais também o são. Nesse sentido, quando pensamos que essas dimensões devem ser pensadas

quando se discute a educação na modalidade online, não podemos nos furtar de analisar também a realidade presencial.

A experiência estética durante a pandemia não foi somente de um corpo isolado e conectado virtualmente, mas também de um corpo parado. Médicos, educadores físicos e psicólogos nos lembravam constantemente a importância do exercício físico e do “mexer-se”. A história da evolução humana está totalmente relacionada com o movimento do corpo (Le Breton, 2015; Lineen, 2019). Alguns antropólogos (Abram, 1996; Ingold, 2000) alegam que na era do nomadismo tínhamos uma relação mais simétrica com a natureza, de aprendizado pela observação direta. A imobilidade e o sedentarismo são condições extremamente recentes na história do ser humano. O corpo imóvel é uma condição contraposta à fisiologia e psicologia humana, por consequência, dos processos de aprendizagem do ser humano. Para além disso, essa postura é contraditória à perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1945/1999), na qual a noção filosófica da percepção é ativa.

As dores musculares e as aflições que se reverberaram como ansiedades e depressões durante a pandemia não eram apenas “estranhezas” do corpo com uma nova realidade, mas sim um processo de adaptação do corpo a novas posturas físicas e novas formas de interação com um ambiente que trazia estímulos diferenciados aos de costume. Até mesmo a redação manual difere da redação digital (em teclados). Escrever em teclados quebra o movimento do corpo, enquanto escrever manualmente liga os pontos em linhas que geram malhas, ou *meshwork* (Ingold, 2011). A educação à distância e com uso de tecnologias digitais traz transformações na cultura corporal, desde questões posturais até as formas de interação social. Os corpos engajados possibilitam correspondências que dependem de respostas mútuas de atenção ao movimento e, portanto, exigem tempo para gerar criatividade, imaginação e aprendizado (Ingold, 2010; 2011). De maneira mais ampla, compreendendo a íntima relação entre movimento e aprendizagem, um olhar para as transformações da cultura corporal (de movimento) diante das inovações do ensino à distância e das interações com o mundo virtual é fundamental para um “[...] melhor ouvir, entender, e me fazer compreender” (Unidade 2.8), elementos fundamentais do processo educativo.

*(d) O “novo incorporado” a partir das vivências do/no “novo normal” nas práticas educativas do ensino remoto*

Deleuze e Guatarri (1997) discorrem sobre “O plano de imanência” como o lugar no qual, a partir da realidade caótica, se pensa e se cria um modo de vida, perspectiva valiosa para refletirmos o momento da pandemia. Os autores defendem o ataque ao pensamento vigente, afirmando que aquilo que ainda não foi pensado precisa ser experimentado para poder ser pensado. Isso implica uma espécie de experimentação tateante, recorrendo a meios que podem ser pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso.

Para tanto, precisaremos de muita criatividade, sensibilidade e coragem propositiva de construir aquilo que pretendemos de sociedade, lembrando o papel central que a educação exerce na elaboração do pensamento e na formação dos seres humanos. Se queremos uma sociedade mais humana, mais afetiva, mais ética, mais sensível é fundamental que esses aspectos estejam presentes nos processos educacionais. Como afirma Krenak (2020, p. 9), “tomara que não voltemos a normalidade”, pois a velha normalidade também era insuficiente do ponto de vista educacional e societário.

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 certamente foi um divisor de águas nas práticas educacionais. Longe de sermos futuristas, as aprendizagens nos anos e meses de pandemia ultrapassam a incorporação da mediação tecnológica que, por si só, já foi uma consequência impactante (Unidade 3.12; Unidade 3.13), inclusive como período de aprendizagem técnica sobre as tecnologias (Unidade 3.12). Para além da aprendizagem técnica, é fundamental um olhar sobre os novos “manuais de etiqueta” ou “códigos de conduta” que justificariam a afirmação de que mudanças estruturais ocorreram na sociedade em decorrência da pandemia, por exemplo, no âmbito da estética, da ética e da política (Unidade 3.13).

O “novo incorporado” passa por questões há muito tempo discutidas no campo de estudo da Educação. A necessidade das famílias se responsabilizarem pelas tarefas e mediações das crianças em casa colocou em discussão a qualidade do polêmico ensino doméstico ou domiciliar, também conhecido como *homeschooling*. O ensino a distância era outra prática que estava se concretizando em inúmeras instituições do ensino. O vislumbre pela possibilidade de continuarmos “em aula” foi sendo substituído pelo cansaço de não sairmos de casa e pelo desânimo de não podermos nos encontrar. Em alguns níveis de ensino e regiões do Brasil, essa discussão perpassa pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação. Enquanto em alguns cursos de graduação a opção pelo ensino remoto emergencial foi totalmente comprometida devido a qualidade das aulas laboratoriais, de campo, de residência, em outros o impacto foi mais tênue. Houve uma percepção diferenciada para os cursos de pós-graduação, já que muitas salas de aula virtuais foram preenchidas de discussões de estudantes, de diferentes estados e regiões do Brasil, que como “alunos especiais” ou “disciplinas isoladas” puderam se matricular em disciplinas de programas de pós-graduação espalhados pelo país. As potencialidades e limitações desse formato foram intensamente vivenciadas durante os meses/anos de pandemia (Unidade 1.7; Unidade 3.8).

Para além das discussões acerca do ensino, a mediação tecnológica possibilitou a aproximação entre pesquisadores de diferentes instituições e até mesmo de diferentes países. Houve também um aumento expressivo de palestras e cursos largamente disponíveis a quem quisesse acompanhar; as famosas *lives* se tornaram práticas diárias. Explorar o diálogo intercontinental foi uma das propostas mais promissoras da pandemia, mas o excesso de informações também fatigou os olhos e ouvidos (Unidade 1.5).

Em escritos recentes, Ingold (2017) problematiza o uso da tecnologia na educação, apontando para potencialidades, inclusive evidenciadas durante a pandemia, como a transmissão simultânea que pode ser acessada em qualquer lugar e a participação de pessoas de regiões muito longínquas. Todavia, o autor questiona que, se a educação pode ser feita por qualquer um em qualquer lugar, qual a importância das escolas e das universidades? Ingold responde que o estudo não se restringe a uma caixa de ferramentas de aprendizado e enfatiza a importância do corpo presente em atenção e resposta ao invés de estarmos “escondidos” por telas e tecnologias. Para além disso, a presença:

Oferece amizade, carinho e até amor, mas não pretende atender ao bem-estar individual. O estudo é transformacional; não é treinamento. Longe de oferecer proteção e segurança, ou de facilitar as coisas, o estudo pode ser difícil e perturbador: quebra as defesas do preconceito e perturba o pensamento. No entanto, ao fazer isso, pode nos libertar (Ingold, 2017, p.58, tradução nossa).

As quatro categorias emergentes, apresentadas ao longo dessa seção, são possibilidades de compreensão das contribuições e limitações da tecnologia a partir das geo-epistemologias das autoras e autor imersos na pandemia. Apesar dessas reflexões se constituírem a partir das experiências estéticas em contextos pandêmicos, ainda se configuram como contemporâneas em épocas de *plataformização* da educação (Barbosa; Alves, 2023).

## CONSIDERAÇÕES ATUAIS (LONGE DE SEREM ATUAIS...)

Ao apresentar nossas últimas considerações (mais reflexivas do que conclusivas), focamos essencialmente em responder duas questões, em diálogo direto com a seção anterior e como pontos importantes para futuras reflexões: O que (e como) podemos transpor (d)as apreensões e aprendizados da pandemia para a educação pós-pandemia, especialmente considerando o inédito viável diante da inevitável interação crescente com o universo virtual/tecnológico? Como podemos superar algumas das limitações para a educação em interação com as tecnologias digitais que foram evidenciadas pela pandemia?

Muitas análises do que vivemos durante o período mais restritivo da pandemia aconteceram no momento em que esse período ainda estava em curso e trazem a visceralidade do que estava sendo vivido. O presente manuscrito contou com um distanciamento do momento em que as narrativas foram escritas e o seu momento de análise, o que nos traz a perspectiva de analisá-las a partir de um amadurecimento reflexivo, teórico, mas sem a angústia que nos tomava naquele momento. Nossos

corpos, hoje, são outros, com outras demandas e no fluxo de outras formas de existir, compostos de outros emaranhados, mas isso não faz com que o que fora vivido outrora não pulse mais dentro da gente. A memória é uma entidade viva, que nos traz em recortes específicos, que se sobrepõe em frações do que é presente/passado e os registros históricos são importantes para que não se percam as narrativas do que foi vivido. Como nos lembra a antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz<sup>12</sup>, “o nosso presente anda lotado de passado”.

Encontramos nas salas de aula o reflexo desse corpo confinado. Encontramos corpos ansiosos, traumatizados e enlutados que tentam restabelecer a socialização em um processo que talvez possa ser equivalente ao que é descrito no Mito da Caverna, de Platão. Que caverna é essa que entramos e como é o mundo lá fora nessa saída? Aquele corpo doído que passava o dia em frente ao mundo digital agora encontra o enfrentamento do retorno, de uma retomada social com tantas marcas, de histórias que mudaram completamente de curso, de esperanças feitas, refeitas e desfeitas. Os corpos da frente do computador voltam enrijecidos para as carteiras da sala de aula, muitos estão apáticos, olhando para gente como se estivéssemos do outro lado da tela. Muitos seguem ainda mais conectados aos seus aparelhos celulares. Outros têm crises de choro no meio da aula devido ao processo de ansiedade. A realidade é dada, a forma de vivê-la é diversa e muitas particularidades podem ser descritas nas experiências do que foi vivido.

No processo educacional, vencemos as barreiras iniciais de estruturar uma educação que pudesse acontecer no formato remoto, aprendemos novos recursos digitais, usamos nossa força criativa para transpor as barreiras da distância física, mas não paramos para rever os processos educacionais. Voltamos para a mesma lógica produtivista, para o mesmo modelo educacional que, inclusive, conta com retrocessos enormes de investimento, de estados brasileiros, como São Paulo e Paraná, que estão substituindo docentes por tecnologias digitais, adotando cartilhas. Não paramos para devolver dentro do processo educacional a vida que devíamos após tudo que vivemos. Os ritmos acelerados voltam a nos tomar o tempo da reflexão, de acolher, de sentir e curar. Seguimos sem rever que corpo é esse que retoma, quais suas necessidades e de que forma podemos pensar em uma educação que paute a multissensorialidade.

A complexidade social que vivemos no Brasil faz com que qualquer discussão de modelo educacional seja complexa. Se as desigualdades estruturais historicamente comprometem o acesso à educação no país, a educação online, ou remota, certamente traz uma linha de “novos” (ou reconfigurados) problemas de acesso à educação, que se juntam às limitações da educação mediada pela tecnologia. Diante de um cenário em que a educação online/remota se tornará cada vez mais frequente e duradoura (“normal”?) em contextos pós-pandêmicos, é fundamental que o debate em torno dessa modalidade educativa seja aprofundado e que analisemos, constantemente, suas possibilidades e limites buscando projeções generativas de melhores práticas.

---

<sup>12</sup><https://ufpr.br/nosso-presente-anda-lotado-de-passado-diz-antropologa-e-historiadora-lilia-schwarcz-em-conferencia-na-siepe-2019/>



O fato de estarmos restritos aos muros das nossas residências nos trouxe uma sensação instantânea de isolamento. No entanto, um olhar mais calmo e atento se voltou para o mundo mais que humano que coexiste em nosso espaço. O isolamento físico evidenciou como a arte e o corpo em movimento com o mundo são fluxos materiais que nos compõem nos emaranhados de linhas de vida (Ingold, 2015).

Sabemos que as relações de aprendizagem geram vínculos sociais e afetivos. Assim, por que os sentimentos como a felicidade e o prazer são ainda tão menosprezados no processo educativo? Ainda que a gente supere as dificuldades tecnológicas, o corpo, os sentidos e os sentimentos não podem ser negligenciados no processo educativo. Pensar nesses aspectos diante do ensino remoto é um desafio que se justifica na perspectiva de uma educação mais justa, pois, como nos lembra Paulo Freire, é parte da experiência do ser docente desvelar oportunidades, independente dos obstáculos à frente; e do constante esperar, no sentido de manter nossas esperanças enquanto ações, sem que se perca o horizonte do que precisamos fazer para construir outras narrativas, outras histórias no espectro do inédito viável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAM, David. ***The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world.*** New York, NY: Pantheon, 1996.
- ACOSTA, Alberto. ***Buen Vivir Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar nuevos mundos.*** Quito: Abya Yala, 2012.
- ANGROSINO, Michael. ***Etnografia e observação participante.*** Porto Alegre: Artemed, 2009.
- BARBOSA, Renata; ALVES, Natalia. **A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.** *Revista e-Curriculum*, v. 21, p. 1-26, 2023.
- CANAPARO, Claudio. ***Geo-epistemology: Latin america and the location of knowledge.*** Bern, SZ: Peter Lang, AG, International Academic Publishers, 2009.
- CLOUGH, Patricia; HALLEY, Jean. (Eds). ***The affective turn: theorizing the social.*** Durham: Duke University Press, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. ***O que é a filosofia?*** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DESCOLA, Philippe. ***Outras naturezas, outras culturas.*** São Paulo: Editora 34. 2016.
- FAY, Brian. ***Critical social science: liberation and its limits.*** New York: Cornell University Press, 1987.
- GOMES, Nadirlene Pereira *et al.* **Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19.** *Saúde e Sociedade*, v.30, n.2, e200605, 2021.
- GRAMSCI, Antonio. ***Cadernos do Cárcere.*** 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017.
- IDHE, Don. ***Tecnologia e o mundo da vida: do jardim à terra.*** Chapecó, SC: Ed. Universidade Federal Fronteira Sul, 2017.
- INGOLD, Tim. ***The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill.*** London, UK: Routledge, 2000.
- INGOLD, Tim. **Da transmissão de representação à educação da atenção.** *Educação*, v. 33, n.1, 2010.
- INGOLD, Tim. ***Being alive: essays on movement, knowledge, and description.*** New York: Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. ***Anthropology and/as education.*** London: Routledge, 2017.

KRENAK, Ailton. ***Ideias para adiar o fim do mundo***. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

KRENAK, Ailton. ***O amanhã não está à venda***. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LE BRETON, David. ***Elogio del Caminar***. Madrid: Siruela, 2015.

LE GRANGE, Lesley. **The notion of Ubuntu and the (Post)Humanist condition**. In: PETROVIC, J.; MITCHELL, R. (Ed.). *Indigenous philosophies of education around the world*. New York: Routledge, 2018. p. 40-60.

LÉVY, Pierre. ***Cibercultura***. São Paulo: Editora 34, 1999

LINEEN, Jono. ***Perfect motion: How walking makes us wiser***. London: Ebury Press, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Fenomenologia da percepção***. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1945/1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***O visível e o invisível***. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1948/ 2003.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, v.9, p.191-211, 2003.

PAYNE, Phillip. **“Amnesia of the moment” in environmental education**. *The Journal of Environmental Education*, v. 51, n. 2, p. 113-143, 2020.

PAYNE, Phillip. **Vagabonding slowly: Ecopedagogy, metaphors, figurations, and nomadic ethics**. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 19, p. 47-69, 2014.

PAYNE, Phillip; WATTCHOW, Brian **Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education**. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 14, p. 15-32, 2009.

PAYNE, Phillip; RODRIGUES, Cae; CARVALHO, Isabel; SANTOS, Laisa; AGUAYO, Claudio; IARED, Valéria. **Affectivity in environmental education research**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Edição especial, v.13, p. 93-114, 2018.

PINK, Sarah. ***Doing sensory ethnography***. London, UK: SAGE, 2009.

RODRIGUES, Cae. **What’s new? Projections, prospects, limits and silences in “new” theory and “post” North-South representations**. *The Journal of Environmental Education*, v.51, n.2, p. 171-182, 2020.

SANTANA, Camila. **Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação**. *Debates em Educação*, v. 12, n. 28, p. 42-62, 2020.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The Corporeal Turn: Reflections on Awareness and Gnostic Tactility and Kinaesthesia.** *Journal of Consciousness Studies*, v. 18. n.7-8. 2011.

THRIFT, Nigel. **'Intensities of feeling: towards a spatial politics of affect'.** *Geografiska Annaler Series B Human Geography*, v. 86, n. 1, p. 57-78, 2004.

THRIFT, Nigel. ***Non-representational theory: space, politics, affect.*** New York and London: Routledge, 2008.

VERGUNST, Jo. **Technology and technique in a useful ethnography of movement,** *Mobilities*, v. 6, n.2, p. 203-219, 2011.