

O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia¹

What does it mean to be present in distance learning? Reflections on pedagogy and the discipline of International Relations in the context of the pandemic

Isabel Rocha de Siqueira² 
Nycolas Candido Da Silva Lau³ 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n1.61186]

Recebido em: 15/10/2021
Aprovado em: 24/03/2022

Resumo: O que o ensino à distância trouxe para a sala de aula foi uma ruptura, em muitos casos, mas ele também nos provocou a investir ainda mais em formatos e processos. No caso das Relações Internacionais, uma disciplina cuja formação não pressupõe treinamento pedagógico, a pandemia talvez represente um ponto de inflexão importante. Propomos pensar três “interstícios” na medida em que indagam o que significa estar presente na sala de aula. Tratamos da maneira como a arquitetura digital em que nos inserimos nos divide em parcelas de informação e sobre qual é o papel da prática pedagógica em desafiar essa forma de existência digital, mesmo em tempos de ensino remoto. Falamos também do papel das narrativas como formas de promover contiguidade, clamando por uma presença qualificada na conversa. Por último, olhamos para como o ensino pode ser atravessado por construções de imaginários alternativos de tais modos a garantir presença nessa construção. Para todas essas reflexões, oferecemos casos de atividades “em sala” para o prolongamento dessa contiguidade em termos de uma descompressão de arcos narrativos, ou seja, em desafio ao engajamento por vezes divisivo e superficial dos tempos digitais.

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no 8º encontro anual da ABRI, em 28 de julho de 2021, no painel de título “Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na Pandemia: desafios, propostas e resultados”.

² Instituto de Relações Internacionais (IRI), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: desiqueira.ir@puc-rio.br.

³ Instituto de Relações Internacionais (IRI), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: nycolas.csilva@gmail.com.

Palavras-chave: Presença; Ensino à Distância; Arquitetura Digital; Narrativa; Futuros.

Abstract: What distance learning brought to the classroom was some rupture in many cases, but it also provoked us into invest even more in formats and processes. In the case of International Relations, a discipline in which formation does not presuppose pedagogical training, the pandemic may represent an important turning point. We propose to think of three “interstices” insofar as they ask what it means to be “present” in the classroom. We deal with the way in which the digital architecture in which we operate divides us into pieces of information and what the role is of pedagogical practice in challenging this form of digital existence, even in times of remote education. We also talk about the role of narratives as ways to promote contiguity, calling for a qualified presence in the conversation. Finally, we look at how teaching can be permeated by constructions of alternative imaginaries in such ways as to guarantee presence in this construction. For all these reflections, we offer cases of “in-class” activities to extend this contiguity in terms of a decompression of narrative arcs, that is, in defiance of the sometimes divisive and superficial engagement of digital times.

Keywords: Presence; Distance Learning; Digital Architecture; Narrative; Futures.

1. Introdução

No Brasil, para lecionar no ensino superior, em geral é necessário ter ao menos pós-graduação lato sensu, no caso de universidades privadas, e pós-graduação stricto sensu para universidades públicas. A colocação, portanto, não necessariamente passa por formação na área de Educação. Este é fato comum em vários países. Porém, principalmente diante dos movimentos recentes pela descolonização do conhecimento e do espaço das universidades (Grosfoguel, 2013; Joseph Mbembe, 2016) e em face dos debates sobre a relação ciência-política nas salas de aula (Jong, Icaza, & Rutazibwa, 2018), é cada vez mais importante dialogar sobre uma formação pedagógica para o trabalho docente. Afinal, os desafios deste trabalho se multiplicaram, principalmente no contexto atual de pandemia da COVID-19: há ainda inúmeros casos de ansiedade, depressão e pânico entre discentes e docentes com as muitas dificuldades e dúvidas colocadas pela pandemia, pelo isolamento e pelas crises econômica e política atuais (Levecque et al, 2017). Mesmo aquelas⁴ menos atingidas por esses fatores se veem com dificuldade de manter níveis de concentração e dedicação quando, em alguns casos (ver

⁴ Optamos, aqui, pelo uso dos substantivos no feminino, recepcionando demandas dos estudos feministas para romper com padrões cisheteronormativos na construção de “sujeitos neutros” e “impessoais” durante a escrita acadêmica (Rio Grande do Sul, 2014).

artigos desta edição), já vamos para o fim do segundo ano de ensino à distância (EaD)⁵. Por sinal, por estarmos juntas enquanto comunidade acadêmica neste cenário, a nosso ver, é importante fazer o exercício de refletir também juntas, em co-autoria docente/discente.

Nesse sentido, se a pandemia causou inúmeras rupturas, também tem sido momento de reinventar e experimentar. Cercados de cuidado, como prática material, afetiva e ética (Puig de la Bellacasa, 2017), esses movimentos podem trazer reflexões importantes, capazes de se enraizarem na forma como praticamos pedagogia.

Nesse sentido, se a pandemia causou inúmeras rupturas, também tem sido momento de reinventar e experimentar. Cercados de cuidado, como prática material, afetiva e ética (Puig de la Bellacasa, 2017), esses movimentos podem trazer reflexões importantes, capazes de se enraizarem na forma como praticamos pedagogia.

Propomos três caminhos de reflexão a partir de um contexto mais amplo sobre a relação pedagogia-mercado no momento atual: (i) a arquitetura digital do EAD e seus interstícios com a existência digital em uma economia política global do conhecimento; (ii) o papel das narrativas e seus interstícios com a vivência temporal da pedagogia à distância, e (iii) a imaginação de futuros possíveis e seus interstícios com a garantia da presença.

Sendo assim, visamos, em primeiro lugar, praticar um olhar crítico sobre a arquitetura digital em que estamos vivendo a experiência do EaD. Nas palavras de Hassan e Sutherland (2017, p. 10, tradução nossa), a lógica digital “nos leva a um mundo virtual que não tem análogo nas complexas ecologias de organismos que compõem a vida na Terra – e da qual os humanos são parte integrante.”. Já um “mundo virtual” pode ser entendido como “um ambiente simulado” que se distingue do mundo material e físico pelos “tipos de experiência disponíveis para o usuário proporcionados pela combinação de diferentes recursos técnicos, com destaque para o avatar.” (Girvan, 2018, p. 1903, tradução nossa). É importante notar que o analógico e o digital não estão separados por uma fronteira clara. Como diversas autoras afirmam, não há linearidades; estamos falando

⁵ O ensino remoto emergencial se refere ao conjunto de respostas on-line aos desafios educacionais gerados pelo impedimento da interação face-a-face em sala de aula no contexto pandêmico. O ensino remoto se diferencia do Ensino à Distância (EaD), que compreende a sistematização mais planejada de formas de estudo que não requerem a presença de docentes e discentes em um mesmo local (Veiga, et al. 1998). Por outro lado, porém, em 2021, após quase dois anos de medidas de isolamento, já não se pode talvez falar em ensino remoto emergencial. Assim, ao longo do artigo optamos por usar ambos os termos de maneira intercambiável, sem a adição do “emergencial”.

de mediações sociotécnicas complexas e imprevisíveis em seus atravessamentos e suas ressonâncias (Cesarino *et al.*, 2021; Segata e Rifiotis, 2021).

Qualquer arquitetura digital é parte indissociável de uma economia política global (Zuboff, 2019), o que significa que interesses econômicos acabam absolutamente imbricados também em nossas relações sociais digitais. Inspirado no trabalho de Gilles Deleuze, John Cheney-Lippold (2017) sugere que “no mundo digital, nos tornamos ‘divíduos’ (*‘dividuals’*), ou seja, a decomposição de indivíduos em nuvens de dados sujeitas a integração automatizada e desintegração.” A integração automatizada é guiada por todo um mercado de customização de informações para indivíduos, ou consumidores – de produtos, ideias e ideologias. Este fenômeno nos leva à primeira reflexão: o que significa estar presente hoje nessa arquitetura digital, diante de tantos fragmentos de nós? E qual o impacto dessas reconfigurações de presença para a construção de coletivos, a formação de sonhos compartilhados e para a prática pedagógica no contexto da qual costumamos tentar alimentar essas construções e fazer sentido delas (Freire, 2013)? Aqui conjuramos a maneira como Isabelle Stengers mobiliza o termo “presença” em sua proposta cosmopolítica, com a conotação daquilo que coloca interstício, ou seja, desacelera as afirmações do que sabemos e nos convida a hesitar sobre a maneira como nos arvoramos autoridade para afirmar que sabemos (2018, p. 444). Compartilhamos algumas indagações sobre a sala de aula digital como um espaço que nos obriga à autorreflexão sobre a qualidade das conversas que temos em aula.

Ao nos tornarmos seres digitais, decompostos em partículas infinitamente recombináveis, alguns autores apontam que estamos perdendo componentes importantes de ritmo analógico da vida: na aceleração e na quantidade de tudo que consumimos nesse meio digital, muitas vezes perdemos o “fluxo” (Hassan & Sutherland, 2017, p. 141). Isto significa que nem o passado tem muito lugar nessa existência presentista, nem a construção de futuros: o porvir ganha caráter de certa forma tacitamente inevitável; está no caminho natural do avanço tecnológico, algo em que vivemos e confiamos a ponto de irmos nos absterdo de sua construção. Com isso, tem sido deixada de lado a duração analógica de experiências e narrativas, com impacto crucial sobre como nos relacionamos e, logo, como dialogamos no espaço democrático (Rocha de Siqueira, no prelo). É neste sentido que construímos o segundo caminho de reflexão deste artigo, apresentando algumas tentativas de reavivar essa experiência analógica mesmo no EaD. Para isso, vamos tratar do uso de literatura ficcional em sala de aula.

O terceiro caminho de reflexão passa pelo sonhar juntos, pelo “esperançar” como prática pedagógica ainda mais crucial nos tempos atuais. Para isso, inspiramo-nos nos trabalhos de Paulo Freire (2013), bell hooks (2018) e Silvia Rivera Cusicanqui (2018) quanto ao papel da teorização e da educação como prática libertadora e solidária. Neste âmbito, o EaD de certa forma abriu possibilidades de trocas antes normalmente impedidas pela distância geográfica e pelos custos financeiros. O EaD, neste caso, ajuda a literalmente buscar inspirações onde quer que pareça possível encontrá-las. Diante da impossibilidade de lamentar alguns “impossíveis” *a priori* (o distante e inalcançável), quais lições o ensino remoto nos oferece sobre a introdução da criatividade e da abertura radical na prática pedagógica?

Metodologicamente, portanto, o artigo mobiliza as narrativas, a presença e os sonhos como interstícios (Stengers, 2018). O objetivo é aprofundar estudos de casos de prática pedagógica no contexto de uma arquitetura digital cujos processos de aceleração, compartimentação e comodificação não surgem com a pandemia, mas são intensificados e expandidos por ela. Para isso, docente e discente trabalhamos juntas unindo elementos autobiográficos das experiências em sala de aula no desenvolvimento desse teorizar como prática libertadora (Freire, 2011, 2013, 2019; hooks, 2018). Trata-se menos de compartilhar experiências vividas por ambos em sua completude e mais de promover, entre nós, as “conversas teóricas” propostas por hooks (2018, p. 97), com o intuito de contribuir para avançar análises sobre o EaD nas RI na atual conjuntura. Diversas etapas dessas conversas entre nós geraram o presente texto.

2. Desafios da arquitetura digital

Nesta seção, queremos primeiramente contextualizar as práticas pedagógicas que vão ser analisadas e propostas nas seções seguintes em termos de dinâmicas econômicas, políticas e sociais globais. Como expressamos acima, a existência digital não se iniciou com a pandemia e, na educação, não foi inaugurada com o EaD. No entanto, a digitalidade, que já vinha se intensificando, ganhou contornos mais dramáticos. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelas instituições de ensino já levantava importantes preocupações sobre a falta de transparência nas parcerias formadas entre empresas e universidades para a gestão de dados, mensagens e a criação de salas virtuais (Cruz *et al.* 2019). Na tentativa de levantar mais informações sobre estes acordos

e poder analisar seus efeitos, foi criado o Observatório Educação Vigiada⁶, iniciativa de divulgação científica que visa “letrar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul”. A pesquisa do Observatório utiliza um *software* de código aberto para mapear os *data centers* em que estão abrigados os servidores de e-mail das instituições de ensino⁷. O objetivo é apontar para o avanço das empresas de tecnologia sobre a dinâmica organizacional de instituições públicas do setor de educação. Em 2016, a pesquisa demonstrou que cerca de 45% das universidades públicas do Brasil utilizavam servidores da *Google* ou *Microsoft* ao invés de servidores próprios ou outras formas de abrigar o serviço de e-mails (Cruz et al., 2019, pp. 12–13). Já em 2021, das 144 instituições analisadas, 79% utilizam soluções privadas⁸. Estes acordos cresceram significativamente durante os meses de pandemia: de 63% em março para 74% em outubro de 2020 (Cruz e Venturini, 2020, p. 1069).

Um dos principais aportes teóricos do Observatório é o conceito de capitalismo de vigilância, desenvolvido por Zuboff (2019, p. 11, tradução nossa), que sugere que a extração de dados digitais comercializáveis para fins de propaganda inaugurou um tipo de capitalismo no qual a apropriação do trabalho, da terra e da riqueza, marca do capitalismo industrial, foi suplantada pela apropriação da “experiência privada para tradução em mercadorias fungíveis que são rapidamente arrastadas para a vida estimulante do mercado”. Em um primeiro momento, estes dados eram como um subproduto da atividade dos usuários. Com a crescente pressão de investidores, passaram a ser “agressivamente caçados, adquiridos e acumulados [...] em grande parte por meio de operações unilaterais destinadas a evadir a consciência individual e, assim, contornar os direitos de decisão individual” (ibid., p. 13), compondo o aspecto de vigilância deste capitalismo no qual interações, emoções e complexidades que constituem a experiência humana são reduzidas ao “comportamento mensurável e observável”, uma “matéria-prima grátis” para a venda de produtos mais personalizados (Zuboff, 2019, pp. 20 e 13, tradução nossa). Interagindo entre si, as tecnologias digitais formam uma “arquitetura global que renderiza, monitora, computa e modifica, substituindo a engenharia das almas pela engenharia do comportamento” (ibid., p. 20).

⁶ Ver Observatório Educação Vigiada. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso: 6 de outubro de 2021

⁷ O programa pode ser encontrando em: <https://gitlab.com/ccsl-ufpa/get-mx-universities/>. Acesso: 6 de outubro de 2021

⁸ Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/mapeamento/brasil/>. Acesso: 6 de outubro de 2021.

Os contornos mais preocupantes dessa arquitetura se expressam na maneira como interferem nas formas de participação social e ação coletiva. Zuboff (2019, p. 21, tradução nossa) entende que através desta manifestação do capitalismo, as empresas de tecnologia estabelecem uma intensa relação de dependência com populações que, no capitalismo industrial, eram entendidas como consumidoras, e agora são (re)conceitualizadas “como ‘usuárias’ indiferenciadas”. Nós, usuárias, mobilizamos as TICs como ferramentas para as mais variadas tarefas diárias, tornando-se um grande desafio realizar atividades básicas sem qualquer conexão com as redes do *Big Data*, por exemplo. A interação entre interesses econômicos e o cotidiano das relações sociais é, assim, intensamente aprofundada, “já que os mesmos canais em que contamos para logística diária, interação social, trabalho, educação, saúde, acesso a produtos e serviços e muito mais” servem para assegurar os fluxos do capitalismo de vigilância (ibid., p. 25).

Isso não quer dizer, entretanto, que as TICs são apenas uma força destrutiva. Cruz e Venturini (2020, pp. 1072 e 1076) sugerem que as plataformas educacionais oferecidas pelas empresas de tecnologia tornam possível lidar com tarefas complexas instituídas pelo ensino remoto, como a necessidade de interação em tempo real entre um número grande de professoras e estudantes e a possibilidade de que esta interação seja flexível aos diversos tipos de dispositivos.

Neste sentido, a questão passa a ser menos sobre vilanizar ou celebrar a crescente integração das TICs à prática pedagógica e mais sobre apontar desafios e dilemas morais e políticos que surgem nesta integração e que foram exacerbados pelas medidas de isolamento contra a COVID-19. Considerando a integração problemática das TICs ao nosso cotidiano um destes desafios é como fazer frente à comodificação da experiência em um contexto pedagógico onde o uso das tecnologias digitais se tornou não apenas útil, mas uma exigência para a saúde coletiva. Este é um questionamento que se faz central para a prática pedagógica, não apenas porque a educação é um dos aspectos de nossa vida cotidiana imbricado com tecnologias, mas porque afeta centralmente as condições de presença em sala de aula. Como coloca hooks (2018, pp. 17-18) o interesse “por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” está ligado à “[v]isão constante da sala de aula como um espaço comunitário” e cultiva, portanto, a possibilidade de “criar e sustentar uma comunidade de aprendizado”.

A arquitetura global do capitalismo de vigilância intervém nesta presença comunitária e em seus valores na medida em que nos torna esses “divíduos” em contínuo

processo de integração e desintegração. O fluxo desse processamento desafia o que podemos conhecer e vivenciar em termos das interações sociais que possibilitam a construção de comunidades. Ele institui o que Hassan e Sutherland (2017, p. 138, tradução nossa) cunham como “a aceleração das relações sociais orientada por eficiência”. Na vida digital, relações sociais importam na medida em que são capazes de gerar, da forma mais rápida possível, a próxima combinação de dados. Entretanto, como coloca Estévez (2009, p. 402, tradução nossa), em um tempo digital, “não podemos ver a continuidade do movimento atravessando o espaço e o tempo para produzir um efeito [porque] eles [os computadores] não funcionam como algo que possamos reconhecer na natureza [...]”. Este apagamento da continuidade é um desafio pedagógico principalmente pelos aspectos de nossa sociabilidade que deixamos de experimentar na dinâmica do tempo digital.

Dito de outro modo, há uma complexidade no espaço-tempo dos nossos encontros que dificilmente é capturada pela digitalidade. O exercício de participar da vida do outro (hooks, 2018, p. 25) não diz previamente a que veio, pois, a relação constitui seus próprios efeitos e dinâmicas, não reduzíveis ao comportamento de uma ou de outra sujeita que se relaciona, nem mesmo a qualquer “denominador comum de semelhança” (Zuboff, 2019, p. 21, tradução nossa). Atentar para esta imprevisibilidade é essencial na construção de comunidades de aprendizado, já que o surgimento de reflexões e necessidades não estabelecidas previamente aponta para a importância de fazer adaptações nos esquemas de aula, a fim de que todas se sintam parte e tenham sua voz ouvida (hooks, 2018, p. 17).

Na lógica digital, porém, mesmo a possibilidade de começar e encerrar uma aula com poucos toques nos botões do *Google Meets* ou *Zoom* pode ser considerado um indicativo do quão rápido interações podem ser feitas e desfeitas no espaço virtual. Ademais, as coletividades formadas nestas interações são, por vezes, simultâneas: “estudantes” de um curso universitário, por exemplo, entram nas aulas *online* já como “usuários” de uma plataforma de videoconferência e “potenciais compradores” de um pacote *premium* dessa plataforma, ou de produtos correlatos.

Nesta arquitetura, as frações que nos tornam “divíduos” são também recompostas em um processo de dataficação (Segata e Rifiotis, 2021) que impõe enormes desafios à nossa agência: “somos membros temporários de diferentes categorias emergentes”, já que “não há sentido único e estático de nós, mas sim um número incontável de interpretações de dados moduladas que competem entre si e que compõem quem somos” (Cheney-

Lippold, 2017, p. 27). Deste modo, não apenas as particularidades são desintegradas, mas “coletivos” são formados sem que cada pessoa esteja presente – os famosos “perfis”, pegando atalhos e assim colapsando dinâmicas de reconhecimento (Campanella, 2021).

Segundo Cesarino, Walz e Balistieri (no prelo), este tipo de plataformização gera “uma paisagem altamente fragmentada...Esses mundos só são integrados no e pelo processo cognitivo de cada usuário individual, que Van Zoonen (2012) chamou de ‘eu-pistemologia’ (i-pistemology)”, em que a régua da verdade é a experiência e opinião individual. Van Zoonen (2012) demonstrou com sua pesquisa que todos esses fenômenos caminham juntos: o capitalismo de vigilância ou de plataformas; a dataficação e digitalização da vida (ver também Segata e Rifiotis, 2021); e uma desconfiança geral em instituições, substituídas por uma epistemologia do “eu”. Podemos dizer que entre a confiança na inovação e no “eu”, portanto, tem sido deixada de lado a duração e a performance analógica de experiências e narrativas, com suas interrupções, surpresas, imprevisibilidades e seus investimentos em certos fluxos. Mais importante, essa perda tem impacto crucial sobre como nos relacionamos e, logo, como dialogamos no espaço democrático (Rocha de Siqueira, no prelo). É crucial perguntar, portanto, como reconhecer algo de nós e entre nós nesta presença fragmentada?

3. Primeiro interstício: como estar presente no ensino remoto?

Talvez uma das queixas mais comuns de docentes nesse período de ensino remoto tenha sido sobre esta fragmentação: o fato de que muitas vezes estão se comunicando com nomes escritos em pequenas telas pretas ou no máximo com fotos nessas telinhas, porque várias alunas acabam por não ligar suas câmeras na sala de aula digital. Isto pode acontecer por inúmeros motivos e a empatia convida a ter algumas possibilidades em mente, como as circunstâncias na casa da aluna e a necessidade de cuidar de outros afazeres concomitantemente. A estética de uma grande tela cheia de pequenas telas pretas com apenas nomes ou fotos é em si uma mensagem poderosa, capaz de inibir ou desmotivar discentes e docentes. Perdem-se as emoções nas expressões faciais, as pequenas reações ao que foi dito, o contato visual que permite averiguar interesse, e isso tudo vira uma bola de neve, porque quanto menos interação, maior o custo daquela que gostaria de interagir, mas acaba acreditando que o esforço da interrupção pode valer pouco à pena. Algumas alunas compensam no *chat*, comentando em tempo real, mas há dificuldade em tentar monitorar as poucas telas ligadas em adição aos *slides* e ao *chat*, e a linguagem escrita tem tempo e funcionamento próprios.

O que significa estar presente de fato em uma sala de aula virtual? Com quantas presenças contamos quando metade do grupo está sem câmera? Ou isso não faz necessariamente diferença? Qual é a diferença entre a presença presencial e a virtual para a prática pedagógica?

Aqui, queremos provocar a reflexão ao longo de duas linhas importantes para pensar especialmente as RI: trata-se de uma área em que é comum, principalmente em visões mais tradicionais da disciplina, tomar como objetos clássicos de pesquisa aquilo que está distante geograficamente. Se nas Ciências Sociais, por exemplo, o tema da família é provavelmente frequente em pesquisa, nas RI temas como a guerra no Iraque ou a travessia de refugiados no Mar Mediterrâneo são tópicos tão frequentes quanto normalmente distantes das realidades de quem estuda. Com isso, muito é debatido sobre os desdobramentos éticos e políticos do fazer científico quando normalmente a pesquisadora não convive de perto com aquelas pessoas sobre quem escreve, nem tem muitos elementos com que fazer conectar sua realidade em relação a seu objeto de pesquisa.⁹ Podemos afirmar que o “tomar distância geograficamente”, na disciplina de RI, tem claras “consequências epistemológicas” (Freire, 2013, p. 58) para toda uma forma de fazer científico que se convencionou senso comum ou hegemônica e que vem sendo só recentemente disputada.

Se somarmos a isso a ausência de uma formação pedagógica (que não é particular às RI), fica a importante questão sobre em que medida a não-presença com que nos acostumamos com relação aos objetos de pesquisa na disciplina encontra alguma ressonância com certa não-presença na prática pedagógica? E note-se que aqui não especificamos esta não-presença no EaD, porque, justamente, talvez seja melhor aproveitar o momento de reflexão para deixar em aberto quais mudanças o EaD trouxe para essa presença qualificada em sala de aula no caso da prática pedagógica em RI.

Agora, portanto, debruçamos-nos um pouco sobre esse conceito de presença, que tomamos emprestado de Stengers (2018). Em sua preocupação com “cultivar hábitos democráticos” e “desacelerar” o pensamento, encontramos paralelo com a tentativa de colocar “interstícios” no presentismo da vida digital a que o EaD inevitavelmente nos arrastou com ainda mais força. Ao recuperar a figura abstrata do “idiota” de Deleuze, que o pegou emprestado de Dostoievski, Stengers quer destacar a personagem “que resiste à

⁹ Aqui o aprendizado das teóricas feministas é de suma importância para toda a área e outras áreas das Ciências Sociais. Ver, por exemplo, Hill Collins, 2002; Enloe, 2014; Ballestrin, 2017.

maneira como a situação é apresentada, cujas urgências mobilizam o pensamento ou a ação” (p. 444). A insistência em desmontar a urgência tem a ver com a vontade de questionar as condições em que se dá autoridade a ela, não ao conteúdo do que é afirmado, ou seja, não está em disputa a verdade do dito, mas a autoridade do dizer sem a presença daqueles que serão “vítimas da decisão” (p. 449). Assim, o cosmos é a própria insistência, por seu potencial de gerar a oportunidade para essa presença. Aqui, a discussão que Stengers levanta importa principalmente para fazer pensar sobre a relação fulcral para a democracia entre *ethos*, a maneira de se comportar de um ser, e o *oikos*, seu ambiente, no que ela chama de perspectiva “eto-ecológica” (Ibid.). O que seria decidido se o espaço fosse outro, com outras presenças e outros possíveis interstícios? A proposição “idiota” coloca em questão “a estabilidade eto-ecológica deste mundo aqui” (Ibid., p. 451). Ela é, assim, um “acontecimento cósmico” (Ibid.), no sentido do cosmos de Stengers.

Aqui, ao mesmo tempo em que propomos interstícios a ela, queremos convidar a pensar a pandemia de COVID-19 ela mesma como um interstício, um acontecimento cósmico que nos coloca a necessidade de pensar a estabilidade de nossa perspectiva eto-ecológica no contexto da prática pedagógica. A maneira como exercemos essa prática está, afinal, relacionada ao espaço em que ela se desenvolve e este espaço mudou radicalmente no EaD.

Em um diálogo público, como chamou a conversa com seu colega filósofo Ron Scapp, hooks (2018) trata da presença do professor na sala de aula (aqui o gênero sendo proposital, pois estavam discutindo a imagem do professor branco homem):

A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles; os professores talvez insistam que não importa se você fica atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim...Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (Ibid., p. 184-85).

Sendo a presença do corpo neste espaço da sala de aula algo tão central a uma proposta crítica pedagógica, neste caso feminista, como pensar os desdobramentos da mudança para uma sala de aula virtual por esse caminho? Esta descorporificação é pauta importante para pesquisa: o que representa o fato de estarmos todas em posição igual com telinhas dispostas lado a lado frente à ideia da sala de aula e às expectativas convencionais que hooks e Scapp descrevem?

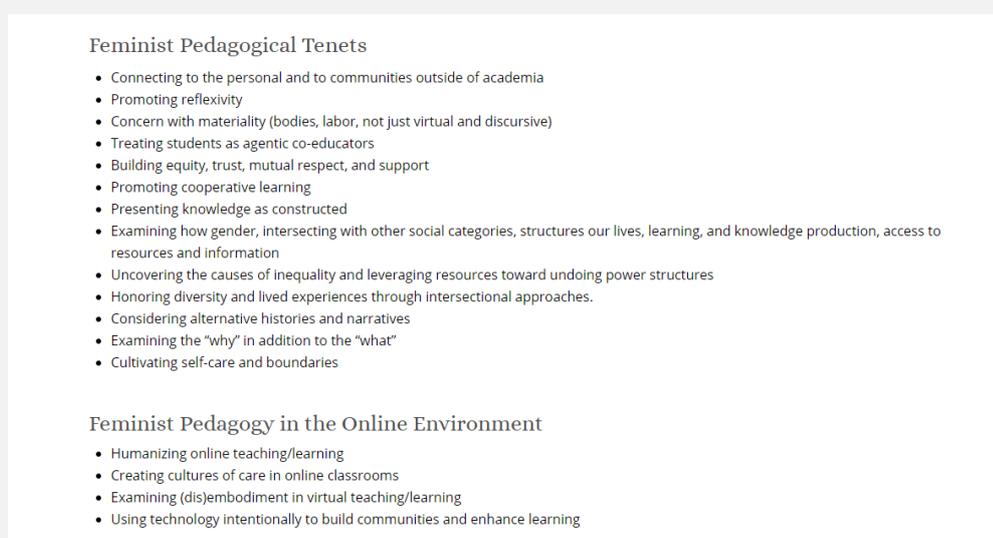
Por ora, queremos enfatizar que, na proposta de hooks, inspirada em Freire, a pedagogia é uma constante prática de libertação, de modo que a comunidade nunca poderia ter suas fronteiras, nem seus modos de funcionamento fixos. A construção será sempre coletiva e mutante. É impossível não ser interpelada na comunidade de aprendizagem. hooks e Scapp sugerem que a presença da professora, inclusive com suas emoções, é fundamental para o entusiasmo geral, por sua vez, ingrediente essencial dessa comunidade. Pois, se a construção da experiência de aprendizado é coletiva e se as emoções têm lugar de destaque, é quase inconcebível que, diante do cenário de crise sanitária, econômica e política atual, as emoções não tenham lugar em deslocar o programa pré-determinado. A conversa sobre o rumo do aprendizado não se dá só no início do semestre (quando inclusive hooks e Scapp diagnosticam um momento natural de empolgação), mas precisa ser frequente e honesta (Ibid., pp. 207-08).

Uma experiência que parece interessante relatar nesse sentido é a da disciplina de trabalho de conclusão de curso (TCCs) no Eixo de Cooperação Internacional e Desenvolvimento, da graduação do Instituto de Relações Internacionais (IRI), da PUC-Rio. A disciplina tem como objetivo orientar a elaboração dos TCCs, de forma que não há expectativa de aulas de conteúdo ou de uma estrutura formal de encontros. No entanto, a autora docente deste artigo acreditou importante adicionar um conteúdo de abordagens críticas complementar ao que as alunas viram normalmente até esta etapa no eixo. Também considerava essencial oferecer oficinas mais práticas sobre como desenvolver formatos variados de trabalho, já que as alunas têm autonomia para justamente produzir textos em formatos não estritamente acadêmicos. O curso trabalha a produção de *policy briefings* e a elaboração de projetos, ambos materiais relevantes na área de desenvolvimento internacional. Dessa forma, construiu-se um programa composto de um primeiro bloco com leituras críticas, combinando textos acadêmicos e de *policy*, em aulas mais convencionais; um segundo bloco com oficinas de confecção de *policy briefings* e projetos; e um terceiro bloco focado em entrega de textos produzidos e sua referida supervisão. Além disso, a docente distribuiu entregas parciais ao longo de boa parte do programa, na forma de caminhos sugeridos para garantir a entrega do TCC no prazo e customizou a própria participação nos encontros síncronos. Isto foi feito da seguinte forma: um formulário foi circulado entre a turma antes das aulas para averiguar o melhor horário e dia para os encontros síncronos, considerando que no final da graduação, muitas alunas estão estagiando ou cumprindo muitos créditos para conseguir se graduar. Nele

Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia*

também sondava como gostariam de trabalhar, se individualmente ou em duplas, elaborando projeto ou *briefing*. A proposta geral é que cada aluna possa decidir qual conteúdo precisa conhecer, quando e como, levando em conta o percurso já realizado na graduação, a realidade de estágio ou fim de curso e todas as questões familiares e sociais, especialmente neste momento de EaD e pandemia. A cada encontro, os caminhos eram repactuados, verificando se todas que gostariam de se engajar estavam conseguindo. Os encontros síncronos ficaram sempre gravados para consulta. Várias dessas iniciativas têm inspiração em contribuições da pedagogia crítica e do feminismo (Figura 1).

Figura 01: Proposta do projeto Feminist Pedagogy for Teaching Online¹⁰



O resultado tem sido muito bom, com uma maioria de TCCs de bastante qualidade. Mas o que merece destaque é que, mesmo dentre as alunas que não participam dos encontros síncronos com frequência, várias delas parecem presentes de maneira que muitas vezes é mesmo surpreendente, considerando contexto, fase da vida e momento acadêmico. A docente recebeu diversos e-mails daquelas que não podiam participar, mas queriam “dar satisfação” em consideração à customização do programa e ao empenho que percebiam que era empregado para fazer o curso funcionar. Muitas relataram casos extremamente dolorosos em suas famílias e acabaram, a partir dos primeiros contatos, buscando conselhos e orientação mesmo sem participar de todos os encontros, conseguindo entregar seu TCC ao final.

Esta customização e, através dela, a reafirmação da presença tem sido um aprendizado revisitado a casa semestre no sentido da afirmação da co-construção da

¹⁰ Ver Feminist Pedagogy for Teaching Online. Disponível em <https://feminists-teach-online.tulane.edu/>. Acesso: 26 de julho de 2021.

comunidade de aprendizagem e na garantia de um ambiente igual, receptivo e acolhedor, considerados fundamentais nas propostas pedagógicas críticas.

4. Segundo interstício: lendo e contando histórias

Fundamental para estar presente em uma comunidade de aprendizado é também, em grande medida, reconhecer, isto é, não só saber sobre pessoas e conteúdo, mas reconhecer as vivências de quem a compõe e se reconhecer. Claro que em turmas grandes, cursos curtos ou cursos mais burocráticos, por assim dizer, isso pode soar utópico e talvez seja. Aqui parece ser, então, uma provocação relevante pensar em como Freire tratou da nossa habilidade de conectar aprendizados e com isso, praticar reconhecimento também: “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros”, e com essas “soldaduras” e “ligaduras”, Freire diz, cria-se “uma espécie de ‘ancoradouro’ que torn[a] possível religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor” (2013, pp. 24-26).

Ademais, apontamos aqui para a compressão do arco narrativo, algo que parece ocorrer no nosso modo de nos relacionarmos cada vez mais em meios digitais. Neste sentido, é central a ideia de que aprendizagem e o fluxo de narrativas são aliados poderosos não só em termos de conquistas pedagógicas, mas de construção de “saberes politicamente ativos” e de cultivo de hábitos democráticos (Stengers, 2018).

...as relações com a diferença no espaço digital muitas vezes acontecem por meio de atalhos: o contexto é dado, ou seja, por meio de perfis, microssegmentação e assim por diante, o arco narrativo é comprimido, dispensando momentos de descoberta e, com isso, restringindo momentos de pequenos acordos...O consenso com base em diferenciações discretas e aceleradas salta sobre tudo o que está entre, fechando possibilidades de diálogo e união (Rocha de Siqueira, no prelo).

Se todo processo pedagógico passa por conhecer e reconhecer(-se), a sensação de ser “divíduos” e pertencer sempre, embora ainda que temporariamente, a categorias que sequer necessariamente construímos politicamente levanta barreiras importantes para o aprendizado. Torna-se difícil fazer as “soldaduras” de que Freire fala, porque se perde o fluxo das narrativas de nós mesmas e de nós em comunidade. E é nesse fluxo que as descobertas e os pequenos acordos se dão – onde, portanto, a prática democrática também é aprendida.

No contexto do curso de Metodologia nas RI na pós-graduação do IRI/PUC-Rio, a autora docente deste artigo tomou há alguns anos a iniciativa de incluir literatura ficcional como parte essencial das dinâmicas de aprendizagem, em grande medida por acreditar na “desaceleração” proposta por Stengers (2018) e na importância de praticar o tempo analógico da narrativa como forma de conhecer e reconhecer(-se). A autora discente deste artigo foi aluna em uma dessas turmas. Comumente tida como uma disciplina entediante e burocrática, Metodologia tinha todos os ingredientes para ser um curso difícil para docentes e discentes. Além disso, é oferecida no primeiro semestre já com vistas a apoiar na elaboração de projetos de pesquisa, mas isso frequentemente causa enorme ansiedade, porque é muito comum que as alunas ainda não tenham ideia do que querem pesquisar de fato e/ou que estejam constantemente mudando de tema.

Essa definição de tema passa, a nosso ver, por a) um autorreconhecimento; b) por um reconhecimento de que se é capaz de conhecer diferentes temas, acreditando no processo contínuo de aprendizagem – que, a esta altura do curso, está apenas se iniciando –; e c) por um conhecimento do que é contar uma história e quanto há dessa “contação” também, justamente, na confecção de qualquer trabalho acadêmico. Ao construir textualmente o interesse em um tema e apresentar argumentos no sentido da importância de se pensar algo sobre ele, o que fazemos, afinal, é contar uma história, que precisa ter um fluxo, um ritmo, certos elementos de identificação no enredo e a construção de um clímax que justifique o investimento de quem lê. Assim, aprender a apreciar a arte de se contar uma história e a reconhecer nela a construção fluida de uma visão de mundo ou de um mundo inteiro são, para nós, elementos cruciais na definição de temas e elaboração de projetos de pesquisa (ver Candido da Silva Lau, 2020; Inayatullah; Opondo, 2019; e Naves, 2019). A autora discente (2020) posteriormente escreveu sobre esse autorreconhecimento a partir da experiência com essa disciplina.

As dinâmicas de uso de literatura ficcional na segunda parte do curso, com apresentações orais das alunas, se mantiveram no EaD e ganharam outras proporções. Os livros de ficção trabalhados – um por aula – seguem a proposta epistemológica da literatura acadêmica: por exemplo, na aula sobre abordagens pós-coloniais, lemos *Torto Arado*, de Itamar Júnior. Uma dupla ou um trio fica responsável por ler e apresentar o livro com auxílio de *slides*. A ideia é deixar um pouco de lado a tensão em torno do projeto e dos desafios colocados no início da pós-graduação como um todo, além de ler um livro que desloque o olhar das demais leituras sendo feitas, mas que leve,

naturalmente, pela temática e pela linguagem, a pensar, sem dizer, aquelas questões que estão sendo colocadas pelos textos acadêmicos.

No contexto da pandemia, percebe-se que este exercício, que já recebia excelente retorno, passou a ser ainda mais importante para as alunas. Demonstrações disso são o fato de que as apresentações duram cada vez mais, chegando a 1h20, muito acima dos 40 minutos estipulados, e a surpresa em ver as alunas avançando para além da atividade proposta e criando, por exemplo, *surveys*, que enviam antes à turma para construir a apresentação com base nas experiências das colegas. No caso da duração, temos ficado além do tempo na sala de aula, mas a docente tenta deixar claro que aquelas que precisam se retirar, podem fazê-lo, o que não é o ideal, mas parece cuidar mais do elemento pedagógico ao garantir que a empolgação, tão difícil de alcançar nesse contexto de pandemia e EaD, não seja restringida. No caso dos *surveys*, as respostas têm servido para as alunas compararem vivências, rirem, contarem anedotas e relacionar tudo isso com a ficção e de volta com os textos acadêmicos, em uma dinâmica muito rica. Neste cenário, o EaD facilitou os improvisos: em poder ficar mais em sala, por não dependermos de um disputado espaço físico, e por viabilizar a realização de consultas que são, por si só, práticas metodológicas. O principal é que as narrativas – o espaço e o tempo para elas/delas – se tornaram ainda mais importantes para a construção da comunidade de aprendizagem, promovendo conhecimento e reconhecimento, desacelerando as trocas e, com isso, criando condições para “soldaduras” entre eventos, conceitos e pessoas.

5. Terceiro interstício: o espaço do sonho no processo pedagógico

Diante de tantas crises – ecológica, sanitária, política, econômica -, não é coincidência que estejamos vivendo uma multiplicação de iniciativas voltadas para não só modelar futuros cenários, no sentido estatístico e computacional, mas também para articular processos pedagógicos com o “sonho” a respeito de futuros possíveis. A UNESCO, por exemplo, menciona a “alfabetização em futuro”; a OCDE tem investido em “*prospective foresight*”¹¹ ou simplesmente “*foresight*” (OCDE, 2020); e, por outro lado, sob perspectivas críticas, existem iniciativas como o *Ecoversities*¹² e outras, dedicadas ao exercício de elaborar futuros, muitas vezes em conjunto com reflexões sobre educação. Em entrevista para a iniciativa chamada Foresight for Development , a

¹¹ Ver <https://ideas4development.org/en/possible-options-africa/>; <http://www.foresightfordevelopment.org/>. Acesso: 10 de outubro de 2021.

¹² Ver: <https://ecoversities.org/>. Acesso: 10 de outubro de 2021.

“futuróloga” Kwamou Eva Feukeu (tradução nossa) explica a importância de se investir em “conhecimento sobre futuro”: “...pensar sobre futuros é urgente (1) e, mais importante, pensar criativamente sobre o(s) futuro(s) é pavoroso (2). Não se trata apenas de adicionar novos padrões ao nosso conjunto de habilidades, mas repensar o porquê de nosso conjunto de habilidades, o porquê de buscar tal acúmulo de conhecimento. (2) Trata-se de nos encontrarmos, nos localizarmos no tempo e no espaço.”¹³

Em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, Ailton Krenak nos conclamou a criar paraquedas coloridos diante das incertezas como convite a explorar o cosmo: “Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” E como se criam essas formas coloridas de despencar? “De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.” Diante do contexto distópico atual, é inevitável, porém, pensar: será que o que nos falta é capacidade de imaginar alternativas?

Freire (2013, p. 12) fala na esperança, que pensamos indissociável do sonhar, como uma necessidade ontológica, mas afirma que, enquanto tal, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” e essa prática precisa ser aprendida. Muito desse aprendizado passa por prestar atenção à nossa volta, olhar para as várias pequenas iniciativas que surgem mesmo em meio a esse contexto distópico e que podem oferecer motivação e lições práticas, justamente por mostrar que tudo começa de algum lugar, com algum limite: “A crise nos ajuda a superar esses bloqueios [de pensar somente em grandes temas] e a prestar atenção no pequeno, na multiplicidade e na diversidade de práticas pensantes que afloram por toda parte” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 117). Como que puxando por um fio, essas histórias podem ir oferecendo o pequeno, mas constante impulso para praticar esperança.

No contexto novamente da pós-graduação, uma experiência muito rica nesse sentido teve início junto com a pandemia. A autora docente, junto a Matt Davies, ofereceu pela terceira vez o curso de *Everyday Political Economy in the Global South*, no qual a autora discente deste artigo participou como aluna. Em 2020, o programa contou ainda

¹³ Ver: <https://www.foresightfordevelopment.org/profile/kwamou-eva-feukeu>. Acesso: 14 de março de 2022.

mais com temas de nosso cotidiano no Brasil. Parte das atividades propostas envolvia que as alunas coordenassem um dos debates em uma das aulas, convidando uma pessoa cujo trabalho as inspirasse. Na aula sobre racismo, por exemplo, guiada pelo questionamento sobre quais corpos “contam”/“são contados”, uma das convidadas foi Luciana Viegas, idealizadora de um coletivo em São Paulo que milita contra o anticapacitismo. Como mulher, negra, periférica, autista, mãe de criança autista e pedagoga, a conversa com ela foi estremecedora, provocante e inspiradora. Como qualquer conversa estimulante, saíamos sempre todas revigoradas, cheias de vontade de sonhar e colocar em prática e aprendendo com quem deu concretude à esperança como foi que fizeram para lutar. Ao passar às alunas a responsabilidade de definir mais especificamente os recortes do debate e, atrelado a isso, o nome a ser convidado, houve uma apropriação por parte de cada uma que foi em si cheia de potencial. Trata-se menos de que saia cada uma a construir logo projetos e mais de ir tornando prática comum promover as “soldaduras” de que Freire fala e de ir já deixando entre os elementos a serem soldados cada um desses diálogos cujos conteúdo e forma certamente não se perderão, assim como aquilo que cada uma sentiu nesses encontros.

Esses encontros foram oportunidades que surgiram no EaD. De outra forma, poderiam não ter acontecido, tanto porque não chegaríamos, talvez, a procurar tão intensamente alternativas para compensar o que o ensino remoto não permite, como porque não teríamos mesmo como gerar a possibilidade de pessoas de fora do Rio, por exemplo, estarem conosco, quanto mais em “horário comercial”. Mais ainda, porque também estão enfrentando inúmeros desafios nesse contexto distópico, as convidadas pareciam ainda mais felizes de compartilhar como sonham, com que sonham e o que conseguiram com seus sonhos. Parece claro que o impulso por resistir à desesperança, no processo pedagógico, passa por encontrar possibilidades de nós ressignificarmos como agentes de mudanças.

6. Considerações finais

Como acontecimento cósmico, a pandemia da COVID-19 impulsiona a presença no EaD como um questionamento de condições pedagógicas que pareciam estáveis. Ela torna o esforço para estar em aula, em meio a todos os desafios da arquitetura digital, uma constante ponderação sobre espaços, tempos, fluxos e sociabilidades em que estas presenças serão ou não possíveis. Por isso, faz-se essencial notar os questionamentos

Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia*

levantados pela prática pedagógica no EaD sobre a crescente digitalização de nossas experiências.

Neste sentido, se a crise sanitária e as demais crises que vivemos criaram ou exacerbaram desafios significativos para o ensino em todas as áreas, também tem sido o momento em que algumas experimentações necessárias renderam frutos e aprendizados. Aqui procuramos tratar esses aprendizados com reflexões sobre três interstícios que consideramos cruciais ao processo pedagógico: a presença de todas na comunidade de aprendizagem, como fator fundamental de sua co-construção, isto é, entendendo que as fronteiras da comunidade de aprendizado são constantemente renegociadas; a centralidade das narrativas para um estar junto que ensine e cultive hábitos democráticos, promovendo uma desaceleração, o que nos permite reconhecer outras e a nós mesmas, elemento essencial de qualquer aprendizado; e a prática de sonhar e esperar como elemento primordial de qualquer ensino, não só no sentido de preparar para o futuro, mas de preparar os futuros, ressignificando-os como agentes de mudança. Acreditar-se capaz de conhecer e reconhecer é, afinal, o coração da prática pedagógica e se torna ainda mais importante agora encontrar caminhos para fazer frutificar essa crença.

Referencias

Ballestrin, L. M. A. (2017) “Feminismos Subalternos” *Estudos Feministas*, 25(3): 530

Betim, F. (2019, maio 19). Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. Recuperado 11 de outubro de 2021, de El País Brasil website: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html

Campanella, B. (2021). Reconhecimento datificado em plataformas digitais: Lógicas e implicações. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21 (2), 282-292. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39909>

Candido Da Silva Lau, N. (2020). Um ensaio impossível. In *Metodologia e Relações Internacionais: Debates contemporâneos* (3o ed). Puc-Rio.

Cesarino, L., Walz, S. e Balistieri (no prelo). “Etnografia na ou da internet? Desafios epistemológicos e éticos do método etnográfico na era da plataformização”. In: Rocha de Siqueira, I. e V. Souza Costa (orgs). *Metodologia e Relações Internacionais: Debates Contemporâneos*, vol. IV.

Cheney-Lippold, J. (2017). *We are Data. Algorithms and the Making of Our Digital Selves*. New York University Press, (ebook).

Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia*

Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Cruz, L. R. da, & Venturini, J. R. (2020). Neoliberalismo e crise: O avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28(0), 1060–1085. doi: 10.5753/rbie.2020.28.0.1060

Cruz, L. R. da, Saraiva, F. de O., & Amiel, T. (2019). Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36912>

Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases: making feminist sense of international politics*. Berkeley: University of California Press.

Estévez, S. M. (2009). Is nostalgia becoming digital? Ecuadorian diaspora in the age of global capitalism. *Social Identities*, 15(3), 393–410. doi: 10.1080/13504630902899366

Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade*. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013) *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Edição do Kindle.

Freire, P. (2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087–1100. doi: 10.1007/s11423-018-9577-y

Grosfoguel, R. (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1), 73–90.

Hassan, R. and T. Sutherland (2017). *Philosophy of Media. A Short History of Ideas and Innovations from Socrates to Social Media*. New York, Routledge.

hooks, b. (2018) *Ensinando a Transgredir. A Educação como Prática da Liberdade*, 2º vol, 2ª tiragem. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Inayatullah, N. (2001). If only you could see what I have seen with your eyes: Staging an encounter between social science and literature. *Through the Eyes of Others*. Manuscrito. Disponível em <http://www.ithaca.edu/naeem/professional%20pages/IfOnlyYouCouldSee.pdf>. Acesso: 16 de março de 2022.

Jong, S. de, Icaza, R., & Rutazibwa, O. U. (Orgs.). (2018). *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning*. London: Routledge. doi: 10.4324/9781351128988

Joseph Mbembe, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. doi: 10.1177/1474022215618513

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht London: Springer.

Krenak, A. (2019) *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lemos, A. (2021). Dataficação da vida. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 193-202. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638> Miller, R. Transforming the future: anticipation in the 21st century, 2018 apud McAllum, M. “Futures Thinking on Sustainable Development”, 2020.

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. doi: 10.1016/j.respol.2017.02.008

Lisboa, A. P. (2020, março 13). Acadêmicos brasileiros se exilam por ameaças de morte. Recuperado 11 de outubro de 2021, de Ensino superior website: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2020/03/13/interna-ensinosuperior-2019,834162/academicos-brasileiros-se-exilam-por-ameacas-de-morte.shtml

Naves Franco, G. (2019) “Complexidade e cotidiano acadêmico: práticas de leitura, escrita e presença” In: Rocha de Siqueira, I., Magalhães, B., Caldas, M. e Matos, F. (orgs) *Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos*, vol. 2. Editora PUC-Rio (ebook)

OCDE. (2020). “Government Foresight Community Annual Meeting Report 2020. Strategic foresight for future-ready public policy”.

Opondo, S. (2019) “Filopoesis e/enquanto Resistência”. In: Rocha de Siqueira, I., Magalhães, B., Caldas, M. e Matos, F. (orgs) *Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos*, vol. 2. Editora PUC-Rio (ebook).

Puig de la Bellacasa, Maria (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. U of Minnesota Press.

Rio Grande do Sul. (2014) *Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas Para As Mulheres. Manual para Uso Não Sexista da Linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. 112 p. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo Ch'ixi Es Posible: Ensayos Desde un Presente en Crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rocha de Siqueira, I. (2022) ‘Data-caring as an intervention for living together in digital democracies. *Globalizations*, DOI: 10.1080/14747731.2022.2122282.

Siqueira & Lau. *O que é estar presente no processo de ensino à distância? Refletindo sobre pedagogia e a disciplina de Relações Internacionais no contexto de pandemia*

Segata, J., & Rifiotis, T. (2021). Digitalização e dataficação da vida. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 186-192. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.40987>

Stengers, I. (abr. 2018) A proposição cosmopolítica, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 69, p. 442-464.

Van Zoonen, Liesbet. (2012) “I-Pistemology: Changing truth claims in popular and political culture”, *European Journal of Communication*, 27(1) 56-67.

Veiga, R. T., Moura, A., Gonçalves, C. A., & Barbosa, F. V. (1998). O ensino a distância pela internet: Conceito e proposta de avaliação. *XXII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação*, 22.

Zuboff, S. (2019). *Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action*. *New Labor Forum*, 28(1), 10–29. doi: 10.1177/1095796018819461