


**Creaciones docentes: ética, estética y política
(más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia)**
**Criações de ensino: ética, estética e política
(além da resistência ao evento da pandemia)**

 Nilda Alves¹

 Rafaela Rodrigues da Conceição²

 Talita Malheiros³

Resumen: El presente artículo discute el acontecimiento pandemia y su significado en las ‘*praticateorias*’ docentes, recordando que la posición del gobierno no se orientó, anteriormente, ni a la formación ni a la distribución de dispositivos que permitieran la comunicación pedagógica. Sin embargo, la presencia cotidiana de dichos dispositivos en la vida de los ‘*praticantespensantes*’ de las escuelas permitió que las acciones curriculares se desarrollaran de forma creativa.

Palabras-clave: acontecimiento - cotidianos escolares - dispositivos tecnológicos - acciones docentes

Resumo: O artigo discute o acontecimento pandemia e seu significado nas ‘*prácticasteorias*’ docentes, lembrando que a posição de governos não se dirigiu, anteriormente, nem à formação, nem à distribuição de artefatos que permitissem a comunicação pedagógica. No entanto, a presença cotidiana desses artefatos na vida dos ‘*praticantespensantes*’ das escolas fez com que ações curriculares fossem desenvolvidas de modo criativo.

Palavras-chave: acontecimento - cotidianos escolares - artefatos tecnológicos - ações docentes

Recepción: 7 de septiembre de 2021

Aceptación: 3 de noviembre 2021

Forma de citar: Alves, N., Rodrigues da Conceição, R. & Malheiros, T. (2021). Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia). *Voces de la educación, número especial*, 132- 151.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: nildag.alves@gmail.com

² Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: prof.rafaelarodrigues@gmail.com

³ Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: tatamalheiros@yahoo.com.br

Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia)

Introducción

Para lograr entender mejor la investigación que damos a conocer en este artículo, en esta introducción es preciso señalar un poco de nuestros caminos teórico-metodológicos.

Las investigaciones que desarrollamos se adscriben a las que llamamos “investigaciones en los/de los/con los cotidianos”, desarrolladas en Brasil, en innumerables universidades por varios grupos. Estas investigaciones han compartido con el público, desde hace más de veinte años, innumerables facetas de las acciones docentes y discentes de las escuelas brasileñas, trabajando con los acontecimientos pedagógicos - curriculares y didácticos. Los procesos de investigación tienen, de esta forma, como locus principal, las conversaciones que se desarrollan con docentes y discentes, en los innumerables ‘*espaciotiempos*’⁴ de los tantos ‘*adentroafuera*’ de las escuelas.

Para comprender las articulaciones entre estos ‘*adentroafuera*’ de las escuelas, buscamos percibir las múltiples relaciones - con diferentes intensidades, a cada momento-existent entre las redes educativas que formamos y en las que nos formamos. Estas redes así son denominadas:

de las ‘*practicasteorías*’ de la formación académico-escolar; de las ‘*practicasteorías*’ pedagógicas cotidianas; de las ‘*practicasteorías*’ de creación y “uso” de las artes; de las ‘*practicasteorías*’ de las políticas de gobierno; de las ‘*practicasteorías*’ colectivas de los movimientos sociales; de las ‘*practicasteorías*’ de las investigaciones en educación; de las ‘*practicasteorías*’ de producción y ‘usos’ de medios; de las ‘*practicasteorías*’ de vivencias en las ciudades, en el campo y al costado de las rutas. (Alves, 2019, p. 115)

En primer lugar, llamamos la atención al hecho de que todas estas redes son ‘*espaciotiempos*’ de reproducción, transmisión y creación de ‘*practicasteorías*’ que se articulan, permanentemente, aunque con intensidades y sentidos diversos, dependiendo de la ocasión, de los ‘*espaciotiempos*’ en que ocurren, de los ‘*practicantespensantes*’ involucrados y de las acciones que desarrollan, de los artefactos culturales y tecnológicos en que están presentes, de lo fortuito... Todos nosotros estamos ‘*marcados*’ por las relaciones que sostenemos con muchos otros ‘*practicantespensantes*’ en múltiples y complejos ‘*mundos culturales*’ (Augé, 1997; Alves, 2014) que se crean y recrean permanentemente. De esta

⁴ Innumerables serán las palabras que aparecerán escritas de esta forma, en este texto: juntas, en itálico y entre comillas simples; frecuentemente pluralizadas e invertidas en cuanto al modo en que generalmente se presentan. En el desarrollo de las investigaciones con los cotidianos hemos observado que los términos que deben aparecer dicotomizados en el surgimiento de las ciencias en la Modernidad se traducían en límites que debíamos trabajar, ya que por nuestra formación en nosotros se marcaban como dicotomizados. Empezamos a escribirlos así para que recordemos y recordarles a quienes leen que son límites que necesitamos superar para trabajar con los cotidianos.

manera, todas estas redes son entendidas como de ‘*practicasteorías*’, pues entendemos que en ellas se crean prácticas necesarias y posibles del vivir cotidiano y que están íntimamente relacionadas con la creación de ‘*formascontenidos*’ de pensamiento que podemos llamar ‘teorías’.

Asimismo, es necesario entender que estas mantienen entre sí (cada una con todas las demás) múltiples relaciones que, en situaciones diferentes, actúan con modos diversos sobre nosotros y con nosotros. Por eso, comprendiendo que cada una de estas redes entra a nuestra formación, además necesitamos comprender las relaciones que mantienen entre sí, pues estas marcan, de uno u otro modo, la compleja formación que tiene cada uno de nosotros.

Por otro lado, trabajando con los cotidianos, escolares y otros, podemos entender que para el desarrollo de las investigaciones son necesarios innumerables movimientos. Recientemente, Andrade, Caldas y Alves (2019) han publicado un artículo que permitió entenderlos y nombrarlos de mejor manera. Los siguientes son los movimientos mencionados: 1. El sentimiento del mundo; 2. Ir más allá de lo que ya se sabe; 3. Crear a nuestros “personajes conceptuales”; 4. Narrar la vida, literaturizar y audio-visualizar las ciencias⁵; 5. Ecce femina; 6. La circulación de los ‘*conocimientossignificaciones*’ como necesidad. Se entienden como movimientos porque, por un lado, indican acciones a desarrollar en los procesos de investigación y, por otro lado, no son nunca definitivos, pues van cambiando (incluso su denominación) gracias a las conversaciones acerca de ellos.

En el texto referido al primer movimiento, “El sentimiento del mundo”, encontramos una cita que reproducimos aquí y que hace alusión a los modos en que estamos incluidas en las investigaciones con los cotidianos:

Querer saber más, buscando respetar aquello que Lefebvre (1991) llama *la humilde razón de lo cotidiano* que se da en los *lugares dichos difíciles*, como anuncia Bourdieu (1997), incorporándola como (...) [*espaciotiempos*]⁶ de creación de (...) [*conocimientossignificaciones*’ válidos y vitales] para los seres humanos, siendo que en ningún otra persona podría ser producido, exige del investigador que pase a sentir el mundo y no solo a mirarlo, soberbiamente, desde lo alto o a lo lejos. No se da, pues, para mí que a esto me dedico, la postura de aislamiento de la situación y, al contrario, se exige una otra postura epistemológica. Para empezar, es preciso ‘notar’ que también vivo y produzco (...) [*conocimientossignificaciones*’ en los cotidianos], todos los días, viviendo mis *tantas formas de pequeñas miserias* (BOURDIEU, 1997). Por lo tanto, no tengo ninguna garantía de no que me voy ilusionar y de que no voy a “ver” cosas y hechos inexistentes. De cierta manera, ni siquiera está ahí mi principal compromiso. La distancia científica, por lo menos en este caso, es, pues, una solución inexistente. Y, por eso, no me servirá como coartada. A pesar de esto, es necesario aclarar que no hay otra forma de entender las múltiples lógicas (...) [de los cotidianos] sino sabiendo que estoy completamente sumergida en ellas, corriendo todos los peligros que esto significa. De esta manera, siempre es necesario conocer mis múltiples límites. Así, al revés de la formación aprendida y

⁵ Este movimiento en el texto mencionado se denominó “Narrar la vida y literaturizar la ciencia”. Sin embargo, las mismas autoras ya actualizaron su nombre.

⁶ Decidimos actualizar, en los textos que escribimos y se aluden en este artículo, los modos de escritura, en el presente, de diversos términos, usando lo que se indica en las normas actuales: (...) para aquello que se elimina y [...] para aquello que se agrega.

desarrollada en la mayoría de las investigaciones del campo educacional, incluso muchas sobre (...) [los cotidianos escolares], que, de manera muy frecuente, han asumido una forma de pensar que se dedica a negar (...) [los cotidianos como ‘*espaciotiempos*’] de saber y creación, voy a reafirmarlo como algo del placer, la inteligencia, la imaginación, la memoria y la solidaridad, debiendo ser entendido, también y sobre todo, como (...) de una gran diversidad. (Alves, 2001, p.16-17; 2008, p. 18)

De esta manera indicamos tres de las ideas fuerzas de las investigaciones con los cotidianos. Primero, entenderlos como ‘*espaciotiempos*’ dichos como difíciles, como impenetrables por algunos que los ven como ‘caja negra’ o como sin valor, para otros que solo los entienden como falta, ignorancia, vagancia, no conocimientos. Y, entendiéndonos como sumergidos en ellos, percibiéndolos, entonces, como ‘*espaciotiempos*’ de resistencia y de creación, de vida. Por fin, comprender que apenas podemos entenderlos cuando nos dedicamos a ellos yendo más allá de la idea de que el único sentido posible es aquel que ha sido erigido hegemónicamente en la Modernidad: la mirada. Nuestro sumergimiento en los cotidianos exige que usemos todos los sentidos que poseemos: de la mirada al olfato, pasando por el paladar, el tacto y la audición, recordando que estos están en nosotros y están atentos, incluso cuando cerramos los ojos.

En el presente pandémico, esta multiplicidad de relación con todos nuestros sentidos, más allá del sentido hegemónico de la mirada, se hizo mucho más aguda. Nuestras posibilidades de tener contacto con los estudiantes y sus responsables mucho más por aplicativos de sonidos, por ejemplo, nos mostró eso, con aquellas pantallitas negras de los meets de comunicación. O, con nuestra imposibilidad de salir de casa, los diversos sonidos que pasaban por nuestra calle y nos alcanzaban. Los aromas que sentíamos que provenían de los departamentos vecinos a la hora del almuerzo. O con tantas comidas que preparábamos (o comprábamos de diversas personas) y que nos traían sabores diferentes. En las escuelas, las meriendas dejaron de ser preparadas y sus aromas y sabores solo existían en la memoria⁷.

El segundo de los movimientos con que trabajamos, “Ir más allá de lo que ya se sabe”, ya tuvo un otro nombre, mucho más pretencioso, “Pararse de cabeza”. Con su utilización en las investigaciones, entendemos que no se trataba de pararse de cabeza, ya que las conversaciones con los que nos precedieron eran indispensables y que, muchas veces, se trataba de intentar aprender lo que en nosotros estaba marcado por nuestra formación, dentro de las hegemonías teóricas en las que habíamos aprendido a ‘*hacerpensar*’ en las investigaciones. De esta manera, modestamente, lo que podríamos asumir era el ir más allá de lo que ya se sabemos, buscando hacer mejor, hacer siempre colectivamente.

Con la pandemia, en forma muy acelerada, tuvimos que hacer mejor y colectivamente las acciones necesarias para desarrollar nuestras clases o nuestra investigación. Fuimos alcanzadas, de forma violenta, por la enorme diferencia en cuanto al acceso a los medios contemporáneos de comunicación. La gran desigualdad existente entre estudiantes y docentes

⁷ La gran mayoría de las alcaldías (gobiernos locales) comenzaron a distribuir valores a las familias para que estas pudieran comprar productos y comerlos en casa.

de las escuelas se puso al desnudo, de forma total, ante todas nosotras. Docentes y discentes que no conocían demasiado sobre estos medios tecnológicos e incluso no tenían dispositivos compatibles con las presentes necesidades. Más allá de esta terrible desigualdad social/escolar, se hizo explícita la irresponsabilidad de las autoridades educacionales, del poder político que no se preocupó ni por suministrar los dispositivos necesarios para los estudiantes y docentes (de contactos telefónicos a Internet, desde computadoras hasta celulares) ni por preparar a los ‘*practicantespensantes*’ de las escuelas para su utilización.

El tercer movimiento, Crear a nuestros personajes conceptuales, también tuvo otro nombre (“Beber en todas las fuentes”) lo cual, aunque muy sonoro, exigía una crítica: las fuentes no vienen ya preparadas. Aquello con lo que trabajaremos (tema, cuestión, caminos a recorrer, personajes con los que se hablará, datos a tratar, etc.) no se encuentra en un lugar a la espera de que lo trabajemos. Todo será decisión del investigador. Y todo esto fue denominado por Deleuze como “personajes conceptuales”, indicando que la creación de intercesores es la cuestión inicial de la investigación, él nos dice:

lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra. Pueden ser personas (para un filósofo, artistas o científicos; para un científico, filósofos o artistas), pero también cosas, plantas e incluso animales, como en Castaneda. Reales o ficticios, animados o inanimados, hay que fabricarse intercesores. Es una serie. Si no podemos formar una serie, aunque sea completamente imaginaria, estamos perdidos. Yo necesito a mis intercesores para expresarme, y ellos no podrían llegar a expresarse sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso aunque sea imperceptible. Tanto más cuando no lo es: Félix Guattari y yo somos intercesores el uno del otro. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 156)

Son estos intercesores que se transforman en los ‘personajes conceptuales’ en la trama de pensar todo lo que sentimos al desarrollar investigaciones en los cotidianos. O sea, empezamos a entender, entonces, que los “personajes conceptuales” podrían ser personas, imágenes, sonidos, narrativas o artefactos culturales que en las investigaciones que desarrollamos aparecen como aquello/aquel con quien se “charla”, permaneciendo mucho tiempo con nosotros para que podamos pensar y articular ideas, formando los ‘*conocimientossignificaciones*’ posibles a los procesos de investigación que desarrollamos.

Una de estas comprensiones que pudimos ver está en el sentido que damos, hoy, a la idea de repetición. Una de las ‘acusaciones’ frecuentes en cuanto a los procesos curriculares cotidianos es en lo relativo a su repetición. Sin embargo, hoy sabemos que si la repetición ocurre en las escuelas es porque trae las posibilidades de cambio. Como ya dijimos en otro texto:

Es en la repetición de los cotidianos que surgen las creaciones. Lefebvre (1991) nos recuerda que “el cotidiano se compone de repeticiones: gestos en el trabajo y fuera del trabajo, movimientos mecánicos (...) horas, días, semanas, meses, años; repeticiones lineales y cíclicas, tiempo de la naturaleza y tiempo de racionalidad...” (p.24). El autor compara lo cotidiano con música, arte que es tanto matemática como repetición. “Ahora, la música es movilidad, flujo, temporalidad; sin embargo, se fundamenta en la repetición” (p.25). Y con Deleuze (2000) y Tadeu (2004) aprendemos que solo la repetición permite que aparezca la diferencia, para recordarlo una vez más. (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 31)

Es gracias a la repetición que se hacen los movimientos de creación de nuevas relaciones con los demás, de nuevos procesos, de posibilidades de migraciones de medios y tantas otras áreas. Esto ha sido intensamente entendido en este periodo de pandemia. Ha sido gracias a las repeticiones de tantos procesos de contacto y comunicación anteriores a esta que pudimos restablecer nuestras acciones curriculares durante la pandemia, yendo más allá de lo que hacíamos antes.

El cuarto movimiento con que trabajamos, “Narrar la vida, literaturizar y audio-visualizar las ciencias”, fue objeto de destaque y aumentamos su comprensión justamente en este periodo pandémico. Hace mucho, entendíamos que necesitábamos, para hablar de los cotidianos, de expresiones diferentes a aquellas que realizábamos anteriormente. Con esto, entendemos la importancia de aprender una otra escritura y mucho más:

Existe, de esta manera, una otra escritura por aprender: aquella que tal vez se exprese con múltiples lenguajes (de sonidos, de imágenes, de toques, de aromas, etc.) y que, tal vez, ya no deban llamarse “escritura”, que no obedezca la linealidad de exposición, sino que teja, cuando se hace, (...) redes de múltiples, diferentes y diversos hilos; que pregunte mucho más allá de las respuestas; que dude del mismo acto de afirmar, que diga y desdiga, que (...) [teja innumerables redes de comunicación] (Alves, 2001, p. 30)

Con esto, entendemos más intensamente la importancia de la narratividad en las investigaciones con los cotidianos, como ya nos había indicado Certeau al escribir:

Para explicar la relación de la teoría con los procedimientos de los cuales es efecto y con aquellos que aborda, se ofrece una ‘posibilidad’: un discurso en historias. La narrativización de las prácticas sería una ‘forma de hacer’ textual, con sus procedimientos y tácticas propios. A partir de Marx y Freud (para no ir más hacia arriba), no faltan ejemplos autorizados. Es más, Foucault declara que está escribiendo apenas historias o ‘relatos’. Por otro lado, Bourdieu toma relatos como la vanguardia y la referencia de su sistema. En muchos trabajos, la narratividad se insinúa en el discurso erudito como su indicador general (el título), como una de sus partes (‘análisis de casos’, ‘historias de vida’ o de grupos, etc.) o como su contrapunto (fragmentos citados, entrevistas, ‘dichos’ etc.) (...) ¿Acaso no es necesario reconocer la legitimidad ‘científica’ suponiendo que, en vez de ser un resto ineliminable o incluso a eliminar del discurso, la narrativa posee allí una función necesaria, y suponiendo que ‘una teoría del relato es indisoluble a una teoría de las prácticas’, como su condición al mismo tiempo que su producción? (Certeau, 1994, p. 152-153).

Durante el periodo pandémico, se acentuó la presencia de las conversaciones y las narrativas que a estas se juntaban. Necesitábamos saber, antes de empezar una clase o un encuentro de investigación, cómo habíamos pasado cada uno/una de nosotros/as durante el periodo entre el encuentro anterior y el nuevo que empezaba. En el transcurso de la clase o encuentro, surgían, muy frecuentemente, narrativas de varios acontecimientos⁸ con muchos de

⁸ “Acontecimiento: es necesario entenderlo no como una decisión, un tratado, un reino o una batalla, sino como una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y girado contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, y otra que entra, enmascarada. Las fuerzas en juego en la historia no obedecen ni a un destino, ni a una mecánica, sino efectivamente la ocasión

que estábamos presentes. Estos acontecimientos, grandes o minúsculos, aparecían y exigían la práctica de la solidaridad, agudamente.

Además de esto, el uso más frecuente de artefactos tecnológicos y las prácticas que permitían, generó la posibilidad de creación de otros medios de contacto. Cuando entendimos que los dispositivos de sonido se utilizaban con más facilidad, el número de podcast creados aumentó exponencialmente⁹. Con bases como Tiktok, se empezaron a crear incontables pequeñas películas (con ideas de cosas prácticas, creados por docentes y discentes, con acontecimientos cotidianos, para hacernos reír, en general) que ocuparon nuestros contactos.

El quinto movimiento, “Ecce femina”,¹⁰ apareció diez años después de creados y nombrados los primeros movimientos. Este movimiento intenta trabajar con la idea de que las investigaciones con los cotidianos únicamente tienen sentido si en sus conversaciones participan todas y todos sus ‘*practicamentespensantes*’. ‘Investigar con’ quiere decir tener en cuenta lo que ‘*venescuchansientenpiensan*’¹¹ todas y todos aquellos que hacen los cotidianos.

El periodo de pandemia fue muy rico en el sentido de mostrarnos la acción de docentes. Al comienzo, directoras y directores les recordaron a las secretarías de educación, ya en la primera semana, que era necesario seguir sirviendo la merienda de los niños. Organizaron a las/los docentes para que pudieran seguir, incluso precariamente, sus clases, de forma online o de otras maneras. Debido a la existencia de grupos de WhatsApp con los responsables de los estudiantes, consiguieron comunicación con las familias para la distribución de la merienda (o talón de compra de productos) y de trabajos a los estudiantes, vía papel o internet. Los docentes que mejor usaban los medios digitales comenzaron a colaborar con colegas menos conocedores de estos medios.

Por fin, el sexto movimiento, “La circulación de los ‘*conocimientossignificaciones*’ como necesidad”, recientemente agregado a la lista de movimientos, fue percibido por Caldas (2010;2015) en el desarrollo de su disertación de maestrado y su tesis de doctorado. La autora nos indica que entiende que en las investigaciones del área de Educación y, más particularmente, en las investigaciones con los cotidianos, además de la divulgación científica, presente en todas las áreas, existe lo que denominó ‘circulación científica’. Debido a una serie de acciones en diversos contextos (participación conjunta en congresos de docentes de todos los niveles de enseñanza, publicación de libros que son leídos también por muchos docentes, por acciones de extensión de docentes de las universidades en escuelas diversas), existe una amplia relación entre docentes-investigadoras/es de las universidades con los docentes de las escuelas. Esta relación se da, con mucha frecuencia, en los dos sentidos: de las universidades a

de la lucha. Estas no se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial, tampoco asumen el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en lo aleatorio singular del acontecimiento.” (Foucault, 2005).

⁹ Nuestro grupo, por ejemplo, creó el podcast “Cotidianos y currículos”, en agosto de 2020, con series mensuales y programas semanales. Puede ser escuchado en innumerables plataformas de sonido como Spotify, Deezer, etc.

¹⁰ El ‘Ecce femina’ fue así llamado como una inversión del “Ecce homo” de Nietzsche, considerando que en el magisterio somos muchas más mujeres que hombres.

¹¹ La unión de todos estos términos es para recordarnos que estos actos ocurren todos juntos.

las escuelas y de las escuelas a las universidades. De su tesis traemos la cita que hace en la que nos muestra cómo esto es también comprendido en otras áreas:

es muy común, al hablar de divulgación científica, pensar en formas de transmitir conocimiento al público lego, democratizado, a través del acceso, el saber. Sin embargo, incluso bajo esta contingencia, la divulgación científica es mucho más que eso, pues, a pesar de que la propuesta pretende ser unilateral, en el sentido “uno para todos”, esta implica un proceso de reinención del propósito científico, siempre que preste atención a lo siguiente: “Divulgo para comprender mejor aquello que hago”. Con estas palabras Michel Crozon, físico del campo de las altas energías, respondió a la pregunta le hicieron en una conferencia sobre el tema “¿Por qué divulgar?”, realizada en París, en el 2001. (Vogt, 2006, p. 43; Apud Caldas, 2015, p. 52)

Podemos observar, en la pandemia, el aumento significativo de estas relaciones. En innumerables alcaldías de varios estados brasileños, las secretarías de Educación tardaron mucho en responder a todo lo que se demandaba en ese momento en las escuelas. Es necesario además recordar que las fundaciones privadas que habían conseguido enorme penetración en las escuelas públicas, a través de pobres materiales didácticos (lo que llamamos “apuntes”), comprados a miles por las autoridades locales antes de la pandemia, también desaparecieron, pues no sabían cómo actuar en la crisis¹².

De esta manera, innumerables direcciones de escuelas e incluso profesoras y profesores de la Educación básica se dirigieron, inmediatamente, a docentes de universidades públicas con quienes tenían algún tipo de contacto (porque habían sido estudiantes en sus grupos; porque hicieron sus disertaciones con ellas/ellos en el posgrado; porque las/los conocían de algún texto que habían publicado o en un curso de extensión universitaria) pidiendo algún tipo de contacto: un seminario, un curso, atención frecuente, etc. También las/los docentes/investigadoras-es en universidades buscaron a directoras/directores y docentes en escuelas para que siguieran sus trabajos. Películas, podcast, cursos y muchos otros artefactos pedagógicos surgieron durante este periodo, dando lugar a un acervo rico que diversos grupos ya están trabajando en las universidades.

El uso frecuente de estos movimientos nos hizo trabajar, entonces, comprendiendo que,

por eso, será necesario usar las lógicas – dichas en plural – (...) [de las prácticas], que trabajan con los *pasos perdidos* (CERTEAU, 1994:176), los que no pueden ser contados y no tienen interés de ser contados, pues cada uno es algo cualitativamente diferente al otro. Para hacer esto, no se puede usar lo ya sabido, ni las leyes, ni las reglas ni los procesos (jerarquizar, clasificar, separar, recortar, agrupar, etc.). Es necesario crear una nueva organización de pensamiento y nuevos procesos a partir de lógicas siempre vistas como

¹² Actualmente, regresan con toda la fuerza. Reiniciaron las relaciones con las secretarías municipales y estatales, en este año 2021, con ridículos cursos o seminarios sobre ‘resiliencia’. Esto, mientras los docentes aprendieron con miedo, inseguridad y sin apoyo oficial, pero sabiendo que era necesario hacer innumerables y diversos procesos curriculares, creando artefactos curriculares interesantes y estimulantes.

inferiores o poco lógicas, e incluso no lógicas, incluso con la pregunta de si son o deben ser lógicas. De esta manera, me propongo crear a partir de la no secuencia, de ‘*espaciotiempos*’ vacíos o sin significados lógicos – tal vez de la falta de tiempo y del no lugar (Augé, 1994) –, ya que estas prácticas se establecen en lo propio ajeno, formando tejidos pobremente trenzados (Alves, 2008, p. 8)

Y llegó la pandemia

En marzo de 2020, las calles, callejones y pasajes de las muchas ciudades de todo Brasil y del mundo se vaciaron paulatinamente con la llegada del distanciamiento social recomendado (Diario Oficial de la Unión, 2020) en un acontecimiento pandémico ocasionado por el virus COVID-19. Entendiendo “el acontecimiento como algo que nos coacciona a decidir por una nueva forma de ser, de actuar o de atraer. Suplemento incierto, imprevisible, disipado, apenas aparece” (Macedo, 2016, p.32), vimos la pandemia llevándonos a abrir puertas, pero sin las debidas llaves. No obstante, con el bagaje que teníamos, todas y todos abrimos nuestros brazos para ampliar las conversaciones sobre las tecnologías digitales, virtuales, remotas, a distancia e híbridas presentadas como posibilidades para ampliar nuestra comunicación. Esta migración de medios de comunicación tan negada antes para ‘*hacerpensar*’ las ‘*practicasteorías*’ (Alves, 2019, p.20; Santos et al., 2021, p. 254) de las acciones curriculares se impuso con sus intercambialidades entre las pantallas, aumentando las posibilidades de interacción y creación virtual online como algo que rompía con la pedagogía diferente, causada por la escasez de dispositivos tecnológicos en las escuelas.

Partimos, así, para analizar las acciones ‘*docentesdiscentes*’ durante el periodo, de una idea con la cual ya trabajábamos antes: la de que las acciones humanas ocurren en dos movimientos que corresponden a dos necesidades de la vida. El primero de estos es la resistencia. En este organizamos acciones que permiten tomar posiciones contra las agendas que se organizan y producen contra nuestras necesidades cotidianas. Son las agendas desarrolladas por gobiernos o patrones que nos quitan derechos, que nos obligan a trabajar de formas diferentes a las que consideramos correctas y, en situaciones extremas, que no nos permiten comer y darle de comer a nuestros hijos, tener un lugar para vivir, etc. O sea, todas las formas de explotación que vivimos en los días de hoy.

En las escuelas, además, prohibían el uso de dispositivos importantes, como encontramos en el material de la Secretaría Municipal de Rio de Janeiro, distribuido en la gestión del alcalde Marcelo Paes (2009-2017), con Claudia Costin en la Secretaría Municipal de Educación. En este podemos leer en el ítem “Lo que no se debe utilizar en el ambiente escolar”: “El uso del celular en clase y de cualquier dispositivo electrónico portátil, bajo pena de aprehensión de hasta dos días de parte de la dirección”. (SME, s/d, p.10)

Enfrentando estas agendas, al mismo tiempo, hacemos que surjan, individual o colectivamente, otras agendas: aquellas que nos permiten, de algún modo, poner en curso las posibilidades de responder a nuestras necesidades.

Es importante recordar que estos movimientos (resistencia y creación) no se dan apenas en la dimensión política, sino también en la dimensión ética y en la dimensión estética. No se dan apenas por tomar posiciones y por articulaciones políticas, sino que son trabajadas dentro de la idea de lo que es correcto o incorrecto, de lo que afecta a la mayoría, de lo que es bello en el hacer y articulado con múltiples expresiones culturales, en acciones a través de múltiples análisis, involucrando a estas tres posibles dimensiones.

En las escuelas, por las acciones de directoras/directores, docentes, discentes, sus responsables, estas dimensiones aparecieron y paulatinamente permitieron el surgimiento de cambios curriculares, didácticos e incluso pedagógicos, interrogando lo que antes se hacía, dando soluciones diversas a lo que era necesario hacer.

Con el inicio de la pandemia, se accionaron estos movimientos en todos los lados, estableciendo, con firmeza, la ‘migración curricular’¹³ al formato online. Castro (2020) nos cuestiona, en su trabajo de calificación de tesis:

La migración también presenta este trazo de desterritorialización y eso lo hemos vivido en las escuelas, los procesos de ‘*aprendizajeenseñanza*’ se desarrollan de otra forma. ¿Dónde arriesgarse? ¿Estas *migraciones curriculares* se abren a las posibilidades? ¿A qué nos han convocado los niños [y jóvenes]? ¿Qué nos ha enseñado este proceso de desterritorialización, provocado por la pandemia, a los ‘*practicantespensantes*’ de los cotidianos escolares? (p.61)

Aclaramos, además, que nos ha resultado inmensamente doloroso percibir que las tantas diferencias sociales históricas existentes en los cotidianos escolares se agudizaron, intensamente, con la pandemia: nuestros docentes y discentes no poseían los dispositivos exigidos; Internet no estaba disponible para todos y todas en todos los ‘*espaciotiempos*’; en momentos anteriores, prohibidos de usar los dispositivos en las escuelas, no sabían cómo proceder ahora que debían hacerlo por cuenta propia.

Pero entonces este fue el momento en que vimos la potencia del trabajo docente y las relaciones con los responsables de los estudiantes pequeños y con los mismos estudiantes mayores. Innumerables directoras y directores de escuelas, innumerables profesoras y profesores contaban con los contactos establecidos con sus alumnos y con muchos de los responsables. Los colectivos de acción que se establecieron inmediatamente no se dieron, en Brasil, por la acción de las llamadas “autoridades educacionales”, ni mucho menos por las fundaciones particulares¹⁴ que vendían material a estas autoridades para uso en las escuelas, para controlar completamente el trabajo de docentes y discentes.

¹³ Este término fue creado por Castro (2020), recordándonos en la dedicatoria: “Para todos aquellos que piensan que las personas, igual que las escuelas, son migrantes.”

¹⁴ Estas innumerables fundaciones ejecutaron un movimiento al que hemos llamado “enseñanza puesta en apuntes” (del portugués “*apostilagem do ensino*”) mediante la venta de material impreso a las secretarías de educación (de los estados y municipios) alegando que con este material los docentes que “tenían mala

En las escuelas públicas, en las que existe la merienda gratuita para los estudiantes, ya en la primera semana de cierre de las escuelas, en muchos municipios, se interrogaron a las secretarías al respecto de un plan para la continuidad de la entrega de alimento a los niños, en su inmensa mayoría de las clases populares. Inmediatamente, al ver que temáticas, ejercicios, horarios, incluidos en los “apuntes” que antes debían ser distribuidos (ver nota 3), no servían para lo que había que hacer, surgió otro material, incluyendo un papel para entregar en las casas de los niños que no tenían acceso a Internet. Nos narraron este caso destacado: en un municipio del interior del estado de Rio Grande do Sul, las profesoras organizaron un grupo de “maridos e hijos de profesoras” que tenían bicicleta para que se realizara la entrega y búsqueda del material. Estas soluciones prácticas, cotidianas, se dieron por todo este inmenso territorio, usando los medios posibles para superar aquello que antes debía haber sido entregado a docentes y discentes del país.

Narrativas pedagógicas en la/de la/con la pandemia

El rascacielos de informaciones, imágenes, sonidos y acontecimientos que entraron online a nuestras casas nos atravesaron de forma latente, asumiendo, de cierta forma, una comprensiblemente emergencia del nuevo panorama. Se hace necesario, de esta manera, “saber lidiar con la intuición, con las itinerancias y las errancias comprensivas” (Macedo, 2016, p.32). Si bien participamos de creaciones nunca antes imaginadas, realizando narrativas que se mueven en nuestras redes educativas, ya sea a través de usos que hacemos de las artes, las memorias, imágenes o sonidos. Incluso porque, para nosotros, las ‘*practicasteorías*’ se crean en circunstancias únicas y, al mismo tiempo, comunes a muchos (Alves et al., 2020, p.225). Y, al mismo tiempo que el “¡Quedate en casa!” se dibujó con el ángulo de infinitas líneas, nuestras ‘redes educativas’ (Alves, 2019, p. 115), en constantes movimientos de reparto, informaciones, afectos, aromas, formas y sentimientos crearon formas de permanecer juntas, comunicándose, formando e invitándonos a formar ‘*conocimientossignificaciones*’ alternativos.

Entre zigzagueos de pasos agigantados, vemos las cosas afectadas por lo que sabemos o por lo que creemos, como nos muestra Berger, en su libro “Modos de ver” (1999, p.10). Para el autor, el hombre de la Edad Media, que creía en la existencia física del Infierno, tenía una visión del fuego algo diferente a lo que significa esto hoy en día. No obstante, la idea que hacía del Infierno se debía en gran parte a la visión del fuego consumido y las cenizas que permanecían, además de su experiencia de dolor causada por las quemaduras. Así como “para el enamorado, la visión de la persona amada posee una completitud con la que ninguna palabra o abrazo logra competir: una completitud que solo al acto de hacer el amor es capaz de efímeramente abarcar” (Berger, 1999, p.10). Por ende, esta visión que llega antes que las palabras, y que casi nunca es puesta en palabras, no es una cuestión de reaccionar mecánicamente a estímulos. “Únicamente vemos lo que miramos. Mirar es un acto de elección.

formación” trabajarían mejor. Es preciso aclarar que en los últimos veinticinco años los docentes, que se forman en el nivel medio de enseñanza, empezaron a formarse en las universidades, por lo tanto, en enseñanza superior. Con el inicio de la pandemia, estas fundaciones desaparecieron y tan solo reaparecen ahora con su actuación nefasta.

Como resultado de esta elección, aquello que vemos llega al ámbito de nuestro alcance, incluso si no está necesariamente al alcance de nuestras manos. Tocar una cosa es ubicarse en relación a la misma”. (*ibid*, p.10)

Entendiendo esta mirada perambulante, que nunca se orienta a una sola cosa, entendemos la potencia activa de nuestra visión que, continuamente en movimiento, capta todo en un círculo a su propio alrededor, constituyendo aquello presente para nosotros del modo en que estamos situados. Berger además nos dice que el diálogo es un intento de verbalizar esta multiplicidad de miradas, siendo un intento de explicar cómo, ya sea metafórica o literalmente, "usted ve las cosas" e intenta descubrir cómo "él ve las cosas". (*ídem*, p.11)

Sin embargo, vivir los cotidianos, e investigar con ellos, nos mostró que todos nuestros sentidos son llamados a participar. No puede ser de otro modo. Con la pandemia y la necesidad de 'estar en casa', esto se pudo percibir con aún más intensidad. Los sonidos de las calles, los aromas y los sabores de las comidas (y dulces para los niños y para nosotras mismas) que hacíamos, la necesidad de más cariños, de acercamientos de aquellos que convivían en cuarentena. Y la proximidad que queríamos pero no podíamos con nuestros estudiantes: los abrazos para los más pequeños o el café y la torta que compartíamos en la sala de investigación.

En todos estos procesos se presentó con más intensidad nuestro interés por las imágenes y los sonidos, por la investigación con la vida cotidiana.

Para Vilém Flusser (1985), las imágenes son "superficies que pretenden representar algo" (p.7). En mayoría de los casos, algo que se encuentra allí afuera en múltiples y diversos 'espaciotiempos'. Pero son, sin embargo, el

[...] resultado del esfuerzo de abstraerse dos de las cuatro dimensiones espacio-temporales, para que se conserven únicamente las dimensiones del plano. Deben su origen a la capacidad de abstracción específica que podemos llamar imaginación. Sin embargo, la imaginación tiene dos aspectos: si por un lado permite abstraer dos dimensiones, dos fenómenos, por otro permite reconstruir las dos dimensiones abstraídas de la imagen. En otros términos: imaginación es la capacidad de codificar fenómenos de cuatro dimensiones en símbolos planos y decodificar los mensajes así codificados. Imaginación es la capacidad de hacer y descifrar imágenes. (Flusser, 1985, p. 7)

Durante todo el periodo pandémico, las comunicaciones que se hicieron con memes nos permitieron llevar con más liviandad la necesaria falta de movimiento. Las imágenes, al igual que los sonidos en canciones, películas y podcast, llegaron, con sus ironías posibles, para ayudarnos a reconstruir mundos, con la migración a plataformas que antes ya existían, pero para otras fórmulas y sentimientos. Vale un ejemplo:

Imagen 1: Esta pandemia no durará mucho tiempo



Fuente (Sitio Museo do Meme, UFF, accedido el 9/10/21)

Imágenes y sonidos de todo tipo fueron surgiendo en grandes cantidades, pudiendo ser ‘vistosescuchadosentidospensados’ en los diversos ‘espaciostiempos’ virtuales y, a pesar de la distancia física, seguían circulando en las múltiples redes llevando potentes narrativas de los ‘practicantespensantes’ en medio de sus vivencias cotidianas. Ejemplo de eso, los memes, según el “Museo de los memes” creado por la Universidad Federal Fluminense de Rio de Janeiro (<https://museudememes.com.br/>), son creaciones que empezaron a señalar elementos de la cultura popular en los ambientes virtuales, pudiendo presentarse como imágenes con subtítulos, videos virales o expresiones difundidas por los medios sociales en las diferentes redes disponibles, tales como Instagram, Facebook, Whatsapp, TikTok, Snapchat entre otros¹⁵.

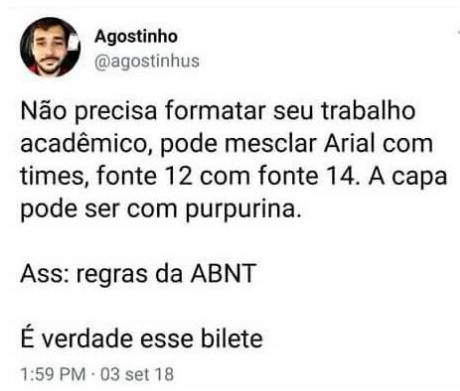
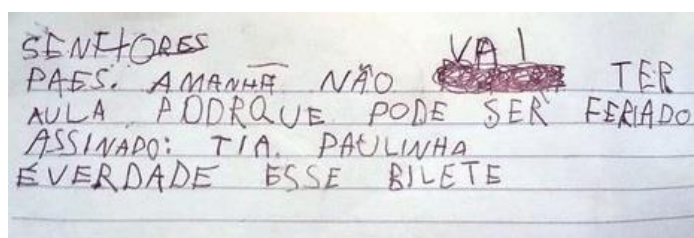


Imagen 2 y 3: ‘É verdade este bilette’ (del portugués “esta nota es verdadera”)

Fuente: <https://museudememes.com.br/collection/e-verdade-esse-bilette>

¹⁵ No vamos a discutir en este artículo las cuestiones polémicas alrededor de estas redes.

Al entender la educación como un proceso de subjetivación (Deleuze; Guattari, 2011) y de tesisuras de *'conocimientossignificaciones'* que se crean en las relaciones entre los *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) de los currículos, caminamos entre imágenes-narrativas de memes, sonidos de podcasts, narrativas-memorias, gestos entre/más allá de las cámaras, aroma de la escuela, de la cocina, que llegan por las ventanas, de los gustos y tantos otros sentidos y sentimientos presentes *'adentroafuera'* de los *'espaciotiempos'* cotidianos.

La Imagen 2 muestra una nota hecha por un niño para engañar a su mamá con un comunicado de la escuela sobre la posibilidad de que no haya clases al día siguiente, pues era posible que fuera feriado. La nota viralizó en las redes y rápidamente se crearon memes trayendo otras versiones de la nota del niño (imagen 3). Entendemos que estos múltiples y variados modos de *'verouírsentirpensar'* el mundo nos llevan a comprender que los *'usos'* de las artes son artefactos culturales que además de transformarse en potentes artefactos curriculares también se caracterizan como puntos de fuga que buscan nuevos horizontes, movimientos de pensamientos y resistencia a un orden hegemónicamente establecidos.

Avanzando más allá del lenguaje escrito como un lugar tradicional y hegemónico de poder y *'conocimientossignificaciones'*, como nos muestran Machado (2001) y Certeau (1994), en este periodo aprendimos a convivir y pensar a través de las artes como posibilidad de existencia y resistencia a los desafíos impuestos por la pandemia, creando con estas imágenes y sonidos, contribuyendo con la creación de una civilización compleja e instigante, participativa, en busca de transformarla.

Resistencia y creación en las escuelas

Las respuestas antes mencionadas en las redes sociales fueron acompañadas y también precedidas por acciones curriculares múltiples. Antes prohibidos de trabajar con sus estudiantes con los tantos dispositivos culturales, la pandemia le dio a las profesoras y profesores una ruptura de límites y la posibilidad de acciones con los dispositivos tecnológicos a disposición.

La imagen 4, a continuación, muestra un autorretrato hecho por una estudiante de siete años de la escuela pública municipal de la ciudad de Rio de Janeiro. Al recordar las conversaciones recientes que tuvimos presencialmente en clase sobre la percepción corporal, esta fotografía fue enviada a través de un aplicativo de mensajes con el título "Creaciones de Anna Julia". La propuesta inicial fue hacer un autorretrato en forma de dibujo, pero la estudiante tuvo la autonomía para decidir cuál sería la mejor forma de componer su imagen. Además de salir del formato bidimensional de la hoja de papel, Anna Julia usó un objeto común del cotidiano (botones) para crear su trabajo, explorando "los límites de la experimentación, más allá de cualquier red de seguridad" (Gallo, 2009, p. 34), inventando su propio camino y permitiendo la singularización.

Imagen 4: Creaciones de Anna Julia



Fuente: Archivo personal

Al igual que Anna Julia, fuimos todas y todos impulsados a buscar nuevas posibilidades de prácticas pedagógicas y procesos curriculares, ya que la estructura jerarquizada y dicotomizada de las disciplinas no se encajan con las líneas y columnas de cuadritos fluctuantes, inestables y flexibles de las plataformas de reuniones online ni en los modos de ‘*veroirpensar*’ los cotidianos. Siempre en movimiento, los currículos se entrelazan con las redes que formamos y por las que somos formadas y se dinamizan con las creaciones colectivas, con las conversaciones y encuentros entre docentes y discentes, y con las memorias, sentidos y sentimientos. Fuimos a las redes sociales para expresar nuestras angustias frente a lo que se presentaba como necesidad de enfrentamiento de los artefactos tecnológicos:

Imagen 5 y 6: Memes en las redes sociales



Fuente: @willianvs

Entendiendo las “imágenes como probabilidad de narrativa utilizando artefactos múltiples” (Alves, 2021) que “se expanden mediante incontables capas de lecturas, y cada lector quita estas capas a fin de acceder a la obra en los términos del lector mismo” (Manguel, 2001, p. 32), traemos otro meme (Imágenes 5 y 6) hecho por un profesor en su canal de Instagram, que actualmente es seguido por miles de personas. Los posteos cuentan a través de imágenes-narrativas y videos sus modos de percibir los cotidianos de los docentes en diversas situaciones, incluso durante la pandemia. Estas creaciones circulan por las múltiples redes educativas, siendo una de las formas que usan los docentes para narrar y visibilizar sus formas de experimentar el periodo pandémico.

Como “militantes de los cotidianos” (Gallo, 2009, p.33) invertimos en las imágenes, los sonidos y los signos artísticos, yendo más allá de los pensamientos y prácticas que formaron y contraformaron nuestros cuerpos, mentes y deseos. Con la ayuda de artefactos culturales y dispositivos tecnológicos, relaciones dialógicas, estéticas y sensibilidades, paulatinamente tejimos nuevos ‘*conocimientos significaciones*’ no lineales con la vida y con los currículos. Memorias, vivencias y experiencias se revelan en creaciones cotidianas, muchas veces fuera del aula.

Cabe recordar que la emancipación intelectual no es una tarea exclusivamente colectiva o social, ni le corresponde a un partido o a una institución, como indica Rancière (2020). Esta debe ocurrir, de modo significativo, a través de la autorreflexión y autoconocimiento. Emancipándose o emancipando uno al otro la paradoja *superior-inferior* se retrae. Esta “ficción convencionalizada” que el autor llama “idea de superioridad”, que jerarquiza y promueve obediencia: marido/mujer, patrón/empleador, docente/discente, se deja reducir por el habla y la escucha atenta de nuestros estudiantes, por la creación de ‘*conocimientos significaciones*’ éticos, estéticos y políticos en conjunto, ‘*haciendopensando*’ con las/los docentes responsables por acciones que brinden pistas en vez de sugerir un único camino posible. Medidas que respeten el desarrollo intelectual, social y cultural de nuestros niños y jóvenes, haciendo que las acciones pedagógicas permitan que conozcan sus derechos y la lucha por estos, las bellezas de la vida con sus procesos éticos.

De este modo, surgen trabajos co-creados, usando las posibilidades tecnológicas existentes traídas a los procesos curriculares por docentes y discentes – en muchos casos con la participación importante de sus responsables –, los cuales (miles a los que tuvimos acceso y de los cuales muchos fuimos responsables) invitamos a conocer, creados en una escuela pública federal, ubicada en la ciudad de Rio de Janeiro:

Ebook:

https://read.bookcreator.com/X1xGejt2THRhsw0MczMTkjPon4r1/u2eOI8_dQEGIwcXTYoKYYg

Hecho grupalmente por las profesoras de informática educativa Ana Paula Pitta y Vanessa Camasmie (Cp2 Humaitá)

Video:

https://youtu.be/ui_lae0-FCw

Hecho grupalmente por la profesora de artes Juliana Zarur (Cp2 Humaitá)

Podcast – programas:

<https://open.spotify.com/show/31gdDvnySj3nU49nSQIWBI>

<https://open.spotify.com/episode/6otJ1T2h5eoJ38mhTbpG1J>

Hechos en grupo por la profesora Rafaela Rodrigues da Conceição

Es necesario ‘*aprenderenseñar*’ lo que se ignora, así como es necesario emancipar para liberar o ‘*escucharhablar*’ para organizar la dirección a seguir juntos. Y mucho más: permitir la autonomía para reconocerse y reconocer al otro, entendiéndolo como compañera o compañera de acciones. Únicamente así se podrá apreciar debidamente la igualdad. Las creaciones surgirán como escapes a las normas y burocracias impuestas a las relaciones sociales y humanas. Otras formas de vivir y relacionarse con el mundo se establecerán en éticas, estéticas y políticas creadas en conjunto.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2021). Narrativas de docentes – documentando o real e o virtual das práticas escolares – 04.06.2021. *Fórum permanente de pesquisa narrativa (FOPPEN)* – Disponível em: <https://youtu.be/qGwLpp3wT7E>.

_____. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas - memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. S. Paulo: Cortez.

_____. Os ‘mundos culturais’ dos docentes. In: Elizeu Clementino de Souza; Ana Luiza Grillo Balassiano; Anne-Marie Milon Oliveira. (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014: 203 – 214.

_____. (2018). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Oliveira, I. Barbosa de; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes* (15-38). Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Oliveira, I. Barbosa de; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes* (13 – 38). Rio de Janeiro: DP&A.

Alves, N., Calda, A. N., Chagas, C. C., Mendonça, R. (2020). Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. *Educação em foco. Juiz de Fora*, 25, (2), 223-246

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

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Berger, J. (1999). *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco.

Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Caldas, A. da Costa Barbosa Nunes. (2015). *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantepensantes' de currículos*. [tesis de doctorado, UERJ/ProPEd]

_____. (2010). *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação y Imagem*. [disertación de maestrado, UERJ/ProPEd]

Castro, M. C. (2020). *A jornada é o destino: conversas de 'praticantepensantes' com os currículos e cotidianos escolares*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ [texto de qualificação à tese]

Certeau, M. (1994). *Invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.

Deleuze, G., Guattari, F. (1992). Os personagens conceituais. In Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. *O que é filosofia?* (pp. 81-109). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G. Guattari, F. (1995). *Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia / tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão*. — Rio de Janeiro: Ed. 34.

Diário Oficial Da União. Portaria N° 356, de 11 de março de 2020. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Publicación el 12/03/2020, ed. 49, sección 1, p. 185, 2020. Accedido el 05 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>

Flusser, V. (2002). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Gallo, S. (2020). MESA 2 - Ética, estética e política na educação coordenada Pedro Benjamim Garcia (UCP-RJ) na 14ª Reunião Regional ANPEd/SE- Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia. Fuente: <https://youtu.be/Pw6CydUEbBM> (Minuto 4:46 hasta 38:40) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

_____. (2009). A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In Gallo, Silvio e Veiga-Neto, Alfredo. *Fundamentalismo e Educação: A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lefebvre, H. (1992). *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo: Ática.

Leite, C. D. P. (2009). Infância e educação: entre o sagrado e o profano - Um enredo de amor e medo. In Gallo, Silvio e Veiga-Neto, Alfredo. *Fundamentalismo e Educação: A Vila* (145 – 162). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Macedo, R. S. (2016). *A pesquisa e o acontecimento* - compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA.

Machado, A. (2001). *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água.

Magalhães Carvalho, J., Kretli Da Silva, S., Delboni, T. M. Z., Guerra, F. (2020). *Currículo e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV.

Manguel, A. (2001). *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia. Das Letras.

Oliveira, I. Barbosa de. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli.

Rancière, J. (2020). *O mestre ignorante* - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, J., Machado, M., Morais, M. (2021). 'Prácticasteorias' pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, 06, (17), 251-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p251-272>

Rio de Janeiro. Prefeitura. *Aprendendo a viver juntos na escola* – Conheça seus direitos e deveres. s/d

Tadeu, T. (2004). *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais.

Acerca de los autores

Nilda Alves, Professora titular na Faculdade de Educação/UERJ e Faculdade de Educação/UFF (aposentada em ambas). Atualmente, é Pesquisadora emérita da FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós-graduação em Educação (campus Maracanã) e no PPGE-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (campus S. Gonçalo). Ex-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), da ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e da ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Organizadora de livros, séries e coleções, com artigos publicados no Brasil e no exterior. Fundadora, em 2001, e coordenadora, até 2014, do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br), no qual continua atuando. Trabalha em pesquisas com os cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons e formação de docentes.

Rafaela Rodrigues da Conceição, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino e no Colégio Pedro II. Integrante do GrPesq Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Talita Malheiros, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora de Artes Visuais da Educação Básica (Secretaria Municipal de Educação/ Rio de Janeiro). Integrante do GrPesq “Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons” da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).