

Mobilizar sem aglomerar: desafios e invenções da educação para a cidadania na pandemia¹

Rafaela Pereira Lima²

Danusa Tederiche Borges de Faria³

Isabelle Caroline Damiano Chagas⁴

Jéssica Antunes Caldeira⁵

Luísa de Souza Rocha Camargos⁶

Kênia Mara da Silva Chagas⁷

Resumo

A mobilização social tem usualmente dinâmicas fortemente marcadas por interações presenciais, nas quais ocorrem trocas afetivas e são criadas construções colaborativas essenciais à problematização pública de temas relacionados à cidadania. Com a pandemia da Covid-19, houve um agravamento das desigualdades e das situações de vulnerabilidade social, ampliando a necessidade de luta por direitos humanos, ao mesmo tempo em que tal luta se viu dificultada pelo necessário isolamento social e pelo próprio contexto de vulnerabilidades. Mas é possível verificar, também, processos nos quais vêm sendo construídas novas estratégias de mobilização, que “driblam” as dificuldades de acesso à internet, e nas quais se destacam processos de suporte mútuo e de trocas, de compartilhamento de histórias de vida e de construção de conhecimento coletivo sobre a ação social possível em tempos de pandemia.

Palavras-chave

Mobilização social; educação para a cidadania; estratégias de comunicação para a mobilização social; pandemia da Covid-19.

1. Mobilização e educação para a cidadania: fazeres que aglomeram

Mobilização social é um conceito ligado à ideia de processos de problematização pública: ou seja, de processos nos quais determinados aspectos da vida social são desnaturalizados e colocados em debate por sujeitos e coletividades – que, ao fazê-lo, se constituem eles próprios como públicos em mobilização (cf HENRIQUES, 2012; DEWEY, 1927 e CEFAÏ, 2013).

Desnaturalizar as desigualdades no acesso às condições vitais básicas à dignidade, ao desenvolvimento humano e à participação social, cultural e política é a grande causa que

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Relações Públicas, Política e Sociedade, atividade integrante do XV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas.

² Doutoranda em Comunicação Social, mestre em Ciência da Informação e graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fundadora e diretora da AIC – Agência de Iniciativas Cidadãs. E-mail: rafaela@aic.org.br.

³ Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, pós graduada em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante da Equipe de Educação Inclusiva da AIC. E-mail: danusa@aic.org.br.

⁴ Mestre e graduada em Comunicação Social pela UFMG. Integrante da equipe de projetos educativos e sociais da AIC. E-mail: isabelle@aic.org.br.

⁵ Mestre em Comunicação Social e graduada em Relações Públicas pela UFMG. Coordenadora de projetos educativos e culturais da AIC. E-mail: jessicalcaldeira@aic.org.br.

⁶ Graduada em Relações Públicas pelas Faculdades Pitágoras. Relações Públicas da AIC. E-mail: luisa@aic.org.br.

⁷ Graduada em Letras/Bacharelado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET MG. Integrante da Equipe de Educação Inclusiva da AIC. E-mail: kenia@aic.org.br.

impulsiona, ao longo da História, a mobilização social por cidadania. Cidadania, conceito transversal a essas lutas, diz respeito, conforme bem destaca Hannah Arendt, ao “direito a ter direitos” (ARENDDT, 2013, p. 382): ao reconhecimento, que tais lutas advogam que deveria ser assegurado a cada um dos seres humanos, de sua condição de integrante do mundo em comum construído pela humanidade – de sua condição humana –; portanto, apto a agir, a opinar sobre a vida em comum e a participar da construção do mundo, e sujeito dos direitos assegurados à humanidade. Sujeito de direitos humanos.

Estruturas de privilégios, combinadas a mecanismos de subalternização e exclusão social, fazem com que a sociedade tenha pessoas incluídas no universo da cidadania e “pessoas menos pessoas”, à margem da vida e da dignidade (cf FASSIN, 2014). Desigualdades no acesso às condições para o desenvolvimento humano são, portanto, construções históricas e sociais que precisam ser colocadas em xeque e combatidas. Esse é o fazer das mobilizações por cidadania.

Conforme já destacamos, esse fazer acontece pela problematização das relações de poder cristalizadas e das narrativas instituídas sobre como as coisas “devem ser”, instaurando campos de controvérsia e disputa, que possibilitam que outros mundos possíveis sejam vislumbrados e buscados (cf HENRIQUES, 2017 e 2018). Essa ação problematizadora dos públicos acontece em público e, usualmente, envolve em grande medida conversações, cooperações e colaborações que acontecem na interação presencial. Na prática, sabemos disso. Ao pensarmos nas variadas mobilizações por cidadania – o antirracismo, o feminismo, o ativismo pelos direitos das crianças e adolescentes, os movimentos pela diversidade sexual, a mobilização pela sociedade inclusiva, para citar alguns poucos exemplos do amplo leque de lutas por justiça social – as imagens que evocamos são de pessoas juntas, em espaços públicos, fazendo coisas.

Façamos o exercício de elencar algumas dessas imagens: atos públicos, marchas coletivas, passeatas de protesto contra injustiças sociais; encontros e rodas de conversa que promovem o debate e a disseminação de variados temas; eventos artísticos e culturais que celebram e dão visibilidade a causas sociais; seminários, cursos, oficinas, workshops e outros diversificados processos presenciais de formação sobre temáticas da mobilização; por fim, diversas situações de pessoas reunidas em atividades práticas que dão sustentação ao ativismo, como encontros de trabalho para identificar objetivos em comum, traçar estratégias de ação, criar materiais e promover ações voltadas a dar visibilidade e gerar engajamento à causa social defendida.

Evidentemente, não podemos perder de vista que a comunicação midiática e as interações envolvendo as tecnologias da informação e da comunicação são outras dimensões decisivas dos processos de mobilização que os movimentos sociais empreendem. Afinal, a comunicação midiática, e as tecnologias a ela relacionadas, têm forte presença e papel na conformação das relações humanas⁸ e nos processos de mobilização e de desmobilização dos públicos em relação às questões públicas. No entanto, a vida pessoal e social, na forma como estávamos acostumados antes do advento da pandemia da Covid-19, era um amálgama de interações

⁸ Dados estatísticos atestam que no Brasil, assim como em todo o mundo, ainda que pesem enormes diferenças em termos de quantidade e qualidade do acesso, a presença das tecnologias e dos meios de comunicação é maciça. De acordo com o último levantamento anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), no ano de 2018, havia ao menos uma televisão em 96,4% dos domicílios brasileiros. A mesma pesquisa indica que, naquele ano, havia telefones celulares em 93,2% dos lares do país e que, dentre as pessoas com dez anos de idade ou mais, 74,7% acessavam a internet de alguma forma (98,1% delas a partir do aparelho celular). De acordo com a Anatel (2021), em janeiro de 2021 havia 235,4 milhões de linhas de telefonia móvel ativas no Brasil. Já os dados da pesquisa “Digital 2020: Global Digital Overview” (WE ARE SOCIAL e HOOTSUITE, 2021), são 140 milhões de usuários de redes sociais (66% da população) no Brasil.

presenciais e mediatizadas. Até março de 2020, seria difícil imaginar processos de mobilização social totalmente desprovidos de uma de suas maiores potências: o encontro entre as pessoas para trocas afetivas, diálogos e colaborações. Sem a possibilidades de colocar várias pessoas juntas, reunidas em grupo: sem a possibilidade de aglomerar.

Paradoxalmente, a emergência sanitária da pandemia, ao instituir um contexto em que o isolamento social é sinônimo de proteção da vida, ao mesmo tempo em que cria grandes barreiras à mobilização social, gera uma demanda extrema por tal mobilização. Afinal, na pandemia, desigualdades sociais se tornaram ainda mais abissais. A pobreza e a miséria vêm tendo um agravamento radical, o que aumenta exponencialmente a exposição de grandes contingentes da população ao risco de morte, à precarização da saúde, à fome, a variadas violências, à exclusão educacional e cultural⁹.

Encontrar modos de mobilizar sem aglomerar – e de fazê-lo de forma a mitigar as desigualdades de acesso às condições de comunicação a distância – tornou-se, portanto, uma tarefa imperativa dos coletivos e organizações que promovem a mobilização social por direitos humanos. E, nesse contexto, um campo de atuação ganha especial relevo: o da educação para a cidadania.

Segundo ZENAIDE e TOSI (2021), a educação para a cidadania é um campo de investigação e de intervenção estratégico para as lutas por direitos humanos. Segundo tais autores, ela engloba um amplo conjunto de práticas educativas (em geral, participativas e colaborativas) voltadas à formação de sujeitos ativos, protagonistas e capazes de viver, no dia a dia e nos diversos espaços sociais, uma cidadania consciente e crítica, pautada pelo compromisso ético com a vida e voltada à afirmação da dignidade de toda pessoa humana. Sujeitos, portanto, sensíveis e propensos a atuar pela promoção de tal dignidade, tanto em ações pessoais cotidianas, quanto pela via do engajamento em iniciativas coletivas. É, enfim, uma ação educativa que dissemina uma cultura cidadã, calcada no entendimento de que “o direito a uma vida digna e a ter razões para viver deve ser defendido por qualquer pessoa, independentemente de qualquer discriminação” (ZENAIDE e TOSI, 2021).

Na pandemia da Covid-19, práticas educativas que disseminem o compromisso ético com a vida e com a dignidade de todas as pessoas se fazem profundamente necessárias e, conforme já afirmamos, também enfrentam grandes desafios. Nas próximas seções desse artigo, trataremos de como duas iniciativas de educação para a cidadania realizadas pela AIC (Agência de Iniciativas Cidadãs, organização da sociedade civil sediada em Belo Horizonte, MG) estão lidando com os desafios e buscando novas possibilidades de atuação.

2. Educação para a cidadania: relatos da pandemia

2.1. Primeiro relato: em busca da inclusão

A AIC tem a vocação de mobilizar sujeitos, tecer redes e construir a cidadania por meio da realização e do fortalecimento de ações coletivas pró direitos humanos. A educação sempre foi uma área de interesse das ações desenvolvidas e vem ganhando cada vez mais espaço na AIC, com especial apreço pela causa da educação inclusiva e democrática.

⁹ Para verificação de dados que indicam uma situação de agravamento extremo da miséria e das situações de vulnerabilidade na América Latina, sugerimos consulta ao Relatório Anual 2020 da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da ONU (CEPAL-ONU), disponível em <<https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte>>. Acesso em 03 de abril de 2021.

Ao observar a evolução das políticas públicas do campo educacional, em especial as ligadas à inclusão para que pessoas em situação de vulnerabilidade e historicamente marginalizadas possam ter acesso pleno aos próprios direitos, é possível notar avanços importantes nas últimas décadas¹⁰. Entretanto, na AIC, convivemos cotidianamente com relatos de desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência não só para o desenvolvimento pessoal e social, mas também – e principalmente – para o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Os relatos evidenciam a urgência de que os avanços legais se traduzam em mudanças concretas na sociedade.

A legislação prevê que todos os estudantes têm direito de frequentar as escolas regulares, rompendo com a perspectiva excludente que sempre segregou as pessoas com deficiência em classes e escolas especiais. Mas o acesso real desse público à educação é interdito por inúmeras dificuldades sociais e culturais, pela precariedade da estrutura das redes de ensino e, nos últimos anos, até mesmo por ameaças às conquistas recentes nas políticas públicas¹¹. Ainda estamos muito longe de superar as várias barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência:

Para que de fato se efetive uma educação que seja inclusiva, são necessárias mudanças significativas: nos espaços, nas teorias e práticas pedagógicas, nos recursos didático metodológicos, na formação dos profissionais de educação, nas relações entre a escola e as famílias dos educandos, nas redes de apoio e na sociedade de modo geral. Tais mudanças não são de fácil e simples implementação, demandando (...) intervenções no âmbito da cultura que permitam que a perspectiva da educação inclusiva seja efetivamente praticada por todas e todos (FUNDAÇÃO VALE e AIC, 2020a, p. 6).

Em resposta a estes desafios, a AIC tem abraçado a causa da educação inclusiva e democrática de diversas formas. Uma delas é o projeto Educação Inclusiva, iniciativa da Fundação Vale desenvolvida pela AIC desde 2016. Com o objetivo de tornar as escolas mais acessíveis e garantidoras do direito das pessoas com deficiência à educação, o projeto tem dois focos centrais: (1) incrementar a estrutura das escolas para o atendimento a esse público e (2) sensibilizar, mobilizar e formar as equipes escolares para o engajamento na causa da sociedade e da escola inclusivas – ou seja, efetivamente abertas e acolhedoras a todas as pessoas, considerando a diversidade de sua humanidade como um valor essencial.

Para dar concretude a essa proposta, a iniciativa implementa ou suplementa salas de recursos multifuncionais¹² em escolas públicas em diversos municípios e estados brasileiros¹³. Ao longo de seis anos de trabalho, vem realizando ainda ações de mobilização e formação que já envolveram cerca de 600 profissionais de redes públicas municipais de ensino. Também já foram implementadas ou suplementadas mais de 20 salas de recursos multifuncionais.

¹⁰ No campo da educação, avanços na política pública se mostram, entre outras normativas: na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008); nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (2010, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

¹¹ Destacamos o Decreto 10502/2020, que revogou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e instituiu a criação de turmas e escolas especializadas, voltadas a atender apenas estudantes com deficiência, entre outras ações. De acordo com especialistas, essa é uma prática de segregação que mina as possibilidades de inclusão dos estudantes no convívio com crianças sem deficiência. Porém, no momento que este artigo foi aprovado, o Decreto 10502/2020 se encontrava suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal.

¹² Salas de Recursos Multifuncionais são estruturas escolares que reúnem equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos destinados a promover a acessibilidade das práticas educativas às pessoas com deficiência.

¹³ Já foram contemplados pelo projeto os municípios mineiros de Catas Altas (2016-2017); Barão de Cocais, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo (2017-2018) e Congonhas (2021); além de Mangaratiba – Rio de Janeiro (2018-2019); Ibirajuba e Fundão – Espírito Santo (2019) e Itaguaí – Rio de Janeiro (2020-2021).

De 2016 ao início de 2020, as ações promovidas junto a educadores, professores e gestores escolares foram impulsionadas e articuladas a partir de encontros formativos presenciais. Neles, os participantes tinham a oportunidade de construir conhecimento colaborativamente, compartilhando suas práticas, desafios e experiências. Os encontros eram os momentos que alicerçavam e alimentavam as práticas que eram levadas para o dia a dia de cada escola. Todos se uniam e se misturavam para pensar-fazer uma educação inclusiva mais democrática.

Contudo, fomos atravessados/as pelo “acontecimento que chega sem avisar” (cf LAROSSA, 2014): a pandemia. Com ela, para proteger a vida, fomos todos privados da interação humana em sua raiz, o contato físico, posto que tal contato representava – e ainda representa – risco à saúde. Aglomeração agora é palavra-ação proibida. A palavra de ordem é isolamento social.

Geralmente, os cursos para professores e mediadores/professores de apoio focava o nível tático, abordando práticas cotidianas de inclusão das pessoas com deficiência, levando em consideração as variadas necessidades e potencialidades deste público, para serem utilizadas em sala de aula regular ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. Já a formação para gestores escolares privilegiava o nível estratégico, com o planejamento de projetos pedagógicos das escolas à luz da perspectiva da inclusão. Tudo isso buscava sensibilizar e mobilizar tais profissionais em prol da causa da educação inclusiva e democrática, pautada na valorização da diversidade, fornecendo um repertório de ferramentas, serviços e tecnologias capazes de auxiliar o ensino e a aprendizagem nas salas de aula.

Porém, em atendimento às medidas sanitárias requeridas para o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, foi necessário remodelar as ações do projeto, que em 2020 estava em curso em Itaguaí – RJ, para o formato remoto. Este processo de ajuste para uma situação de afastamento social foi cercado de incertezas e gerou importantes experimentações.

Paulo Freire (1987) nos propõe uma lógica educativa de vida-formação, em que o agir cotidiano pela construção da autonomia – o qual envolve o enfrentamento de inúmeros desafios – é fonte de um contínuo aprender. A pandemia tem sido um processo de intenso aprendizado na lida com desafios dos fazeres do dia a dia. Ela nos impõe “situações-limite” sobre as quais não nos cabe outra coisa a não ser criar o inédito:

diante dos inúmeros desafios (...) precisamos, então, como propõe Paulo Freire, provocar os “inéditos viáveis”: soluções, possibilidades, alternativas que surgem do processo de ação-reflexão-ação tão caro aos/as profissionais que atuam na educação. (FUNDAÇÃO VALE e AIC, 2020b, p. 62)

O contexto pandêmico provocou, tanto nossa equipe quanto os participantes, a uma reflexão sobre a vida, o exercício e a defesa da cidadania, os modos de ensinar e aprender. Também nos impulsionou à busca colaborativa pela construção de modos de superar os entraves cotidianos às nossas ações voltadas a mobilizar e a apoiar os/as educadores/as e os/as estudantes, sobretudo aqueles/as com deficiência, em suas vivências educativas.

Fomos tomados por questionamentos e inquietações: Como seguir com uma formação sem nossos cafés-encontros e nossas rodas de conversa presenciais para trocas de saberes e experiências? Como pensar-fazer uma formação para a transformação social quando tememos o porvir? O que muda em nossas ações, quando o mundo muda radicalmente? Vale a pena seguir em propostas de mobilização e de formação das pessoas num contexto em que elas estão sendo afetadas, de forma profunda, por questões emergenciais colocadas pela Covid-19?

A partir do entendimento de que a troca de experiências e a construção conjunta seriam uma ferramenta para sobrevivermos a esta crise, vimos desde então nos fazendo perguntas, aceitando as incertezas e construindo respostas provisórias. Foi dessa forma que decidimos estruturar a formação remota. E foi assim, dos encontros presenciais e rodas de conversa para as janelas virtuais, o caminho encontrado para seguir juntos/as, ainda que distantes.

A mobilização para seguirmos com a formação, agora em formato remoto, contou com o empenho de toda a AIC. Estávamos, equipes da AIC e da Fundação Vale, educadores e gestores da rede pública municipal de ensino de Itaguaí, profissionais da educação e integrantes das comunidades escolares, todos, vivendo um mesmo acontecimento, mas certamente não a mesma experiência.

Entendendo aqui experiência como o modo como somos afetados e agimos frente às contingências da vida e às interações em que nos envolvemos (cf DEWEY, 2010), e considerando a irrupção da pandemia – que, a partir das formulações de LAROSSA (2014), entendemos como o “intempestivo do acontecimento”, que foi nos transformando ao chegar sem avisar, ao interromper e instaurar novas lógicas no cotidiano –, lançamo-nos à busca por tecer diálogos e mobilizar sujeitos, considerando as variadas formas de experiência da pandemia vivenciadas na rede de ensino de Itaguaí.

A ética da alteridade, proposta por Lévinas, tem sido um princípio norteador do trabalho de mobilização e de formação no novo contexto que se impôs: o contexto remoto. Temos buscado nos pautar pelo entendimento da comunicação nos termos propostos por Martino e Marques, com base no pensamento de Lévinas: como “fenômeno ético por excelência, na medida de seu necessário direcionamento a outrem, tendo, como pressuposto, a abertura e a possibilidade de acolhimento da alteridade” (MARTINO e MARQUES, 2019, p. 24). A partir de uma lógica do acolhimento da alteridade, fomos construindo uma estrada para seguir.

No caminho, nos movimentamos para, apesar das adversidades, fomentar, junto àqueles/as professores/as, o desejo de seguirem investindo seus esforços pela educação inclusiva e democrática. Mas é bem verdade que buscávamos, também, mobilizar em cada um/a de nós a mesma possibilidade de agir em meio ao caos e à angústia. Afinal, todos/as estávamos frente a “um turbilhão de sentimentos que nos colocava diante da nossa própria fragilidade, própria vulnerabilidade, própria ignorância, própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (LAROSSA, 2011, p.42).

Dessa forma, assumimos o caos, as vulnerabilidades e os sofrimentos da pandemia como um contexto que não poderia, em momento algum, ser escamoteado – ao contrário, se fazia necessário falar dele e das buscas por modos de enfrentá-lo. E adotamos a perspectiva, calcada em Lévinas, de abertura ao “encontro com a alteridade radical, em uma relação na qual o outro nos escapa constantemente, mas requer de nós, nunca sem traumatizar-nos e espantar-nos, hospitalidade, doação e justiça.” (MARTINO e MARQUES, 2019, p. 24). Com hospitalidade e doação mútuas, fomos recebendo e sendo recebidas pelos/as professores/as, e juntos/as fomos escrevendo a história de mobilização e formação pela educação inclusiva em Itaguaí.

Assim, em nossa jornada de fomento a práticas de educação inclusiva, ao longo de mais de um ano de pandemia, fomos construindo novas formas de mobilizar e de realizar ações educativas. Em síntese, os processos investiram em quatro eixos de ação: 1) a promoção de interações telemáticas variadas, considerando os diferentes contextos de acesso e os diferentes estágios e modos de apropriação dos recursos tecnológicos pelos sujeitos envolvidos; 2) a acolhida aos

problemas, dores e angústias, ao invés de escamoteá-los em prol de uma pretensa ênfase em metas de conteúdo a serem aprendidos e de ações a serem desenvolvidas; 3) a tessitura de uma rede de suporte mútuo e de trocas, nas quais os desafios da prática educativa inclusiva e os diversificados modos de responder a eles, construídos pelos sujeitos na ação cotidiana, foram entendidos como elementos vitais para o trabalho de cada um/a; 4) a ênfase na construção, na valorização e na ampla difusão do conhecimento coletivo acerca da prática da educação inclusiva no contexto da pandemia.

O desafio do acesso às condições para a interação

Quanto ao primeiro aspecto – a promoção de interações variadas, tendo em vista as condições e modos de acesso singulares dos sujeitos –, buscamos, de início, desenhar uma formação que fosse leve e servisse de apoio ao trabalho dos participantes: educadores e gestores escolares que já estavam extremamente sobrecarregados com a adaptação do ensino a distância e, ainda, enfrentavam situações extremas de ameaça à vida. Por isso, optamos por produzir materiais de fácil acesso e um curso online de curta duração (três meses), com práticas flexíveis.

A formação envolveu um encontro síncrono mensal pela plataforma de videoconferências *Zoom*, mais o compartilhamento de conteúdo assíncrono na plataforma *Google Sala de Aula*. Nessa plataforma de ensino virtual, semanalmente eram publicadas videoaulas curtas (cerca de 15 minutos), podcasts opcionais com uma versão estendida da aula (cerca de 50 minutos), bem como outros materiais de apoio em formato PDF. Além disso, os participantes receberam em suas casas um kit formativo com um Caderno de Atividades impresso, que permitia aprofundar o entendimento de cada assunto de forma autoinstrucional, além de duas publicações com conceitos e boas práticas acumuladas nas edições anteriores do projeto. Os participantes ainda contaram com tutorias cotidianas via *WhatsApp*, celular e plataforma *Google Sala de Aula*.

Percebeu-se, no trabalho, que o uso de tecnologia era muito difícil para a maioria dos/as participantes. Além da precariedade de acesso à internet, foram vários casos de professores/as que não conseguiam utilizar as plataformas do curso ou tinham dúvidas nas postagens das atividades. A professora “J”, em conversa com uma das tutoras da equipe, fala do desafio que a maioria dos integrantes vivenciou: “Bom dia, preciso fazer uma confissão, kkk, sou *analfabyte*, estou com muitas dificuldades nesse momento digital”.

Frente a esse desafio, a interação entre tutores e participantes foi fundamental. Desde o início, sabíamos que a tutoria não poderia ser uma prática protocolar de postar conteúdos e propostas de atividades, e de esclarecer dúvidas. E ela, de fato, se constituiu numa prática ampla, em que a equipe buscou identificar e driblar as dificuldades de acesso dos/as participantes, formar cada um/a para apropriações tecnológicas possíveis, e fomentar, continuamente, interações e trocas.

A equipe de tutores combinou contatos por telefone, *WhatsApp*, e-mail e plataforma *online* para levar os conteúdos, fomentar interações, esclarecer dúvidas, fazer circular relatos sobre dificuldades enfrentadas, soluções buscadas e práticas inspiradoras. E, para quem tinha dificuldades ou não conseguia acessar a plataforma *online* (por limitações de acesso à internet, dificuldades de manejo tecnológico ou outros fatores), propôs outras variadas formas possíveis de contato (do telefone ao e-mail e às redes sociais).

O desafio de mobilizar dores e angústias

O projeto Educação Inclusiva de Itaguaí aconteceu em meio a uma situação de caos sanitário, de milhares de mortes diárias no país, e de enfrentamento, pela equipe e participantes, do

altíssimo risco de adoecimento e mesmo de morte de cada participante e seus/suas familiares. Uma das participantes do curso chegou a falecer em decorrência da Covid-19.

Em nossa percepção, realizar atividades, interagir com os/as educadores/as e propor ações em prol da educação inclusiva não poderiam ser fazeres padronizados e protocolares da equipe, sem dar espaço às falas sobre as dificuldades, sofrimentos e angústias.

Por isso, incorporamos a expressão de dúvidas, angústias e sofrimentos às interações cotidianas. Promovemos uma circulação das narrativas sobre dificuldades, em busca por gerar empatia, acolhimento, trocas afetivas. E também provocamos os participantes a falar dos modos como enfrentavam as imensas dificuldades. Colocar os afetos e as dores em movimento, em um circuito de busca coletiva pela construção de possibilidades para a lida com o sofrimento, as impossibilidades e as frustrações, foi o modo de mobilizar que nos pareceu possível.

Assim, integramos todas um processo de (trans)formação a partir da “experiência que nos passava, nos acontecia e nos atravessava”, (LAROSSA, 2011). De um lado, tínhamos constantemente, nas vozes dos/as professores/as participantes, expressas angústias para seguirem na formação e ao se depararem com problemas pessoais, profissionais e até digitais. De outro lado, assumimos frente aos participantes nossos próprios desafios como equipe formadora, com angústias e desafios. E compartilhamos a responsabilidade por mobilizar, confortar, incentivar e orientar a caminhada. Nesse processo, uma tutora fez uma afirmação que se tornou nosso mantra: “Não vamos nos preocupar, estamos todos aprendendo!”.

A construção do suporte mútuo e das trocas

Frente a uma ameaça assombrosa à vida e à necessidade de aprender uns com os outros de um modo inédito, o suporte mútuo e as trocas de experiência foram fundamentais. Reconhecer impossibilidades em comum, ser acolhido/a e conhecer modos de enfrentar os desafios foram vivências inspiradoras. Experiências como a compartilhada pela integrante da equipe (e uma das autoras do presente artigo) Luísa Camargos constituíram um precioso circuito de trocas:

Foi preciso me reinventar na pandemia, pois a coisa mais importante da minha vida é interagir com as pessoas. Sinto muita falta de conversar, de trocar ideia, de trabalhar junto, todo mundo no mesmo lugar. Eu sempre falo uma frase que todo mundo adora: é muito amor envolvido na minha vida. Então, sinto muita falta das minhas colegas da AIC, mas eu também sei que podemos fazer muita coisa a distância, interagindo pela internet e pelas redes sociais. E eu já era digital influencer, usava as redes sociais pra difundir o ideal da sociedade inclusiva. Isso faz parte do meu propósito de vida: tenho Síndrome de Down e falo pra todo mundo que vale a pena apostar no potencial das pessoas com deficiência, pois a maior barreira que enfrentamos é o preconceito.

Levei essa mensagem ao projeto Educação Inclusiva, no qual fiz palestra (presencial e online) e gravei videoaulas, sempre mostrando que a pessoa com Síndrome de Down tem direito e toda a condição de ter uma vida boa como qualquer outra pessoa. E eu falo da minha experiência de digital influencer para incentivar as pessoas que estão passando por essa pandemia a aprenderem a usar cada vez mais essas tecnologias.

A atitude de Luísa reverbera nas falas das professoras: “Participar de uma palestra onde a palestrante tem Síndrome de Down é muito importante; levarei essa experiência para minha prática”, afirmou uma delas.

Assim como o relato de Luísa, os relatos de dificuldades e fazeres entre os educadores e deles com a equipe têm sido sinônimo de acolhimento e de vislumbre de que, apesar das profundas e graves interdições à educação inclusiva em curso, há possibilidades a se construir.

A potência do conhecimento coletivo

A longo de todo o percurso de construção do Educação Inclusiva em Itaguaí, a equipe empreendeu um grande esforço de fomento, valorização, sistematização e disseminação de relatos de dificuldades e de estratégias de resistência construídas pelos/as educadores/as frente à situação de absoluta precariedade da educação pública no contexto da pandemia, bem como de práticas possíveis de educação inclusiva nesse momento tão dramático.

Acreditamos que o conhecimento coletivo gerado ao longo da trajetória é o legado mais importante a ser construído nesse momento tão difícil para toda a humanidade. Assim, dezenas de narrativas de angústias e invenções frente a situações desesperadoras e em busca de afirmar a vida e o direito à educação, mesmo num contexto que nega as duas coisas, foram reunidas num livro digital e impresso, amplamente divulgado.

Tal legado, construído pela rede de professores/as envolvidos/as, teve uma importância especial numa situação extrema: o caso de uma das participantes do curso que faleceu em decorrência da Covid-19. Ela havia produzido um relato sensível e inspirador de sua experiência de educadora infantil atuando com uma criança autista. O relato integrou a publicação de sistematização das experiências do projeto. Contudo, a professora morreu antes de o caderno de práticas ser finalizado e o relato acabou sendo publicado também como homenagem póstuma. Ao fazermos contato com o marido dela para falar do relato e colher autorização para a divulgação do mesmo, ele nos disse que a publicação seria uma forma de deixar registrada e divulgar a contribuição da professora à educação pública; bem como uma lembrança de grande valor afetivo e que seria inspiração para ele, os filhos do casal e toda a família.

Aprendizados

Os aprendizados nesta trajetória de vida-formação são coletivos e também singulares para cada um/a de nós que viveu esta experiência. Certamente, nós formadores/as e os/as professores saímos deste percurso mais familiarizados com a tecnologia e as plataformas de encontros e ensino a distância. Para nós, foi um aprendizado enorme não tomar como dada e como exigência a proficiência das pessoas com recursos tecnológicos. Um aprendizado em que se fez necessário buscar modos de promover o acesso e de interagir e mobilizar cada um/a, num circuito calcado na acolhida às angústias e nas trocas de vivências de possibilidades e impossibilidades.

Temos orgulho em informar que concluímos a formação, que disponibilizou 150 vagas, com 140 participantes assíduos – isso em meio a uma das maiores tragédias sanitárias da História. A experiência nos indica de que, apesar de extremamente difícil, é possível sim mobilizar sem aglomerar, quando o ponto de partida é o acolhimento à alteridade e a construção de um olhar atento para enxergar os inéditos viáveis, como afirmamos no Caderno de Boas Práticas (2020):

A Educação Inclusiva, e mais precisamente os/as estudantes com deficiência, nos ensinam cotidianamente a superar as situações limites e enxergar estes tais inéditos viáveis. Aprendemos com eles/elas que a inclusão é uma perspectiva que vai para além de inserir a criança e o/a estudante na escola, mas, sobretudo trata-se de garantir sua permanência e seu desenvolvimento (...) compreendendo suas particularidades e individualidades e concebendo-os/as enquanto sujeito de direitos.

Chegamos ao final deste percurso formativo felizes por termos caminhado juntos/as, na certeza de que o conhecimento que construímos amplia, ressignifica e potencializa outros conhecimentos, saberes e práticas vivenciadas junto aos/às estudantes. (FUNDAÇÃO VALE e AIC, 2020b, pág. 62)

2.2. Segundo relato: compartilhar histórias FAZ DIFERENÇA

A campanha de educação para a cidadania FAZ DIFERENÇA defende o direito à vida, à dignidade e ao desenvolvimento humano de um público geralmente percebido por um viés extremamente preconceituoso e negativo: os adolescentes em conflito com a lei. Voltada à sensibilização de profissionais das instituições do sistema socioeducativo, a campanha foi construída entre 2019 e 2020 pela Comissão de Prevenção à Letalidade de Adolescentes e Jovens do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de BH, em parceria com a AIC.

A campanha incide num dos mais complexos e graves problemas sociais do Brasil: o encarceramento em massa, o risco à violência e o genocídio da juventude negra – o segmento mais encarcerado e também o que mais morre, em um ciclo contínuo de violência, no país. Segundo o Atlas da Violência 2020, quase 60% das mortes de homens entre 15 e 29 anos foram causadas por homicídio no país. Houve um exponencial aumento desses números na última década, acentuando as desigualdades de raça/cor. A taxa de negros vítimas de homicídio cresceu 33,1%, enquanto a de não negros (brancos, amarelos e indígenas) teve um aumento de 3,3%. Das vítimas totais, 75,5% são homens negros, e 74,3% possuíam até sete anos de estudo.

Durante as ações de levantamento e análise da relação de públicos de interesse para a causa da promoção da vida e da cidadania desses e dessas jovens, percebeu-se que os/as profissionais que atuam na ponta, diretamente com os/as atendidos/as pelas medidas socioeducativas¹⁴, têm grande potencial para gerar impacto positivo na preservação da vida desse público, mas, muitas vezes, seus saberes não são valorizados ou sequer reconhecidos. “Faz diferença” era o termo que os/as próprios/as membros/as da Comissão usavam, constantemente, para falar daquilo que observavam em suas próprias experiências enquanto trabalhadores/as das políticas públicas, bem como ativistas e integrantes de movimentos sociais da cidade.

A ideia, então, foi dialogar com esses/as profissionais, mapeando as boas práticas que realizam cotidianamente e não costumam ter espaço nos fluxos e protocolos institucionais. Ao visibilizar tais ações, o objetivo era tanto valorizá-las quanto provocar a sua replicação na rede como um todo. O desafio era mostrar o que é realizado individualmente, com rosto e nome próprios, não perdendo de vista a necessidade de articulação coletiva, para gerar corresponsabilidade entre quem atua tanto na ponta quanto nos cargos de gestão, com poder decisório.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, dedicamo-nos ao planejamento de ações para a campanha. FAZ DIFERENÇA já existia como nome, mas ainda era preciso definir quais públicos do plano seriam priorizados, e de que forma seriam alcançados. A Comissão tinha o desejo de realizar rodas de conversa presenciais com diferentes grupos de trabalhadores/as e, para isso, foi articulada uma parceria com grupos de pesquisa universitários. Contudo, com a pandemia, todas essas atividades foram canceladas e novos desafios atravessaram o trabalho. As estratégias precisaram ser totalmente revistas e adaptadas.

Desafios do fazer remoto

Apesar dos dados contínuos produzidos sobre a letalidade juvenil no país, com sua incidência majoritária entre negros e pobres, foi possível diagnosticar com os/as profissionais que esses

¹⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) dividem as medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviço à Comunidade - PSC e Liberdade Assistida - LA), de restrição de liberdade (semiliberdade) e de privação de liberdade (internação e internação provisória).

números não geram a implicação social necessária. Mais do que isso, o aumento, ano após ano na porcentagem de jovens assassinados/as, parece ir na contramão, naturalizando o problema. O primeiro e principal desafio que percebíamos – que se colocava já anteriormente à pandemia – seria, então, utilizar tais números de forma estratégica, sempre atrelados às histórias de vida dos sujeitos envolvidos, bem como das famílias deles e das comunidades.

Falar com públicos tão diversos, dos/as profissionais que atuavam no dia a dia dos serviços aos/às que ocupavam cargos de gestão, passando pela academia com seus grupos e projetos de pesquisa e os movimentos sociais organizados, foi outro grande desafio. Depois de um longo processo de discussão e alinhamento de metodologias para promover encontros coletivos, que se dariam tanto entre grupos já existentes quanto por outros, transversais e organizados por nós, o isolamento social imposto pela pandemia colocou diversas barreiras para o processo de escuta coletiva previsto. Como realizá-lo de forma remota, diante das inúmeras dificuldades de acesso, em um momento em que ainda não estávamos tão habituados/as às reuniões via telas? E como prescindir da potência do corpo a corpo e do olho no olho, das vozes e opiniões que se chocam e se entrecruzam, para tratar de um fenômeno tão sensível? Apesar de todas essas questões, havia o desejo de dar continuidade às ações, principalmente pela urgência ao enxergamos o nosso público, adolescentes e jovens, negros e moradores de periferia, tornar-se um dos mais atingidos e negligenciados pelo poder público naquele momento.

Com coragem, lançamo-nos, então, ao processo de escuta. De abril a junho, foram entrevistadas 35 pessoas, entre jovens e seus familiares, representantes de movimentos sociais, trabalhadores/as das políticas públicas e pesquisadores/as, em encontros individuais e coletivos por meio de aplicativos de videoconferência e ligações telefônicas. As questões giravam em torno das vivências de cada um junto às políticas públicas e a outros coletivos, movimentos e ações da cidade que, de alguma forma, atuavam na pauta do enfrentamento à letalidade juvenil.

Mobilização a partir do compartilhamento online de histórias de vida

A estratégia central para a campanha educativa que construímos ao longo de todo o ano de 2020 foi a sensibilização a partir de processos de compartilhamento, envolvendo variadas tecnologias de comunicação a distância, de histórias de vida.

Karen Workman, fundadora do Museu da Pessoa, nos informa que a história de vida, ou a narrativa que uma pessoa constrói sobre si mesma, tem sua potência ao evidenciar as percepções de mundo e as experiências significativas para essa pessoa. Nesse sentido, a história contada por quem a viveu pode ser associada a memória e tradição. Contudo, há uma potência transformadora no gesto de ouvir e/ou ver a história de vida de alguém. Afinal,

olhar o mundo com os olhos do outro é relativizar nossas referências e, por isto mesmo, rever nossas premissas. Daí, abre-se a possibilidade - e digo a possibilidade, porque não é um efeito indiscutível, é um efeito possível - de transformação de quem ouve. Mas o que de fato é transformador é quando você se posiciona como igual e quebra seus protótipos sobre o outro. Quando você não espera mais ouvir “a vida de um sobrevivente do holocausto”, a voz de um migrante nordestino, mas se posiciona para ouvir outra pessoa, como apenas uma pessoa, nem mais nem menos. As histórias de vida são ou podem ser transformadoras quando escutamos o banal, o cotidiano de um outro indivíduo e conseguimos apenas vislumbrar o mundo com seus olhos. Aí, de fato, estamos ouvindo. WORKMAN apud LIMA, ANDRADE E CASTRO (org), 2015.

Colher, organizar e promover o compartilhamento dessas histórias que têm tal potencial transformador exige, ainda segundo Workman, uma escuta que é muito diferente de todos os

contatos que usualmente fazemos nas redes virtuais de hoje. Trata-se de um esforço realizado para, em meio à hiperconexão e ao ambiente virtual cheio de histórias e de ruídos, construir um momento singular, no qual é possível fazer silêncio e promover a quietude necessária para de fato ouvir e ver o outro. Quando nos abrimos de verdade a uma história de vida, advoga a pesquisadora, ela pode ser surpreendente ou apenas bela, ou ir além e tornar o nosso olhar para o mundo mais rico, ao acolher a perspectiva do outro.

Na experiência da FAZ DIFERENÇA, apostávamos na potência da escuta e do compartilhamento dessas histórias. Contudo, contávamos que teríamos contato presencial com os/as envolvidos/as. Não poder fazer essa escuta presencialmente foi algo que nos preocupou.

De início, acreditávamos que as pessoas teriam restrições ou dificuldades de narrar suas vivências de modo remoto, sem a troca presencial. Mas, à medida que o processo de escuta se construiu, notamos que, talvez, algo no sentido contrário tenha operado. Nos foram narradas vivências as mais pessoais, de forma muito aberta. Temos nos perguntado se a possibilidade de falar de crenças, dores, angústias, e também da esperança, da busca por promover a vida em meio às agruras do sistema socioeducativo, no contexto privado, sem se submeter diretamente à interação com o outro, não foi, na verdade, um facilitador para quem expôs suas experiências.

Histórias que nos foram narradas

Esse menino não morreu semana passada, ele começou a morrer quando nós, enquanto instituições, começamos a dizer também que não tinha mais jeito, concluir e finalizar os casos. Luciana¹⁵, técnica do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM)

Eles chegam na Defensoria emoldurados pela faceta mais opressora do Estado, que os trazem como o sujeito que está em risco e não cumpridor da lei. É muito difícil para eles desconstruir esse etiquetamento do sistema. Paula*, defensora pública da Especializada de Infância e Juventude – Ato Infracional.

Em quase todas as conversas, os trabalhadores e as trabalhadoras das políticas públicas nos relataram que, antes mesmo de os/as adolescentes chegarem aos serviços, há um olhar que os/as marca: como “bandido”, “não cumpridor da lei”, “problema”, “risco”. De formas diferentes, Luciana e Paula falam desse enquadramento que atravessa as possibilidades não só de efetividade de trabalhos que, muitas vezes, não vão além dos protocolos, mas de conseguir enxergar os/as adolescentes e jovens, em sua maioria negros/as e pobres, enquanto sujeitos.

A negação dessas subjetividades faz com que tais existências não sejam realmente consideradas vidas, conforme postula Judith Butler (2018). Assim, elas são condenadas extermínio literal e simbólico, pela negação de direitos e oportunidades. Mas, assim como reconhecem os entraves estruturais, Luciana e Paula também encontram brechas e produzem fissuras na estrutura. A primeira, ao se colocar numa construção constante, com os/as adolescentes que atende, sobre o que eles/as entendem e almejam como proteção e bem viver – e que, muitas vezes, vai na contramão das opções oferecidas de antemão pelo Estado; e a segunda quando, nas audiências, convida os/as atores envolvidos a conhecer as histórias narradas pelos/as próprios/as adolescentes, e não apenas pelos protocolos, com sua linguagem técnica e impessoal.

O movimento Hip Hop foi uma escola para mim desde sempre, fraga, eu consegui ser muito mais atuante com a sensação de pertencimento que ainda não conhecia (...) A

¹⁵ Para a proteção dos/as entrevistados/as, foram utilizados nomes fictícios em todos os relatos, os quais se encontram marcados com asterisco.

identificação com a nossa história e a nossa trajetória é certa, a gente se sente acolhido, você consegue colocar as suas questões pessoais dentro daquele coletivo e aquilo não vira um problema, mas vai ser solucionado entre pares. Pedro*, integrante do Fórum das Juventudes da Grande BH

Pedro é poeta e ativista dos direitos das juventudes, ligado ao movimento hip hop e de sarau de Belo Horizonte e região metropolitana. Apesar de nunca ter passado pelo socioeducativo, o risco da morte, a discriminação e os confrontos com a polícia fazem parte de sua vida desde criança, enquanto menino negro, assim como ocorre com diversos de seus amigos e familiares. Em sua fala, Pedro relatou as variadas vezes em que esteve em espaços e serviços públicos e não conseguiu ser atendido, gerando um sentimento constante de não adequação e não pertencimento. Como quando foi ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) de seu bairro, e o impediram de entrar no espaço, alegando que ele só poderia fazê-lo com a presença da mãe. Na época, Pedro já era maior de idade e cursava Letras em uma instituição de ensino superior.

O relato do jovem, no entanto, não representa uma simples contraposição entre a institucionalidade e os movimentos e coletivos de arte e cultura. Antes, sinaliza pontos importantes para a criação de vínculos com as juventudes, respeitando o seu processo peculiar de desenvolvimento, conforme preveem o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude. Identificação, acolhimento e pertencimento aparecem como uma possibilidade de escuta, reconhecimento e trabalho com essas histórias e com as soluções que cada uma delas traz, as quais foram apontadas por Luciana, Paula e muitas/os outras/os trabalhadoras e trabalhadores.

Como mostram as falas apresentadas, nos afastamos das normas e dos processos prescritivos em busca dos afetos mobilizados em cada caso, das histórias que marcam as trajetórias profissionais, dos impasses e das angústias que geram reflexão e dos desejos de dar sentido ao fazer marcado pela proximidade com o risco, a morte e os impasses próprios à socioeducação e à prevenção. São diálogos que desestabilizam visões por vezes simplistas e discriminatórias sobre as/os adolescentes e jovens atendidas/os nas medidas socioeducativas e os seus movimentos, sejam aqueles que as/os aproximam da vida ou as/os afastam dela. E também os discursos comuns que incidem nas/os profissionais, suas funções e as expectativas que envolvem.

O compartilhamento – público e online – das histórias

As escutas a distância, que foram a base de todo o trabalho, deram origem a um livro e a pílulas audiovisuais para as redes sociais. Em paralelo, foi produzida a série de podcasts, cujos episódios se relacionam diretamente com cada capítulo da publicação. Os perfis nas redes sociais (*Instagram, Facebook, Youtube e Spotify*), assim como o site <<https://fazdiferenca.webflow.io/>>, para além de disponibilizar os produtos de forma acessível e gratuita, contaram com conteúdos próprios, que ampliaram o escopo das ações inicialmente previstas. Também foram realizadas *lives* de lançamento e conversas temáticas, utilizadas como mote para a assessoria de imprensa.

Mais do que cumprir o objetivo de dar visibilidade ao tema da letalidade juvenil, o processo de produção da campanha FAZ DIFERENÇA auxiliou a Comissão em sua organização interna, traçando uma agenda estratégica para o trabalho em rede, o que fez com que a atuação do grupo

de mobilizar e promover debates não fosse interrompida na pandemia. Ao contrário: em meio a um processo de escuta remota e a uma rotina de reuniões de trabalho por videoconferências, houve uma intensificação da atuação. Ao todo, participaram 50 pessoas diretamente do processo de produção e mais de 500 foram alcançadas pelas diversas ações. A materialidade de ações e produtos representou um marco para um grupo, que, paradoxalmente, sempre produziu muito, mas dava pouca ou quase nenhuma visibilidade às suas produções.

Por meio das redes sociais, um número significativo de pessoas demonstrou interesse em conhecer e participar da Comissão, surpreendendo o grupo que, historicamente, nas agendas de atividades presenciais, encontrava empecilhos para alcançar novos/as integrantes, para além da bolha dos/as profissionais das redes tradicionais. Outra surpresa foi quanto à imprensa: vista como um dos públicos menos sensíveis à causa, a relação parecia ser quase da ordem do impossível. No entanto, muitos veículos demonstraram interesse pela campanha, abrindo canais de diálogo que poderão, posteriormente, ser explorados e qualificados.

Além disso, apesar dos entraves relacionados ao manejo tecnológico e de acesso à internet, principalmente dos/as jovens, a produção da campanha de forma remota nos trouxe diversos ganhos. Primeiramente, conseguir conversar com tantas pessoas, em um curto espaço de tempo. A disponibilidade de todos/as nos surpreendeu, ainda mais quando algumas pessoas passaram a nos procurar. A previsão inicial, de realizar 15 entrevistas, expandiu-se para mais que o dobro. A escuta pareceu representar, para muitos/as dos/as entrevistados/as, a busca por um horizonte além do cenário incerto de aprofundamento das vulnerabilidades do público que atendiam.

Ao verem suas falas e experiências relatadas com profundidade na campanha, os trabalhadores e as trabalhadoras, assim como os/as adolescentes e jovens, encontraram um espaço comum de encontro, partilha e construção, inerente ao processo de mobilização – que se fez possível mesmo no contexto adverso da pandemia e por meio de interações não presenciais.

3. Considerações finais

Conforme discutimos no artigo, a mobilização social por direitos humanos e a educação para a cidadania, construída no âmbito de tal mobilização, têm usualmente dinâmicas fortemente marcadas por interações presenciais. Nas interações face a face, ocorrem trocas afetivas e são criadas articulações e construções cooperativas e colaborativas, envolvendo pessoas, grupos e organizações, essenciais à problematização pública de temas relacionados à justiça social, bem como à construção das estratégias e das ações mobilizatórias.

A pandemia da Covid-19 trouxe vários desafios à mobilização social, ao interditar seus fazeres presenciais. As iniciativas se viram diante do agravamento das desigualdades e das situações de vulnerabilidade, ampliando a necessidade de luta por justiça social e, ao mesmo tempo, impedidas de praticar um de seus fazeres mais caros: a interação face a face. Mas, passado o espanto e assumida a condição de angústia e incerteza, os sujeitos vêm inventando novas estratégias de luta e novos modos de mobilizar.

Emergem as estratégias de resistência, nas quais são construídos modos de contornar as dificuldades variadas de acesso à internet; abertos espaços de acolhida aos problemas, dores e angústias; tecidas redes de suporte mútuo e de trocas e, finalmente, enfatizados os processos de compartilhamento de histórias de vida, de construção e de ampla difusão do conhecimento coletivo sobre a ação social possível no contexto da pandemia.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 (e-book).
- BRASIL. Senado Federal. **Atividade Legislativa 2008**. Disponível em: <<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ConvencaoONU.asp>>. Acesso em: 14 de Out. de 2020.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAMARGOS, Luísa. Reinvenções na pandemia. In: **Inclusive Luísa**. Disponível em: <<https://www.inclusiveluisa.aic.org.br/diariodelu>>. Acesso em 10 de abril de 2021.
- CEFAÏ, Daniel. L'expérience des publics: institution et réflexivité. In: **EspacesTemps.net**. Travaux, 04.03.2013. Disponível em: <<http://www.espacestemp.net/articles/l'experience-des-publics-institution-et-reflexivite/>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2021.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, Jonh. **The Public and its problems**. New York, H. Holt and Company, 1927.
- FASSIN, Didier. Compaixão e Repressão: A Economia Moral das Políticas de Imigração na França. In: **Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. São Paulo: USP, 2014, n. 15, v. 1, s/p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO VALE e AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS (AIC). **Caderno de Boas Práticas: Narrativas e experiências na formação remota em Educação Inclusiva em Itaguaí**. Belo Horizonte: AIC, 2020. Disponível em: <<https://aic.org.br/saberes-compartilhados/caderno-de-boas-praticas-de-educacao-inclusiva-itaguai/>>. Acesso em 04 fev 2021.
- FUNDAÇÃO VALE e AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS (AIC). **Formação em educação inclusiva – Caderno de Atividades**. Belo Horizonte: AIC, 2020. Disponível em: <<https://aic.org.br/saberes-compartilhados/caderno-de-atividades-formacao-em-educacao-inclusiva/>>. Acesso em 04 fev 2021.
- FUNDAÇÃO VALE e AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS (AIC). **Práticas de Educação Inclusiva — Experiências de educação em Ibirapu e Fundão para a inclusão**. Belo Horizonte: AIC, 2019. Disponível em: <<https://aic.org.br/saberes-compartilhados/livro-praticas-de-educacao-inclusiva/>>. Acesso em 04 fev 2021.
- FUNDAÇÃO VALE e AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS (AIC). **Educação Inclusiva - Experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais**. Belo Horizonte: AIC, 2018. Disponível em: <<https://aic.org.br/saberes-compartilhados/livro-educacao-inclusiva/>>. Acesso em 04 fev 2021.
- HENRIQUES, Márcio Simeone. A comunicação e a condição pública dos processos de mobilização social. In: **Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**. Universidade Federal do Paraná, V.2, n.º 1, 2012, [s.p.].
- _____. As organizações e a vida incerta dos públicos. In: MARQUES, A.; OLIVEIRA, I.; LIMA, F. (Org.). **Comunicação Organizacional: vertentes conceituais e metodológicas**. v. 2. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2017.
- _____. Promoção do interesse e projeção da experiência: a formação dos públicos na interação com as organizações. In: FRANÇA, Vera R. V.; SIMÕES, Paula G. (orgs). **O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf, acesso em 10 de abril de 2021.
- IPEA e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica. 2014.
- LIMA, Rafaela; ANDRADE, Eduardo e CASTRO, Sheila. **Histórias de vida e memória local: guia metodológico**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2015.
- MARTINO, Luís Mauro Sá; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. A comunicação como ética da alteridade: pensando o conceito com Lévinas. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 42, n. 3, p. 21-40, 2019.
- TOSI, Maria de Nazaré Tavares e TOSI, Giuseppe. **O Que é Educação para a Cidadania?**. Publicação online. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_naza_oqe_educ_cidadania.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.
- WE ARE SOCIAL e HOOTSUITE. **Digital 2020: Global Digital Overview**. Disponível em: <<https://wearesocial.com/digital-2020>>. Acesso em 10 de abril de 2020.