

Fernando Pocahy

Ileana Wenez

Priscila Dornelles-Avelino

GÊNERO E SEXUALIDADE

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

inquietações convergentes



Fernando Pocahy

Ileana Wenez

Priscila Dornelles-Avelino

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

inquietações convergentes



2023
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P741g

Pocahy, Fernando -

Gênero e sexualidade na formação de professoras/es:
inquietações convergentes / Fernando Pocahy, Ileana Wenez,
Priscila Gomes Dornelles-Avelino. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-778-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97785

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Desigualdades
sociais. 4. Gêneros. 5. Sexualidade. I. Pocahy, Fernando.
II. Wenez, Ileana. III. Dornelles-Avelino, Priscila Gomes.
IV. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-776-1

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Dharstronaut, BiZkettE1 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Hustle Bright
Revisão	Marcos Cardoso Viola
Autores	Fernando Pocahy Ileana Wenez Priscila Gomes Dornelles-Avelino

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Interamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Tessituras em pesquisa 9

CAPÍTULO 1

Fernando Pocahy

Um diagnóstico do presente.....19

CAPÍTULO 2

Priscila Dornelles-Avelino

Querer em formação 73

CAPÍTULO 3

Ileana Wenz

Atravessamentos na diferença..... 109

Caminhos e desafios... 151

Sobre o autor e as autoras 156

Índice remissivo..... 158

TESSITURAS EM PESQUISA

O tema da formação de professoras/es vem sendo amplamente abordado e tem larga tradição em pesquisa no contexto brasileiro, movido a partir de distintas abordagens teóricas e metodológicas e em perspectivas que refletem os desafios impostos por uma sociedade marcadamente desigual e injusta. Nessa direção, cada vez mais, grupos de estudiosos/as vêm assumindo compromissos com a/na diferença em sua relação com a produção social da desigualdade, notadamente sobre a articulação entre gênero, raça e sexualidade.

Disso, se pode afirmar que a articulação entre marcadores sociais da diferença se constitui hoje como uma baliza ético-epistemológica sem a qual imensas barreiras interpretativas e propositivas se apresentam, limitando o plano das problematizações e a agência educacional. Marcas da diferença ou ideais regulatórios, gênero, raça, sexualidade, geração, regionalidade, entre outros e em suas intersecções, são elementos centrais para que se possa compreender os sentidos do humano e da educação na contemporaneidade.

No âmbito da pesquisa, esses esforços de ampliação podem ser percebidos na intensa articulação científica em várias redes de pesquisa e associações, a exemplo da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, a mover diferentes posições de contribuição política e epistemológica que incorporam debates importantes sobre raça, sexualidade, gênero, geração, regionalidade, diversidade cognitivo-funcional, entre outras, com esforços de articulação, nem sempre fáceis, mas exibidas fortemente pela vida social que convoca dis/posições éticas importantes, ademais de urgentes. Nesse âmbito, destaca-se o Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da referida associação, como forte expoente, há duas décadas promovendo o tema das relações de gênero e sexualidade na educação (RIBEIRO; VIANNA; MEYER;

MAIO; CARVALHO; RIBEIRO, 2021) em expressiva articulação com a formação docente (DAL'IGNA; SCHERER; CRUZ, 2018).

Movimentam-se nessa arena apostas sobre políticas públicas em educação, currículo, cotidianos da escola, seus praticantes, e o que vem se denominando os/as sujeitos da educação (pessoas e grupos, movimentos sociais, instituições, tecnologias etc.). Maria Cláudia Dal'Igna e Fernando Pocahy (2021, p. 16) sintetizam esses desafios na apresentação de um livro que celebrou os 18 anos do GT 23, refletindo o cenário atual sobre o debate em torno destas questões na educação:

[...] nos tempos em que gênero e sexualidade são temas interditos e malditos, cremos na urgência da sistematização, no registro das lutas, nas formas de conhecer e pesquisar, nos resultados de estudos consistentes, os quais são um convite a uma inflexão político epistemológica e ético-estética como possível resposta aos horrores de nossos dias no Brasil e no mundo.

Podemos afirmar que o país, a despeito das ondas conservadoras e antidiferença, possui uma rede forte e plural de agentes que praticam-pensam a educação. Nós nos inserimos nesse movimento e, com nossos trabalhos (localizados e circunscritos a demandas específicas), temos movimentado esforços para a ampliação das formas de abordagem das intersecções de gênero, raça e sexualidade. O que oferecemos com este livro são nossas apostas para a formação de professoras/es e pesquisadoras/es e, ao mesmo tempo, nossos esforços de articulação entre a extensão universitária, o ensino e a pesquisa.

Os espaços-tempos que constituímos (nossas experiências e experimentações) apontam para as contingências que nos cercam, muitas dessas produzindo não apenas limitações, mas, igualmente, a chance de disputarmos os sentidos da educação que, a nosso modo de pensar-sentir-viver o mundo e o trabalho docente, não se faz sem a afirmação da diferença. Gênero, raça e sexualidade não são apenas objetos de estudo, mas também constituem-se como balizas ético-políticas-epistemológicas fundamentais na definição

dos modos de conhecer, sobre quem pode conhecer e como se produzem formas de conhecimento.

Esses princípios são condicionantes para o enfrentamento das desigualdades sociais que marcam nosso país e que encontram no campo amplo das práticas-políticas em educação um importante partícipe e, ao mesmo tempo, dispositivo diagnóstico da vida social. Para Guacira Lopes Louro (2021, p. 93),

não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas por esses campos. É muito mais do que isso. Já há algumas décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento.

Nos três capítulos que desenvolvemos nesta publicação, reafirmamos (acompanhando as contribuições amplas do campo da Educação, conforme apontado acima) que os processos formativos se constituem a partir (des)articulações entre marcadores da diferença em uma trama que implica fundamentalmente relações de saber-poder, ademais de reguladas fortemente pelos efeitos locais da racionalidade político-econômica neoliberal. De uma parte, ao observamos a formação de professoras/es, percebemos como as proposições acionadas pela regulamentação das licenciaturas nos permitem um horizonte de formação e atuação profissional condicionados a certo compromisso com princípios éticos e políticos de uma sociedade democrática, porém ainda tímidos no desafio às normas de gênero e sexualidade e ao enfrentamento do racismo. Na esteira dessa oportunidade enunciativa, o que expomos consiste nos modos e meios com que acionamos práticas cotidianas para a formação de professores/as marcadas pelas vivências da própria instabilidade e das contingências que interrogam tanto os estabelecidos quanto nossos modos de agir.

Ao propor técnicas e temas que “desobedecem” ou, minimamente, se desalinham dos cânones curriculares e pedagógicos,

ponderamos sobre a possibilidade de vivenciar o que muitos/as estudiosos/as do campo curricular afirmam há pelo menos três décadas sobre o currículo como prática de significação, acionada a partir de relações de saber-poder, que são, desde sempre, marcadas por posições de privilégio ou por ideais regulatórios e normas. Nessa direção, acompanhamos a provocação de Guacira Lopes Louro (2004) quanto ao gesto de estranhar o currículo ali onde ele tutela, regula e prescreve modos de ser e habitar, modos de conhecer, modos de subjetivar.

Nosso empenho diante da possibilidade de estranhar componentes curriculares e pedagogias se dá a partir de uma ampliação dos horizontes de problematização, tensionando o fazer-pensar docente a partir da diferença em suas impertinências e na afirmação de um modo de viver que não apenas recusa classificações ou significantes universais, mas sobretudo se interroga sobre como estes se fixaram em um marco de inteligibilidade e norma. Nesse intento, o desafio cotidiano é ultrapassar o antagonismo e fortalecer a capacidade crítica sobre a agonística (às disputas) sobre o que e como algo se constituiu como verdade. Notadamente, em termos de gênero e sexualidade, foco de nossas análises e intervenções, tais temas “[...] mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura” (LOURO, 2021, p. 83).

Apostamos em inflexões éticas capazes de (des)orientar os estabelecidos, bem como oferecer a possibilidade de continuamente repensarmos nosso agir: o que nos forma, como nos formamos e com o que e quem formamos. Como se produz e de que maneira se articula o trabalho docente e a pesquisa? O que marca nossas experiências de trabalho e quais seus efeitos a partir do encontro com os/as outros/as? Esta obra ensaia interlocuções para tentar responder algo dessas perguntas. É em torno de uma proposta de pesquisa colaborativa, um gesto de amizade do trabalho acadêmico, um modo de pensar-sentir juntos/as que afirmamos o pensamento na e com a diferença; essa maneira de produzir conhecimento que

encontrou na perspectiva dos estudos pós-estruturalista em gênero e sexualidade um esteio.

O encontro com esse modo de ver-sentir-pensar o mundo se deu em um núcleo formador comum, o Grupo de Estudos em Relações de Gênero (GEERGE). Aqui é o nosso ponto de partida e aproximação. Esse espaço nos conduziu e conectou no processo de produção do pensar sobre o que fazemos na e com a diferença. Disso partimos. Cada um/a de nós ali e em um marco-temporal muito próximo (doutorandas/os), hoje habitamos outros espaços-tempos de formação e pesquisa. Bordamos aos nossos modos com essa influência novos pontos de problematização em um campo-tema amplo, diverso e complexo. Somos, entre tantas outras coisas, efeitos de uma frente de pesquisa iniciada em 1991 (ano de fundação do grupo) e também o resultado de uma política pública em ciência e tecnologia que assumiu, a partir de 2003, compromissos importantes no enfrentamento às desigualdades na educação superior. Apostamos juntas/os.

E mais uma vez... aqui. Outra aposta coletiva em pesquisa nos reúne e foi central para a tessitura deste livro: o projeto Gênero e sexualidade em interseccionalidades nos/com os cotidianos da educação e(m) saúde: carto-genealogias da diferença, financiado pelo CNPq¹. Arranjamos nesta lida objetivos que convergem para a reflexão sobre processos de subjetivação e formação docente, tomando como baliza ético-epistemológica as articulações com gênero, raça e sexualidade e em suas intersecções com outros marcadores da diferença. O projeto de pesquisa é o meio, não o fim desta composição. E o que se encontra aqui ultrapassa o significativo “resultados”. Está mais para os efeitos, as ressonâncias e o arquivo (de nossas práticas, movidas em redes de saberes-fazeres que nos

1 Apoio a Projetos de Pesquisa / Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018. Universal/Faixa A. Processo 428398/2018-9. Pesquisador Responsável: Fernando Pocahy. Destacamos também que na composição dos arranjos de pesquisa aqui movimentados, o apoio da FAPERJ, CAPES e do Programa Prociência/FAPERJ-UERJ, ademais de complementares, foram (e são) fundamentais.

antecedem, tanto quanto aquelas que nos agitam e às que nos levam a ultrapassar os limites de nossas composições). O cenário, porém, é muito diferente. Passamos por uma crise sanitária e política que fez terra arrasada às políticas públicas e quase sepultou a nossa recente democracia. O argumento central desta obra parte da aproximação entre modos de pesquisar e formar para e com a docência, tomando a diferença como dispositivo central na produção de subjetividades. Consideramos aqui a singularidade dos arranjos da vida social nos territórios por onde nos movimentamos, em nossas andanças docentes-pesquisadoras pelo Sul, Sudeste e Nordeste, e, como dito, os efeitos da crise e do golpe pelo qual passamos.

Em um primeiro lance nesta conversa-texto, Fernando Pocahy apresenta perspectivas interconectadas em movimentos investigativos produzidos em torno da diferença, a partir da formação e práticas de educadoras/es no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A análise (implicada) sobre correlações de forças e produção de sentidos na formação vêm nos permitindo compreender como determinados jogos de verdade atuam no (des)governo da formação e das práticas pedagógicas (incluindo-se a nossa); arriscamos com isso mapear (im)possíveis efeitos da produção, marcação e (auto)governo da diferença, tomando como lócus privilegiado os marcadores de gênero, raça, sexualidade, geração e região, em um sendeiro curricular.

Para atingir esse objetivo, movimentamos duas frentes de prática formadora e de pesquisa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: parte do cotidiano formativo no curso de Pedagogia, licenciatura plena, a partir do componente curricular Educação Estética, uma disciplina do sétimo semestre do curso sediado no Campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro; e, em articulação a isso, tratamos de compor análises a partir de pesquisas sobre a formação e práticas docentes que tenho orientado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), especificamente a partir de um acoplamento com a experiência docente realizada pelas orientadas/os em estágio docente (no componente acima referido no curso de Pedagogia).

Com isso, reafirma-se a aposta de gênero, raça e sexualidade como planos de problematização ética, estética e política nos processos de subjetivação contemporâneos (localizados e contexto-dependentes), especialmente a partir da perspectiva educacional, articulando ensino e pesquisa. Deixamos para outro momento, a articulação ensino-pesquisa-extensão, que não será objeto de exposição por ora pela restrição do escopo do texto para esta publicação.

Priscila Dornelles apresenta outra via de reflexão, igualmente sobre uma trajetória de estudos e de pesquisas articulados ao campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade na prática docente e na formação de professoras/es, destacando por sua vez os desafios da educação decolonial e afrodiaspórica. De modo a articular essa narrativa reflexiva, investe-se em evidenciar os caminhos constituídos na composição e na afirmação de um necessário debate contracolonizador, antirracista e não heterossexista na formação de professores. Para isso, priorizamos e nos ancoramos nas produções de intelectuais negras/os e indígenas reconhecidos na produção acadêmica e/ou como lideranças de povos e comunidades tradicionais no contexto baiano e brasileiro.

A pergunta “como não saber de onde se vem?” orienta essa narrativa, embasada também pela análise de situações vividas durante a prática docente no âmbito da atuação na pesquisa, no ensino e na extensão no Curso de Licenciatura em Educação Física e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esses caminhos de “desaprender a esquecer” na formação docente vivido no interior baiano e analisados aqui neste capítulo, convocam a uma necessária assunção da descolonização dos currículos dos cursos de formação de professores, de modo especial com referências diretas aos cursos de Educação Física, de modo a tanto constituir uma necessária problematização da branquitude como exercício de dominação e do racismo estruturante como modos de organização do espaço acadêmico formativo de docentes. E, ainda, a proposição da memória

e da ancestralidade afro-indígena tratadas a partir dos legados dos povos e comunidades tradicionais afrodiaspóricas e indígenas como referência para a produção do que conta como conhecimento.

Por fim, nessa conversa-tessitura, Ileana Wenezky propõe uma reflexão sobre seus percursos de pesquisa e formação percorridos, considerando a singularidade de uma trajetória profissional no campo da Educação Física e as implicações teóricas metodológicas que podem dar pistas para pensar a formação docente. A partir do trato com os diversos atravessamentos de gênero e de sexualidade problematiza-se a produção dos corpos e das subjetividades na contemporaneidade, entremeada à pesquisa e à formação docente, tanto no percurso formativo quanto na atuação vivenciada pela docência-pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo. Reflete-se aqui sobre a importância das pesquisas para a formação profissional na Educação Física colocando como eixo de reflexão as experiências docentes e formativas que não somente constituíram base na formação, mas também aquelas que conformam o cotidiano da atuação profissional.

Com essa finalidade destacamos duas frentes de investimentos: a primeira destacando a pesquisa como eixo formativo e de intervenção profissional, destacando um conjunto de pesquisas, nas quais venho atuando e refletindo sobre a formação continuada de professores/as e as formações da rede pública escolar. Em uma segunda frente nessa aposta, pensar a força da escrita no processo da pesquisa e como elemento mobilizador da reflexão e da atuação profissional, seja no ensino ou na extensão. Esse viés nos permite pensar no amadurecimento pedagógico do/a professor/a, seja no processo de ensino/da extensão ou nas estratégias e legitimidade no processo da reflexão teórica e do próprio movimento da escrita (tanto na graduação quanto na pós-graduação).

Na feitura deste trabalho sentimos fortemente o impacto da crise política e sanitária que vivemos nos últimos anos, cujos efeitos ainda são dramáticos e letais. Estamos em luto, mas seguimos em

luta. Doloroso e pesado tem sido trabalhar diretamente com temas que assumiram contornos ainda mais delicados e complexos desde 2016. Além do recrudescimento de práticas e discursos de ódio após a última eleição presidencial, narrativa-domínio político-governamental que repercutiu muito negativamente na abordagem e trato da temática que orienta nossos estudos e pesquisas, esse fator vem gerando ansiedade, medo e angústia aos/às pesquisadores/as dos nossos grupos e dos/as nossos/as parceiros/as de trabalho-vida. Em que pese o empenho coletivo para enfrentar o atual estado de precarização democrática, mote de nossas investigações, o receio de ataques e mesmo o desmonte de determinadas políticas públicas foi e continua sendo fator de grande desafio cotidiano, incluindo-se a vulnerabilidade dos/as pesquisadores/as. Estudantes de doutorado, mestrado, graduação e colegas pesquisadores/as compõem o amplo espectro dos sujeitos ameaçados pelos discursos de ódio e pela racionalidade político-econômica que ainda acossa a democracia e os processos de cidadania no país.

Essas enunciações de ataque à educação e mais precisamente aos/as educadores/as, se expressam em forte argumento neofundamentalista, reacionário e em aliança à racionalidade neoliberal, explicitamente veiculados por meio do modelo de austeridade e das im/posturas de regulação da presença do Estado e do esvaziamento da propriedade social (CASTEL, 1997). Além de alardeado pânico moral, essas enunciações passaram a pesar mais dramaticamente sobre os ossos de nossa frágil e recente democracia, repercutindo de forma dramática sobre o campo das políticas públicas e das condições de vida de grande parte da população brasileira (notadamente aquela marcada historicamente por desigualdades estruturais interseccionadas a diferença racial, de gênero e pluralidade regional), incidindo sobre processos e políticas que, a despeito de suas limitações, estavam avançando na democratização do ensino (em todas os seus níveis formais).

A despeito disso, nossos esforços e nossas lutas pela manutenção do escopo democrático e da excelência da universidade pública podem ser comprovados em contínuas produções e no engajamento cada vez mais intenso de trabalhos com as questões sociais e compromisso com a produção de conhecimento crítico e competente. Se pudermos expressar algo disso e de como nos engajamos nesse fluxo de resistência, ele encontra-se nas páginas seguintes em um gesto de reflexividade ética e compromisso com a educação pública, laica e de amplo acesso na diferença e ancestralidade que nos constitui.

REFERÊNCIAS

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

DAL'IGNA, M. C.; POCAHY, F. **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação**: subversões, resistências e reexistências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, É. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPEd. **Inter-Ação**, v. 42, p. 632-655, 2018.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas. In: DAL'IGNA, M. C.; POCAHY, F. **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação**: subversões, resistências e reexistências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

RIBEIRO, C. M.; VIANNA, C.; MEYER, D. E. E.; MAIO, E. R.; CARVALHO, M. E. P.; RIBEIRO, P. R. C. Gênero, sexualidade e educação no GT23 da ANPEd: narrativas de organização, resistência e desafios. In: DAL'IGNA, M. C.; POCAHY, F. **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação**: subversões, resistências e reexistências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.



1

Fernando Pocahy

UM DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

RASTROS CURRICULARES...

[...] é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e que se diz com o que se faz e o que se é (FOUCAULT, 2004, p. 219)

Este texto se move a partir de uma leitura interessada sobre o domínio dos significantes *ética*, *estética* e *política* nas atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (CNE/CP, 2006). Tomo como plano de problematização seus im/prováveis efeitos na tradução curricular institucional, considerando-se a leitura particular e localizada que cada instituição e seus docentes praticam. É importante destacar que trata-se neste ensaio menos da análise de tais enunciados e mais da intenção em acompanhar os modos como o trabalho cotidiano na/da formação se encontra com essas diretrizes e como sua elaboração institucional expressa a força criadora e inventiva que o currículo e a formação são capazes de acionar. Portanto, leio e experimento tais termos em um movimento de abertura a reinvenções ético-estético-políticas do mundo-curriculo, acompanhando as apostas de criação do currículo nos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2012).

Para isso, o cotidiano formativo no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é o lócus privilegiado de experimentação e análise reflexiva. Não em todo o currículo, nem mesmo (e seria impossível) sobre tudo o que se faz nas amplas frentes curriculares e suas (re)invenções cotidianas. É por meio de um micro espaço-tempo que se fará isso, a partir da experimentação singular de um componente do curso (Educação Estética), perseguindo os (des)caminhos da oferta regular que realizo desde 2014, introduzindo marcadores da diferença para repensar a noção de estética na e com a educação. É por meio de uma de minhas apostas docentes que movimento este exercício autorreflexivo, ponderando sobre a disposição pedagógica de meus empenhos na articulação

de marcadores corpo, gênero, sexualidade, raça, geração, regionalidade, entre outros, e sua articulação com o domínio da estética em sua imprescindível articulação com ética e política.

Considero que esse movimento para uma singularização e insurgência temática no componente curricular possibilita o engendramento de processos formativos condizentes, em parte, com a proposta das Diretrizes, seja examinando e tensionando seus termos, seja incorporando-os em sua potencialidade como dispositivo de produção de diferença. Desde uma tradução local e situada nisso, não se trata de pensar o processo para a ou sobre a diferença, mas na perspectiva de que o próprio processo (a experiência de um componente curricular) implica a produção da diferença e, para tal, de início, reconhece as marcas que constituem os corpos dos/as praticantes de um dado cotidiano (HARAWAY, 2009; OLIVEIRA, 2012). É assim, pois, como seu arranjo singular (a sua marca) se move e faz o currículo, a partir de contornos singulares de experiência e no seu gesto de criação, engendrando as marcas que habitam nossos corpos docentes e discentes. Com isso, sublinho a perspectiva de que epistemologias outras são convidadas a se pronunciar e participar dos processos formativos, reconhecendo nelas a força de pensar os desafios do presente. Epistemologias de mundo outras para pensar-praticar o cotidiano da formação e da pesquisa.

Creio que isso vai de encontro aos argumentos das Diretrizes quando orientam para a mobilização de “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (CNE/CP, 2006). E, em minha leitura particular, essas apostas curriculares favorecem o reconhecimento da inseparabilidade das formas de conhecer dos modos de agir no mundo e isso nos conduz diretamente a pensar na articulação ética-epistemológica-política e estética que estaria envolvida no processo formativo como prática cotidiana de pesquisa (ou interesse pelo que atravessa nossos cotidianos).

Portanto, a opção que tomo aqui é a de pesquisar ao mesmo tempo que intervir em um espaço-tempo formativo, como possibilidade de interrogar-me sobre os modos como vimos nos conduzindo e nos constituindo como sujeitos, compreendendo a formação como um diagnóstico do presente.

A partir de passagens de experimentações produzidas no cotidiano da formação com o componente Educação Estética, ensaio a própria formação docente como espaço-tempo de produção de diferença, não sobre a diferença, mas nela e a partir dela. Além disso, e talvez por isso mesmo, movimento de abertura para a formulação de um diagnóstico do presente, sobre o que nos move em sentidos para a vida e que se constitui como signo de diferença. Nos termos propostos por Michel Foucault (2001, p. 634) o diagnóstico corresponde a uma inflexão ética “[...] dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos” sobre nós mesmos/as. Acompanho, dessa maneira, apostas curriculares que respondem às diretrizes para a formação em Pedagogia, especialmente onde se pode articular um tipo de relação mais “disposta”, posta de fato, movimentando um exercício micropolítico-epistemológico do dizer de si e do que se passa consigo/conosco.

Movimento-me, dessa forma, na revisão e ampliação do prescrito na regulamentação, que ainda que se possa considerar progressista, pode sobrecarregar os sentidos que aponta, fixando a diferença e limitando seus planos de problematização cotidianos. Entendo que essa disposição é capaz de mover novos sentidos e engendrar experimentações curriculares, acionando a diferença como resultado de acontecimentos e como relação, isto é, o currículo como prática de significação e, nisso e por isso, mediado por “processos simbólicos e discursivos” (SILVA, 2007). Trata-se, portanto, de um currículo e uma pedagogia como diferenciação, ato de diferir (assim como um ato de linguagem), não em sua forma fixada (a exemplo de um programa, método de ensino ou modelo pedagógico), mas do que é *outridade* e pelo quanto é capaz de fazer diferir (em termos sentidos-outros)

arranjos e desarranjos político-epistemológicos. Além disso, o tensionamento dessa produção curricular move-se a partir de uma intencionalidade específica e relacionada ao meu compromisso com o campo dos estudos de gênero e sexualidade em suas intersecções e desafios contemporâneos face à racionalidade neoliberal e contexto antidiversidade (POCAHY, 2011; 2016; 2018; 2022).

Ao intencionar sentidos-outros do currículo aos desafios sociais, considero que ultrapassamos o “autorizado” (ou o prescrito e esperado) para o currículo ou posição político-institucional e pedagógica. Não se trataria apenas de questionar ou ponderar sobre o conhecimento que poderia ser “considerado válido ou importante para ser considerado parte do currículo”, como nos questiona Tomaz Tadeu da Silva (2007). Todavia, e junto a isso, desafiar os termos da “legitimidade” de tal ou qual conhecimento, pelo estranhamento, a “perturbação” do sentido intencional (LOURO, 2004). A cunha da diferença, como indisposição a dada aposta curricular ou educativa, marcaria esse processo, pelo quanto aqui se produziria de fricções face ao estabelecido (SILVA, 2007). O tom da indisposição e do estranhamento como o tomo aqui aproximam-se do gesto foucaultiano de pensar a ética como problematização dos modos de subjetivação/vida, o que inclui ponderar sobre processos e tentativas de governo de outrem (ou do que venho tentando denominar jogos de produção, marcação e autogoverno da diferença (NARDI; NEVES, 2005; POCAHY, 2018).

A despeito das próprias orientações ou das prescrições curriculares presentes nos documentos (nos textos orientadores ou normativos), esse domínio é vivido em constantes modificações, alterações, invenções próprias à agonística da subjetivação contemporânea em termos de disputas em torno dos sentidos. A programática ou recomendação são aqui pontos de partida, não de chegada, não a finalidade, mas o que estimula o acaso, a diferença, não a tutela. Acompanham, pois, a crítica às habilidades e competências impostas a docentes (mas também a discentes) a partir de

marcos globais avaliativos, assumindo, por outra via em consonância com as autoras, os desafios da imprevisibilidade, tanto quanto o da atenção aos riscos da submissão a regimes de avaliação docente (DIAS; LOPES, 2003).

Os termos que utilizo neste trabalho acompanham as contribuições deixadas por Michel Foucault sobre o trabalho genealógico na busca por compreender em que medida algo se “[...] constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2004, p. 242). Portanto, a análise sobre o que um docente deve saber fazer é colocada nos termos de uma contingência que é produzida em amplos e complexos movimentos de governo, pressupondo a melhor e a maior aderência possível à racionalidade político-econômica em questão (aqui, notadamente, percebemos a razão neoliberal).

Amplia-se, por meio desse horizonte epistemológico, o escopo da perspectiva sobre o trato do e com o conhecimento cotidiano, informando a possibilidade da reflexividade ética em todos os processos que desafiam nossas vidas-práticas sociais, acionando modos de agir micropolíticos. Ensaio, a partir disso, uma análise-compreensão a propósito de enunciados sobre o domínio da inter-relação ética, e procuro compreender como se movem e deslizam no encontro entre Diretrizes Curriculares e no cotidiano da formação. Pergunto-me se e como são torcidos-flexionados e reinventados os modos de formação sugeridos em um currículo, sem considerarmos a complexidade de uma dada racionalidade político-econômica e os modos como a diferença se move a partir disso.

A noção de currículo como prática de significação e, como tal, sua disposição própria para a imprevisibilidade e o acaso e a relação contexto-dependente que estabelecem a diferença como processo e marca educativa podem operar tanto na manutenção das formas de dominação e privilégios quanto facilitar a abertura de fluxos subjetivação (LOPES; MACEDO, 2002; MEYER, 2004). Ao propor criações

curriculares não se estaria tratando propriamente de uma dissidência, mas de alguma desobediência, algo muito próprio ao governo de si, correspondendo ao traço singular da própria experiência e ao que nos diz respeito desde a situação contexto-dependente em que estamos envolvidos/as (MEYER, 2004). O que nos perpassa, atravessa, o que sentimos disso, sobretudo face às condições às quais estamos submetidas/os, promoveria certa disposição ao estranhamento do currículo, como afirma Guacira Lopes Louro (2004, p. 64), algo como “[...] passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto [...]; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento”.

A convocação ao trabalho em perspectiva de forte engajamento com questões relacionadas à identidade e diferença e, ao que entendo por modos de subjetivação pela via foucaultiana, podem assumir contornos explícitos aqui (SILVA, 2007). Considero ainda que os impactos da desigualdade decorrentes do preconceito, discriminação e outras formas de exclusão, redimensionam os termos da política da, na e com a formação, reatualizando os termos e os modos com que se disputa os sentidos de sujeito que pressupõe um currículo em sua relação com o mundo-social (CORAZZA, 2001).

É central aqui compreender como nos movemos na intersecção de marcadores e temas sociais acossados/as por uma racionalidade política e econômica que pressupõe o incremento dos processos individualizadores e a autorresponsabilização dos sujeitos pelas suas próprias vidas; o neoliberalismo é aqui o ponte de corte dos modos de subjetivação contemporâneas, como veremos mais adiante, a partir das contribuições de Dardot e Laval (2016) e Brown (2017).

Em face de suas distintas possibilidades de orientação curricular-formativa (que acompanham o discurso da docência e do trabalho educativo), me ocorre verificar não apenas a procedência

ou os encaminhamentos (im)prováveis que os conceitos orientam, mas perceber os modos como nós nos movemos a partir destes “sinalizadores” (se enquanto balizas éticas ou morais) no mundo em que vivemos. Os sentidos que produzimos singularizando uma prática formativa e o modo como eticamente nos relacionamos com os desafios podem assumir contornos distintos, a depender da densidade ética que mobiliza esse processo, tendo em vista as condições de vida, a particularidade do nosso lugar.

Acredito que minha disposição vai ao encontro das Diretrizes, atualizando-a a partir do lugar onde nos encontramos, desde os engendramentos acionados por uma aposta curricular que dialogue com os anseios da comunidade, mas também aos desafios intelectuais e político dos docentes que formam os/as profissionais em Pedagogia. Articulada a esses princípios, considero oportuna a proposta de tomar a formação pedagógica como possibilidades para um diagnóstico do presente, o conhecimento do dia, o que nos ocorre, não no sentido clínico de uma patologia, muito embora possa contemplar a dimensão do *pathos* (a afeição) que nos aflige, paralisa, ameaçando nossas forças vitais.

A recomendação do trato ético, estético e político assume aqui um contorno singular diante da polissemia dos termos (ética, política e estética) presentes neste documento.² O desafio de uma abordagem-outra (a minha linha nesta polissemia) é de promover arranjos teórico-epistemológicos e metodológicos com a formação docente movendo os sentidos de ética, estética e política a partir de uma interpelação sobre identidade e diferença (SILVA, 2007). Assim, e a partir de experimentações conceituais-práticas de diferenciação, perguntamos (nós e as/os estudantes) sobre os sentidos do trabalho docente em sua cotidianidade e sobre os sentidos dados/regulados à vida-mundo, ultrapassando a ideia de instruir aos/às discentes-docentes ou de informar um programa de boas práticas

2

A palavra estética é referida 4 vezes, ética 6 e política 3 (mais uma aparição relacionada a políticas públicas).

e condutas a serem mobilizadas diante dos desafios dos processos de ensino-aprendizagem. Considero que não podemos nos furtar da perspectiva de que algumas disciplinas estariam/poderiam estar mais “envolvidas” em uma dada propositura curricular que buscaria incidir sobre campos-temas sociais e políticos, conectadas aos núcleos formativos (estruturantes das propostas curriculares). Penso que esse é o caso da disciplina de Educação Estética, onde a Diretriz é quase literal (ainda que tenhamos que revisar a polissemia dos termos): a/o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (CNE/CP, 2006)

Mais pormenorizadamente a “normativa” no artigo que prospecta a atuação do/a profissional egresso/a aponta no seu artigo quinto:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (CNE/CP, 2006)

Aqui seria interessante nos afastarmos da ideia de avaliar os/as docentes, julgar suas práticas, corrigir condutas, sugerir a verdade docente; não se trata de verificar o alinhamento ou não de determinadas apostas pedagógicas e curriculares, não é sobre

a coerência, mas sobre a verdade do sujeito (e do seu tempo). Nos termos de Foucault (2011, p. 5), sobre a verdade, uma paragem ética, uma problematização: “[...] a partir de quais práticas e através de que tipo de discurso se procurou dizer a verdade sobre o sujeito? [...] a partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente?”

Sigo, portanto, em outra direção, ainda que possa sempre sucumbir, fracassar, como sugere Jack Halberstam (2018), ali onde nos liberamos de competir com os ideais do patriarcado, e eu acrescentaria, da branquitude e da cisnormatividade: compreender, a partir das vivências no espaço da formação e em situações de prática docente, algo em torno dos modos de produção de subjetividade na contemporaneidade, em sua estreita relação com a convocação política e epistemológica que se singulariza nos cotidianos formativos/formadores; acompanhar os processos por onde estamos enredados/as em tramas que nos interditam, mas também naquelas que nos expandem, acionando sentidos outros.

Nisso, entendo, não se exclui o domínio das formas vividas, experimentadas e teorizadas e dos arranjos políticos que nos antecedem ou que nos acompanham no presente, mas coloca toda essa produção político-teórica-conceitual em um lugar de mais um no processo (formativo), e não o escopo, não a definição, não uma norma, não uma “grade curricular” de conhecimento. É, pois, sobre o que dizem e como dizem ou o que fazemos juntas/os o que importa, em certa medida e com todas as minhas limitações, narrar aqui. O correspondente filosófico, o mais próximo que imagino, trataria de narrar a si mesmo, como apontou Foucault (2022), como modo de conhecimento de si, como cuidado de si, o que implica, como adiantei, estar atento/a ao que nos limita os espaços de liberdade e mesmo ao que nos convoca a alguma margem maior (pedagogias emancipatórias, por exemplo), sem que se considere a agência dos sujeitos.

É sobre as relações de saber-poder e os jogos de dominação que me interesse³ para este texto. Igualmente, sobre como se constituem espaços de liberdade, de experimentação, é por onde faço também minha morada investigativa, e desde onde sustento minhas apostas. Para arranhar estes objetivos, me apropriei de ferramentas foucaultianas e deleuzianas, bricolando o meu próprio fazer conceitual. Dessa aproximação, surge minha “gambiarra” que denominei *cartogenealogias* do presente, gesto articulado entre conceitos destes dois autores, de modo a articular a leitura sobre os diagramas e às correlações de forças que movem os espaços-tempos por onde os sujeitos se movimentam. Penso que se pode perceber aqui produção de uma estética da existência, uma política da docência/trabalho em um arranjo localizado com a experiência do espaço-tempo onde me movimento, a singularidade do meu corpo-vida-prática docente. A finalidade não é inusitada, ela é arranjada: “[...] acompanhar fluxos de produção de modos de sentidos e novas semióticas do desejo, ali onde algo nos permite localizar as práticas e operações que informam como os sujeitos são constituídos (como são governados e como governam a si mesmos)” a partir de um pequeno lugar, um microespaço, um lance de vida... minha regência na disciplina de Educação Estética (POCAHY, 2020, p. 16).

Ainda que esses movimentos se produzam de outras formas e em outros arranjos na pesquisa e na docência da pós-graduação, percebo a potência da formação de pedagogas/os como importantes agentes de processos de subjetivação, especialmente diante de um contexto tão ameaçador à liberdade de cátedra e ao direito à docência como prática de liberdade. Não diria apenas (embora isso não seja pouco) que se trata de acompanhar os diagramas e correlações de força, mas mobilizar certa curiosidade na direção dos efeitos que se produzem e no modo como nos constituímos em afecções, desejos, prazeres, modos de perceber-sentir e, efetivamente,

3 No rastro de Foucault (2004, p. 224), a título de ampliação do entendimento de certas formas de poder, cabe destacar que “o poder não é a disciplina; a disciplina é um procedimento possível do poder”.

conhecer o mundo-vida na sua dimensão encarnada, micropolítica e cotidiana, o que significa, seguramente, compreender algo dos fluxos que nos invadem (a lei, a diretriz, a norma, a recomendação, o estabelecido, o previsto, o discurso de ódio, a desigualdade, a fome, etc.).

Pressuponho que a partir da intencionalidade de perceber-sentir o mundo em sua dimensão mais reflexiva estaríamos em condições de produzir mapas processuais na experiência do formar mundos, sentidos, formar-governar a si mesmo/a, o que entendo, corresponde a uma invenção curricular, a um caminho, ainda que seja descaminho. A articulação com argumentos teórico-práticos insubordinados, como feministas (aqui incluo os desafios *queer*, anticapacitista e decolonial) e na crítica à branquitude, torna-se aqui imprescindível. E, talvez, a pesquisa e a formação que não considerem esses domínios corram o risco de contribuírem para a manutenção de privilégios e desigualdades.

CONTORNAR A PRÓPRIA EXISTÊNCIA

O exercício do ensino (superior) em muitas situações articula-se à singularidade dos processos de investigação dos/as docentes que conduzem componentes curriculares da graduação, produzindo o novo na e da formação, intrinsecamente relacionado à pesquisa (não necessariamente programática e financiada, mas a pesquisa cotidiana, aquela do interesse miúdo), produzindo, em síntese, diferença. Essa, nos termos cunhados por Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 78) é dependente de jogos de saber-poder, pertence à cultura e aos “sistemas simbólicos que a compõem” e se institui na f(r)icção do humano e da realidade (em todo caso do que vimos denominando de humano e realidade).

Se considerarmos, por exemplo, que muitas instituições promovem a articulação entre pesquisa-ensino-extensão, essa fricção se torna ainda mais evidente, pois é intrínseco a uma universidade que se propõe a tal arranjo entre suas esferas de atuação, assumir as mudanças para além daquelas que “naturalmente” já escapariam ao domínio das prescrições curriculares. Edward Sapir, citado por Tomaz Tadeu da Silva (2007), é providencial: “todas gramáticas vazam”.

Como um texto da e na cultura, o currículo desliza. Seus significados podem escapar ou recusar suas próprias definições. Enquanto texto, o currículo oferece-se como materialidade de significação, deseja orientar e produzir sentidos, mas esses se deslocam ao encontro de outros fluxos de significação e sentidos, informando não apenas a imprevisibilidade, mas também a impossibilidade de se fixar a linguagem. Portanto, ainda nos termos de Silva (2007, p. 101), um currículo e uma pedagogia possíveis (ou que nos estimulem ao impossível como desafio de criação) trataria “[...] de introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico”.

De certa forma é o que imagino que acontece comigo. Minhas apostas de pesquisa-docente partem de um componente curricular que originalmente (ou em um dado momento, o de sua inserção curricular) estaria orientado à articulação entre arte e educação. Em sua dimensão de sensibilidades e proposições estéticas docentes, os objetivos da disciplina (conforme disposta no ementário institucional) estão sinalizados da seguinte forma: “investigar a Educação Estética no Brasil e a expressão artística na contemporaneidade como prática pedagógica essencial na formação da cidadania e na redefinição do cotidiano da aprendizagem (institucional/não-institucional)” (UERJ, 2022). Uma proposição curricular, por mais rígida que seja, vaza, desliza, como já sinalizado por vários/as autoras do campo da linguagem e do currículo. Portanto, aqui as coisas assumem o sentido de uma volta nos termos previstos e, com isso, demarcam a singularidade do compromisso que se assume. Damos o nosso contorno, contornamos o estabelecido.

Da ementa original tracei uma rota formativa que privilegia os marcadores da diferença e a relação com a produção ético-estético-política que a sustenta, sem deixar de ponderar a força que o campo da cultura das artes promove como modo de sensibilidade, mas tomando-os como importante elemento de diagnóstico dos modos como viemos nos constituindo e de nossas sociedades (toda arte, de certa forma, estaria engajada ao seu tempo, ainda que não utilize de linguagem ou meios com a intenção de uma crítica social, são modos de fazer-saber-expressar na relação com o presente e com o que nos antecede).

Não se trataria, pois, de ensinar ou forjar sensibilidades estéticas, mas fundamentalmente viver algo em torno de uma experimentação que nos ligue diretamente a possibilidade de criarmos também nossas obras de arte ou, como nos sugere Foucault, produzir a vida como também uma obra de arte, uma estética da existência. Dessa proposição, a cada semestre, mudando seus agentes e componentes (pois cada estagiária/o docente também tensiona a partir de sua própria experiência e pesquisa), os sentidos do trabalho se movem e o que podemos traçar são apenas homologias, efeitos singulares a partir da “letra” do programa da disciplina.

Suspeito, porém, que isso também se faz possível pela disposição própria do que a ementa recomenda, a partir de objetos e temas processuais: “[...] análise de modelos e práticas culturais constitutivos das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento”⁴ (UERJ, 2022). Em meu arranjo, compartilhado com discentes da pós-graduação

4 Conceituação e estudos sobre os fundamentos epistemológicos e o contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. Estudos comparados sobre criatividade e processos de criação e suas diferentes formas de expressão e linguagens artísticas na sociedade contemporânea. Análise de modelos e práticas culturais constitutivos das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento. Disciplina correspondente Fundamentos da Educação Artística.

(em estágio docente), viemos trabalhando em um contorno que, imaginamos, associa-se ao lugar da (in)disciplina no currículo, acentuando a disposição de nos movermos igualmente em experimentar novos modos de pensar-praticar as estéticas da e na educação, o que implica a reflexão (correspondendo à inflexão ética) e tomada de posição (correspondente ao político). Da ementa atualizada aos desafios do presente, e, portanto, singularizada, destaco o objetivo de: “discutir modos de produção estética nos/com os cotidianos. Articular práticas (micro)políticas e problematizações éticas em cartografias estéticas contemporâneas, privilegiando estudos sobre corpo, gênero, geração, raça e sexualidade em interseccionalidade” (POCAHY, 2022). Na (de)composição dessa (o que poderia igualmente ser uma espécie de compostagem, para adubar novos processos), destaco como pontos de trabalho (do programa) no curso do semestre a abordagem dos seguintes conceitos: “Ética. Estética. Política. Cultura. Experiência. Estilísticas da existência. Performance. Práticas estéticas. Pedagogias e artefatos culturais. Resistência. Performatividade. Corpo-gênero-sexualidade-raça. Educação como prática ética-estética-política” (POCAHY, 2022).

O texto de oferta passa, então, a convocar em regime situado (aos interesses de pesquisa, efetivamente relacionados ao campo social e à educação) e leitura ampliada da ementa original. Penso que essa ação, ademais de uma insurgência, oferece-se como um analisador dos limites de uma proposição curricular, pois considero, junto com outras autoras (Macedo) sobre o caráter sempre provisório de uma dada afirmação curricular, pois elas acompanham sempre a possibilidade contingencial de produção de (novos) sentidos, balizados pelos dissensos produzidos na cultura e nas formas de governamentalidade política (FOUCAULT, 2022).

Essa aposta de singularização do componente curricular vem sendo trabalhada desde 2014, ano do meu ingresso como docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vinculado ao

Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino.⁵ Até 2016 eu segui apresentando a proposta do texto do ementário nos seus termos,⁶ mas com modificação no programa; a partir de 2016 assumo como princípio ético a correspondência da oferta disciplinar aos trabalhos que venho desenvolvendo no âmbito da pesquisa, para além da disposição programática. Em minha oferta da disciplina (no texto do programa) pode-se perceber forte investimento na articulação entre os domínios da ética, da estética e da política ao campo das relações de gênero, sexualidade, raça e corpo. Nesse sentido, considero que a aposta docente se amplia, pois sou signatário de que aos modos de fazer (e aqui se pode considerar aprender-ensinar), correspondem igualmente a (im)possibilidade de modos de conhecer. O par possibilidade e impossibilidade aqui é importante, pois considero que há espaços-tempos e práticas que promovem margens de liberdade para a invenção, outros restringem os espaços de criação, interrogação e mesmo de alguma agência; ao mesmo tempo, há movimentos que acionam antagonismos que convocam negociações e é também nesse momento em que se pode perceber com maior intensidade o exercício ético-político.

Disso tudo me ocorre que experimentações curriculares se constituem como escopo pós-crítico dos modos de fazer-sentir-saber o cotidiano de uma formação. Apoiado em Didier Eribon (2004), e no rastro do pensamento foucaultiano, percebo que um sentido possível à experimentação é aquele de agir por meio de uma política sem programa (e, talvez, melhor mesmo, sem uma grade ou fronteira epistemológica, eu diria, acompanhando as provocações de

5 Minha vinculação anterior era junto à Universidade de Fortaleza, onde ministrava regularmente a disciplina Psicologia da Educação, além de oferta de eletiva Tópicos Especiais em Psicologia Escolar: Corpo, Gênero e Sexualidade.

6 "OBJETIVO(S): Investigar a Educação Estética no Brasil e a expressão artística na contemporaneidade como prática pedagógica essencial na formação da cidadania e na redefinição do cotidiano da aprendizagem (institucional/não-institucional)" (UERJ, 2022).

LOURO, 2004), senão que aquele que consiste em desejar proliferar as liberdades e as possibilidades de agir. Isso implica uma ética da subjetivação, capaz de possibilitar então outros espaços (indefinidos), de uma generosidade acolhedora à multiplicidade de escolhas individuais e coletivas e à pluralidade de aspirações e de modos de vida e (em) conhecimento (POCAHY, 2007).

No começo de meu trabalho com a disciplina, eu me vi acosado pela orientação do correspondente Educação Artística, referida como disciplina equivalente, mas também pela disposição em Arte-Educação. Tornava-se difícil assumir a ementa dita oficial, não apenas estava insatisfeito com o que encontrava para apoiar o trabalho, como não estava contente com o alinhamento epistemológico que pressupunha dispor conhecimento e instruir os sujeitos ao domínio da arte. Segui outra rota, uma dissidência ou desobediência pelos rastros conceituais de estética e docência, acompanhando às provocações de Luciana Grupelli Loponte (2006, p. 38) sobre a docência artista, sobre um “modo docente artista que pode surgir no entre-espaço da escrita de si e das relações de amizade”. Assim pude retomar a ideia de narrar a mim mesmo, inventar meu próprio sendeiro docente artista, governar a mim mesmo, o que me facilitaria conduzir o espaço docente em igual liberdade de movimento. A partir daí, possibilidades de pensar-praticar o cotidiano da formação pela via estética começaram a se mover de forma mais aproximada, contornando os territórios que eu já habitava (OLIVEIRA, 2012).

Hoje, talvez, eu possa traduzir esta estilização do componente curricular, em seu corte ético-político, como estéticas da educação ou estéticas com a educação, mais do que propriamente o ensino de estética (a ideia de ensinar os caminhos para certa percepção). Entendi ser produtiva a experimentação de sentidos e sensibilidades no domínio das provocações políticas sobre a estilização da existência: “[...] a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2004, p. 244).

Foi inspirador ler a aposta de Loponte (2006, p. 49) com um coletivo de professoras em formação, especialmente quando ela afirma: “a vida como arte de si mesmo, não a descoberta de uma essência do que se é. Cenas de si em movimento, não um processo evolutivo em direção a um suposto progresso, ou a uma ‘boa docência.’ No tempo singular de cada uma”.

A partir daí, articular a reflexão ética, política e a estética aos marcadores da diferença foi possível, tanto quanto necessário e pronto; não apenas porque eu sempre havia feito isso, tinha certa expertise para mover questões e proposições em torno dos modos como podemos estilizar nossas existências a partir ou na interpelação dos marcadores da diferença, mas porque me arrisquei à docência artista.

O que mais me move hoje, além de assumir os marcadores da diferença, é pensar-propor o próprio processo formativo como experiência inventiva, como estilização de uma existência em processo, não formada ou formatada, mas arranjos que dão forma, contorno, em sua dimensão provisória e como paragem em um fluxo de diferenciação. Como tal, processo único, singular, movente de sentidos, aberto ao novo, atento ao que nos antecede, ainda que estejamos sempre orientando ou movendo proposituras a partir de nossas ancestralidades ou daquilo tudo que nos antecede enquanto um eu. Nos termos de Foucault (2022, p. 262):

o eu não é nada mais e nada menos do que a relação que temos com nós mesmos [...]. Essa relação é, de todo modo, sempre o objeto, o tema, a base, o alvo de uma tecnologia, de uma conduta técnica, de uma *téchne*. E o problema está em saber como podemos imaginar, criar, renovar ou mudar as relações com nós mesmos por meio dessas técnicas.

NARRAR A SI MESMA/O, UM DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

Em decorrência de um conjunto de leituras em torno da genealogia da ética, sobre processos de subjetivação e governamentalidade (presentes nas contribuições de Michel Foucault), assumo certa disposição de estranhamento sobre o que se passa na educação, distanciando-me da celebração de que mudamos vidas ou de que a educação salva, tanto quanto da perspectiva que condiciona o espaço escolar a um domínio de tutela e dominação, pela via da disciplina e violência. Ainda que possamos experimentar essas nuances no cotidiano (muitas delas teorizadas), mantenho-me cético quanto a propostas que proclamem a libertação como finalidade político-pedagógica a propósito de uma emancipação para um campo onde não mais se estaria enredado em redes de poder-saber. O problema para mim não é que nos empenharmos com a mudança, com a reversibilidade das formas de dominação, mas nos fixamos em pontos de normalização, formas de tutela, salvacionismo, algo muito próximo das pedagogias populistas. Aqui não há uma recusa de pedagogias populares e participativas, é justamente o contrário, minha inquietação é com o argumento que toma o outro por alienado de crítica ou de vontade política.

Preocupa-me especialmente quando isso se dá a partir de um enquadramento teórico, pois o risco aqui estaria em certo horizonte livre de relações de poder, o que não me parece prudente, uma vez que as teorias são igualmente performativas, podem dar forma ao que se deseja descrever e, de certa forma, conduzir. De igual forma me causa espanto a ideia de um retorno a uma origem ou lugar onde teríamos vivido de outra maneira a vida-mundo; e me parece que esse movimento enredado ao idílico nos afastaria das implicações com o presente, com a nossa responsabilidade no e com o mundo.

O que venho tentando aqui são lances (como dados ao acaso) para a composição de espaços-tempos de experimentação curricular. A problematização dos modos de vida, mais do que de um enquadramento teórico-epistemológico, recusa-se a ensinar o caminho ou estabelecer ideais para a vida. Ao dispor de certas ferramentas (conceituais) não busco definições, taxonomias, elucidações ou ontologias, mas compor (e até mesmo propor, não impor ou induzir) planos que permitem questionar como algo se tornou (im)pensável, (ele)legível e (in)vivível em nosso tempo.

É certo que aqui encontra-se uma influência foucaultiana. Podemos reconhecer o rastro do filósofo francês até agora, mas não o será em termos de obediência. Será justamente naquilo que o autor me anima a pensar diferente do que venho pensando, vivendo, sobretudo diante de meu desconforto sobre as formas instituídas de produzir caminhos (alguns quase sempre muito bem pavimentados) para a vida (no mundo-vida, como venho grafando).

Às grandes vias teóricas, prefiro rotas vicinais, os sendeiros produzidos como signo de (des)encontros na e com a diferença. Não estou negligenciando o trabalho que muitos/as já empenharam na construção de caminhos, tampouco nossas ancestralidades, os laços que nos constituem. O mais urgente para os meus dias é de outra ordem, como eu me movo e como dou conta de sentir o mundo; e, a partir disso, como posso me pronunciar como um sujeito desta vida-cidade, como um cidadão que governa a si mesmo, podendo decidir por quais rotas seguir, avaliados os riscos onde se puder ponderar. Subscrevo, portanto, uma perspectiva niilista, certa recusa àquilo que pode nos conduzir ao deslize ou à vontade de nos deixarmos conduzir por outrem, sem antes termos nos percebido em uma reflexão crítica sobre o que disso nos concerne: “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2011, p. 21).

Esse preâmbulo introduz uma ousadia desconfortável: poderá ocorrer em qualquer tipo de relação (privada ou pública) a intenção de conduzir a conduta de outrem. Muitas das vezes, mobilizam-se jogos estratégicos de modo a regular o espaço-tempo por onde o/a outro/a se move; também jogos com certa intencionalidade reservados ao âmbito inconsciente, que se manifestam em importantes ações sem cálculo racional (como podemos apreender do conceito de inconsciente colonial em Suely Rolnik, como já afirmei). Podemos ler em Thomas Lemke (2017, p. 26-27), a partir das provocações de Foucault, que ao tratar-se de ações sobre ações essas “[...] não necessariamente resultam na remoção de liberdade ou de opções disponíveis para os indivíduos; muito pelo contrário, eles poderiam ‘empoderar’ [*empower*] ou ‘ativar sujeitos e alargar o campo de liberdade e escolha individual’” donde a finalidade última decorre de governar outrem,⁷ ainda que não diretamente ou conscientemente, mas em consonância a certa razão das coisas (ou de Estado). Não tenho nenhuma ilusão sobre isso. O fato de que poderá sempre ocorrer alguma vontade de sobrepor-se à vontade de outrem (ou inferir sobre a margem de liberdade de outrem em relação aos movimentos que me interessam, incluindo-se os privilégios na diferença), me parece próprio das regras do jogo das sociedades ocidentais. Também reconheço os enormes desafios que temos diante disso, pois o ressentimento, como afirma Suely Rolnik (2018), ao descrever o inconsciente colonial capitalista, com sua atuação de modo a (re)estabelecer privilégios e hegemonias, é capaz de acionar a raiva e o ódio não apenas como substância moral, mas como princípio epistemológico. E parece que estamos passando por isso

7 “[...] Foucault distingue o ‘governo sob sua forma política’ da ‘problemática geral do governo em geral’. Ele propõe uma ‘significação bastante ampla’ do termo, que não concebe a subjetivação e a formação do Estado como dois processos separados e independentes, mas procura compreendê-los a partir de uma única perspectiva analítica. Logo, a ‘genealogia do Estado moderno’ é também uma ‘história do sujeito’, uma vez que Foucault não considera o Estado moderno uma estrutura centralizada, mas sim, ‘no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação [...] astuciosa das técnicas de individualização dos procedimentos de totalização’” (LEMKE, 2017, p. 17).

em esfera global. O caso brasileiro é emblemático, mas a coisa anda mal não só por aqui.

Guardo dupla atenção: a) sobre a intenção de tornar o outro semelhante a si (ou que responda a um dado ideal de vida para uma dada sociedade), mesmo na intenção de ampliação das margens de liberdade, algo que me interessa ponderar; e b) avaliar constantemente os perigo da dominação

[...] tipo particular de relação de poder que é tanto estável quanto hierárquico, fixo e difícil de reverter. Foucault reserva o termo dominação para aquelas relações assimétricas de poder em que os indivíduos e os grupos subordinados têm pouco campo de manobras por causa de sua 'margem de liberdade' [...] extremamente limitada. (LEMKE, 2017, p. 27)

Nessa rota de análise, sobre pensar a questão do governo de si e dos/des/das outros/es/as, nós nos aventuramos em territórios da experiência humana que são constantemente interpelados por códigos morais arraigados em práticas culturais históricas: convenções, normas, prescrições, medidas da existência e condições sociais de desigualdade. Isso nos exige uma tomada de posição: agir imediatamente diante do que se coloca como exigência sobre os rumos e os modos como se intentam governar nossas vidas. E isso é, novamente, um importante sinalizador da ética como prática de liberdade: "[...] a ética é uma prática, e o êthos, uma maneira de ser" (FOUCAULT, 2004, p. 221). A ética, portanto, como uma ação de si sobre si, fundamentalmente política.

Coloca-se, aqui, portanto, o problema do governo das condutas, de como nos conduzimos face à (uma dada) governamentalidade, que, nos termos de Foucault, corresponderia tanto as instituições, práticas e tecnologias na direção do governo das populações quanto às formas de saber subjacentes a esses modos, práticas, instituições, e que, de forma ampla, teve como efeito a configuração de um Estado "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008, p. 144).

De diferentes maneiras podemos observar no cotidiano da vida de uma dada sociedade os fluxos e a materialidade dos modos de operação tática para a governamentalidade. O plano das políticas de governo e políticas públicas se colocam como evidências dessa materialidade. Trata-se de controlar o espaço-tempo por onde os indivíduos devem mover-se com a intenção de produzir vidas compatíveis com a racionalidade (política-econômica-epistêmica) que move certa governamentalidade. É, em última instância, sobre a vida mesma dos indivíduos, no sentido de torná-los sujeitos compatibilizados com as regras do jogo que se mobilizam (bio e necro) políticas. Isso é, de um lado, o fazer viver de deixar viver (de que Foucault comenta, quando da passagem do poder soberano) para o fazer viver das formas modernas de governo. Noutra perspectiva, não oposta, mas ampliada, reconhece-se também que certa governamentalidade tem por princípio fazer morrer tudo e todas/os que não se constituem como viável e possível para os fins de certa racionalidade. Aqui, a perspectiva de Achilles Mbembe (2016, p. 146) me parece importante e fundamental para compreender o extermínio de certos indivíduos a partir do que se definiu em torno da diferença racial e subsequentes privilégios:

[...] a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de 'mundos de morte', formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de 'mortos-vivos'.

Em complemento a essa perspectiva, pode-se ler em Grégoire Chamayou (2020) algo dessa racionalidade nas práticas relacionadas à caça aos/às estrangeiros/as na Europa (ou o que podemos bem pensar aqui também em nosso contexto, especialmente com processos migratórios envolvendo contemporaneamente africanos/as e latinos/as). "Grita-se 'morte' e na verdade se mata, mas se se chama assassinato e se se mata, é para apagar" (CHAMAYOU,

2020, p. 158). No caso brasileiro, observamos inúmeras evidências de apagamento das vidas indesejadas, caçadas cotidianas. Algumas dessas percebidas em cenas de barbárie e horror, seja pela via da execução sumária, no encarceramento ou hospiciamento, para citar apenas algumas das situações de extermínio (aqui, o diferente, ou o outro de uma relação de saber-poder, o avesso da norma, o avesso da sujeição a um dado regime, ou o inconveniente a esse). Outras são mais sutis, operam-se pela desqualificação, apagamento político, pela tutela, o domínio das representações... são muitas vezes sutis, porém igualmente terríveis.

Estou convencido de que estes movimentos que mobilizam o coro do “morte aos/às indesejados/as!” encontram condições e possibilidades de agenciamento nas arenas públicas, mas igualmente na esfera da vida privada. No âmbito público, é evidente que as políticas que buscam a afirmação de identidades ou de reparação de processos de extermínio (no caso da escravização de povos vindos da África, por exemplo, mas igualmente na atualidade dos tensionamentos de gênero e sexualidade) se tornaram emblemáticas: questionamento das cotas, movimentos em torno da restrição de direitos a liberdades individuais e expressão, hospiciamento (no caso brasileiro, o incremento das comunidades terapêuticas de forte ligação com manicômios, além da internação compulsória, como visto no trabalho de Daibert) etc. Da mesma forma, encontramos na origem dessas reações a perda de privilégios e noutra via os movimentos que promovem o fortalecimento dos processos de cidadanização. Alguns desses passam fortemente pelas políticas educacionais, como acabo de exemplificar na questão da oposição ao sistema de cotas ou na direção dos pânicos morais.

Nossas vidas estão enredadas em relações de saber-poder; ações sobre ações. É disso que se trata o poder, a ação direta sobre o domínio de outrem, sobre por onde o/a outro/a se move (intelectualmente, afetivamente, cognitivamente etc.). Mas não sem resistência, afinal, elementos ou partes se recusam, negociam e pode ser

que não se 'sujeitem' (ao menos não tão prontamente). Em síntese: contracondutas se manifestam, diríamos que quase sempre, diríamos mesmo que pode que se manifestem. Para que se possa afirmar que existe uma relação de poder, só podemos verificá-la, afirmar sua existência, por meio de alguma agência, algum gesto, ato, algum movimento, o que podemos imaginar, dá-se sempre por fricções.

Venho me perguntando sobre as pedagogias, sobre as tecnologias de condução das condutas, e muito especialmente a relação com a produção dos modos de trabalhar, aqui, em nosso caso, a docência ou o trabalho educativo, se assim o desejarmos em sua forma mais ampla (e legitimada curricularmente), sobre como se forja um dado domínio de saber (docente). Se a seara se torna mais complexa, mesmo assim, arriscamos dizer que todos os modos de produção de profissionais de ensino superior se movimentam na direção de um sujeito ideal para esta sociedade.

Ainda que o manejo de seus objetos e práticas não esteja diretamente envolvido com cultura ou ditas questões de humanidades, eles se inserem no que podemos afirmar sobre o governo dos vivos/das populações, o que mais amplamente podemos reconhecer como uma bio-necro-política. Seja porque o conhecimento aqui produzido e manuseado por certos profissionais está relacionado com a forma de governo das populações e de uma vida nesse mundo, seja porque estes sujeitos são, antes de tudo, cidadãos/cidadãs de uma dada sociedade e se relacionam com outros sujeitos.

Portanto, o currículo é muito mais e para além dos componentes que o definem em uma matriz de conhecimentos. Nossas universidades participam da formação de sujeitos do e para o nosso tempo, não apenas profissionais, mas cidadãos/aos. Elas concorrem para a formação para a cidadania e para um projeto de sociedade que está, por certo, envolvido com a racionalidade político-econômica que a cerca (como diria Foucault, o aquário onde certos peixes poderiam imaginar-se livres) podendo aqui se perceber infiltrações

(como um vazamento de água), aberturas, linhas de fuga para uma cidadania que se deseja “oceânica” e não mais apenas para uma conduta limitada ao espaço-tempo a que estaria constringida, um pequeno aquário, como diria Foucault.

É certo que aqui a coisa se complexifica, pois se tomamos a vida no aquário como um possível, ainda assim há o possível de se viver ética e politicamente essa experiência de mundo-vida. Entre os marcos regulatórios que movimentam dimensões político-epistemológicos e morais que interpelam os sujeitos, definindo o seu campo de atuação/ação, a racionalidade neoliberal, cuja definição de Dardot e Laval (2016) me parece central, especialmente se consideramos que se trata de algo muito mais amplo que unicamente uma prática político-econômica. O neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016, p. 79): “[...] deve ser entendido como um novo estágio do capitalismo, caracterizado por uma expansão implacável do alcance e do escopo da economia para todos estratos culturais [...]”.

Ao considerarmos que a condução das condutas situam-se no espaço-tempo de uma dada racionalidade (o tal aquário, nesse caso, o da racionalidade neoliberal), podemos, de certa forma, considerar que práticas formativas podem evidenciar algo sobre o modo como vimos nos conduzindo diante dessa interpelação (a frase de Sandra Corazza: o que quer um currículo?), o que oferece importantes indicadores sobre o modo como nossa sociedade está vivendo e pensando e o que ela espera ou prospecta a partir das formas de governo que se instituíram.

As operações políticas e culturais para o domínio dos sujeitos passam fundamentalmente pela articulação entre marcadores da diferença. Esse é o caso, por exemplo, da sexualidade, do gênero e da raça, dispositivos e ideais regulatórios na formação do que se denomina um sujeito viável e possível para uma dada sociedade. Gênero, raça e sexualidade, apenas para citar os mais evidentes domínios de incidência (basta acompanhar às expressões da LGBTfobia,

o racismo e os feminicídios), passam a operar como importantes marcadores por onde se firma o controle das populações, objeto-fim de toda forma de governo dos vivos. O que permite, pois, afirmar que as instituições que se ocupariam dos indivíduos, de modos a estabelecer formas (ou no mínimo interpelações) de vida, formas específicas ou inteligibilidade política-cultural-e-econômica, se constituem como espaços abertos, embora limitados (ao aquário).

Em outra ocasião afirmei que a fim de se fixarem seus significados e bem governar uma determinada população estabelecem-se meios específicos, alguns planejados, outros no avesso disso, pedagogias culturais; práticas de condução de condutas forjadas em campos/planos estratégicos como a ciência, política social, arte, sociabilidades etc., que ocuparam (e ainda ocupam) centralidade nesses processos, acionando (in)inteligibilidades pertinentes ou enredadas à episteme de sua época (POCAHY, 2020).

É central a análise dos modos de inteligibilidade (compulsórios), bem como aqueles de recusa a esses. Como estratégia articulada à pesquisa,⁸ movimento-me com o componente Educação Estética e sua singularização, produzindo certa margem para a produção de sentidos outros para o que poderia ser denominado estética. A partir da abordagem de temas como corpo, gênero, sexualidade, raça e geração aciono táticas para compreender os modos como nos tornamos o que somos, o que dizemos ser e o que pretendemos que os/as outros/as sejam em espelhamento ou adesão ao ideal regulatório que definem o direito à cidade, à vida. De tempos em tempos, penso agora, o aquário apresentaria grandes rachaduras (forçadas pelas intensidades políticas e culturais, talvez), mas ainda assim, estaríamos em um lugar sem saída, pois do outro lado, se é

8 No âmbito da pesquisa, cabe aqui destacar que este exercício vem se movimentando através de muitos projetos, tanto meus quanto de meus/minhas orientandos/as. Caso exemplar, e a propósito deste livro, fundamental, é o projeto financiado pelo CNPq intitulado: Gênero e sexualidade em interseccionalidades nos/com os cotidianos da educação e(m) saúde: carto-genealogias da diferença. Processo 428398/2018-9, Chamada Universal.

que existe, ainda haveremos de nos mover em esquemas e regras e normas que passam a se estabelecer para que uma dada vida tenha lugar de possibilidade. Por essas razões interessa-me compreender como certos processos educativos poderiam participar ou estariam participando no jogo da produção, marcação e para o autogoverno da diferença. Como se produzem condições e se oferecem possibilidades para a diferença (enquanto relação, enquanto processo que move sentidos); como se articulam estratégias (os meios, maneiras) nesses espaços-tempos para que tais sentidos assumam ou sejam percebidos como diferentes, isto é, como se marca algo, como se produz a marca de algo que passa a compor o domínio do pensável (nos termos foucaultianos); e, por fim, e junto a isso, como os sujeitos (os indivíduos) se relacionam nestes processos, assumindo ou recusando os termos dessa agonística.

Para sustentar essa ideia, percorrerei a partir de agora alguns momentos e estratégias produzidas no âmbito desta articulação entre ensino e pesquisa, entre o componente Educação Estética e as pesquisas de pós-graduação que compõem o quadro de nossos projetos (os meus e de minhas/meus orientandas/os). Essa articulação é mormente realizada a partir de um arranjo que redefine os termos e o escopo político e epistemológico do componente Educação Estética; movimenta incidências de temas e objetos de estudo no âmbito da pesquisa científica; e, não menos importante, ocupa-se em promover um espaço de intensa experimentação ético-estético-política por meio de interlocuções entre profissionais em formação.

Muitas foram as disposições da disciplina de Educação Estética, bem como ainda o serão os arranjos e reformulações (oxalá, enquanto estivermos envolvidos/as com esse componente, pois não sou titular da disciplina), considerando-se que nossa perspectiva prevê o imponderável e a vertigem das contingências sociais como elementos a desafiarem uma ementa (proposta curricular) e às estratégias formuladas pelo docente (por meio do programa que apresenta a uma dada turma). É importante sublinhar que os encontros

entre docentes-em-formação movem sentidos próprios e contingenciados a partir da experiência individual e da experimentação coletiva que produzimos a cada semestre.

ESTÉTICAS DA/NA EDUCAÇÃO, PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO

Em uma conferência durante o encontro *Entre nosotros: sobre convivencia entre generaciones* promovido pela *Fundació Viure i Conviure*, evento organizado por Jorge Larrosa (professor na Universidade de Barcelona), Zygmund Bauman (2007) faz importante provocação sobre os fluxos sociais que determinam nossas posições de mundo no encontro da/com a diferença. Recorrendo a uma interrogação de Michel Foucault já bastante conhecida: não se haveria de considerar a vida como também ela uma obra de arte? Se podemos chamar de obra de arte uma lâmpada ou uma casa, por que não haveríamos de pensar que nossas vidas correspondem a tal? O sociólogo localiza a questão no campo das classes geracionais, afirmando que seguramente não haveria litígio sobre tal proposição, pois tanto jovens ou adultos jovens quanto idosos/as (o que sinalizaria certa diferença no âmbito geracional) poderiam compartilhar da afirmação de tomar a vida como arte.

Dessa forma, Bauman (2007, p. 100) vai além, nos desestabilizando, em sua epistemologia líquida: “por certo compartilhamos a ideia de vida como obra de arte, mas não seremos unívocos ou não encontraremos consenso sobre o que significa uma obra de arte.”⁹ Encontrei nesta proposição um meio de lidar com a controversa proposta do ensino de estética ou de uma educação estética e, com isso,

9 “[...] supongo que los individuos de ambas cohortes debían imaginarse cosas diferentes cuando pensaban en ‘obras de arte’”(BAUMAN, 2007, p. 100).

ocorreu-me pensar em termos de tomar a estética como elemento para pensar a educação — ou de outra parte, a própria educação como estética, como prática estética — afastando-me de certos movimentos que podem insinuar o ensino da estética ou mesmo a condução para uma sensibilidade estética, numa pedagogia do ver-sentir. O trabalho docente que venho desempenhando vem se modificando a cada período letivo e muitas foram as experimentações a que me dei a oportunidade de levar a cabo, sustentando assim certo fazer que correspondesse a princípios ético-epistemológicos coerentes com a proposição do currículo como prática de significação, como plano de produção de sentidos de ver-sentir outramente. A cada semestre, temo não saber o que fazer, não dar conta da relação intensa do trabalho, temo ainda não sustentar um espaço de conversa que seja o mais próximo do horizontal possível e que esteja atento às dificuldades das alunas/os/es, que considere os riscos que todas nós vivenciamos.

Me preocupo sempre que a sala de aula seja um espaço do possível e que o que fazemos ali esteja para além de um componente de uma grade (social) disciplinar que forma sujeitos aptos, habilitados, competentes, espetaculares. De forma bastante atenta, convindo a turma a perscrutar efeitos da racionalidade neoliberal sobre o próprio traçado dessa experiência, sobre os riscos do silenciamento pela demanda de produtividade, pelo desempenho, avaliação e performance acadêmica, à ideia de doação ou de sofrimento para obter algo, oferecendo para isso um espaço-tempo aberto ao ensaio, à experimentação, ao encontro dos saberes que cada um/a traz, com as epistemologias de mundo que se produzem para além da ciência. Busco suspender o peso das coisas, ainda que o trágico do cotidiano seja o nosso fio condutor. Mas o será não como um fardo, mas com alguma leveza, com certa sensibilidade que, repito, possa contornar o impossível de nossos dias, o assédio da racionalidade individualista ou de rebanho.

Wendy Brown (2017) faz importante ponderação sobre a concepção do “sacrifício pelo bem maior” que mobiliza sentidos nas

nossas práticas sociais (ambientais, saúde, educação, trabalho) pois em certa medida essa ideia sacrificial garantiria ao sistema financeiro a segurança de seus investimentos em várias áreas da vida, mas, sobretudo, acredito, operam na captura das subjetividades desejosas de norma e sucesso, favorecendo a desresponsabilização do estado pela garantia da vida e da liberdade. Esse jogo é duro e perverso, relegando aos supostos improdutivos/os e indesejáveis o fracasso (HALBERSTAM, 2018). Nisso, claro, também se pode perceber alguma positividade, quando acompanhamos Halberstam (2018), pois essa representação ou marca pode indicar em si algum resistência, muito embora seus efeitos na saúde não possam ser desconsiderados, especialmente quando recordamos o adoecimento docente enredado nesta trama perversa da formação para a vida. Mas qual vida, me pergunto?

Para este texto, resolvi recuperar a memória mais recente do trabalho com a (in)disciplina¹⁰ de Educação Estética, não porque se trata de algo mais elaborado do que nas outras experimentações ou movimentos que eu tenha realizado ou com os quais esteja envolvido atualmente, mas porque efetivamente esse exercício do meu programa de pesquisa e docência foi fortemente modulado pelas intensas transformações políticas, culturais e sanitárias que vivemos desde 2016, passando por uma forte crise de institucional que levou à UERJ ao abismo do atraso de quatro meses de salários e bolsas. Essa situação fortaleceu a urgência de um trabalho mais atento à fratura ético-política e estética que viemos acompanhando no plano das pessoas mais próximas, aqui, às alunas e alunos. Me pareceu ainda mais urgente e vital o exercício da reflexão cotidiana sobre como estamos nos conduzindo e o que nos move em práticas de condução da con-

10 Aqui creio efetivamente se tratar de certa indisciplina, tanto por reconhecer que fracasso diante do cânone da docência, seja porque o que desejo acionar é um espaço de recusa à competência e performance teórica-conceitual, ao domínio das habilidades e competências exigidas pelo mercado ou pelo que se diz ser o ideal crítico de uma educação. Gosto da ideia de ser um fracassado, ainda que seja estranha esta expressão na direção de um docente do ensino superior que galgou uma vaga num concurso público.

duta de outrem diante do risco iminente da instauração de um regime fascista. Tratava-se, como argumentei em outra publicação, de educar em estado de exceção, em “[...] tempo marcado pelo ódio consentido, autorizado e incitado por (des)governantes, tempo-discurso que fere e posiciona a diferença com o signo material da morte. Diferença letalizada [...]” (POCAHY, 2018). Portanto, meus movimentos em sala de aula ensaiaram pensar-praticar com imagens-textos as questões sobre gênero, sexualidade, classe, raça, entre outros marcadores da diferença em suas intersecções de modo a acolher nosso mal-estar, ao mesmo tempo em que pudemos ler o que estava se passando conosco e ao nosso redor como um efeito de processos mais complexos, mas não menos incidentes em nossas vidas miúdas.

A saída veio pela confecção de *fanzines*, mídia popular que nos permitiu operar em bricolagens temáticas para dar língua aos afetos e perceptos do presente, agenciados nos jogos de produção e marcação da diferença nos e com os cotidianos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 88). Essa foi uma das maneiras de conhecer-entender e expressar nossas afecções e encaminhá-las em algum tipo de resposta crítica. No semestre seguinte, 2019.2, novamente repetimos a mostra “zona.....zine”, segunda mostra de *fanzines* em educação estética. *Fanzines* produzidas em sala de aula compuseram um varal estendido no corredor principal da Faculdade de Educação: *Encontro Zine*; *Manas à obra*; *ZinEJA*; *Geração-Zine*; *Vós e Vozes*; *De coadjuvante a protagonista*; *Descontra Zine*; *M1M2 Zines*; *Free Zine*; *Aneste-Zine*; *+Mulher+feminina+atraente?*; *Explosão Feminista*, entre outros, nomeavam e convidavam à experiência do encontro com as *fanzines*.

Essas duas mostras são fruto de uma experiência para dar corpo e linguagem às formas de problematização que acompanham a proposta da disciplina. Nesse sentido, me empenhei em organizar a discussão de temas relacionados a corpo, gênero, geração, capacitismo, classe e sexualidade e, a partir disso, convidar os/as estudantes à elaboração do pensamento por meio de imagens. Neste gesto-convite encontra-se a perspectiva de exercer a reflexão nos

termos da ética-estética e política. Antes de dar início a tal empreitada, orientei pequenos exercícios na busca de representações que desfilam em materiais impressos de mídias e outras bases de comunicação. Buscamos, por exemplo, em pilhas de jornais ou de revistas, os modos como aparecem pessoas a partir de determinados marcadores e quais posições elas ocupam nestas cenas. Um exemplo peculiar, bastante comum, foi verificar como pessoas pretas e pardas aparecem nesses textos culturais.

Após o convite à leitura de um artigo ou capítulo de livro sobre o tema racial ou de gênero, por exemplo, nos empenhamos em buscar nos jornais e revistas, imagens e enquadramentos para a diferença. Ao concluir um conjunto de pesquisas sobre como dados sujeitos eram representados e como apareceriam dispostos, arranjamos em folhas (já a ideia de uma página) “com o mapa/diagnóstico” de forma a comporem uma espécie de arquivo-revista, representações em revista. Era o que fazíamos em sala, o que expusemos ao final do semestre. O contraste das representações, a permanência de algumas concepções, a descontinuidade de outras, tornavam-se elementos de discussão crítica.

Daí a nos movermos para a formulação das *fanzines* foi um passo e acabávamos realizando uma página de *zine* a cada aula, em que ao mesmo tempo em que discutimos questões, formulamos modos particulares de representar outramente os corpos que, até então, apareciam “fixados” no jogo da identidade e da diferença. Ao final do semestre, tínhamos um bom número de páginas e cada qual compunha uma forma de apresentação a partir das estruturas (formas/dobraduras) de cada *zine*, bem como de um nome próprio. Um pequeno editorial poderia compor a *zine*, mas não era necessário. Esses exercícios eram realizados em pequenos grupos e depois eram apresentados/discutidos, culminando com a mostra aberta. Os conteúdos das *fanzines* me indicaram possibilidades para abordar temas sensíveis, especialmente em um momento em que política e culturalmente vivenciamos muitos desafios face a normas e códigos morais arbitrários.

As *zines* significaram um respiro, sobretudo por apresentarem uma formulação em que, coletivamente, as estudantes puderam comunicar ideias, concepções, fazer crítica social e, ao mesmo tempo, produzir alguma incidência social, uma vez que, em uma perspectiva micropolítica, a exposição das *zines* na mostra, situada no corredor principal da Faculdade de Educação, evidenciou autorias críticas em demandas atuais, especialmente em torno da educação laica, plural e democrática. Elaboramos (eu igualmente produzia minhas *zines* em aula) coletivamente um canal de comunicação política e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de trabalho de análise crítica que favorecido pelo aporte teórico-conceitual e até mesmo institucional, pois o fato de estarmos em uma universidade pública também permite certo arejamento e possibilidades de expressão. Não faltaram experimentações de algumas das estudantes que passaram a utilizar a *fanzine* em seus estágios e lugares de trabalho. De fato, não foi possível avaliar os efeitos da experimentação, mas o que posso aqui evidenciar é o engajamento das estudantes e dos estudantes, e a intensidade dos processos de produção do material (que pelas limitações deste livro, não poderão ser reproduzidos).

Entre as várias *zines* produzidas em turmas de cerca de 45 estudantes, trago em uma tentativa de descrição rápida, com apenas três delas, produções individuais e coletivas, todas realizadas em sala. Muito embora as imagens e os arranjos expressem muito mais do que eu possa aqui descrever, entendo importante trazer esses exemplos. O primeiro deles é a MãeZine, elaborado pela estudante Alexandra, mãe de um bebê de colo: a *zine* de 7x10 cm apresenta como capa uma provocação trazida de outro coletivo: *gestar é lindo. Parir é intenso. Criar é treta. Mãe solo*. No interior da *zine*, confeccionada em oito páginas, encontramos fotografias de mães diversas, com suas crianças, e em várias atividades de trabalho e cuidado, incluindo uma foto da própria autora com a sua bebê no colo. Entre as páginas, poesias como esta: *Mãe jovem; Mãe velha; Mãe adolescente; Mãe do coração; Mãe avó; Mãe de bichos; Mãe, uma infinidade*

indefinida! Noutra folheada, expressões como *Mãe vamos brincar, Mãe você é linda, Mãe tô com fome*, cercam a frase central *Mãe, vem me limpar!*, grafada em letras maiores.

Histórias de Ontem, e de hoje. Amanhã? é a convocação da Zine.Cine, editado por Caroline, Thaís e Jhuly, todo ele dedicado ao cinema negro, como sugere o título. A primeira página: *Brasilidades* escrita em letras maiúsculas e, abaixo, a frase "*Deixem-me dizer uma coisa: a única coisa que separa as mulheres negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade*". Na página seguinte dessa *fanzine* também de oito páginas, 14x10 cm, as alunas *printaram* a capa do filme *Cidade de Deus*, com comentários sobre a representatividade da mulher negra no cinema. Uma sequência de outras capas dos filmes desfilam pelo suporte: *A Cor Púrpura*, na página seguinte, *Histórias Cruzadas*, depois *Estrelas além do tempo* e *Preciosa*. Em cada página, palavras e expressões idiomáticas a se conectarem ao conteúdo das obras citadas: (Des)construção, Dominação do Corpo, Brasilidades, Protagonismo, Resistência. Por fim, Zine Migs, cuja capa se apresenta com a chamada: *Você vale muito*. Também em oito páginas, em 7x10 cm, frases e imagens compõem em sequência interpelações: *Meu corpo, minhas regras; Mexeu com uma, mexeu com todas; Feminista*; e imagens de mulheres diversas trabalhadoras, com deficiência, trans, jovens, adultas.

No período de 2020 inteiro não trabalhei com a disciplina, pois me encontrava na Espanha, em licença de capacitação. Além disso, nesse momento, também estivemos em isolamento em razão da pandemia de Covid-19. Somente a partir de 2021 retomamos as atividades, em um exercício bastante complexo e em uma dinâmica muito precarizada, especialmente para as alunas, de modo que todos os nossos esforços se moveram para criar um espaço possível e respeitoso, atento aos desafios individuais do grupo docente e discente. Esse novo enquadramento nos colocou em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e em encontros síncronos em vídeo chamadas. Todos os conteúdos das aulas ficavam registrados em

texto-síntese das aulas para que as/os estudantes pudessem acompanhar no momento mais oportuno, em modo assíncrono. No modo síncrono, configuramos nossa abordagem para o trato de temas relativos às pesquisas das estudantes de mestrado e doutorado em estágio docente, com textos que abordassem a especificidade dos conceitos privilegiados — corpo, gênero, sexualidade, raça e geração — em suas intersecções com temas-objetos próprios das pesquisas. Na impossibilidade de produzirmos material impresso, articulamos uma atividade chamada Rastros, onde as/os estudantes expressavam suas opiniões e sentimentos em relação aos temas abordados. Junto a isso, a cada semestre, convidamos as/os estudantes a se pronunciarem sobre o processo, ponderando sobre a metodologia e os efeitos do trabalho.

Numa dessas considerações a graduanda Vanessa afirma que

por muito tempo a pedagogia se preocupou apenas em passar o conhecimento. Com o passar dos tempos e com a criação de currículos ficou mais evidente que a pedagogia era ensino, mas também educação e, sobretudo existência de qual tipo de indivíduo a escola deveria formar. Entretanto, se só existia um tipo de aluno a ser alcançado, o aluno padrão era constituído por uma cor, uma religião, uma classe social. Assim, a diferença não cabia nesse espaço. Ter noções de ética, estética, política e de diferença durante a formação docente é trazer discussões que permitam os docentes a se rebelar contra padrões construídos e que descaracteriza o outro, é saber que o campo da educação não é dado e sim construído coletivamente, é ter como exercício contínuo questionar normas e pensar outras formas para compreender o outro em determinadas situações. Dessa maneira, vejo que tais noções são essenciais em uma pedagogia inclusiva e significativa na vida de cada pessoa que passa a ser ouvida e respeitada durante o processo escolar.

Raiza, outra aluna da mesma turma, comenta sobre o texto *Cinema e Sexualidade* de Paul Preciado (2020):

[...] me fez pensar muito em como é construído a partir do olhar heteronormativo, nossas noções e concepções de sexualidade e do ato sexual em si... Em como nós (mulheres, por exemplo), nos moldamos acerca dessas concepções que não são transferidas por outras mulheres, mas sim por homens, retirando nosso lugar de fala, nos categorizando, nos 'remendando'.

Entre colagens e outras expressões, como poesia, ela prossegue a partir do texto de Lélia Gonzalez (2020) trabalhado em aula:

A branquitude quer falar sobre a história negra, falar como os negros devem se comportar, mas jamais, em hipótese alguma, um negro poderá se posicionar sem ser taxado como agressivo, como louco, como 'bagunceiro.' [...] Ainda tem a questão do sexismo, que reduz a mulher negra a nada, a trata como objeto.

Na direção do exercício ético, nossa disposição foi assumir igualmente os limites da atuação docente e não desejávamos respostas celebrativas ou apelativas ao narcisismo, mas aquelas que pudessem acompanhar certa coragem da verdade, como atitude ética. Juliana nos desafiou justamente nesta direção:

Como registrei em algumas aulas síncronas, foi uma das minhas matérias preferidas no período. Bem ao encontro do meu TCC sobre cultura visual e combate ao sexismo desde a infância. Infelizmente, não consegui participar de todas as aulas. Contudo, não sei se por questões técnicas, controle do tempo ou o que o valha, me senti algumas vezes subestimada no debate. Isso me desanimava um pouco. Por exemplo, houve falas como 'achamos esse texto complexo pra graduação, mas quisemos trazer mesmo assim'. Qual a necessidade desse tipo de comentário, entende? Soou como o próprio estereótipo que a disciplina tanto questiona e problematiza. Logo, soou incoerente. Baseado em que se assumiu que graduandas de pedagogia não dariam conta desse ou daquele material? Enfim, foi uma reflexão que me acompanhou durante o curso da disciplina, achei importante compartilhar.

Aqui, particularmente, tomo como produtiva a provocação Foucaultiana de que nosso trabalho intelectual deveria se afastar da intenção de moldar a vontade política dos/as outros/as, aquela forma de saber-poder “que procura assimilar o que convém conhecer”; mas, noutra direção, encontramos-nos com aquela forma que “permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 15).

Em momento semipresencial, a partir de 2022, investimos na formulação de materiais individuais em esquema impresso, como materialidade dos rastros: poesia, colagens e fotografias. Para minha/nossa surpresa, até *fanzines* foram apresentadas, pois as mesmas voltaram a ser produzidas a partir do momento em que expusemos a experiência e algumas estudantes ficaram mobilizadas ao ponto de elaborarem, sem maiores instruções, seus materiais.

Atualmente, e a partir da retomada presencial, como dito, vimos investindo ainda mais em rastros, elementos que possam sintetizar os sentimentos-elaborações das/os estudantes diante das conversas e leituras das aulas. O conjunto desses rastros, mais uma autoavaliação (pessoal e sobre a equipe docente), compõe a nota final do semestre, a que denominamos Percurso. Nesse, os rastros podem ser expressos de diversas formas, como poesia, colagem, análises e fotografias, ou qualquer outro elemento que possa expressar os sentidos do encontro na e com a diferença que se produz a partir da introdução de um tema.

Andrea, no semestre em curso (2022.2, em fevereiro de 2023), em um de seus rastros move um entendimento que passa por um desafio de pensar-se, colocando-se em relação com o tema abordado em uma das aulas (corpo):

É muito interessante entender o corpo como algo concebido pela cultura, pela linguagem e como um veículo de processos educativos. E é muito doido não pensado sobre isso antes, de modo reflexivo.

Numa prosa ela diz ainda:

Indignar-se é preciso! Melhor dizendo, é um direito. O que fazer com todo o descontentamento? Guardar tudo intimamente, se transformou em algo assustador, dentro. Um mergulho em si mesma e toda reflexão necessária faz emergir o brado, o grito, a fala, o movimento, em direção do fazer com intenção, com objetivo, efetivo. Não quero me calar, o silêncio não cabe mais.

Bruno, outro colega de Andrea na mesma turma, também em poesia experimenta uma reflexão sobre o presente: "*De vacinas a jacarés/De cloroquinas para Emas/De bíblias distorcidas/Lá se vão os seus lemas/O cidadão de bem/Que destrói sua pátria com afinco/Ao mesmo tempo que gritam: Democracia!/Vomitam: AI-5!*". Há muitos outros exemplos de rastros (a cada aula um rastro é solicitado), como Gabriela ao fabricar uma pequena caixa surpresa, para discutir os chás de revelação do gênero de bebês, a sorte de um dado, rola-se a caixa, e dentro está uma mensagem: nem menino, nem menina, heterocisnormatividade é o gênero que se atribuiu.

Por fim, um poema de Julia, baseado no texto de Paul Preciado (2020), *Uma escola para Alan*:

*Como dar voz à dor?/Um diretor, um marido e um estu-
prador./Para eles a dívida grega aquece, mas do homos-
sexual não reconhecem a dor./ Angelidakis sonha com o
escape da opressão./Para a realidade isso é muito distante
então?/O patriarcado é duro para aqueles que sentem
mais dor./Por que uma mulher violada é uma mulher sem
valor?/Como pode a escola ao Alan não defender?/Que
tipo de aprendizado seus alunos estão a ter?/Por que a
escola se assemelha a um campo de batalha?/Seriam as
palavras as próprias navalhas?*

A cada semestre recolho *fanzines*, colagens, poesias, ensaios de uma página ou parágrafo, desenhos, grafitação, qualquer matéria da reflexão, e isso se constituiu como a avaliação. Pensamos com imagens, com textos outros, em artesanatos menores:

A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. (CORAZZA, 2009, p. 109)

A propósito de uma provocação de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997, p. 88), sinto-me a cada semestre mais convencido de que as artes (e eu acrescento do cotidiano ou micropolíticas) “não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afetos e perceptos”. Portanto, no domínio de uma educação para pensar a estética ou estéticas que pensam-sentem a educação, caberia ainda a sugestão de Susan Sontag (1987, p. 23) de que “em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte”.

Com base no exposto até e a partir das experimentações docentes reafirmo que a questão de como nos tornamos o que somos não está reservada a um espaço-tempo epistemológico privilegiado, tampouco deveria oferecer-se à tutela institucional (onde o risco de assujeitamento moral pode ser maior), senão que, ao encontro de uma instituição, formar possíveis arranjos para a reflexividade ética.

Enquanto interrogação sobre a vida-mundo, tal interrogação relaciona-se aos sujeitos, não às coisas e, interessada sobre os sujeitos que delas participam (da vida-mundo), pode, seguramente, interrogar o que esses sujeitos fazem por meio de seu envolvimento de práticas, instituições e condutas. No aqui e agora e na tessitura histórica e cultural que nos antecede e/ou que nos sustenta significa ainda afirmação de pertencimento e relação consigo mesmo e com as coisas que faz de si. Isso pode ocorrer no cotidiano formativo independente do componente curricular. Nosso componente curricular favorece e convoca mais fortemente a esse movimento.

Nossas respostas tentam se produzir de forma a contornar o estipulado, o esperado. Buscamos a miudeza, o encontro na diferença, acionando infiltrações capazes de deixarem passar modos outros de sentir-praticar o mundo e a formação docente (e a pesquisa). Isso significa que, mesmo que tenhamos o espaço acadêmico como suporte para esta reflexão, nossa aposta centra-se na articulação com os saberes-vivências das estudantes como forma de compreender o que estamos fazendo de nós mesmas/os. Ainda que o apoio teórico científico seja produtivo, é somente na sua relação com o vivido que a teorização e as formas de problematização ganham corpo-sentido, correspondendo a uma experimentação ético-estético-política e epistemológica situada/localizada.

Enquanto modo de pensar sobre si mesmo/a, o exercício ético coloca-se a qualquer um/a e em diferentes disposições ou momentos, podendo-se exibir os seus efeitos em estilos (estetização) de vida e também nos artefatos da(s) cultura(s) e lugares (igualmente estéticos, mas também com incidência política). Como flexão oblíqua, o voltar-se a si mesmo/a, a ética é a musculatura de nossas existências: temos, com isso, a chance de nos pronunciarmos e afirmarmos-nos diante do que nos mantém em certo alinhamento com a verdade, em todo caso, a nossa verdade,¹¹ com nossos desejos, tanto para o presente quanto para prospecção às gerações futuras. Dentre tantas outras possibilidades na cultura a acedermos uma vida criativa/inventiva, uma estilística da existência, estaria certa o trabalho da

11 Ao dizer nossa verdade, trata-se de uma afirmação que corresponde a uma experiência refletida, pois a verdade não seria outra coisa que a relação que eu estabeleço em razão do meu encontro com o mundo-vida e com aqueles que dele participam. Segundo Foucault (2004^a, p. 251), “nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso do que um sistema político que pretende prescrever a verdade. A função do ‘dizer verdadeiro’ não é de tomar forma de lei, como seria igualmente vão acreditar que ele consiste de pleno direito nos jogos espontâneos de comunicação. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar. Exceto para impor o silêncio da escravidão”.

ascese¹² sinalizando a ação sobre si mesmo/a e/desde margens de liberdade a partir de um conjunto de práticas e procedimentos (FOUCAULT, 2022). Essa perspectiva, na antiguidade clássica, pressupõe o trabalho de certa técnica exercida sobre si mesmo e de modo a que cada um/a pudesse modificar o si mesmo/a. Porém, cabe a ressalva, conforme Foucault (2022), com ao retomarmos essa ideia não se trata de recuperar um modo de vida que pertenceu a outro tempo e sujeitos, não no sentido de avaliar ou comparar qual ou tal época seria mais exitosa, mas o contrário: “deixar um espaço de liberdade para a criatividade” (FOUCAULT, 2022, p. 256). Isso significa ser livre (em certa medida) — ou operar com certa margem de liberdade — e responder pelo seu próprio destino, ao seu desejo, que ao fim e ao cabo é produzido sempre na relação com as forças que interpelam o sujeito, deixando um rastro singular, a subjetividade, o que resta de processos de subjetivação. Com isso, torna-se ainda mais robusta a aposta de que tal prática de liberdade, o que pressupõe técnicas e preparação próprias (ao indivíduo em uma dada sociedade), não estaria reservada a um espaço-tempo institucional e/ou epistemológico privilegiado ou exterior ao sujeito, mas sim concerne à sua relação com este mundo, o mundo do agora¹³ e da ágora (os espaços-tempos de decisão), do mundo presente, no mundo do presente. Dessa operação de “si consigo mesmo/a”, considera-se que distintos lugares se apresentam como arenas para tal — em provocação e/ou disputa sobre os sentidos da vida (em sociedade) —, acompanhando

12 Foucault refere que certo conjunto de técnicas na Antiguidade davam as condições para uma arte de viver, o conjunto de práticas e treinamento correspondia à ascese. No entanto, os sentidos para isso distinguiam-se entre a ascese cristã e a ascese filosófica (pagã): “a ascese cristã tem como finalidade última a renúncia a si, enquanto que, para a ascese filosófica, se trata de chegar a constituir consigo mesmo uma relação definitiva de posse e de soberania; a ascese cristã tem como tema principal o desapego em relação ao mundo, enquanto que, na ascese filosófica, se trata de dotar o indivíduo de uma preparação, de um ‘equipamento’ que lhe permita afrontar o mundo” (FOUCAULT, 2022, p. 87).

13 Em alguns textos tenho ‘brincado’ com a expressão in-mundo, in-mundicação, para dizer da experiência do sujeito com às coisas desta vida e sua responsabilidade para com este mundo e desde os in-mundos que habita — suas imundices.

o campo de forças políticas e culturais que interpelam os sujeitos a algo ou a alguma (dis)posição¹⁴ frente às coisas mesmas da vida, ao viver (como, em...). Logo, adiante, não se trata de mover aqui sentidos originais, em espécie de apreciação idílica, mas de perceber como diferentes culturas foram capazes de produzir distintos modos de experimentar a vida e como os sujeitos puderam governar a si mesmos/as. Portanto, e à despeito do rigor do regime de vida em que nos movemos, haverá sempre o instante em que teremos a chance de refletir sobre nós mesmos/as e o meio em que vivemos (ver a definição de Foucault sobre “meio”). Seja no domínio disciplinar, seja no espectro das práticas de controle, damos por certo nos territórios mais porosos ao domínio da vida. Nesses momentos (algumas vezes duros e difíceis, como no estado de exceção) encontramos com a liberdade de agir, tanto mais próximos aos nossos intentos quanto assumindo um condicionante (o par subjetivação/assujeitamento); certa agência se estabelece como possibilidade de uma resposta ética (subjetivação) ou moral (sujeição) e isso me faz imediatamente pensar sobre os sujeitos que participam de uma dada convenção, regime de dominação ou que a eles se sujeitam ou não: quais seriam suas margens de liberdade (o espaço-tempo por onde alguém se movimenta), aquilo que se apresenta para que alguém possa ou se permita ao desafio de pensar sobre si no mundo?

Suponho que não estaríamos a preparar alguém para responder eticamente a partir de um programa, senão que para em posição de governo de si, conduzir-se de forma ética e o mais aproximada possível do que lhe concerne em relação à vida cidadã, à sua verdade política e cultural. Em alguma medida trabalhamos para certa musculatura ética. Há intencionalidade e compromisso para isso, não apenas meu, mas da Universidade; mas os desafios de

14

A institucionalização oferece sempre o risco de algum assujeitamento moral, ainda que gestos de inflexão para margens de liberdade se produzam na relação com instituições, como o examinaremos neste capítulo, em relação à escola, ao currículo, à universidade, políticas educacionais e pedagógicas... à profissão.

cada situação devem ser estipulados pelo indivíduo na relação com a cidade/a polis, a sociedade, e também com a universidade.

POR UMA PEDAGOGIA MENOR

Considerando-se as muitas instâncias sociais-culturais que poderiam ser objeto de exame ético, optei, pelo quanto estou enredado em um campo-tema específico de trabalho — no ensino e na pesquisa acadêmica —, por refletir sobre currículo e formação nos e para os espaços-tempos da educação. Portanto, coloco-me aqui como esse *mais um* (+1) de provocação a pensar sobre nós mesmos/as. Com isso em perspectiva, é necessário circunstanciar certos agentes, a fim de estabelecer com mais cuidado o exame das (im)possibilidades éticas que tal postura de formado (mestre) exige de mim (e exigirá das/os alunos/as que estão envolvidos/as no processo formativo em tela: graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Educação).

Por isso, e considerando-se que dentre os muitos/as de nós que se movem pelas searas escolares (e aqui incluo a universidade), encontram-se seus/suas trabalhadores docentes (em nosso caso específico, docentes do ensino superior), eu opto por acompanhar os sujeitos que participam como “condutores” de processos educativos. Esses/as (e nós, os/as profissionais da educação) não serão os/as únicos/as sujeitos interpelados eticamente, mas certamente reconhecemos neles/as (e em nós) figuras emblemáticas desta instituição, como artífices importantes de sua finalidade (reforço, não importa qual seja).

Minha aposta foi, e permanece sendo, de que de alguma forma os/as trabalhadores do ensino e das práticas educativas (mas bem pode ser de qualquer área) ali estão em uma função de

governo das condutas, sugerindo, orientando ou mesmo conduzindo diretamente outrem em um dado espaço-tempo de ensino-aprendizagem. A finalidade, por certo, pode ser a de governar para que os sujeitos se governem, mas pode igualmente bem ser a vontade de conduzir as condutas em consonância com algum código moral (os domínios da disciplina a que me referi acima) ou mesmo um princípio ético, um horizonte político atento ao desafio de refletir sempre sobre si/sobre os/as seus/suas partícipes, pois “esse ponto de contato onde se articulam, uma sobre a outra, a maneira como os indivíduos são dirigidos e a maneira como eles se conduzem a si mesmo é [...] a governamentalidade” (FOUCAULT, 2022, p. 30-31).

Discentes ou as/os tantas/os outros/as que compõem uma dada comunidade escolar também se constituem como entes que participam da política que (intenta) o governo deste lugar-mundo-vida. E, desses, muitos trabalhos vêm se ocupando, especialmente sobre os efeitos de uma política educacional qualquer — em todo caso, currículo e práticas pedagógicas — e os desafios cotidianos para se mover nas tramas da escolarização ou de outros meios de formação (profissional, política, etc.).¹⁵ Esse conjunto de sujeitos não foi abordado aqui, senão que somente quando estivermos pensando os docentes em formação, a partir do desafio sobre o modo como intenta-se governar (conduzir) a conduta desses/as (dos discentes). Abordei até aqui os movimentos de educadores/as em formação e, muito especialmente, a relação que nós (outros/as docentes do ensino superior) movemos na direção dessas/es discentes-(futuros/as)-docentes ou simplesmente educadores/as, no sentido de uma ascese:

[...] preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevisíveis, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão. Trata-se, pois, na ascese, de encontrar

15

Cursos de Pedagogia habilitam profissionais para a atuação em empresas, movimentos sociais, instituições de saúde etc.

uma preparação, uma *paraskeuê* capaz de ajustar-se ao que possa se produzir; e a isso somente, o momento exato em que se produzir, caso venha a produzir-se. (FOUCAULT, 2022, p. 88)

Uma formação para “des-educar”, em certo sentido, é uma preparação para o porvir; fundamentalmente principiada por temor ético-políticos será capaz de estranhar os caminhos prescritos para educar-conhecer.

Cabe sublinhar que é, portanto, desde uma perspectiva relacional e interseccional que nos movemos¹⁶ a pensar eticamente, pois os sujeitos com quem pesquisamos em conversas cotidianas na formação em Pedagogia relacionam-se eles/elas com discentes ou foram e ainda o são discentes ou com outros sujeitos envolvidos em práticas educativas. Nessa direção, quando trabalhamos (eu e minha equipe) com questões de gênero, raça, geração e sexualidade, não se trata de apresentar taxonomias (definir os sujeitos), tampouco estabelecer como se deve agir diante de uma dada relação que mobilize este domínio, mas, como apontou Foucault, sermos capazes de afrontar o mundo. Acompanho com curiosidade e entusiasmo uma leitura que Foucault faz do diálogo socrático (Sócrates e Alcebíades):

[...] quem coloca às questões? O mestre. Quem dá as respostas? O discípulo, o aluno. E por quê? Por causa da teoria da reminiscência. O fato de que a verdade reside no espírito do aluno é a razão pela qual é o mestre quem coloca às questões e o aluno dá às respostas. (FOUCAULT, 2022, p. 165)

Para que isso ocorra, me parece, é necessário que um trabalho sobre si mesmo/a seja realizado, um trabalho de reflexão sobre como nos conduzimos e cuidamos de nós mesmos/as, como o estamos acompanhando desde as leituras foucaultianas sobre o cuidado de si, o conhecimento de si, abrindo o espaço de conversa na expe-

16

Aqui me refiro a mim e aos/às meus/minhas orientandos/as em estágio docente.

rimentação a partir do encontro das questões apresentadas (em termos de desafios sobre raça, gênero e sexualidade, não no sentido das definições, mas das questões que estes temas colocam sobre o modo como vimos nos constituindo). Estou muito mais interessado em operar com experimentações do que apresentar um programa, mais declinado a vias vicinais do que às grandes avenidas. Numa das aulas, por exemplo, ao discutirmos a noção de projeto de vida, como componente curricular, chegamos à inflexão (sugerida por Arthur Daibert, em estágio docente) de processos de vida. Por que este não é componente curricular, em oposição à ideia de prospectar uma habilidade específica ou vontade em tão tenra idade? Acredito que esse tipo de provocação deslocaria os sentidos da formação para uma dada finalidade, confrontando o mundo, como sugere Foucault (2012), e expresso muito bem no título de um livro de Sandra Corazza: *O que quer um currículo?* Na ideia de projeto de vida, com suas habilidades e competências, planejamento de carreira etc., caberia o imprevisível da vida? O imponderável?

Desde uma passagem de Eribon (2004) que sintetizei em outra ocasião homóloga a essa em termos de processo educativo (POCAHY, 2006), penso tratar-se

[...] de abrir perspectivas à invenção histórica de nós mesmos, à experimentação [...] o que implica uma ética da subjetivação que abriria então outros espaços (indefinidos), de uma generosidade acolhedora à multiplicidade de escolhas individuais e coletivas e à pluralidade de aspirações e de modos de vida. (POCAHY, 2006, p. 50)

O domínio destas experimentações, acompanhando Foucault (2012), implica continuadas correlações entre cultura, campos de saber, normatividade e formas de subjetividade, o que me faz imaginar sobre o imperativo ou a fixação da diferença que mobiliza certas durezas curriculares e políticas educacionais.

À despeito dos constantes movimentos que tentam bloquear ou tutelar a vida acadêmica, é desde este lugar que me movo e por onde nos (des)ajeitamos em meio a outras experiências (a história das culturas) e com diferentes sujeitos, ensaiando sentidos, não estabelecendo ou pavimentando caminhos formativos, mas afirmando a potência da diferença como elemento central no estabelecimento de uma ética, o que permite que tenhamos certa musculatura filosófica para pensar os desafios do presente-futuro. Com foco para a formação em licenciatura, onde nós, os/as formadores e os/as estudantes de Pedagogia, temos algumas chances de refletirmos sobre a vida com alguma margem de liberdade “formativa” (aqui no sentido proposto por Foucault da ascese). Na universidade pública, não serão poucas às margens de liberdade, quando estamos em instituições compromissadas com a democracia, a laicidade e o engajamento social, se ela nos oferecer a possibilidade de atuar para a circulação de saberes-práticas historicamente subalternizados ou desprezados, produzindo assim impertinências aos “Cistema” (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020).

Sigo fortemente inspirado pelas formulações foucaultianas que sugerem que na maior parte do tempo de nossas vidas temos a chance de avaliar as estratégias e as táticas que inventamos em nossos cotidianos. Acredito fortemente que se pode sempre incrementar disposições e meios para o agir ético na formação (que se oferece também como espaço de produção do conhecimento; melhor dizer, a formação é sempre um espaço de produção do conhecimento).

O trabalho educativo e o trabalho em Pedagogia (não limitado à docência, sublinhe-se) oferece elementos produtivos para que tenhamos a chance de pensarmos o que somos, o que desejamos de nós e também sobre nossas expectativas em relação ao/à outro/a — seja esse/a um sujeito, uma coletividade, uma instituição... uma sociedade —, oportunizando um diagnóstico do presente, como nos sugeriu Michel Foucault. Essa proposição corresponde

aqui ao que pode ser discernível, acompanhando a etimologia da palavra grega *diagnostikós*, isso associa-se a ontologia do presente no trato foucaultiano — discernir isso o que se passa conosco, como nos constituímos (CUNHA, 2010).

Ao nos movermos em conversas em sala em uma disposição de escuta e partilha, estou seguro, alcançamos em alguma medida a dimensão do conhecimento de si, pois é a partir dos lugares de fala das discentes e de nós regentes da turma (no caso da disciplina em questão) por onde podemos pensar o mundo. Seria, portanto, pela vida de uma pedagogia menor, não minoritária, não tutelada, sem medo da vertigem de dizer da sua verdade, dos seus *in*-mundos-vida por onde poderíamos também repensar a vida.

OUTRAS INFLEXÕES

Da relação consigo mesmo/a pressupõe-se, imagino, certa posição de discernimento entre aquilo que corresponde a um determinante moral e aquilo que diz respeito ao modo como me relaciono com isso (considerando-se os termos contexto-dependentes desta posição de reflexão). Como posso pensar o tempo-presente, como posso discernir as coisas deste mundo e seus significados e sentidos para mim (na singularidade do que me constitui e na relação com o que me faz um sujeito cidadão/ã)? Como me percebo em face de determinantes morais, exigências convencionadas por condutas e práticas que tentam governar a mim e aos/às outros/as e como as posições de desigualdade se interpõem aqui? De forma um tanto arriscada e bem resumida, reafirmo a aposta de que temos sempre (ou quase, muito mais complexificado nos estados de exceção) a possibilidade de pensarmos sobre o modo como conduzimos a nós/mesmos-as-es e como, em certa medida, tentamos

conduzir as condutas dos/as outros/as, mobilizando certas margens de liberdade e agência.

Esses desafios aparecem nos currículos das licenciaturas (de certa forma, estimula-se certa dimensão ética e política do trabalho docente), mas será pela Pedagogia desde onde puxo os fios desta tessitura sobre os modos pelos quais estabelecemos as condições ou barreiras para a inflexão ética, isto é, o que possibilita ou impede que formas de refletir sobre algo ou sobre nós se institua, considerando-se que um dado componente curricular, inserido em uma diretriz de formação, se coloca como mais um para a ampliação da formação docente, prospectada em competências para o trabalho em certos ambientes educativos (a escola na educação de crianças, nos movimentos sociais, nas empresas, nos serviços de saúde — esse espectro é igualmente singularizado, pois nem todas as instituições se movimentam na pluralidade de áreas de atuação, privilegiando mais umas do que outras, mas quase sempre a prioridade é a escola).

Na mesma direção, estou aqui me referindo a um domínio estético, o contorno estabelecido nesta inflexão e a seu grau de sensibilidade para com as coisas do mundo-vida, aquilo que corresponde à estilização de nossas existências, bem como o modo como nos deixamos afetar pelo mundo ou pelo que se passa no mundo. E aqui não se trata de causa e efeito, mas apenas de efeitos de efeitos, como afirmaria Judith Butler (2000). Decorre disso que estamos frente às exigências e interpelações e ao domínio (algumas vezes dominação) política: o terreno e as formas que movimentam as disputas em torno de algo ou alguma coisa. Para Peters e Besley (2008), Foucault toma a ideia de uma estética da existência e dos modos como nos constituímos como sendo ao mesmo tempo ético e políticos na formação de uma pessoa cidadã pública. Eu acrescentaria, seguindo o rastro feminista, que também haverá que se pensar na esfera privada como dimensão ética e política.

Algumas dessas questões que venho propondo podem ser localizadas também em certos acordos que uma dada política educacional, como o podemos observar no caso das Diretrizes para a formação de profissionais, estabelecida no/pelo Ministério da Educação (entre outras formas de regulação curricular, ou, em termos mais amplos, estratégias de governo das populações, pois, afinal, é disso o que se trata quando se fala de política pública e de Estado). Mas, diria, assim como aqui estão sendo formuladas, nessa tonalidade reflexividade, ela guarda-se a singularidade de um arranjo político e epistemológico específico — e é o que tentei articular no curso deste capítulo, a fim de verificar os (im)possíveis modos de experimentar a formação.

Nesses termos, não haveria letra morta (o programa fixo), mas se trataria fundamentalmente de invenções, práticas de significação, práticas de liberdade... o que pressupõe o imponderável, o risco: “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256).

A estilização dos modos de vida (dar um contorno à própria existência) requer certa sensibilidade da qual não somos equipados e não seremos instruídos, mas convidados ao pensar-sentir; ela é, pois, produzida por encontros, afectos e perceptos, como apontou Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997). Pode ser que isso nos ofereça (im)possibilidades de nos perguntarmos sobre como nos tornamos isso o que dizemos/vimos ser, o que cada um/a de nós é capaz de viver-sentir... pode ser que não ou que por apenas algum tempo e sob algumas condições... Precisamos apenas estar atentas e vivas: “não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui” (MOMBAÇA, 2021, p. 10). O currículo, a formação, a gente inventa... para estarmos vivas/vivos/vives.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Entre nosotros, las generaciones. *In*: LARROSA, J. **Entre nosotros**: sobre la convivencia entre generaciones. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007. p. 100-127.
- BROWN, W. **El pueblo sin atributos**. La secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2017.
- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- CHAMAYOU, G. **Les chasses à l’homme**. Paris: La fabrique éditions, 2020.
- CNE/CP. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.
- CORAZZA, S. M. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009.
- CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- ERIBON, D. **Insult and the Making of the Gay Self**. Estados Unidos: Duke University Press, 2004.
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos. Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FOUCAULT, M. **Dizer a verdade de si**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. **Dits et écrits I**. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253- 278.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALBERSTAM, J. **El arte queer del fracaso**. Madri: Egales, 2018.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 2009.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPONTE, L. G. Docência Artista: arte, gênero e ético-estética docente. **Educação em Revista**, n. 43, p. 35-56, 2006.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.
- MEYER, D. E. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.
- MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NARDI, H. C.; SILVA, R. N. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. *In*: GUARESCHI, N.; HÜNNING, S. **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. p. 93-106.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POCAHY, F. A. **A pesquisa fora do armário**. Ensaio de uma heterotopia *queer*. 2006. 128 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

POCAHY, F. A. Extensão na/ com a diferença: Gênero, sexualidade e envelhecimento. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, p. 139-155, 2022.

POCAHY, F. A. O clamor da diferença letal: educar em estado de exceção. **Revista Ñanduty**, v. 6, p. 9-22, 2018.

POCAHY, F. A. (Micro)políticas *queer*: dissidências em pesquisa. **Textura**, Canoas, v. 18, p. 8-25, 2016.

POCAHY, F. A. Interseccionalidade e Educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, v. 23, p. 18-30, 2011.

POCAHY, F. A. Os filmes que habito: cartogenealogias do presente. **Athenea Digital: Revista de pensamento e investigación social**, v. 20, n. 2, 2020.

PRECIADO, P. **Um apartamento em Urano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SONTAG, S. **Contra a Interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Formulário de Identificação da Disciplina EDU08-11356 Educação Estética**. Ementário. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=11356. Acesso em: 15 mar. 2023.

YORK, S.; OLIVEIRA, M. R. G.; BENEVIDES, B. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, p.1-12, 2020.

2

Priscila Dornelles-Avelino

QUERERES EM FORMAÇÃO

DESCONFIAR, DESFAZER-SE, REPOSICIONAR...

Começo este texto escutando ao fundo Caetano Veloso, especialmente, sendo interpelada pela sua música *O querer* como ensejo para pensar uma trajetória de compromissos assumidos com a formação de professores no ensino superior público, especialmente no interior nordestino e baiano. “Ah! Bruta flor do querer”... os compromissos com o alargamento do que conta como corpo-vida fortaleceram e compõem o meu corpo-docente em ânimo, em desejo de potência e em posicionalidade política quando “por ser de lá” vivencio e compreendo a importância do acesso, da permanência e da integralização da formação acadêmico-profissional no ensino superior público de jovens e adultos/as nordestinos/as.

É evidente que falo desde uma região que viveu e vive os resquícios sociais, territoriais e políticos do colonialismo com o genocídio dos povos indígenas, do direito às suas terras e com toda sorte de violências possíveis aos povos africanos a partir das práticas de escravização e das políticas de morte no pré e no pós-abolição. Considerando a ancestralidade como aquilo de ontem que produz o presente, não há referência política que possa esquecer, sentidos que não estejam ligados, corpos que não tenham marcas, território que não seja ferido e inferido pelas crueldades desse período e das suas referências na produção de uma modernidade marcada pela colonialidade, pelo racismo e pelo sexismo compondo explicações para a produção de um desenvolvimento brasileiro a expensas das referências dos povos, dos territórios nordestinos e dos investimentos necessários a qualquer região brasileira. A lógica de composição das elites constituídas pelo domínio colonial e, em seguida, agrário do Brasil constituíram o desenvolvimento do Brasil com prioridade para o eixo sul-sudeste. Na educação, especialmente, no ensino superior público federal, não foi diferente.

Não é à toa que, muito próximo aos seus setenta anos de existência como única universidade federal pública em território baiano, a Universidade Federal da Bahia tenha sua primeira “irmã” intitulada Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no ano de 2005; instituição que é fruto da política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, constituído pelas políticas de expansão do ensino superior público dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que ocorreram entre os anos de 2003 e 2016.

Digo isso como modo de localizar o meu lugar de fala e de rejeitar as práticas recentes assustadoramente extremo direitistas, conservadoras e fascistas, constituidoras de um período de governo federal marcado por declarações e práticas declaradas racistas, sexistas e cisheterossexistas, pela legitimação dos movimentos de morte, de violência, de incitação a toda sorte de modos de desumanização e genocídio do povo negro, dos povos indígenas e das pessoas que vivem o desejo e os modos de constituir seus corpos em rasuras com as heteronormas, bem como pelas tentativas de criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra, pelo território e pelas comunidades tradicionais que vivem em disputas cotidianas com o agronegócio. Um período de restrição de investimentos e de longos ataques à autonomia das instituições de ensino superior públicas.

Assim, atuar como professora na educação superior pública no Nordeste, no interior baiano, especialmente na UFRB, se constituiu e se constitui como um certo tipo de resposta ao chamado baiano de Caetano Veloso, na já referida música, ao citar “onde queres revólver, sou coqueiro/onde queres dinheiro, sou paixão”. Assim, minha atuação nesta instituição desde janeiro de 2010, aprendeu com o lugar, escutou o lugar, se posicionou desde o lugar para problematizar os sentidos da atuação na formação de professores em diálogo com o lugar, em tentativa de escuta comunitária e, ao fim e ao cabo, em reorganização da agenda de pesquisa, de ensino e de extensão em um tempo e em um modo mais atual.

Com o ingresso na carreira docente superior na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para atuar no Centro de Formação de Professores, especialmente, no curso de Licenciatura em Educação Física, assumo compromisso de pensar a formação de professores considerando a comunidade acadêmica da UFRB, especialmente, do referido Centro, onde há predominância de jovens nordestinas negras, oriundas de famílias localizadas em comunidades rurais, situadas em um perfil socioeconômico de sobrevivência com até um salário mínimo, em sua maioria, e referenciadas como as primeiras pessoas da família a entrar na universidade, considerando todas as suas gerações ancestrais.

De lá pra cá, gênero-sexualizando a formação de professores/as, venho a partir deste caetanear da “vida real e de viés”, de modo mais atual, constituindo uma agenda epistêmico-política e pedagógica fincada na escuta do chão, da terra, da ancestralidade, dos legados, das referências comunitárias, das mestras dos saberes, das lideranças negras e indígenas do território baiano e brasileiro, evidenciando e rasurando as “aprendizagens do esquecer” no campo acadêmico para composições contracolonizadoras na formação de professores. Assim, neste capítulo, priorizo saudar os laços e os lastros constituídos na agenda teórico-política para a formação de professores, gênero-sexualizando o meu fazer docente, ao mesmo tempo em que lasqueio as lanças e as flechas e remiro os alvos, apontando um pouco dos lançamentos para o amanhã.

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TERRA “DAS AMARGOSAS”

“Onde queres revólver, sou coqueiro”... Um pouco de terra e território marcados pela ascendência Kariri nessas terras de

Amargosa, na Bahia, um caldo de cana na feira, uma carne do sol, um requeijão cortadinho e uma vida melodiosa forrozeira. A minha atuação na universidade pública se embebeu de territorialidade e de brisa, das referências sociais e comunitárias da cidade e da região do Vale do Jiquiriçá (Bahia) e, logo, como moradora da cidade e professora na instituição, clamar “Vamos viver no Nordeste, Anarina!” se fez com força, com aquela força que nunca seca.

Como mulher, lésbica, branca, vivi as perspectivas de não lugar de um corpo marcado como ininteligível desde os tempos como jogadora de futebol de rua no meu bairro, bem como na prática do futebol amador de várzea enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursei graduação, especialização, mestrado e doutorado. Assim, marcada e politicamente implicada em flertes com o avesso das cisheteronormas, compreendendo-as e ávida por ampliar os espaços de tensionamento das mesmas, investi na atuação da professora que pesquisa e da pesquisadora que é professora e que compõe arranjos e organização, mobilização e um fazer político na sua trajetória docente.

Assim, piso com pé firme nas terras “das amargosas” já com uma trajetória de atuação investigativa e profissional voltada para as articulações entre educação, educação física, gênero e sexualidade, localizada a partir dos estudos de gênero, dos estudos feministas e dos estudos *queer* como referências prioritárias no âmbito teórico, para os percursos metodológico e ético das pesquisas e para uma atuação docente na formação de professores implicada com o objetivo de alargar o que conta como humano e, assim, disputar as proposições educacionais e sociais ditas democráticas e igualitárias. Para isso, assumo o conceito de gênero para disputá-lo na história da produção em Educação Física, onde havia e há um caminho de sua referência como sinônimo de sexo, sem uma ampla discussão da sua dimensão como organizador da cultura. O mesmo ocorre com estudos na área da Educação que tomam como referência o gênero com base nas teorias das representações sociais e, conseqüentemente, na análise dos

estereótipos, e/ou as localizações de gênero como particularidade na trama de perspectivas que consideram proposições totalizadoras.

Gênero aqui é um conceito que se refere às construções de ordem social, cultural e linguística, que operam na produção de modos de in/inteligibilidade, da definição do que seja um corpo im/possível e, ainda, considerando a produção das intelectuais negras e decoloniais, gênero é uma produção colonial. Tais construções, no plano cisheteronormativo, tratam homens ou mulheres como se fossem biologicamente determinados, considerando-os referências de inteligibilidade, de possibilidade, de viabilidade do que conta como humano na modernidade e a partir de referentes eurocentrados e colonizadores. Assim, o convite para generificar a formação docente em Educação Física e em Educação passa pela possibilidade de politizar a prática docente a partir dessa categoria em trama interseccional raça-colonialidade-gênero.

Para isso, o arranjo teórico-metodológico e político assumido posiciona o gênero como uma construção social normativa marcada pela colonialidade e pela modernidade, como ferramenta operativa na medida em que se pode identificar como ele se constitui socialmente, mas também como ele funciona para propor a sua desconstrução. Nesse tom do caetanear, “onde pisa o chão, minha alma salta e ganha liberdade na amplidão”, mesmo rejeitando os binarismos entre corpo e alma suscitados pela letra da canção, posiciono-a inspirada na perspectiva de afirmarmos que a vida não fica de fora da formação de professores. E, por isso, torna-se significativo questionar: pode-se escapar do gênero?

Judith Butler (2015) explica que “[...] na verdade, não. Mesmo que às vezes possamos e que por vezes nos vejamos fora de suas normas, sempre nos relacionamos com aquilo pelo qual somos chamados, interpelados”. A autora destaca que “podemos recusar e mudar gêneros, tentar viver fora das normas, mas lidamos com um mundo social que vai desafiar isso. Mesmo a quebra mais radical de

gênero tem de lidar com instituições, discursos e autoridades que buscarão designações pelo gênero”.

Assim, gênero é uma heteronorma que organiza a vida e as instituições, pautando a in/viabilidade do que conta como humano com base em sexo, entendido como elemento primário para a inteligibilidade e a elegibilidade das referências do humano, do que pode ser socialmente lido como sujeito. Assim, “haverá dois sexos, distintos e uniformes, e eles vão se expressar e se tornar evidentes no gênero e na sexualidade de modo que qualquer manifestação social de não identidade, descontinuidade ou incoerência sexual será punida, controlada, repudiada, reformada” (BUTLER, 2008, p. 97). Nessa linha de pensamento, a heteronormatividade compõe uma premissa do sexo, bem como uma linearidade dele decorrente. Ou seja, macho ou fêmea se determina a partir do sexo, em decorrência de um gênero, masculino ou feminino, constituído com base na referência branca eurocentrada colonizadora. Gênero seria esse plano normativo de oposição e polarização composto por características hegemônicas marcadas e definidas pela experiência moderna constituída nas tramas da colonização.

Este plano de inteligibilidade binário masculino e feminino marcado como oposto, e complementar, desencadearia, sucessivamente, uma naturalização do desejo pelo “sexo oposto” tramado de modo repetitivo, recorrente e ao longo de toda a vida a essencialização da heterossexualidade. Essa é a produção incessante de um sujeito, possível desde que o sujeito seja generificado como binário e, naturalmente, heterossexual. Tal produção, na modernidade, interfere nas tramas das relações entre gênero, sexualidade e biopolítica.

Guacira Louro (2004) e Dagmar Meyer (2004) têm evidenciado, de diferentes modos, no campo acadêmico das últimas décadas, as relações entre gênero, sexualidade e educação de forma teórica e política. Já na Educação Física, pesquisei e analisei como gênero e sexualidade atravessam as aulas e a escola em distintas

produções. De modo principal, discuti e analisei como o gênero é acionado como referência principal para a organização das aulas de Educação Física a partir da experiência de professores que utilizavam a separação de meninos e meninas como um recurso pedagógico nas suas aulas (DORNELLES, 2007). Nessa pesquisa, que teve como instrumento o uso das entrevistas,

em diversas situações, os/as professores/as utilizam as seguintes expressões para descrever os meninos: potência, força, velocidade, ação, energia, movimento, agressividade, 'cavalões', mobilidade, se movimentam com mais facilidade, rapidez, mais duros e diretos, raiva, agressividade, competitivos. Já para as meninas, as expressões incluem: tem menos habilidade, são lentas, lerdas, não acompanham, tem que ter paciência, meigas, calmas, delicadas, comedidas, menos energia e força. Essas descrições sinalizam como gênero é mobilizado para definir a capacidade de meninos e meninas como adequados/as ou não para determinados conteúdos, para atividades mistas e/ou para as aulas de Educação Física. (DORNELLES, 2011, p. 24)

Assim, a rede de inteligibilidade do que conta como corpo possível na Educação Física escolar é produzida na referência binária generificada, inclusive garantindo que a oferta dos conteúdos escolares se deem em acordo com esta referência heteronormativa.

Em pesquisa realizada em nível de doutorado, buscando compreender como a sexualidade aparecia na Educação Física escolar considerando as experiências de professores/as que atuavam na rede estadual em algumas cidades que compõem o Vale do Jiquiriçá (Bahia), pude compreender como o gênero, enquanto cisheteronorma, organiza e regula o que conta como conhecimento relacionado à sexualidade nas aulas de Educação Física no referido contexto (DORNELLES, 2013). Também compreendi como os corpos que esgarçam as fronteiras de gênero são posicionados nessa disciplina escolar (DORNELLES, 2017; DORNELLES; POCAHY, 2014; DORNELLES; DAL'IGNA, 2015).

As análises realizadas nesses estudos me permitiram compreender o gênero como uma norma potente na organização desse contexto regional, marcado por suas especificidades culturais, do seguinte modo: a) a sexualidade é apresentada como conteúdo da Educação Física escolar a partir de referentes biológicos, especialmente, a partir dos temas relacionados à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis em atividades interdisciplinares constituídas com a disciplina de ciência e com a realização de feiras, seminários e visitas de especialistas na escola para palestras; b) na narrativa dos/das professores/as entrevistados/as, a sexualidade aparece nas aulas de Educação Física como algo “próprio” das relações e da vida discente, de modo que os meninos sempre utilizam as aulas de Educação Física para “passar a mão” nas meninas, inclusive com o enunciado de uma professora ao tratar “prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto”.

Fundamentalmente, essa organização binária do gênero estabelece uma masculinidade “garrote” e uma feminilidade “bezerra” na região investigada. Consideramos que o contexto cultural exterior e imanente à escola disputa a definição dos sujeitos e do conhecimento sobre a sexualidade bem como, de forma aliada ao sexo, naturaliza o “garrote” e a “bezerra” como formações identitárias que posicionam de determinada maneira os sujeitos nas tramas do gênero na Educação Física escolar, os quais estão imbricados e são possíveis a partir de discursos regionalizados. (DORNELLES; POCAHY, 2014, p. 123)

Além desses dois pontos, um terceiro ponto compõe a materialidade analítica desta pesquisa de modo importante, pela compreensão de que os diferentes modos de viver os desejos e os prazeres, inclusive com a assunção de uma identidade distinta da heterossexualidade, não se constituem como debate relevante, acentuado e comum nas aulas de Educação Física na região.

A partir dessa trajetória, incluindo estudos realizados no contexto de Amargosa (Bahia) e região onde a UFRB se situa, compus

uma prática pedagógica na formação de professores, de modo prioritário no curso de Licenciatura em Educação Física, mas também com atuação eventual nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Educação do Campo, pautando a formação docente aliançada com uma afirmação da dimensão política com prioridade para compreensão da categoria gênero como organizadora da vida na modernidade. Isso é, em certa medida, uma formação de professores articulada com uma problematização do cotidiano comunitário e regional, das práticas escolares, das práticas pedagógicas em Educação Física interrogando como se dá a produção do que conta como conhecimento, do que conta como humano, do que conta como plano político na formação de professores em Educação Física, na atuação profissional escolar e nos contextos sociais e comunitários da cidade e da região. Com isso, os esforços deste caminho se constituíram em agenda docente na UFRB a partir das diferentes iniciativas e proposições no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Particpei da composição inicial e constituo a formação atual do grupo de pesquisa Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade como espaço institucional de articulação de docentes e de agenda teórico-política no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão com proposições institucionais no âmbito das temáticas de gênero e sexualidade, de modo principal. A agenda extensionista do Núcleo Capitu incluiu a realização de dois eventos, I e II Festival Anual de Múltiplas Sexualidades na UFRB, que foram realizados de modo presencial nos múltiplos *campus* da instituição nos anos de 2012 e 2013 com a presença de integrantes dos movimentos sociais pela diversidade sexual atuantes na Bahia e na região do Recôncavo, professores/as e pesquisadores/as da instituição e do país convidados/as para compartilhar seus estudos, suas pesquisas, seus projetos e ações sociais com a comunidade acadêmica. Como efeito desses eventos, compomos a organização de dois livros¹⁷ que reuniram

17

O Recôncavo Baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade (GIVIGI; DORNELLES, 2013) e *Babado acadêmico no Recôncavo Baiano: universidade, gênero e sexualidade* (GIVIGI; DORNELLES, 2017).

textos reflexivos em formato de capítulo, os quais foram produzidos pelos/pelas palestrantes convidados/as de modo a sistematizar e a compilar publicações em formato de livro oriundas da movimentação política do Recôncavo em torno das pautas de gênero e sexualidade.

No âmbito da pesquisa, além dos projetos de pesquisa citados acima, trabalhei com a orientação em pesquisa em distintos projetos de iniciação científica e para a concretização dos trabalhos de conclusão de curso na graduação de discentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física com as propostas que versaram sobre: os “problemas” de gênero na formação de professores em Educação Física a partir da experiência do estágio obrigatório, a perspectiva dos/das estudantes do ensino fundamental sobre as mulheres no futsal/futebol, uma análise das relações de gênero e do trato pedagógico com a sexualidade na Educação Física a partir da prática dos/das professores/as; as relações de gênero nas aulas de Educação Física na educação infantil, uma análise generificada do futsal feminino em Amargosa, dentre outras temáticas. Algumas dessas produções foram publicadas em formato de artigo em periódicos reconhecidos nacionalmente e outras compuseram capítulos de livros que centralizavam as temáticas citadas, entre outros trabalhos.

A orientação em pesquisa na pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, especialmente, no Mestrado Profissional em Educação do Campo, repercutiu em uma ampliação da agenda de pesquisa centrada na problematização, na rasura das cisheteronormas e na visibilidade da agência epistêmico-ético-política de sujeitos que vivem desde o seu avesso de modo a posicionar uma relação intensa, complexa e necessária entre Educação do Campo e estudos de gênero, *queer* e de sexualidade. A proposição de entremear estes caminhos, de modo distinto do acionamento de gênero como uma particularidade e/ou em uma linha de estudos sobre trabalho produtivo e reprodutivo camponeses, desafiou o corpo discente e docente do programa a ampliar os espaços de ensino, de pesquisa e de extensão nesta composição sobre o campo brasileiro.

Pensar o campo brasileiro/nordestino/catingueiro com o recorte de gênero e de sexualidade (des)articulados com as produções em Educação do Campo é lançar o olhar em torno de um contexto regional que produz (im) possibilidades para os sujeitos privilegiando as categorias gênero e sexualidade. Em certa medida, tensionamos como algumas matrizes de pensamento que compõem a Educação do Campo não se dedicam a evidenciar modos de produção dos corpos abjetos, ou seja, de condições distintas de humanidade no contexto do campo. Assim, entendemos que, muitas vezes, a partir de determinadas perspectivas epistêmico-políticas o debate sobre as categorias gênero e sexualidade, além de serem secundarizadas como definidoras da vida e das possibilidades sociais, quando tratadas, são visibilizadas em produções alinhadas à Educação do Campo que reforçam o modelo binário homem *versus* mulher (RODRIGUES; DORNELLES, 2020, p. 283-284).

Na esteira desses movimentos, considerando as dimensões de ensino, propusemos a criação dos componentes curriculares optativos *Estudos Feministas e Educação do Campo*, bem como *Estudos Decoloniais e Educação do Campo*. Além disso, considerando a extensa agenda de demandas comunitárias e, conseqüentemente, de pesquisas desenvolvidas no referido programa nas dimensões citadas, compusemos uma nova linha de pesquisa intitulada *cultura, raça, gênero e Educação do Campo* oficializando um compromisso político de escuta das demandas coletivas, de aliança acadêmica e de visibilidade das agendas comunitárias e educativas dos diversos povos do campo brasileiro com relação às dimensões raciais, de gênero e de sexualidade vividas por estas comunidades.

Ainda no âmbito do ensino, contudo, considerando a atuação na graduação, os investimentos na perspectiva generificar e racializar a formação de professores se constituíram em uma agenda de estudos, de problematizações e de ações sistemáticas em relação ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB em duas frentes: a) com a criação e o registro dos

componentes optativos: *Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Física escolar; Gênero e Política; Educação Indígena; Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Física escolar*; b) com a proposição de gênero e raça como categorias importantes em disciplinas obrigatórias, especialmente, nos componentes *Estágio em Educação Física I, Estágio em Educação Física II e Estágio em Educação Física III*, destinados para a relação com a escola na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente.

A partir das experiências como docente destas diferentes disciplinas do estágio obrigatório, as quais foram ofertadas e vivenciadas na cidade de Amargosa a partir de convênio e compromisso entre a UFRB e as instituições escolares, as hierarquias e, portanto, as desigualdades de gênero na Educação Física escolar, se colocavam/colocam como problemas políticos e pedagógicos necessários de compreensão, de problematização e de agência político-pedagógica por parte dos/das estudantes estagiários/as. Pois, para além do processo importante de compreensão das tramas desiguais sociais, era/é necessária a visibilidade e a análise das práticas escolares e da Educação Física escolar generificadas posicionando como a escola e essa disciplina escolar apresentam modos educativos generificados próprios e também regionalizados. E, por fim, com isso, problematizar e propor caminhos pedagógicos e políticos para rasurar as referências normativas de gênero racializadas, regionalizadas e binárias que posicionavam/posicionam inteligibilidades corporais (im)possíveis no âmbito da relação com os elementos da cultura corporal — objeto de ensino da Educação Física escolar. Assim, algumas situações escolares e comuns à Educação Física escolar no contexto do interior baiano evidenciam como as normas de gênero operam neste contexto e, para a formação inicial e continuada de professores, exigem agência e posição política dos/das futuros/as docentes e dos docentes em exercício.

Algumas situações recorrentes são relatadas por estagiários/as, como problemas pedagógicos nas aulas de Educação Física.

Os espaços e os materiais destinados às aulas são naturalizados pela comunidade escolar como próprios para os meninos e/ou inadequados para meninas. Além disso, a separação de meninos e meninas nas aulas, fato ainda comum na atualidade, é uma prática pedagógica promovida por docentes e/ou pleiteada pelos/as estudantes das escolas como algo natural desta disciplina escolar. Contudo, está alicerçada em concepções de gênero que refletem e constituem um tipo de masculinidade hegemônica como referência nas aulas e a feminilidade como um problema (DORNELLES, 2018).

Além disso, os relatos dos/das estagiários/as ao longo destes treze anos de atuação na UFRB e com estágio obrigatório na cidade de Amargosa apontam para uma grande rejeição inicial dos meninos ao conteúdo dança, associando a perspectiva da experiência de masculinos com a dança na escola à homossexualidade. Ao observar aulas de estágio na escola em 2017, presenciei estudantes estagiários sem conseguir dialogar sobre o conteúdo dança com as turmas, visto essa rejeição inicial por parte dos estudantes meninos escolares, de modo mais contundente. E, ainda, ao ensaiarem alguns passos de dança como maneira de apresentar a atividade pedagógica que seria dirigida, serem constrangidos pela turma de escolares como “o professor é viado”. Destaco essa cena escolar pois, considerando as dimensões culturais regionais que se articulam à definição do que conta como masculino nas diferentes regiões brasileiras, pode-se pensar que a Bahia é um estado onde os masculinos dançam. Contudo, me parece que a cisheteronormatividade é muito mais eficiente na escola e na Educação Física escolar a partir de um binarismo que opera na sua lógica com um tipo de masculinidade hegemônica como referência. Em decorrência disso, outras masculinidades são, em geral, destituídas de atenção pedagógica e política, pois estão aquém da referência viril, forte, competitiva dos corpos masculinos, considerados “apropriados” para este componente escolar. Como efeito, temos esta disciplina que propõe pedagogias distintas, opostas e/ou impossíveis para alguns corpos,

as quais, inclusive, garantem a possibilidade de conteúdos distintos e únicos — ou para meninos ou para meninas.

Em outra situação escolar vivida em 2014, o estudante estagiário estava ensinando o conteúdo ginástica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental. Em uma das atividades de rolamentos, foi necessário apoiar os estudantes escolares para que os mesmos não se machucassem, garantindo a execução do movimento com segurança. Contudo, um estudante escolar rejeitou fazer a atividade, deixando-a. O motivo relatado para o estagiário foi que, em sua casa, o pai lhe ensinou que um homem não pode tocar em outro homem. Portanto, era impossível para aquele estudante compreender a viabilidade, a possibilidade de corpos que fraturam as normas de gênero marcadas pela estreiteza de possibilidades na definição de um masculino referência na região. Assim, a aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal, objeto de ensino da Educação Física, é negada por um investimento biopolítico das heteronormas na escola e na Educação Física escolar antes mesmo de termos, na experiência docente em Educação Física, os impactos e, conseqüentemente, os desafios com as dificuldades de aprendizagem dos/das estudantes escolares. Isso significa que não há como pensar o ensino e a aprendizagem dos elementos da cultura corporal na Educação Física escolar sem pensar politicamente como compor uma agência de ruptura com as normas de gênero e essa é uma tarefa essencial para a formação inicial de professores em Educação Física no contexto baiano e brasileiro.

Algumas dessas situações pedagógicas são registradas nos relatórios finais dos componentes de estágio e evidenciam uma compreensão binária que pauta primeiramente a in/inteligibilidade dos corpos e, em seguida, de modo decorrente, as im/possibilidades de vivência e aprendizagem com/sobre a cultura corporal. Considerando as experiências políticas com gênero na formação inicial de professores/as, reitero algumas pistas para compor uma experiência docente político-generificada no estágio e, especificamente, na EF

escolar, com vistas à promoção de práticas pedagógicas mais igualitárias (WENETZ; DORNELLES, 2020):

- a. Analisar, identificar e problematizar como se dá a produção das normas de gênero na sociedade, na instituição escolar e em cada turma, e como ela opera, pois, as micropolíticas funcionam de determinados modos e com suas peculiaridades institucionais, inclusive de gênero. Assim, é fundamental questionar os modos generificados adotados e que sentidos se perdem em cada contexto pedagógico.
- b. Desconstruir as estruturas generificadas e binárias que explicam a vida e as aulas de EF, bem como a maneira como organizam as práticas pedagógicas, as metodologias docentes e a disposição física dos espaços e dos materiais desse componente escolar. A tarefa política da docência generificada é implodir a lógica binária como único modo legítimo de fundamentar a vida, os corpos e de produzir o (não) acesso aos conteúdos da cultura corporal. Para isso, é fundamental desconstruir as definições do que é destinado a meninos e a meninas, das cores ao desempenho em algumas práticas dos conteúdos da cultura corporal, das expectativas de desempenho escolar às sociais. A desconstrução desse tipo de estrutura e a assunção da diferença como processo no exercício pedagógico é um passo importante.
- c. Ampliar a oferta de conteúdos de cultura corporal, multiplicando experiências e aprendizagens com cada elemento, tensionando as generificações historicamente constituídas na cultura binária, como, por exemplo, futebol para meninos e dança para meninas.
- d. Constituir práticas pedagógicas que não enfatizem a separação entre meninos e meninas como única possibilidade de organização das aulas, visto que as relações harmônicas

entre uns e outras, entre sujeitos não identificados com estas expressões binárias de gênero, devem constituir compromisso para uma docência politicamente comprometida com a produção de uma sociedade igualitária.

- e. Problematizar os modos de compreender o que conta como humano e que se admita a naturalização da heterossexualidade como efeito do pensamento binário e da assunção do sexo como referente do gênero, e com eles romper. Considerando a linearidade e a decorrência constituída pela heteronormatividade com base no sexo binário, temos uma proposição de macho/fêmea como referência de gênero, considerando-se masculino/feminino como naturalmente opostos e complementares no campo do desejo. Assim, para dissociar gênero e desejo de sexo é preciso constituir espaços de discussão em que se afirmem como válidas as diferentes expressões dos corpos no campo do desejo, em relação de igualdade, identitária ou não. Podem-se constituir diálogos formativos e produtivos a partir de uma política pedagógica junto a movimentos sociais organizados, de luta pelo direito à expressão de gênero e de sexo.
- f. Fortalecer a participação política de estudantes na composição das suas organizações estudantis. Estes espaços devem incluir, em suas pautas sociais, a discussão sobre as relações de gênero.
- g. Verificar a linguagem utilizada nas aulas e os modos de produzir e reificar o binarismo de gênero. Analisar previamente o uso de cores, de materiais pedagógicos e artefatos culturais, propondo os que ampliem o repertório sobre os corpos e os modos de ser como humanidade, tais como: fotografias, músicas, filmes e imagens, dentre outros.

- h. Buscar a articulação com movimentos sociais que acionem o gênero como categoria política, em articulação com outras categorias, como raça, classe, sexualidade, de modo a promover uma prática pedagógica interseccional para se compreender a realidade social. O feminismo negro, as perspectivas decoloniais e contracoloniais, os estudos da educação do campo têm acionado proposições importantes para tensionar o que conta como conhecimento e como humano na modernidade.

DOS QUERERES ANCESTRAIS...

Ao chegar na UFRB em 2010, me coloquei a aprender com a terra, o território e as composições constituídas naquele Centro de Formação de Professores a partir das políticas afirmativas, da presença de estudantes negros e negras e indígenas, da presença também de intelectuais negros e negras como docentes dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição, bem como desses e dessas como protagonistas e referências dos debates promovidos na área da Educação, desde atividades que constituem um legado institucional como o a Conferência Negritude e Educação e o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, até aquelas atividades mais extensas no currículo como os projetos de pesquisa e extensão propostos por colegas docentes negros e negras. Ainda que com as limitações de formação e de pessoa que ocupa um lugar de privilégio branco na compreensão da importância dessa pauta acadêmico-política, as águas seguiram seu curso ancestral e eu sigo escutando e aprendendo.

Junto a isso, a vida desde o nascimento como Kokulehooxi, em 2018, se fez de outros modos e o pertencimento comunitário ancestral ao NZO KWA MINKISI NKASUTE YE KITEMBU MVILA —

Comunidade de Terreiro Caxuté, liderado pela sacerdotisa Mam'etu Kafurengá, Maria Balbina dos Santos, ou ainda, Mãe Bárbara de Cajaíba como é reconhecida na cidade de Valença (Bahia), compôs caminhos educativos-afirmativos sobre o racismo, a colonialidade, o heterossexismo e o seu necessário enfrentamento. Desde o lugar de mulher reconhecida como branca, de modo geral, fui aprender a ler, ou melhor escutar a oralidade com meus/minhas mais velhos/as e camaradas da comunidade de terreiro para (re)nascer não só no ndemburó, mas, em alguma medida, no exercício da docência, da pesquisadora, da atuação na extensão e na vida.

Assim, sigo o balanço do mar e os ensinamentos da Kalunga sobre os processos de genocídio e escravização dos nossos ancestrais e suas resistências no mar, pelo mar e após o mar em sua travessia atlântica em terra pindorâmicas, como nos provoca Antonio Bispo dos Santos (2015) ao falar do território brasileiro. E, em respeito aos sinais do mariwô, aponto para a referência da memória ancestral negra e indígena e do “enfrentamento ao esquecimento” nas minhas prioridades de atuação docente, investigativa, política e ética na vida. Dito isso, saúdo meu kamutuê de Mam'etu Kukueto e de Tat'etu Hooxi Mukumbi, para pedir licença às pessoas que vieram antes e aos povos negros e indígenas para assumir uma escrita e um registro que intenta em visibilizar e de saber de onde se vem.

“Como saber de onde se vem?” é uma pergunta feita por um estudante do curso de Licenciatura em Educação Física em uma aula do componente Educação Indígena, que se conecta às provocações de Luiz Rufino (2021) sobre a educação, inclusive a escolar e em nível superior, para compor “uma aprendizagem do esquecimento” sobre as nossas referências políticas, filosóficas, epistemológicas, culturais, religiosas africanas e indígenas. Assim, “como saber de onde se vem?” é uma provocação positiva para afirmar o legado, os saberes, as cosmologias e os modos de organização política e social dos povos objetivando romper silêncios racializados e afirmar

caminhos investigativos, políticos e de uma ancestralidade afro-brasileira e indígena na formação de professores em Educação Física.

Desse modo, seguindo na esteira de mona nkisi e em uma perspectiva de atuação docente na formação de professores implicada com a escuta e a vida comunitária, coletiva e social de onde a UFRB está inserida, bem como afirmando o meu pé angoleiro, candomblecista e aprendiz da Pedagogia do Terreiro de Mam'etu Kafurengá, me indago sobre as composições de invisibilidade do funcionamento da branquitude no currículo da formação de professores em Educação Física na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SANTOS, 2019). Para isso, assumo raça, colonialidade e gênero como organizadores de uma agenda contracolonizadora na formação inicial de professores em Educação Física na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Nesse sentido, sigo a esteira do pensamento que generifica a formação de professores, contudo, sem abrir mão de racializar e contracolonizar. E componho esta segunda seção deste capítulo evidenciando os caminhos teórico-políticos e comunitários assumidos e que mobilizam um refazer da docência na formação de professores em Educação Física de modo a problematizar as aprendizagens do esquecer propostos pela academia, especialmente, tensionando os cursos de Licenciatura em Educação Física. Para pensar em uma perspectiva de educação que compõe este texto, considero importante pontuar os aprendizados/as construídos/as com autoras/es, intelectuais e mestres/as dos saberes negros/as e indígenas, bem como reconheço as ações mobilizadas como caminhos de descolonização da educação no Brasil constituídos pelo Movimento Negro, conforme Nilma Lino Gomes (2019), Lélia Gonzalez (2020) e José Jorge de Carvalho (2019) nos convocam a pensar.

Segundo José Jorge Carvalho (2019), o movimento de descolonização no campo da educação no Brasil se constituiu/deve se constituir a partir das políticas afirmativas fruto da luta do Movimento

Negro no campo da educação, como a política de cotas e a entrada de estudantes e docentes negros/as e indígenas nas instituições de ensino superior como sujeitos de produção de conhecimento; bem como a partir de um segundo movimento de problematização dos currículos e das suas epistemologias. Seguindo essa segunda provocação, localizo as palavras de Nilma Lino Gomes (2019, p. 223) para introduzir uma perspectiva acionada neste texto que evidencia a relação entre educação e descolonização constituída a partir de “uma perspectiva negra decolonial brasileira”.

Isso se articula com as convocações de Antonio Bispo dos Santos (2015) sobre as ações das comunidades tradicionais e quilombolas que já exercem uma contracolônização produzida na experiência com os pés e os rastros vividos nessa terra pindorâmica, o que deve ser referenciado no pensamento social brasileiro e nas disputas por contracolônizar o que conta como conhecimento na modernidade e, que trago aqui, no campo da educação e da formação de professores em Educação Física. Para esse autor, escutar a perspectiva das comunidades tradicionais e a produção do conhecimento nesses contextos a partir da fala das lideranças e dos/das mestres/as dos saberes se constitui como uma estratégia de contracolônizar a educação. Assim, os esforços aqui constituídos que acionam a educação como a perspectiva de uma educação para erguer existências se coloca como política de vida de “coragem para sair de uma atitude de negação da vida para o compromisso com a vida” (KRENAK, 2020, p. 24). Na esteira desse pensamento de uma educação para a vida, Mam’etu Kafurengá, Mãe Bárbara ou Maria Balbina dos Santos (2019), referencia os modos educativos da Pedagogia do Terreiro para falar que:

A diversidade do nosso povo traz para a Pedagogia do Terreiro o desafio de gerar formação para as pessoas que são vitimadas pela exclusão social, pelo racismo, pelo sexismo e que, muitas vezes, não encontram identidade com outras metodologias e pedagogias que negam as suas experiências e as separa e segrega. [...]

O terreiro é lugar de formação política e empoderamento deste povo por suas próprias vidas serem importantes para uma educação culturalmente múltipla e afirmativa. (SANTOS, 2019, p. 49)

A vida se constrói pela educação, pois Nilma Lino Gomes (2019) nos alerta que o currículo sempre funcionou como engrenagem, como ferramenta política potente, uma tecnologia necropolítica, como diria Mbembe (2016), pois “um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação de aniquilar o outro é pela produção de esquecimento” (RUFINO, 2021, p. 16). Sobre isso, Rufino (2021, p. 16) continua: “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submissão”.

Para Nilma Lino Gomes (2019), a descolonização dos currículos possibilitará a efetiva contribuição da educação para a construção de uma sociedade democrática em função da sua tomada de posição na luta antirracista. Visto que é impossível tratar de descolonização sem evidenciar as estruturas sociais do racismo. Assim, para a autora,

descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (GOMES, 2019, p. 231).

Nesse sentido, a frente de ação descolonial/contracolonial da formação de professores em Educação Física não pode prescindir da raça como uma categoria fundante e fundamental no plano epistêmico-político-pedagógico para conseguir tanto problematizar as aprendizagens do esquecer dos legados negros e indígenas no que conta como produção de conhecimento, de política, de repertório cultural brasileiro, como para afirmá-los nas referências orientadoras

e constituidoras da cultura corporal — objeto de ensino da Educação Física escolar. Desse modo, quando Gomes (2019, p. 225) afirma que “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras”, compreende-se que não é possível, no contexto brasileiro e baiano, acionar uma perspectiva contracolonzadora sem evidenciar o racismo como modo de funcionamento operante na sociedade brasileira e no campo da educação.

Antônio Bispo dos Santos (2015) afirma que contracolonzar é visibilizar as resistências concretas, que foram e são vividas pelas comunidades nos seus modos de organização, de produção de saberes, de manifestações culturais, que são ancestrais. E, assim, na ginga, no plantio, na labuta, na dança com esse conceito, o mestre Nego Bispo nos convoca a escutar e aprender com o legado dos povos e comunidades tradicionais afropindorâmicos no território brasileiro para pensar na sua contribuição para a produção do pensamento social brasileiro. E, com ele também, visibilizar os seus protagonismos na elaboração e na estruturação curricular de saberes articulados com perspectivas de biointeração, de bases pluristas do pensamento e de exercício da religiosidade (em distinção ao modelo monoteísta cristão), bem como com das afirmações da territorialidade e da autonomia dos povos. Nas palavras do mestre, “vamos compreender como contracolonzar todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolonzadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p. 48).

Assim, ter dois ouvidos para escutar os saberes comunitários e se posicionar de modo a buscar contracolonzar a formação de professores é considerar raça e gênero como categorias constituídas pelo colonialismo nos territórios colonizados, visibilizá-las em suas constituições e em seus efeitos. Significa problematizá-las, romper com as referências racistas e sexistas e mobilizar ação política

afirmativa dos legados dos femininos negros e africanos, por exemplo, na referência da organização política dos modos de resistência e reexistência do povo e dos quilombamentos no campo brasileiro. É, em alguma medida, agendar para a formação de professores

atos paridos nos vazios daquilo que se arroga único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. [...]. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. (RUFINO, 2021, p. 4)

Para isso, na composição de vida na formação de professores em Educação Física, marcada por um rastro de produção de conhecimento definidora do objeto de ensino, apenas, dentro de referentes embranquecidos e eurocentrados, torna-se necessário desaprender “o cânone” e questionar o seu privilégio a partir de uma história colonizadora, racista e sexista constituidora da atualidade e do impensável fora do binário moderno definidor do que conta como conhecimento. Nessa linha propositiva, interessa girar de modo contracolonizador, considerando que “a história verdadeira, os europeus não contaram. Estão, até hoje, não falando a verdade. Só quem sabe a nossa história somos nós.” (RIBEIRO, 2021, p. 25).

A modernidade, suas instituições e legados científicos e culturais estão marcados por esse plano epistêmico-político embranquecido configurado a partir da violência e do genocídio. Essa é uma modernidade com tecnologias necropolíticas que funcionam também na invisibilização dos saberes, das práticas, dos legados, de uma ancestralidade afro-indígena brasileira definidora dos corpos e, assim, influente nas composições de uma cultura corporal ancestral.

Sobre os modos de desaprender, Luiz Rufino (2021, p. 15) orienta que:

a desaprendizagem, nesse caso, é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único. Desaprender do cânone é um passa pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existências, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber.

Desaprender é questionar as aprendizagens do esquecer compostas nas instituições e no campo científico por elas produzido, evidenciando que a produção silenciosa do objeto de conhecimento da Educação Física a expensas dos legados coletivos e comunitários negros e indígenas se constitui como um dos modos de dominação exercidos pela branquitude. Desaprender também é questionar a sua ação política nessa trama moderna, marcada pelo exercício cotidiano da colonialidade, do racismo e do heterossexismo. Desaprender é duvidar do que é posto porque não encontramos as comunidades tradicionais de modo contundente participando da definição dos currículos, considerando que a formação acadêmico-profissional no ensino superior público se propõe, para além da formação específica, para a composição de agendas de mudança social. Desaprender porque não é possível cultura corporal brasileira sem pensar o legado do povo negro e indígena.

Desaprender também exige posição política e educativa, pois “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submissão” (RUFINO, 2021, p. 16). Desaprender não se furta de questionar os esquecimentos, apontando-os como produção política não neutra, embranquecida e racista, tensionando o lugar da academia na produção da vida, mas também implicando o seu curso com um papel social antirracista, não heterossexista e contracolonizador.

As provocações dos autores/as e mestres/as dos saberes negros/as e indígenas apontam que precisamos desaprender o

cânone, as referências monolíticas, que se colocam como “a” história, porque esta história no singular, como nos convoca a pensar Cida Bento (2022) sobre a produção da branquitude como lugar de dominação, sempre narra e narrou a escravização e as violências vividas, o sofrimento, a retirada dos povos africanos bantus, iorubás malés e outros das suas terras e a morte nas travessias atlânticas, mas deixou de evidenciar o desejo de poder, de dominação, de violência dos escravizadores, dos colonizadores e suas táticas epistemológicas e políticas de silêncio perpétuo sobre o seu lugar de dominação.

Isso significa que o pacto narcísico da branquitude funciona nos currículos a partir do silêncio sobre os processos de destruição e o lugar de conforto dos “iguais” brancos e com a consequente manutenção dos seus privilégios constituídos historicamente. Assim, ensaio aqui um diálogo com a Educação Física e a formação de professores em Educação Física como tábua de labuta contra o cinismo e a branquitude como sistema de dominação também intelectual para operar com as produções de autores/as negros/as e indígenas, bem como de mestres e mestras dos saberes de povos e comunidades tradicionais brasileiros para forjar outros caminhos epistêmicos, políticos e pedagógicos para a formação inicial de professores no contexto do interior baiano.

Assim, é evidente que precisamos aprender com os povos e suas práticas educativas comunitárias. Precisamos aprender com a Pedagogia do Terreiro sobre suas perspectivas onde “os conhecimentos são coletivamente construídos”; “a tradição é oral”; “o povo de Nkisi desenvolve sua memória biocultural como forma de respeito aos seres vivos do planeta e à vida em geral”; “o processo de ensino-aprendizagem se dá em todos os espaços do terreiro, pois todos eles são educativos”; “o processo de ensino-aprendizagem tem como dever colocar o povo oprimido como sujeitos de sua própria história” (SANTOS, 2019, p. 51-52). A organização dos saberes comunitários está dada e funciona e, para isso, a academia que precisa ter ouvidos menos racistas e heterossexistas para escutar.

Para Antonio Bispo dos Santos (2022, p. 28), “a gente se perde nos referenciais teóricos do colonialista ao invés de analisar os nossos referenciais históricos”, pois nas nossas comunidades tradicionais se aprende de diferentes modos. No contexto do campo brasileiro, que é um campo negro e indígena, se constituem práticas educativas comunitárias de rezadeiras, de benzedeiras, de mestres e mestras zeladores/as de saberes comunitários que permitiram a resistência, as práticas de saúde, a organização política, o legado e a vida das comunidades.

O que fica para a formação de professores em Educação Física? Orientarmos a assunção dos conteúdos da cultura corporal e a construção da sua especificidade no campo da produção de conhecimento a partir da experiência constituída pelos povos e comunidades tradicionais negros e indígenas brasileiros. Esses referentes culturais historicamente sistematizados em planos políticos, epistêmicos e culturais comunitários devem ser acionados nos *quereres* da formação de professores, pois é muito enlouquecedor, ou melhor, é racista imaginarmos que conseguimos trabalhar com dança contemporânea ou dança clássica nos cursos de formação inicial, em disciplinas obrigatórias, por vezes, mas não acionamos a dança na sua especificidade das comunidades afro-brasileiras e de terreiro reconhecendo-a como parte inalienável dessas comunidades, como referência prioritária da produção dos corpos-sujeitos, dos ensinamentos, por exemplo, para a constituição da vida de um mona nkisi no seu caminho ancestral comunitário e nas hierarquias consequentes com o tempo, com os conhecimentos dos fundamentos, com as zuelas, com a compreensão dos ritos coletivos, com a kizomba, com a vida individual-coletiva-ancestral. Não há comunidade de terreiro sem a dança, mas há universidade, formação de professores e o ensino da dança como elemento da cultura corporal sem os saberes e os referentes corporais da dança produzidos pelos legados africanos e indígenas no Brasil.

Nesse sentido, comendo essa prática implicada com os protagonismos femininos negros e indígenas da região onde a UFRB

está inserida e, ainda, considerando que a maioria da comunidade acadêmica estudantil do Centro de Formação de Professores, *campus* Amargosa, é identificada como negra e feminina, é necessário seguirmos uma proposta formativa com a prática da descolonização dos saberes e do currículo do curso, conforme as provocações de José Jorge de Carvalho (2019) expostas no início desta seção.

Em alguma medida, a postura ou posição “naturalmente” transformadora da universidade e, contraditoriamente, salvacionista, é posta em dúvida, em rasura ao analisarmos a sua atuação na esteira do pacto narcísico da branquitude, especialmente, na produção de conhecimento e, em articulação, na produção de posições de identidade profissionais e de atuação social a expensas da raça, do gênero e da colonialidade (BENTO, 2021).

Nesta linha, o licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente em ambientes educacionais e demais espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área que tem como objeto de estudo a cultura corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, do lazer, da saúde, dentre outras. A finalidade é possibilitar o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. (UFRB, 2011, p. 3)

Ao observarmos o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, apesar do esforço coletivo para a sua constituição, da qual fiz parte em 2010, Evidentemente que as referências de patrimônio histórico da humanidade, na tradição histórica de produção acadêmica em Educação Física e considerando a produção acumulada que tem como objeto a cultura corporal na Educação Física, neste período de produção do PPC do curso, ano de 2011, não tinham como prioridade (e não sei se tem) os modos

de produção de conhecimento sobre cultura corporal nos povos e comunidades tradicionais e seus modos de resistência, afirmação, defesa do território e biointeração sistematizados.

A identidade com a docência da formação de professores trabalhada ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física e, principalmente, considerando os componentes de iniciação à docência como os estágios curriculares em Educação Física, já citados previamente, carecem de consultar, de questionar e de problematizar: qual o compromisso social-político-cultural da UFRB em Amargosa, Vale do Jiquiriçá e Recôncavo? Qual a contribuição do curso para a atuação institucional em prol desse compromisso? Quais as posições de identidade nas quais se baseia essa formação de professores para a composição de perspectivas de atuação profissional de modo engajado com os problemas sociais, políticos, culturais e profissionais na região?

Desse modo, propor o curso de Licenciatura em Educação Física reforça o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores, em particular, a formação e atuação do professor de Educação Física; bem como o compromisso sócio-político-cultural da UFRB em Amargosa, Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia. (UFRB, 2011, p. 2)

A perspectiva tratada nessa produção é a de considerar que “o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores” pelo curso não se constituam a partir de uma referência esvaziada de ancestralidade e marcada pela hegemonia branca. Assim, tanto o perfil da comunidade acadêmica, como as composições identitárias culturais e sociais do povo camponês negro e indígena que compõem o Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia devem ser matrizes ontológicas, epistemológicas e políticas para pensar os *quereres* da formação inicial em Educação Física no âmbito de um perfil docente e de uma agência político-pedagógica e profissional de atuação na região, no Brasil e no mundo.

Assim, os *quereres* seriam de uma formação inicial do giro para a gira, como propõe Luiz Rufino (2021, p. 40), ao entoar que

[...] a contribuição de muita gente que enfatiza a não possibilidade de um giro descolonial, nos termos de uma virada epistemológica (conhecimento), sem que ele seja também étnico-racial, de gênero, 'multinatural' e 'biointerativo.' Dessa maneira, a gira comportaria essa dimensão, já que em sua dinâmica, que instaura uma motricidade (giro), a presença, enquanto inscrição do ser e reivindicação de uma identidade política, é o caráter primordial do evento. [...] A gira descolonial nos lembra que não basta catar folha, é preciso saber despertar a espiritualidade residente nela, pois o problema da descolonização não é apenas epistêmico. A questão do conhecimento precisa estar imbricada ao caráter ontológico e cosmogônico, já que todo saber se manifesta por meio de um corpo e fala desde um mundo que lhe é próprio.

Assim, junto ao processo de desaprender o cânone, de visibilizar e problematizar as violências e o genocídio do povo negro e indígena, considerando as estruturas da colonialidade em funcionamento com o racismo e o heterossexismo, é imprescindível operar com raça, gênero e colonialidade como estratégia política na formação de professores de Educação Física para afirmar os legados ancestrais no âmbito da produção do conhecimento, como dito previamente, mas também na composição de rasuras e perspectivas afro-indígenas do que conta como educação.

Sobre isso, Nilma Lino Gomes nos convoca a pensar a educação e, aqui, referendo-a ensejando possibilidades de posicionalidade ancestral no trato com o conceito de educação para a formação de professores em Educação Física, conforme é posto abaixo:

Trabalhar conceitualmente com a categoria raça ressignificada política e conceitualmente implica um processo de descolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem. Trata-se de um processo complexo e potente. Representa reelaborar e ressignificar uma categoria

produzida no contexto da colonização nos termos e na visão daqueles cujos ancestrais foram escravizados. Corresponde a virar a interpretação colonial inicialmente dada à raça de ponta-cabeça. E trabalhá-la enquanto construção histórica, cultural e política ressignificada de maneira afirmativa no contexto das lutas de emancipação de negras e negros política e academicamente cada vez mais organizados (GOMES, 2019, p. 243).

Desse modo, retomando e entoando que “a vida é real e de viés”, torna-se necessário compreendermos os modos de vida, as cosmologias, as práticas educativas e os modos de produção de saberes das comunidades, bem como as afirmações do seu legado, da memória e do memorial biocultural nos seus territórios e, ainda, as perspectivas de composição corpo-comunitário e corpo-individual expressos nas experiências corporais cotidianas e sistematizadas nas agendas cotidianas e nas reexistências comunitárias. Pensar o corpo, as suas expressões comunitárias, seus sentidos aliançados com as cosmologias e os modos educativos de produção do sujeito em experiências contracolonizadoras constitui um caminho importante para pensarmos como desembranquecer a compreensão de cultura corporal e os conteúdos que compõem essa referência de objeto de conhecimento da formação de professores em Educação Física e em sua atuação disciplinar na escola.

Racializar, generificar e contracolonizar o currículo é compor modos outros de compreender o conhecimento, a educação, o corpo, a própria cultura corporal. E, assim, provocar a formação de professores a embeber dos modos educativos acionados para o sujeito-corpo comunitário pelos povos e comunidades brasileiras e localizadas no entorno das instituições onde os cursos se localizam.

No contexto baiano, a professora e mestra dos saberes Maria Muniz Ribeiro — Mestre Mayá Pataxó — nos convida, em seu livro, a pensar a sua trajetória e a do seu povo como imbricados e, ainda, evidencia como a dimensão de luta pelo direito ao território se

articula com as práticas educativas constituídas pelo povo Pataxó Hã Hã Hãe no sul da Bahia ao longo de 396 retomadas de terra realizadas até o ano de 2012. A professora e mestra relata uma educação comunitária, política e andarilha vivida nestas retomadas de terra, ao situar que “Minha educação foi feita nesse padrão: trabalhando, caminhando, cantando e conversando. Nas beiras dos rios, embaixo das árvores, em casas de farinhas, em um grande curral que pertencia à comunidade” (RIBEIRO, 2021, p. 63). E, ainda, apresenta algumas estratégias:

Naquele tempo a gente escrevia era no chão, o desenho era na terra. [...] Vários trabalhos eu fiz com folha, o chão, a terra, gravetos, pedra. Conteí muito: a contagem era com pedrinhas, sementes do mato, milho, feijão. Eu tinha minha aula diferente de todo mundo. Não sei como cada aluno aprendeu. Sei que aprendeu. (RIBEIRO, 2021, p. 97).

Nessas composições comunitárias, a educação se dá de múltiplos modos e de modo cotidiano no fazer comunitário de cada povo. Assim, nas giras de saberes da Comunidade de Terreiro Caxuté, há trocas e partilhas dos/das mais velhos/as com os/as mais novos/as nos momentos de recolhimento de nsabas para compor uma maionga, para enfeitar o barracão que deve estar muito bem arrumado para uma kizomba.

Cabe-nos dizer que a pedagogia do terreiro é difícil de ser explicada em palavras escritas, uma vez que a linguagem abriga mais do que a escrita para a filosofia africana. A nossa tradição oral permite afirmar que a palavra é compromisso, é expressão, é acordo coletivo. Seu valor estende-se pela repetição, garantindo autoridade e confiabilidade a quem emana (SANTOS, 2019, p. 44).

Há ensinamentos direcionados pela matriarca, Mam’etu Kafurengá, para os/as seus/suas filhos/as na leitura da barra da saia, como são chamados os momentos em que a nossa sacerdotisa partilha ensinamentos para cada filho/a, e/ou nas aulas propostas pela matriarca ou direcionadas a outros mais velhos na hierarquia

ancestral tendo como conteúdo a sabedoria ancestral do candomblé Kongo/Ngola e/ou para tratar de assuntos relevantes da comunidade, sempre de modo circular, coletivo, pela oralidade, e acionando “relatos e vivências, cujo sentido é que cada pessoa possa ensinar e aprender com o outro, formando assim a nossa pedagogia, junto aos ensinamentos de nossos minkisi”, considerando que todas as pessoas envolvidas têm o que aprender e têm o que ensinar, em uma lógica educativa de giro de saberes (SANTOS, 2019, p. 39).

PARA FINALIZAR...

Daí, a tarefa curativa da educação: soprar em nós os pós feitos de corpos que bailam nas voltas do tempo e são capazes de alcançar as profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças, convocando os diferentes “eus” que nos habitam, dentro ou fora, para confluir e rememorar que somos força criativa e geradora desde tempos imemoriais. (RUFINO, 2021, p. 27-28)

Na escuta das mestras dos saberes de povos e comunidades tradicionais baianas, seguimos as provocações de Aylton Krenak (2020, p. 15) de que “centenas de povos vivos nos ensinam. Não somos as únicas pessoas interessantes do mundo, somos parte do todo”.

Nesse sentido, seguimos as proposições de Antônio Bispo dos Santos (2015) sobre contracolonizar e, aqui, lanço esta flecha para a formação de professores em Educação Física considerando as contribuições comunitárias negras e indígenas para disputar com a produção acadêmica marcada pela produção eurocêntrica em Educação Física na definição do que conta como conhecimento, como educação, como corpo, como cultura corporal. Para isso, sigo com as provocações de intelectuais negros e negras e indígenas, e reitero o pensamento de Antonio Bispo dos Santos (2022, p. 33)

quando afirma que as práticas e os saberes comunitários são mais do que os indivíduos quando diz: “Palmares teria existido sem Zumbi, mas Zumbi não teria existido sem Palmares”.

Pensar em conhecermos e compreendermos práticas contracolonizadoras constituídas como legado ancestral de resistência e reexistência é compreender os protagonismos comunitários a partir de distintas cosmologias, modos educativos, de produção de saberes, de compreensão das relações de biointeração, de proposição religiosa. Desse modo, o autor continua “as comunidades tradicionais assustam muito mais ao Império do que a esquerda. Porque a esquerda o império já conhece, o que o império não conhece são as comunidades tradicionais” (SANTOS, 2022, p. 43).

Finalizo este texto-provocação-convocação para pensarmos em uma formação inicial e continuada de professores em Educação Física implicada com a produção de um Brasil que afirme e reconheça sua memória, seu legado, seus protagonismos negros e indígenas como referenciais do pensamento e da vida em sociedade, recompondo o que conta como cultura corporal e objeto de ensino da área de modo racializado, generificado e contracolonizador, bem como atuando politicamente por uma democracia efetivamente multirracial, multiétnica e pluricultural.

REFERÊNCIAS

- BENTO, C. **O pacto narcísico da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BUTLER, J. Inversões sexuais. *In*: PASSOS, I. C. P. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008. p. 91-108.
- BUTLER, J. **Sem medo de fazer gênero**: entrevista com a filósofa americana Judith Butler. Entrevistadora: Úrsula Passos. São Paulo: Folha de São Paulo, 20 set. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1683172-sem-medo-de-fazer-genero-entrevista-com-a-filosofa-americana-judith-butler.shtml>. Acesso em: 12 mai. 2020.

CARVALHO, J. J. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

DORNELLES, P. G. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, P. G. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas na Educação Física escolar**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DORNELLES, P. G.; POCAHY, F. 'Prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto': interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 1, p. 117-133, 2014.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1585-1599, 2015.

DORNELLES, P. G. Sexualidades (in)inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. *In*: GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (Org.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano**: universidade, gênero e sexualidade. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 97-112.

DORNELLES, P. G. A feminilidade como “problema” na Educação Física Escolar: notas a partir da separação de meninos e meninas. *In*: GENU, M.; ABREU, M. P.; TEIXEIRA, C. L. (Org.). **Práticas corporais, cultura e diversidade**. 1. ed. Belém: UEPA, 2018. p. 9-27.

GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (Org.). **O recôncavo baiano sai do armário**: universidade, gênero e sexualidade. 1. ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2013.

GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (Org.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano**: universidade, gênero e sexualidade. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.
- MEYER, D. E. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.
- RIBEIRO, M. M. A. **A escola da reconquista**. Arataca: Teia dos Povos, 2021.
- RODRIGUES, A. V. N.; DORNELLES, P. G. Gênero e sexualidade no sertão baiano. *In*: FEITOSA, D. A. **Pesquisa em Educação do Campo**. Cruz das Almas: EDUFRRB, 2020. p. 283-308.
- RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.
- SANTOS, A. B. Início, meio, início. *In*: SANTOS, A. B.; RODRIGUES, M. S.; RUFINO, L.; MUMBUCA, A. **Quatro cantos**. São Paulo: n-1 edições; Roça de Quilombo, 2022. p. 18-51.
- SANTOS, M. B. (Mam'etu Kafurengá). **Pedagogia do Terreiro**: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia. Simões Filho: Kalango, 2019.
- UFRB. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Física**. Amargosa, nov. 2011.
- WENETZ, I.; DORNELLES, P. G. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: provocações para (re)pensar as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores. *In*: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; COSTA FILHO, R. A. (Org.). **O estágio curricular supervisionado na educação física no Brasil**: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas. Curitiba: CRV, 2020. p. 131-144.



3

Ileana Wenz

**ATRAVESSAMENTOS
NA DIFERENÇA**

DAS ESCOLHAS À FORMAÇÃO

Pensar nossa própria trajetória e formação e suas articulações não é uma tarefa tão simples como podemos ter a impressão em um primeiro momento. Mas com certeza implica repassar nossas escolhas pessoais e acadêmicas e como elas repercutem em nossa formação e atuação profissional, imprimindo um pouco de nós e um pouco do percurso percorrido.

Repensar o caminho da nossa formação e das escolhas, sem dúvida, atravessa nossos corpos, nossas subjetividades, permitindo narrativas de aquilo que de alguma maneira, faz sentido, nos toca ou nos interpela. Dentro aquilo que tem movimentado e movimentado estão os estudos de gênero e de sexualidade na sua articulação com a educação física.

Ao falar da minha trajetória falo de minhas experiências, embora reconheça que será sempre um recorte implicado (por assim dizer) que visualiza potencialidades e limites e se inicia na formação e estende-se até o espaço/tempo da atuação profissional. Quando penso sobre a formação, recupero aspectos constitutivos dos modos de operar com gênero e sexualidade e simultaneamente os modos de fazer pesquisa e de repensar a minha própria prática pedagógica. Os modos de conceituar, operar e fazer a pesquisa tem desdobramentos importantes nos quais pretendo me deter nesse texto.

Parto da noção de que o conceito de gênero nos remete a várias maneiras de se compreender as construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres. Nesses processos de diferenciação, estão incluídos seus corpos marcados de sexo, sexualidade e gênero (LOURO, 2000; NICHOLSON, 2000; MEYER, 2003). Desse modo, o gênero opera na produção e tensionamento da heteronorma que reproduz o binarismo na nossa sociedade.

A sexualidade pode ser definida como “[...] uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades construídas e historicamente modeladas” (WEEKS, 1999, p. 43). Além de ser uma questão pessoal, é social e politicamente “construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1999, p. 11). Desde esse viés, tanto o gênero quanto a sexualidade não são “[...] ideias e conceitos que de algum modo fluem seres incorpóreos”, mas sim algo que faz parte de nosso cotidiano, atravessa e constitui nosso espaço escolar, nossos corpos e nossas práticas formativas (LOURO, 2000). Nesse contexto, ao refletirmos sobre nossa prática pedagógica podemos nos remeter a nossa própria formação.

APOSTAS E HORIZONTES NA PESQUISA ARTICULANDO A FORMAÇÃO: TEMAS E QUESTÕES EM CURSO

A formação segundo Lopes e Borges (2015) é concebida no desejo de um projeto impossível e paradoxalmente fundamentada como uma necessidade. O paradoxo surge da ideia de mudar o mundo, mas reconhecendo que é impossível realizar essa mudança de forma absoluta. Reconhecer essa impossibilidade no sentido de promover “[...] a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença [...]” (LOPES; BORGES, 2015, p. 22).

Nessa direção, as autoras propõem pensar em uma formação docente que se afaste de certezas e previsões e assim, abandonando o pressuposto de um sujeito

[...] identitariamente fixado (o profissional, o ativista político, o pesquisador, o ser humano educado, o ser humano emancipado, o aprendiz, o estudante), podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais. Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados (LOPES; BORGES, 2015, p. 14).

Desse modo, a identidade docente é uma identidade cultural e política, contudo deve ser tratada de modo implicado com o exercício docente na escola, considerando a sua importância social e política no contexto no qual a escola e o professor encontram-se inseridos.

A formação reflexiva permite operar em uma lógica que promova a justiça social em prol de uma sociedade democrática; isso implica que os professores além do conhecimento ou domínio técnico precisam saber “[...] como tomar decisões no dia a dia que não limitem, mas que deem chances de vida para seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER, 2008, p. 14).

A busca por uma formação reflexiva implica um posicionamento político perante a sociedade, assim como o trato pedagógico dos elementos da cultura corporal na Educação Física (EF) escolar, os/as estudantes precisam compreender a configuração das desigualdades sociais no contexto no qual sua escola e seus alunos estão inseridos e se engajar em direção à mudança.

Nessa direção, operar na formação política por meio dos diferentes componentes da formação articulada a uma prática pedagógica política para que o sujeito em formação compreenda as diferentes nuances do contexto escolar e na cultura local, a escola tensiona e reproduz segregações que operam na sociedade como um todo.

Mas como podemos pensar nesse processo reflexivo? Provavelmente ele atravessa nossas experiências, vivências, escolhas e não somente pelas escolhas realizadas mas também em nosso corpo, pois atualmente ele tornou-se lugar de identidade. Segundo Goellner (2003, p. 33), o culto ao corpo que hoje vivenciamos começou a configurar-se no início do século XVIII, intensificando-se no século seguinte. A partir desse momento, o corpo começa a ter uma maior centralidade, formando-se uma “[...] moral das aparências que faz convergir o que se aparenta com o que efetivamente é”. Segundo Denise Sant’Anna (2000, p. 52), “o corpo é algo que se adquire, se conquista, se constrói”, uma vez que se encontra em contínua modificação. Dessa forma, podemos entender que as aparências físicas nunca estão prontas, embora jamais “estejam no rascunho”.

Nos desdobramentos dessas reflexões, pode-se observar que a identidade está intrinsecamente relacionada à produção dos sentidos do/de corpo. Segundo Antoine Prost e Gérard Vincent (1995, p. 105), “[...] o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal”. Woodward (2000, p. 15) entende que o corpo “[...] é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade”, permitindo refletir quem eu sou. Fronteiras que são construídas e atravessadas por uma formação não fixa, mas configuradas pelas escolhas realizadas.

Nessa direção, no meu mestrado, problematizei como se atribuem significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina no recreio escolar, no ensino fundamental em uma escola pública (WENETZ, 2005). Naquele período o período do recreio escolar não era alvo das pesquisas nem sobre crianças, muito menos sobre a etnografia como escolha metodológica para as pesquisas na/com a escola, identificando como se ressignificar sentidos dentro do espaço escolar.

Mas, em nossa sociedade, os saberes circulam e não somente ficam dentro do contexto da escola. Os saberes circulam e

são legitimados, ou não, diariamente em diferentes tempos e espaços. Essa ideia de como circulam saberes tanto pelas crianças, pela escola e outras instituições e, inclusive, por outros espaços não oficiais de formação que contribuem para a constituição das subjetividades. Isso me levou a um estudo no doutorado no qual mapeei as diferentes representações presentes na construção das brincadeiras (e dos brinquedos) de grupos de crianças do ensino fundamental, observando, nesse contexto, como o gênero atravessa/institui ou conforma as ações e os discursos desse grupo social (WENETZ, 2012). Pesquisei sobre como e quais discursos sobre infâncias e brincadeiras são mobilizados na escola e no seu entorno, e de que maneira e com quais efeitos eles atravessam, constituem, modificam, circulam e governam (ou não) os corpos das crianças. Nesse estudo, debati sobre cidade, bairro, ocupação do espaço, sociabilidade infantil, assim como e onde as crianças brincaram. Experiências formativas que hoje configuram minha prática profissional.

Assim, chego ao primeiro eixo que gostaria de desdobrar, destacando a pesquisa como eixo formativo e de intervenção profissional, destacando as pesquisas nas quais venho atuando e refletindo sobre a formação continuada dos professores e as formações da rede pública escolar. Nesse sentido, desenvolvo os projetos nos quais venho atuando a iniciar pelo eixo de “memórias Urbanas na cidade” a ideia do projeto que também constitui-se na minha formação de pós-doutoramento realizado no período de 2012 a 2014. Nela procurava debater as “Memórias Urbanas: depois do aterro da baía sul em Florianópolis”, com o objetivo de pensar como as transformações de um lugar, o Aterro da Baía Sul em Florianópolis, Santa Catarina, reconfiguraram experiências, em especial no que se refere aos seus usos lúdicos, por parte de homens e mulheres. Durante a pesquisa foram elencados mais de 400 matérias do jornal *O Estado* entre 1971 e 1980, e foram entrevistadas nove pessoas (remadores, moradores, pescadores, além do governador da época e o paisagista, dois dos responsáveis pelo projeto).

O material foi transcrito e categorizado e foi necessário aprofundar as discussões teóricas analíticas para elaboração dos artigos para elencar eixos teóricos que sustentem articulações em outras cidades do Brasil, como por exemplo, em Vitória (Espírito Santo) (atual espaço no qual trabalho). Esse aspecto se torna necessário a partir da minha inserção na minha universidade e em minha atual cidade para pensar e aprofundar aspectos do processo normatizador em Vitória, considerando as especificações da cidade como por exemplo: a) Cidade, urbanização e transformações no processo civilizador em Florianópolis/Vitória no século XX; b) Práticas esportivas vivenciadas na cidade: o remo; c) Práticas de entretenimento e lazer na cidade (planejamento e utilização das praças, ruas e atividades de promoção dessa apropriação); d) Memórias sobre o uso do corpo e as experiências lúdicas.

Com essa finalidade, procuro refletir sobre aspectos teóricos da pesquisa desenvolvida e pontos de reflexão para análise durante o primeiro ano na cidade com o projeto “memórias e vivências na cidade: ludicidade e gênero”, no qual me detenho a pensar sobre a cidade e as vivências dos sujeitos nela, o olhar das pessoas para os espaços, de suas relações construídas e estabelecidas com o local, e, mais especificamente, das suas lembranças (WENETZ, 2012). Assim, em nosso cotidiano, transitando por diferentes espaços, penso como a cidade de Vitória vem preservando/promovendo (ou não) esses espaços para os sujeitos. A metodologia utilizada se compõe de dois eixos diferentes (dependendo das fontes encontradas na cidade), mas articulados: etnografia e/ou de caráter mais histórico, articulando aqui instrumentos como (observação participante, análise de documentos e/ou entrevistas semiestruturadas). Como resultados problematizei as transformações geográficas, espaciais, arquitetônicas, político-sociais e organizativas na cidade que constituem e/ou promovem determinadas práticas lúdicas, promovendo inclusive lembranças nos sujeitos dessas práticas e dos espaços modificando a relação do sujeito com a cidade.

O debate da formação dos espaços na cidade contribui para a visualização dos silenciamentos da distribuição dos espaços,

saberes e invisibilização dos espaços para as crianças e as mulheres. Quando professores/as em formação percebem que os espaços não são neutros, eles/as entendem a importância desses processos de naturalização e exclusão.

Além da pesquisa citada, em paralelo, participei de uma pesquisa em rede, no projeto intitulado “Gênero e diversidade na escola: problematização políticas públicas de inclusão social e transversalidade de gênero” entre 2015 e 2017. Esse projeto desdobra-se de um projeto maior, intitulado “Políticas públicas de inclusão social e transversalidade de gênero: ênfases, tensões e desafios atuais”. O projeto já finalizado, possuía várias articulações com diversas instituições (UFRGS, UNISINOS, UFRB, UNIJUI, UEL) e procurava dar sequência a uma agenda de investigação em que vimos problematizando as interfaces entre gênero e políticas públicas de inclusão social, no Brasil, na perspectiva dos Estudos de Gênero e Culturais pós-estruturalistas. Essa agenda nos permitiu descrever e problematizar, até aqui, duas formas distintas e complementares de responsabilização no âmbito dessa articulação: a das mulheres-mães que integram os segmentos sociais aos quais as políticas se dirigem, e a dos/as profissionais que as implementam, num processo que nomeamos como generificação da inclusão social. Nesse contexto, procuramos analisar mais especificamente o programa “Gênero e diversidade na escola” na sua interfase com a Educação Física como campo de articulação entre as práticas de cuidado de si e a saúde, que se configura como uma parte atual do campo de atuação do profissional da Educação Física. Essa pesquisa foi interessante pela articulação entre várias instituições e a experiência dos desafios, potencialidades e dificuldades de trabalhar em rede.

Nos resultados dessas pesquisas no espaço da cidade de Vitória percebeu-se que as crianças pouco circulam pelos espaços de lazer, constituindo-se a escola um espaço privilegiado para os encontros e sua socialização, embora institucionalizado. Por esse motivo, após o término do projeto que analisa as políticas públicas na escola

retorno ao espaço escolar com o projeto de pesquisa “Processos formativos de professores e modos de existência: gênero e sexualidade na comunidade escolar”, desde 2016 até hoje, no qual, considerando os Estudos Culturais, Feministas e de Gênero que se aproximam das análises Foucaultianas, a pesquisa busca investigar os processos formativos de Educação Física, suas implicações na constituição de práticas educativas sobre diversidade sexual e de gênero, bem como os diversos modos de produzir saberes/estratégias/processos de legitimidade pedagógica que permitam identificar as transformações e resistências das práticas pedagógicas no contexto escolar.

A pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: a) Identificar se o gênero e a sexualidade teve/tem participação na formação permanente dos/as professores/as de Educação Física nas Redes Municipais de Educação da Grande Vitória (Espírito Santo); b) Mapear dos diversos modos pelos quais acontecem os processos formativos na formação continuada dos/as professores/as de Educação Física, como tem sido estudada na área; c) Descrever quais dificuldades e facilidades nas práticas pedagógicas com gênero e sexualidade dos/as professores/as em educação física, bem como tais práticas dialogam e interferem nas relações com os pares no cotidiano escolar, destacando quais mecanismos são colocados em ação para a mudança pedagógica. Metodologicamente, o trabalho articula-se em duas fases. Na primeira, realizei uma revisão bibliográfica e identificação dos/as professores/as que estão operando com as dificuldades/facilidades de trabalhar com gênero e sexualidade nas escolas e, na segunda fase, realizei entrevistas e analisei documentos como planejamentos das aulas dos/as professores/as.

Nesse projeto guarda-chuva desdobra-se o subprojeto “Formação dos professores em Educação física: práticas ‘inovadoras/novas’ de gênero e sexualidade.”¹⁸ Essa pesquisa investiga as práticas inovadoras desenvolvidas pelos/as docentes de Educação Física para

lidar com o gênero/sexualidade e a diversidade sexual nas escolas públicas da rede municipal da Grande Vitória. Com esse foco, apresentamos como objetivos específicos: a) Realizar uma revisão bibliográfica sobre práticas pedagógicas inovadoras de gênero e sexualidade na escola na Educação Física e a articulação com os documentos/orientações curriculares da rede; b) Identificar quais professores de educação física operam com gênero e a sexualidade nas suas práticas pedagógicas, bem como os efeitos/negociações que acontecem nas escolas; c) Mapear os planejamentos, os conteúdos e as estratégias que os professores da rede utilizam nas suas práticas e os principais obstáculos enfrentados pelos docentes para a transformação pedagógica. Nos aspectos metodológicos, realizaremos uma revisão bibliográfica com identificação dos documentos curriculares da rede de ensino e planejamentos do/a professor/a. Também acompanhamos as aulas e realizamos entrevistas semiestruturadas.

Essa pesquisa atravessou diversas dificuldades, embora já articulada a alunos de iniciação científica, pois começou a pandemia de Covid-19, que nos levou ao contato virtual, ou que, quando não era virtual, era uma agenda diferente na qual se contabiliza a quantidade de pessoas presentes nos espaços, sendo difícil mais uma pessoa pesquisando interagir. Além disso, enfrentamos particularmente no governo do estado do Espírito Santo, governos que tensionaram e dificultaram a prática pedagógica em todos os sentidos e, mais especialmente, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade. Fortemente atravessadas pelas ideias popularizadas da “Escola sem Partido” e da “Ideologia de Gênero”. Isso desdobrou-se em pesquisas não autorizadas ou, quando autorizadas, pesquisas com dificuldades de acesso aos dados e às próprias escolas, pesquisas sem possibilidade de auxílio das secretarias e com um esgotamento do trabalho do professor no qual, de fato, responder a mais um questionário ou uma pesquisa virtual compreendia exigir para além dos esforços possíveis de serem realizados e simultaneamente expor perigosamente o trabalho do colega.

Apesar de os municípios citarem por vezes a temática gênero, ainda estão aquém da profundidade que o tema necessita. Ao constataremos que somente duas cidades da Grande Vitória (Vitória e Serra) puseram na prática ações que envolviam gênero em suas formações continuadas, percebemos que são poucas as cidades em que a política de formação abrange esse tema. Segundo os relatos dos/as professores/as entrevistados/as, nenhum/a desses/as de fato participou de formações continuadas para docentes de Educação Física; assim, percebeu-se uma carência da abordagem desses temas nas formações continuadas que os professores participaram até agora. Segundo os estudos, também foi relatado a ausência da abordagem de gênero e sexualidade nas formações iniciais dos/as professores/as, se dando apenas por momentos não-sistematizados dentro de disciplinas não específicas. Por isso, as motivações que fizeram com que eles/as se dispusessem a trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade tem a ver com motivações pessoais e, no que tange à graduação, o contato com os temas apenas por meio de movimentos estudantis, PIBID ou por meio de alguma disciplina não específica. Tardif (2002, p. 26) problematiza essa questão dizendo que “não basta incluir essas temáticas em documentos de políticas públicas ou nas matrizes dos currículos. Não basta também discutir sobre essas temáticas se isso não for feito de forma contínua e de modo reflexivo”. Dessa forma, conclui-se que deve haver a discussão dos temas gênero e sexualidade de forma sistemática e objetiva, não a reduzindo à “momentos oportunos” que venham a surgir durante a graduação.

Frente a resistências culturais e políticas imersas na cultura escolar e nos processos de ensino-aprendizagem, como também com relação à direção/pais e comunidade onde a escola está situada, os professores utilizam, em suas práticas pedagógicas, estratégias para problematizar gênero e sexualidade. Eles citam algumas delas: tratar de gênero e sexualidade de maneira subjetiva, incentivar o conhecimento do futebol feminino, estabelecer combinados com os/as estudantes e também quando surge o tema, conversar sobre ele.

Nesse sentido, faz-se necessário cursos de formação continuada que auxiliem os professores a desconstruir a Educação Física escolar como sinônimo de esporte e treinamento, só assim poderão dar lugar aos ensinamentos que abrangem a cultura corporal como um todo, possibilitando tensionar as relações de gênero e sexualidade inseridas nas diversas práticas corporais.

Retomando o eixo da memória, temos o projeto intitulado “Mulheres da Educação física universitária no Brasil e na Argentina” (2020 até hoje). Essa pesquisa tem por objetivo compreender especificidades da participação feminina nos processos de legitimação da Educação Física no âmbito universitário no Brasil e na Argentina. Com esse objetivo, procuramos algumas particularidades do âmbito acadêmico, ingresso e permanência da Educação Física e como esses processos atravessaram diferentes tendências em ambos os países, considerando-se que eles estão atravessados por questões de gênero. Utilizamos de entrevistas narrativas de mulheres que vêm ocupando posições de destaque nas suas produções bibliográficas, cargos de gestão ou representações políticas importantes no seu país. A pesquisa permite refletir em como os/as professores/as de educação física operam ao incorporar (ou não) novos conhecimentos/saberes como os marcadores de diferença (gênero, raça, sexualidade entre outros) na procura da legitimidade pedagógica no cotidiano escolar, bem como, produzir processos de formação que promovam estratégias de constituir e transformar as práticas pedagógicas nas escolas. Mas, além da pesquisa, temos também a possibilidade de articulação via ensino e extensão. Vejamos isso com mais detalhes.

SOBRE AS ARTICULAÇÕES DO ENSINO À EXTENSÃO

Uma segunda frente se constitui em pensar a escrita no processo da pesquisa como elemento norteador da reflexão e da

atuação profissional no ensino ou na extensão. Esse viés permite pensar no amadurecimento pedagógico do/a professor/a, seja no processo de ensino/da extensão ou nas estratégias e legitimidade no processo da reflexão teórica e do próprio movimento da escrita, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Nessa direção opero com duas estratégias de trabalho. Uma delas está vinculada mais ao ensino, nas disciplinas do SAC¹⁹ ou nas disciplinas de TCC1 (Licenciatura)²⁰ ou Introdução à Pesquisa (Bacharelado),²¹ nas quais procurei refletir sobre as dificuldades e evasão dos/as alunos/as a proposta da escrita e uma segunda frente vinculada ao curso de extensão internacional²² realizado de maneira virtual.

O Seminário articulador de conhecimento é uma disciplina do curso licenciatura que transcorre nos quatro primeiros períodos. Segundo Figueiredo (2009, p. 2), os SACs

19 Seminário Articulador do conhecimento (SAC)

20 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC1)

21 Introdução à Pesquisa (IP)

22 Ressalto que a pesquisa se desdobra da articulação com a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE). A rede tem por objetivo realizar pesquisas no contexto da Educação Física escolar. A REIPEFE, instituída em 2008, busca realizar pesquisas sobre cultura escolar, práticas inovadoras e processos de investimento/desinvestimento pedagógico e conta com a parceria de diversas universidades de cidades da América Latina. São elas: Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (Espírito Santo), Brasil (UFES); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil (Unijui); Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, (UFSM); Universidad de la República, Montevideo, Uruguai (Udelar); Universidad Provincial de Córdoba/Instituto Provincial de Educación Física (UPC/IPEF); Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina (UNCO); Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina (ISEF); Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (UFMG), Universidad Nacional de la Matanza, La Matanza, Argentina; Universidade de São Paulo, Brasil (USP); e, Universidad de Flores, Argentina (UFLO). A Rede também possui o objetivo de conhecer os modos pelos quais professores de Educação Física desenvolvem e legitimam sua prática no cotidiano escolar, além de pensar modelos de Formações Continuadas que auxiliem e transformem suas práticas pedagógicas. Atualmente tenho duas atividades articuladas nessa rede, o curso de formação internacional virtual sobre educação física escolar e as pesquisas de Iniciação científica sobre a formação de professores no contexto escolar com atravessamentos de gênero e sexualidade.

(...) compreendem uma unidade curricular obrigatória que pretende oficializar um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período. Têm a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias, bem como promover atividades coletivas e interativas entre licenciandos e formadores.

O trabalho de Conclusão 1 é uma disciplina da Licenciatura em Educação Física. No currículo atual o TCC é dividido em três semestres, sendo esse primeiro, o primeiro debate sobre a demarcação científica, ciência e ideologia, função da pesquisa e métodos. Os/as alunos/as iniciam o esboço do Trabalho de Conclusão de Curso. Enquanto Introdução à Pesquisa é uma disciplina do Bacharelado em Educação Física no quarto período, com os objetivos semelhantes ao TCC 1, mas com uma carga horária maior, de 60 horas. Os/as alunos/as ainda têm mais dois semestres posteriores para concluir o TCC. Ficarei em duas delas pois meus investimentos têm atravessado mais o SAC e a Introdução à Pesquisa.

Em relação aos SACs, já foram detectadas potencialidades como as citadas a seguir por Figueiredo (2009, p. 4):

a) pensar a diferença e a diversidade de experiências de formação dos sujeitos formadores e em formação ao longo do curso; b) refletir as ações e relações construídas por esses sujeitos no processo de formação; c) compreender a formação e a profissão como lugares complexos e abertos a múltiplas intervenções para a mudança; d) reconstruir as experiências da vida escolar, as relações com os conhecimentos anteriores e as percepções das próprias práticas de futuro professor; e) construir e reconhecer a importância da prática do registro da narrativa escrita (por meio dos portfólios) na vida do professor; f) socializar narrativas escritas e orais com os colegas em situação de formação (nos encontros semanais); g) ver-se como sujeito ativo do processo de formação e criar uma nova cultura de formação de professores de Educação Física.

Em relação ao ensino, procura-se pensar como a escrita pode ser um fio condutor da reflexão formativo do/a aluno/a e como ela pode surgir ou insurgir a partir da experiência da prática pedagógica pois, segundo Bracht e Caparroz (2007, p. 32) “a necessidade de escrever surge tanto da necessidade de alguém se compreender, como também de se fazer compreendido como autor para ser educador e vice-versa”. Dessa maneira em todas as disciplinas trabalho em algum momento a experiência da escrita.

Nos SACs vou solicitando tarefas de registros individuais dos/as alunos/as, começando pelas memórias do ensino e perpassando as vivências dentro e fora da universidade. Geralmente proponho uma pergunta norteadora que é definida em conjunto em sala de aula e, posteriormente, tanto as perguntas quanto o registro se complexificam, passando para olhar/registrar as experiências com os colegas e as experiências profissionais.

Os questionamentos são múltiplos e utilizados por outros/as professores/as, mas as questões norteadoras podem ser várias e definidas pelos próprios alunos/as. Assim, surgem questionamentos como “qual seria uma boa ferramenta para pensar e criticar uma aula?”, “como identificar as dificuldades de executar uma aula?”, “como a escrita de um projeto de trabalho de conclusão de curso pode agir na formação do professor de Educação Física?” e “como a escrita pode auxiliar o professor em formação a refletir/organizar/ser autônomo para a preparação de uma aula?”

Questões que permitem pensar sobre o processo da atividade por meio da escrita, ou seja, escrevendo. Questões que a priori não tem resposta certa, o que facilita na hora dos/as alunos/as compartilharem/avaliarem seus textos. Concordo com Figueiredo (2009, p. 7) que “[...] essa ação de reflexão/escrita permite operar de modo mais produtivo essas indagações levantadas”.

No caso do TCC1 os/as alunos/as têm o desafio de articular algum questionamento como uma pergunta de pesquisa e enfrentam dificuldades na escolha da temática, assim como da dificuldade de elaboração de uma pergunta de pesquisa. Perguntas de como iniciar um projeto de conclusão de curso se colocam em pauta. O/a professor/a em formação precisa fazer várias escolhas. Uma boa estratégia é escrever e registrar tudo aquilo que aparece como percepção em forma de lembrete/rascunho ou caderneta de notas que segundo Foucault (2006), podem ser usadas como base para textos que não são enviados para outras pessoas, já que o/a mesmo pode provar do esquecimento. Segundo Foucault (2006, p. 150):

Quando se passa incessantemente de livro a livro, sem jamais se deter, sem retornar de tempos em tempos à colmeia com sua provisão de néctar, sem consequentemente tomar notas, nem organizar para sim mesmo, por escrito, um tesouro de leitura, arrisca-se a não reter nada, a se dispersar em pensamentos diversos [...].

Para que isso não ocorra, o planejamento para iniciar determinada atividade produtiva é primordial, já que controlar as variáveis não é algo fácil, e fica cada vez mais difícil e estressante quando ele é colocado em segundo plano. Os imprevistos que sempre acontecem, auxiliam para que a obra acadêmica nunca chegue ao fim e induzem o/a autor/a a não produzir. O aluno precisa: 1) organizar seu tempo para essa tarefa; 2) escolher uma temática de interesse; 3) realizar uma revisão bibliográfica sobre o assunto para verificar se já foi estudado/pesquisado e quais conceitos/teorias abordadas e, posteriormente; 4) redigir isso no papel.

Para que isso ocorra, é necessária uma autonomia por parte do/a aluno/a. Segundo Bracht e Caparroz (2007, p. 30), “[...] o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente”.

Escrever para intervir faz parte de uma boa didática para o/a aluno/a professor/a. Ressalto que, segundo Bracht e Caparroz (2007, p. 23), sobre análise/relatos de alunos/as em visitas às comunidades de educação física escolar que:

[...] estivesse existindo uma falta de aprendizado de elementos/conhecimentos da didática que garantissem aos futuros professores um conhecimento técnico-pedagógico que subsidiasse a realização de determinadas tarefas, como a elaboração dos diferentes planos para a organização do ensino.

Por isso, aposto na escrita como excelente ferramenta didática para intervenção em Educação Física. Entretanto, reforço à ideia de Bracht e Caparroz (2007, p. 31), que “[...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuada) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade”.

Como destaquei acima, percebi que a escrita está presente e é fundamental para a formação universitária inicial, o/a aluno/a necessita escrever para apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso, para fazer pesquisas e para intervenção profissional. Mas afinal, o que é a escrita? É um exercício desafiador mas de grande relevância na formação de um professor/profissional.

A escrita, segundo Foucault (2006, p. 147):

[...] está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série linear; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gummazein*, quer dizer, ao adestramento na situação real e à experiência: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, que permitem a releitura, que por sua vez revigora a meditação [...].

A escrita é um elemento importante no processo de pesquisa, na formação do/a professor/a de Educação Física e na intervenção. Considerando isso, realizei um projeto de ensino²³ pois foi identificado que os/as alunos/as apresentam dificuldades de apropriação do conhecimento científico, pois o mesmo exige, além da leitura específica, o domínio das normas da ABNT, tipos de pesquisas e métodos. Posteriormente, a sistematização das ideias em um trabalho escrito exige uma sequência de tarefas/estudos para sua concretização. Muitas vezes os/as alunos/as acreditam que o processo da escrita pode ser realizado rapidamente e não processualmente. Em consequência, alguns alunos não conseguem destinar o tempo necessário para a disciplina e para os trabalhos escritos.

A metodologia incluiu a aplicação de questionários semiestruturados em alunos da disciplina Introdução à Pesquisa do CEFD-UFES nos períodos de 2017/2 e 2018/1,²⁴ aplicados no início e fim da disciplina. Concluímos que a evasão era menor do que aparentava e que os alunos compreendiam a necessidade da escrita para a formação, como vemos em alguns relatos:

Muito importante. Desenvolver o ato de pesquisa, leitura, exercício da escrita, facilitando a construção do TCC e vida profissional;

- 23 Intitulado "Formação em Educação Física na Graduação: a escrita no processo da pesquisa" (2018). Entre os objetivos eram: 1) Colaborar no desenvolvimento da disciplina (planejamento, execução e avaliação) das aulas com acompanhamento do professor; 2) Auxiliar aos alunos/as no processo de apropriação do conhecimento científico e na escrita dos projetos de pesquisa; 3) Examinar alguns dos modos pelos quais a escrita atravessa e institui a formação dos/as alunos/as durante a disciplina; 4) Compreender o ensino da pesquisa científica como eixo condutor da formação profissional em Educação Física para os diferentes campos de atuação.
- 24 O 1º questionário tinha 27 questões e os 49 estudantes responderam. O 2º questionário tinha 10 questões sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e 39 alunos responderam. Na turma de 2017/2, tivemos 24 alunos aprovados, 5 reprovados por nota e mais 5 reprovados por frequência. Na turma 2018/1, tivemos 18 aprovados, 5 reprovados por nota e 4 por frequência.

A formação do professor está diretamente relacionada à pesquisa. Sem a pesquisa não há conhecimento suficiente para a formação.

E, ainda, a relação da pesquisa com a intervenção profissional:

Para o professor o projeto de pesquisa faz com que esse tenha ferramentas para poder construir o conhecimento ou verificar este quando necessário para própria intervenção;

Muitíssimo! O professor, ao ter uma boa escrita consegue mostrar e provar seu conhecimento. Consegue ter uma pedagogia eficaz e embasada ao passar o que sabe para o aluno.

Percebo que grande parte dos alunos acreditam que o processo de escrita não é algo fácil e que eles, em unanimidade, verificam uma relação entre pesquisa e formação do professor de Educação Física, e que sim, escrevendo, o/a professor/a de Educação Física pode mudar sua intervenção na aula, que de certa forma tem relação com a autonomia do/a professor/a. Além disso, embora os/as alunos/as sintam dificuldades em realizar o TCC, eles percebem que a escrita os ajuda a organizar e preservar suas ideias.

Outra frente de trabalho encontra-se ao refletir sobre a formação de professores/as. Pensando nisso, participo de um grupo de professores/as em que desenvolveram um curso de formação *on-line*. O curso começou no período pandêmico e foi somando mais instituições e colegas.²⁵

O curso procura refletir sobre a Educação Física em contextos pedagógicos latino-americanos por meio de uma organização compartilhada por professores/pesquisadores da Argentina, Brasil e Chile, com o objetivo de identificar as situações-limite que

25

Atualmente a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidad Católica del Maule (Chile), a Universidad Provincial de Córdoba (Argentina), a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí) (Brasil), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS-Muzambinho).

os sujeitos-autores/as-professores/as partilham em seus modos de narrar a atuação docente e práticas pedagógicas. Buscamos, nesse contexto, problematizar as proposições curriculares, os sistemas educativos e a realidade escolar de atuação dos professores e professoras de Educação Física na América Latina; bem como, os temas geradores emergentes com os diferentes marcadores/sincronizadores socioculturais (gênero, raça, classe, saúde, geração, mídias e tecnologias, religião, dentre outros) nas diversas localidades dos contextos pedagógicos latino-americanos.

No curso que já vai para sua quinta edição, tentamos valorizar as experiências dos alunos (ora é aluno iniciante ora é professor já graduado) no seu fazer pedagógico e compreender que tem conhecimentos em comum que nos atravessam ao sermos latino-americanos. Enfrentamos alguns desafios como ter aulas virtuais pós pandemia. Aulas *on-line* foram difíceis de gerir pois exigiram disciplina dos alunos/as, além trazer fadiga, sobrecarga do trabalho docente, apresentar a questão dos trabalhos informais e da relação entre casa e trabalho, além de levar em conta as condições socioeconômicas dos participantes. Também exigiram concentração pelo fato de utilizarmos duas línguas (português/espanhol), mas simultaneamente nos permitiram compartilhar experiências pedagógicas dos três países, descobrir que não somos tão diferentes assim e que, como colegas, embora em países diferentes, enfrentamos desafios em comum do ser/fazer do/a professor/a. Os exercícios reflexivos que solicitamos giraram em torno da narrativa/registros que o próprio professor consegue realizar da sua aula, prática pedagógica ou projeto escolar. Aqui que se articularam, na minha compreensão, o processo da escrita das disciplinas na graduação/projeto de extensão.

Após esse extenso detalhamento, destaco no contexto das Reflexões teóricas Foucault e estudos culturais e feministas, dois desdobramentos a serem trabalhados. Eixos: a) memórias urbanas da cidade/memórias da educação física feminista e b) processos formativos de professores e modos de existência: gênero e sexualidade

na comunidade escolar (processos inovadores/pesquisas de transexualidade e documentos formativos de professores).

REFLEXÕES TEÓRICAS, FOUCAULT E ESTUDOS CULTURAIS E FEMINISTAS

[...] ao demandarem soluções ou encaminhamentos, os nossos problemas de investigação nos levam a 'lugares' particulares como instituições de ensino e pesquisa, linhas de pesquisa e referenciais teóricos, projetos e partidos políticos, relações profissionais e afetivas [...]. (MEYER; SOARES, 2004, p. 5)

A partir de uma certa insatisfação e curiosidade acerca do conhecimento estabelecido como *verdadeiro*, surgiram a apropriação, discussão e configuração de novas escolhas. Essas escolhas foram se constituindo sem uma ordem preestabelecida, misturando sentimentos, paixões, curiosidades, dúvidas e expectativas. Falo de escolhas, sim, porque elas compreendem opções em termos teóricos, afetivos, intelectuais e políticos (será que é possível separá-los?).

Segundo Sandra Corazza (2002, p.111), para realizar uma pesquisa, encontramos-nos com uma "insatisfação com o já-sabido", compreendendo que "criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa" e, eu agregaria, não só a mesa, já que muitas vezes temos que fragmentar /recompor/decompor nossas concepções.

Confesso que a apropriação da teoria não foi um processo simples nem harmônico, e sim realizado de forma trabalhosa, pois as escolhas teóricas não são neutras, mas políticas.²⁶ Nesse sentido, o estudo do referencial adotado provocou diferentes aproximações e estranhamentos, considerando que "nossos problemas de

investigação nos levam a 'lugares' particulares" (MEYER; SOARES, 2004, p. 5). Esses lugares provocaram rupturas e deslocamentos de concepções teóricas, afetivas e políticas, colocando sob suspeita concepções de natureza e cultura, de educação e aprendizagem, de sujeito e de liberdade, permitindo/exigindo que eu, enquanto pesquisadora, observasse/refletisse de um outro modo os pressupostos teóricos promovidos pela Modernidade.²⁷ Tais concepções foram confrontadas e abaladas não por rejeição a um compromisso político. Ao contrário, ao assumir os campos dos Estudos Feministas, Culturais e do Pós-Estruturalismo,²⁸ eu, como mulher, professora e pesquisadora, entendo que as lutas são contingentes, provisórias e históricas.

Entendo que a concepção de gênero engloba processos de construção social que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos, em interação com diversas circunstâncias em que esses aprendem a se tornar homens e mulheres de um determinado modo. Essas aprendizagens, que incluem dimensões sociais e culturais, passam também pelo corpo.

Discursos caracterizados como *naturais* e *hegemônicos* que atuam na constituição do sujeito configuram-se por meio de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma rede dominante, uma tecnologia de dominação em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (FOUCAULT, 2002a; 2002b). Vejamos isso com mais detalhes.

Talvez seja interessante, neste momento e de forma sintética, localizar a perspectiva pós-estruturalista a partir do estruturalismo, o movimento teórico francês que surge na década de 50 inspirado nos princípios teóricos do linguista Ferdinand de Saussure. Basicamente, pode-se dizer que o modelo linguístico criado por esse autor foi

27 Para mais detalhes, ver Veiga-Neto (1995; 2002).

28 Para maiores detalhes sobre pós-estruturalismo e Estudos Culturais, ver Vorraber (2000), Veiga-Neto (2000), Silva (2000a). Para ver articulações entre pós-estruturalismo e feminismo ver Louro (2001) e Meyer (2000; 2001; 2003).

amplamente utilizado pelos estruturalistas, sendo que eles “acreditavam que a aplicação do conceito de ‘estrutura’ permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social” (SILVA, 2000a, p. 54-55).

Por volta do final dos anos 60 do século XX e justamente pelas críticas às pretensões cientificistas do estruturalismo, surge o que veio a ser denominado de pós-estruturalismo. Essa perspectiva preservou algumas características do estruturalismo, como a centralidade da linguagem e dos processos discursivos, por exemplo, mas afastou-se da “preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação” (SILVA, 2000a, p. 93). Também questionou algumas noções/princípios ligados às abordagens científicas, como o primado da razão e da consciência nos sujeitos.

A seguir, abordarei outros conceitos que julgo importantes para a compreensão dos estudos desenvolvidos a partir dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais que se vinculam à perspectiva pós-estruturalista. Cabe destacar que não pretendo realizar uma *revisão* de cada um desses conceitos, nem historicizá-los. Também não pretendo trabalhar com todas as suas possibilidades de operacionalização, mas trazer uma discussão desses termos para incorporá-los ao debate desse texto.

Assim, organizo os conceitos como os pressupostos teóricos que delimitam a pesquisa, já que apresentam certas implicações. Por exemplo, se considerarmos o conhecimento difundido pelo senso comum, entendemos o sexo anatômico como um conjunto de características diferenciadoras da identidade sexual de uma pessoa. Portanto, se um sujeito tem um pênis, é considerado homem; se tem seios e vulva, é considerado mulher. Esse conhecimento opera com a diferenciação do sexo anatômico como justificação da diferença, parâmetro a partir do qual se determina a *natureza* de homem e de mulher. Esse tipo de raciocínio leva-nos a um entendimento muito reducionista da constituição de homens e mulheres, entendendo também que se identifica um único modo de ser homem e um único modo de ser mulher.

Os primeiros estudos desenvolvidos no campo do Feminismo, apesar de seus esforços para reivindicar os direitos das mulheres, também trabalharam com a noção de uma única identidade de mulher, sem distinções, sendo essa categoria definida sempre no singular e não no plural. Através da sua história, podemos observar como as próprias feministas percebem essa dificuldade, na medida em que ativistas negras pobres ou simplesmente de outros pontos do planeta não se identificavam com os princípios colocados (LOURO, 2001; MEYER, 2003).

Surge, então, a necessidade de um termo que tivesse uma maior abrangência como categoria de análise: o gênero (SCOTT, 1995). Essa noção de gênero que se aproxima do pós-estruturalismo e que trabalha com os aportes de autores como Foucault e Derrida²⁹ é assumida nesta investigação, embora a articulação dessas áreas não se processe de modo automático. Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas compartilham algumas características interessantes, como, por exemplo, a intensa crítica interna e o fato de serem campos em contínua construção em relação tanto ao objeto quanto à metodologia de pesquisa. Em relação a esse ponto, Meyer (2000, p. 21) destaca: “são estudos engajados, os quais, mais do que buscar *a verdade*, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam”. Isso torna possíveis alguns desdobramentos, que apresento resumidamente em cinco pressupostos teóricos gerais, numerados com o único fim de auxiliar o leitor.

O primeiro deles permite o afastamento de todos os universalismos, centralizando uma maior importância na *linguagem* a partir do momento da “virada linguística”, entendendo que a linguagem atribui sentido ao mundo e, dessa forma, constrói *a realidade* na qual vivemos e nos inserimos. Assim, os elementos de nossa vida social são conformados discursiva e linguisticamente. A linguagem não só expressa as características dos elementos de sentido, mas também os constitui (HALL, 1997).

A “virada linguística” ficou conhecida como um processo em que foi possível observar a mudança do foco da construção social, deslocando-se dos atores e eventos para a linguagem. Foi quando a história passou a ser percebida como algo em que os sujeitos são constituídos através dos jogos de linguagem (VEIGA-NETO, 1996). Outros aspectos da linguagem seriam sua “indeterminação, ambiguidade e instabilidade” (SILVA, 2000b, p. 91). Isso significa que ela não descreve a realidade, mas, antes, a constrói. É pelo caráter indeterminado, fragmentado, ambíguo e instável da linguagem que se torna possível desterritorializar sentidos que muitas vezes se busca fixar. Ou seja, é justamente pela impossibilidade de a linguagem ter um único sentido que é possível a disputa pelos significados sociais por meio das relações de poder.

O segundo conceito é o de *representação*, entendida como sistema de significação que permite dar sentido ao nosso mundo. Os sistemas de significação constroem linguística e culturalmente os sentidos que são atribuídos aos modos de pensar e agir sobre a própria masculinidade e feminilidade (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000b). Segundo Silva (1999, p. 32), a representação é entendida como aquela “marca material, visível, palpável, do conhecimento [...] uma inscrição, marca, traço, significativo”. Nesse sentido, ela se caracteriza pelo aspecto de exterioridade, isto é, elas serão sempre “uma marca material [que será expressada] por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral” (SILVA, 2000b, p. 90-91).

É por isso que os conceitos de linguagem e de representação adquirem, em nossos estudos, um elevado grau de importância, pois se passa a considerar que a linguagem constitui nossas práticas discursivas e não-discursivas³⁰ e que a representação as coloca em circulação, produzindo sentidos e construindo realidades (LOURO,

30 É necessário destacar que aquilo que Foucault definiu como práticas (discursivas ou não-discursivas) têm extensas implicações, e não pretendo discuti-las nesta problematização. Para mais detalhes, ver Fischer (2001).

2001, p. 65). Louro (2001, p. 99) entende que, nessa perspectiva, “não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, em vez disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem ‘o real’”.

Desse modo, a observação de práticas discursivas e não-discursivas em locais ou instituições determinadas possibilita analisar a constituição do sujeito feminino e masculino. Ainda, permite ainda não só a oportunidade de identificar, como também de refletir criticamente sobre essa construção e problematizar aqueles significados atribuídos ao corpo e ao gênero que determinam ou favorecem determinadas formas de ser, estabelecendo hierarquias entre os corpos.

O terceiro pressuposto possível é a articulação do gênero com a *educação*, ampliando também a noção de educação, antes limitada à família e à escola, passando-se a entendê-la como algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, como também os meios de comunicação, as artes, a música de diferentes tipos, a informática, os brinquedos, os filmes, as revistas etc. Esses artefatos culturais³¹ atuam como modos de ensinar um jeito de ser (HALL, 1997).

Isso nos permite *ampliar* o entendimento dos espaços que são educativos, bem como das pedagogias e das aprendizagens, agora não nos limitando aos espaços determinados previamente e fixados formalmente para terem essas características. Assim, é possível entender como saberes culturais circulam por diferentes instâncias educativas.

O quarto conceito refere-se à *cultura*, concebida como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências em que os sujeitos se conformam em grupos diferentes com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos

31 Trabalho com a ideia dos brinquedos, filmes, músicas etc., como artefatos culturais em que observamos uma cadeia de produção cultural. Segundo Iole Trindade (2001, p. 12), eles são importantes “na medida que não interessa o artefato em si mesmo, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais. Isto permite observar como determinadas músicas, filmes etc., como artefatos que ‘cristalizam’ de alguma maneira significados e representações de determinadas épocas”.

interagem com outras instâncias que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas, tais como raça, etnia, nacionalidade, geração e classe. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder. Tais marcadores são significados por relações de poder e hierarquizados – eles adquirem significados através e na cultura, e não fora dela.

Além disso, os sujeitos vivem em espaços diferentes, onde as circunstâncias de cada situação histórica e social promovem maneiras diferentes de ser; portanto, a cultura inscreve particularidades nos sujeitos (SILVA, 1999). Ela não só conforma os contextos sociais, como também conforma influências em diferentes estágios da vida de um mesmo sujeito. Assim, é possível observar diferentes modos de viver e de sentir a feminilidade e a masculinidade (MEYER, 2003).

Por outro lado, com o intuito de observar sempre os fenômenos culturais, aceitamos que o foco das análises em tais fenômenos não implica reduzir tudo a cultura. Segundo as palavras de Hall (1997, p. 33),

[...] não é que 'tudo é cultura,' mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.

Aqui pretendo problematizar a própria definição de cultura escolar no ambiente específico da escola e as representações que em torno dela constroem, já que a cultura tem um papel central na conformação de práticas, saberes e instituições e identidades generificadas.

O quinto conceito é a própria concepção de *gênero*, que se amplia para além da visão de divisões de *papéis*,³² incluindo todas as formas de construção social, cultural e linguística dentro das quais

se diferenciam homens e mulheres (NICHOLSON, 2000; LOURO, 2000; MEYER, 2003). Também se aplica uma observação de como o gênero se estrutura em instituições sociais (LOURO, 1999).

Essa dimensão permite ampliar as análises, possibilitando refletir, indagar e problematizar sobre o modo como determinados *papéis* correspondentes a mulheres e homens são produzidos como se fossem “desígnios naturais”. Essas exigências sociais que se estabelecem por meio de mecanismos de poder colocam-se também para meninos e meninas dentro do ambiente escolar, seja no recreio ou em qualquer outro espaço, pelos comportamentos exigidos ou permitidos para cada lugar.

Aqui podemos perguntar: quais são os processos pelos quais as crianças aprendem a ser femininas ou masculinas? Quais seriam os mecanismos de controle que atuam sobre o corpo nas brincadeiras?

Também o conceito de poder se articula com a noção de gênero. No sentido em que Foucault o explora, o poder é entendido não só como algo negativo, mas também produtivo. Ele é disperso e descentralizado e penetra na vida cotidiana dos sujeitos atingindo seus corpos “não para supliciá-lo[s], mutilá-lo[s], mas aprimorá-lo[s], adestrá-lo[s]” (FOUCAULT, 2002b, p. 16). Procura-se, por meio do poder, disciplinar, fabricar corpos submissos e “dóceis”, pois “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas formas de forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2002b, p. 119).

O poder não é exercido só de cima para baixo. Ele submete e disciplina, mas também é disperso e cria uma rede de forças, oferece diferentes resistências, linhas de fuga, como, por exemplo, quando se observam as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças que vão na contramão daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault desconstrói o sentido tradicional outorgado

ao poder de opressor-oprimido em que o poder é vertical. Não obstante, Foucault entende que o opressor exerce uma força, mas que, de certa forma, é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

Mas o que seria desconstruir? Desconstruir é um procedimento utilizado por Jacques Derrida (2001), que problematiza a construção permanente e polarizada da oposição binária, constituída, é claro, por dois polos opostos, como, por exemplo: branco/negro, natureza/cultura, masculino/feminino etc. Esses polos se opõem e se diferenciam, mas estão em constante relação. Os polos parecem ser rígidos, determinantes e *naturais*, sendo que o segundo polo sempre deriva do primeiro numa relação de poder em que existe a lógica de dominação-submissão, que parece ser inalterável. A desconstrução dos binarismos de polos opostos permite problematizar a construção de cada polo, observando que cada um deles constitui o polo contrário, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é único, mas plural, internamente fraturado e dividido” (LOURO, 2001, p. 31).

Admitir que a desconstrução é possível permite *rachar* a lógica de construções binárias naturalizadas e compreender que essa mesma lógica foi constituída marcando um lugar natural e fixo para o gênero. Nesse sentido, permite entender que essas construções não são rígidas, fixas e inalteráveis, mas hierarquizadas, constituídas e históricas.

Ao desconstruir, entendemos que não existe uma maneira *universal* ou *verdadeira* de ser mulher ou de ser homem, indicando a possibilidade de haver diferenças. Assim, podemos problematizar as relações de poder implicadas nas práticas sociais e desconstruir essas relações hierárquicas e desiguais da organização social, a qual privilegia algumas representações, práticas ou saberes em detrimento de outras.

Considerando a problematização anterior, cabe destacar que também o corpo passa a ser entendido como uma construção

social e linguística, produto de relações de poder. Segundo Sacchi dos Santos (1998, p. 69), o corpo está constituído em uma relação entre “o visível e o dizível”. O visível no sentido do concreto ou material de que temos um corpo biológico; o dizível por ser através do discurso que nossos corpos adquirem significado. O corpo configura-se nessa relação, possibilitando articulações entre a herança biológica e a herança cultural. Em relação a esse ponto, não se trata de entender uma herança como *dado* nem negar a materialidade de um corpo biológico, mas de admitir que ele se configura de formas e maneiras diferentes segundo a sociedade onde se encontra, sendo ele produzido na e pela cultura e pela história.

De acordo com Foucault, a partir do século XVIII, o poder político passa a gerir a vida; nessa mesma época, os soberanos são destituídos do poder de decidir sobre a morte. O poder político desenvolve-se entre dois polos: o corpo-máquina e o corpo-espécie. O primeiro deles, o corpo máquina, centraliza a atenção sobre o adestramento do corpo através das disciplinas, “realizando uma análise anátomo-política do corpo humano” (2003, p. 131) com o fim de aumentar aptidões e forças através do sistema de controles eficazes e econômicos para se obter uma maior utilidade e docilidade.

O segundo polo, o corpo-espécie, começou a configurar-se na metade do século XVIII, baseado principalmente na mecânica do corpo biológico, assumindo um controle, uma biopolítica da população. Esse controle se levou a cabo por meio de uma administração da vida, surgindo diversas formas de disciplina: escolas, colégios, fábricas etc. Começam a considerar-se algumas questões como públicas, tais como a longevidade, o controle da natalidade etc.

Nesse sentido, o corpo é entendido como resultado sempre temporário e instável de diversas configurações através dos tempos, adquirindo diferentes significados, mas configurado em e pelas redes de poder. Segundo Fraga (2000, p. 98), esse poder não “emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece

pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais³³ da vida cotidiana.”

Em nossos dias e em nosso dia a dia, o corpo tornou-se um lugar de identidade. Segundo Silvana Goellner (2003, p. 33), o culto ao corpo que hoje vivenciamos começou a configurar-se no início do século XVIII, intensificando-se no século seguinte. A partir desse momento, o corpo começa a ter uma maior centralidade, formando-se uma “moral das aparências que faz convergir o que se aparenta com o que efetivamente é”.

Denise Sant’Anna (2000, p. 52), entende que “o corpo é algo que se adquire, se conquista, se constrói”, uma vez que se encontra em contínua modificação. Dessa forma, podemos entender que as aparências físicas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho. Nos desdobramentos dessas reflexões, pode-se observar a identidade intrinsecamente relacionada. Segundo Antoine Prost e Gérard Vincent (1995, p. 105), “o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal”. Woodward (2000, p. 15) entende que o corpo “é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade”, permitindo refletir quem eu sou. Mas, cuidado, essas mesmas fronteiras também podem ser construídas.

A identidade só pode ser compreendida em relação com a produção da diferença,³⁴ entendida como um processo social, cultural e discursivo (SILVA, 1999, p. 25). Mas por que discursivo? Segundo as palavras de Hall (2000, p. 109),

33 Defino as práticas corporais como qualquer expressão não só de caráter motriz, como as danças, as brincadeiras, a ginástica e os esportes, mas toda aquela que pode ser realizada por um sujeito, seja ela um movimento específico, uma fala, um gesto ou até um silêncio.

34 A diferença, *différance* ou *différence* foi um termo cunhado por Jacques Derrida com o fim de assinalar que o processo de significação depende tanto da operação de diferença quanto de uma operação de detrimento (adiamento) (SILVA, 2000a). Ainda, a diferença “é produzida, também, no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, transformados, negociados” (SILVA, 1999, p. 25).

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

De acordo com Hall (1998, p. 13), o pensamento acerca de uma única identidade fixa e permanente pode ser considerado como uma fantasia, já que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, a partir das quais poderíamos nos identificar ao menos por um período limitado de tempo. Nesse sentido, é possível afirmar que um sujeito pode ter diferentes identidades segundo o discurso pelo qual foi interpelado.³⁵

As identidades também são configuradas por meio de relações de poder. Portanto, a partir do momento em que se admite a construção de um sujeito generificado, privilegiando-se a conformação de um sujeito heterossexual, masculino, branco e de classe média, privilegiam-se algumas formas de ser em detrimento de outras (LOURO, 2001).

Essas classificações também observam-se naturalizadas na nossa cultura e atravessam nossas formas de compreender o mundo, nossas identidades, subjetividades e se articulam a nossa memória.

a. Memórias urbanas da cidade/memórias da educação física feminista

A partir do tópico anterior desdobra-se as implicações sobre as subjetividades e a construção das memórias na cidade e como os espaços nela constituem-se ou não apropriadas para outros sujeitos nas suas mais amplas diversidades. Nesse eixo venho desenvolvendo algumas

35

"Interpelar" é um termo que foi utilizado por Althusser (1971) para explicar a maneira pela qual os sujeitos têm a possibilidade de reconhecer-se, afirmando "esse sou eu", ocupando diferentes posições de sujeito. Para mais detalhes, ver Woodward (2000) e Silva (2000a; 2000c).

pesquisas, a primeira, intitulada “Memórias urbanas na cidade”, pesquisa que se desdobrou do meu pós-doutorado com o título “Memórias urbanas: depois do aterro da baía sul em Florianópolis?” (2012-2014). Nela procurei analisar como as transformações de um lugar, o Aterro da Baía Sul em Florianópolis (Santa Catarina), reconfiguraram experiências, em especial no que se refere aos seus usos lúdicos, por parte de homens e mulheres. Durante a pesquisa foram elencados mais de 400 matérias do jornal *O Estado* entre 1971 e 1980 e foram entrevistadas nove pessoas (remadores, moradores, pescadores, o governador da época e o paisagista, dois dos responsáveis pelo projeto).

O material foi transcrito e categorizado e tornou-se necessário aprofundar as discussões teóricas analíticas para elaboração dos artigos para elencar eixos teóricos que sustentem articulações em outras cidades do Brasil, como por exemplo, Vitória, no Espírito Santo. Esse aspecto se tornou necessário para Vitória, considerando as especificações da cidade como por exemplo: a) Cidade, urbanização e transformações no processo civilizador em Florianópolis/Vitória no século XX; b) Práticas esportivas vivenciadas na cidade: o remo; c) Práticas de entretenimento e lazer na cidade (planejamento e utilização das praças, ruas e atividades de promoção dessa apropriação); d) Memórias sobre o uso do corpo e as experiências lúdicas.

Com essa finalidade, com minha inserção na UFES, procuro refletir na pesquisa “memórias e vivências na cidade: ludicidade e gênero” sobre a cidade e as vivências dos sujeitos nela, o olhar das pessoas para os espaços, de suas relações construídas e estabelecidas com o local, e, mais especificamente, das suas lembranças. Assim, em nosso cotidiano, transitando por diferentes espaços pensando como a cidade de Vitória vem preservando/promovendo (ou não) esses espaços para os sujeitos. Nesse contexto, problematizei: a) Cidade, urbanização e transformações nas práticas esportivas e/ou lúdicas vivenciadas na cidade; b) Práticas de entretenimento e lazer na cidade (planejamento e utilização das praças, ruas e atividades de promoção dessa apropriação); c) memórias/vivências sobre

o uso do corpo e as experiências lúdicas e esportivas. A metodologia utilizada poderá ser dois eixos diferentes (dependendo das fontes encontradas na cidade), mas articulados: etnografia e/ou de caráter mais histórico, articulando aqui instrumentos como (observação participante, análise de documentos e/ou entrevistas semiestruturadas). Como resultados problematizei as transformações geográficas, espaciais, arquitetônicas, político-sociais e organizativas na cidade que constituem e/ou promovem determinadas práticas lúdicas, promovendo inclusive lembranças nos sujeitos dessas práticas e dos espaços modificando a relação do sujeito com a cidade.

Nessa direção, a pesquisa teve por objetivo mapear os espaços públicos dos bairros Maria Ortiz e Solon Borges e identificar como as crianças se apropriavam dos mesmos. Não conseguimos entrar em contato com os sujeitos, circular pelos espaços e conviver com as crianças como pretendíamos. Por esse motivo, levantamos dados sobre os diferentes espaços públicos possíveis e realizamos questionários e entrevistas *on-line*, utilizando metodologias virtuais em função da pandemia.

O bairro Maria Ortiz conta com seis espaços públicos possíveis para crianças. Identificamos que há apropriação dos espaços mapeados no campo e também das ruas. Os moradores não só fazem uso dos mesmos, como sabem exatamente o que seria ideal para melhorar os espaços e possibilidades do bairro, além de adaptá-los às suas necessidades. Dos espaços encontrados, a Orla do Manguê e Praça do Hi-Fi (mesmo pertencendo ao bairro Goiabeiras) foram os espaços mais usados pelos moradores. A Orla, devido aos espaços livres e ciclovia/faixa de pedestre, e não necessariamente pelo *playground*. Quanto ao bairro Solon Borges, mapeamos quatro espaços públicos possíveis à vivência lúdica das crianças. No entanto, como não conseguimos realizar contato com moradores ou lideranças comunitárias do mesmo, foi impossível adquirir quaisquer dados de apropriação vinda dos residentes. Ainda assim, uma mãe do bairro Maria Ortiz comentou a respeito de um espaço do qual fazia uso.

Concluimos, portanto, que tanto as crianças quanto os pais delas se apropriam dos espaços como praças e, inclusive, da rua. Notou-se que a boa relação dos pais, aqui com um forte recorte de gênero pois foram as mães nossas informantes privilegiadas, para com os espaços de lazer disponíveis e com uma infância ativa em termos de experiências lúdicas influenciou positivamente para possibilitar a vivência das crianças. Concordando com Rodrigues e Wenzel (2018), nos bairros periféricos a apropriação acontece de maneira mais próxima, mediados pela relação de pertencimento e das memórias da infância.

Mais atualmente articulei essa questão dos espaços em um sentido menos geográfico e mais representativo, pesquisando as “Mulheres da Educação física universitária no Brasil e na Argentina”. Essa pesquisa teve por objetivo compreender especificidades da participação feminina nos processos de legitimação da educação física no âmbito universitário no Brasil e na Argentina. Com esse objetivo, procuramos algumas particularidades no âmbito acadêmico sobre ingresso e permanência na Educação Física e como esses processos atravessaram diferentes tendências em ambos os países, considerando-se que eles estão atravessados por questões de gênero. Utilizamos-nos de entrevistas narrativas de mulheres que vêm ocupando posições de destaque nas suas produções bibliográficas, cargos de gestão ou representações políticas importantes no seu país.

A pesquisa encontra-se em andamento, mas já pudemos identificar como é um eixo fundamental na nossa trajetória profissional a formação que as mulheres atravessaram para promover alguns elementos diversos do campo acadêmico e seus avanços. A formação inicial e continuada torna-se um elemento a ser considerado em sentidos múltiplos e, por vezes, a própria subjetividade configurada nos diversos espaços, inclusive o espaço escolar.

b. Processos formativos de professores e modos de existência: gênero e sexualidade na comunidade escolar

A formação dos professores já foi abordada nos projetos anteriormente. Apesar dessa articulação, cito uma pesquisa que trata de uma ausência na formação de professores/as. A pesquisa “As políticas públicas educacionais e a comunidade ‘trans’: o caso da Educação Física no Brasil” busca a partir dos Estudos de Gênero e da teoria *queer* problematizar o discurso das políticas públicas educacionais brasileiras e as diversas formas que o universo “trans” é identificado e/ou problematizado. Nesse contexto, pretendemos identificar as representações e resistências que a comunidade trans vivenciou/vivencia nas aulas de Educação Física e as práticas corporais como instância de formação. Com essa finalidade, a partir de uma pesquisa qualitativa e apoiada teórico-metodologicamente em Foucault, utilizaremos como fontes: informes gerais sobre a comunidade “trans”, legislações para a educação e para a Educação Física, reportagens e notícias de imprensa voltadas para a educação e Educação Física escolar, vozes e testemunhos da referida comunidade. Procuraremos identificar os sentidos e significados que a partir (e desde) a Educação Física se transmitem, circulam e se produzem, assim como os processos de apropriação por parte da comunidade “trans” no referido espaço-tempo curricular.

Articulada a essa pesquisa, participo de um projeto de extensão intitulado “Ballroom na UFES”³⁶ com o objetivo de promover espaço de inclusão, de aprendizado e de acolhimento às pessoas Transgêneros, a partir da articulação com a comunidade Ballroom capixaba. Assim como ampliar a experiência de formação de estudantes de Educação Física e demais cursos da UFES, o projeto também busca abordar o conhecimento em dança e as relações de gênero, em ação interdisciplinar e incrementar a prática de pesquisa nessa área de interesse em Educação Física e afins.

Nessa direção, dados catalogados no semestre 2022/2 pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROEACI) mostram nitidamente a discrepância que certos corpos têm ao acesso à universidade federal em comparação com outros corpos não marginalizados. Esses dados indicam que dos 29 mil estudantes de graduação na UFES, apenas 45 são mulheres trans, 41 homens trans, 209 não-binários e apenas 14 travestis. Portanto, dos 29 mil estudantes de graduação na UFES, 309 são pessoas trans, o que envolve um percentual de 3,09% de pessoas autodeclaradas transvestigêneres na UFES. Esses dados mostram a falta de acesso que esses corpos têm ao ensino superior público federal e, por consequência, a baixa circulação desses corpos pelos espaços-tempos universitários. Portanto, é importante criar espaços para estudantes Transvestigêneres já ingressantes na Ufes se constituírem como uma comunidade de trocas e de constituição de novas experiências e, simultaneamente, criar espaços de articulação com a comunidade Ballroom externa à UFES. Além disso, pensamos ser importante a participação de pessoas não transvestigêneres nesses espaços, no sentido de promover aproximação de corpos diversos e ultrapassar estranhamentos em relação às diferenças, algo tão comum na sociedade binarizada na qual vivemos.

A universidade, como um importante lócus de formação acadêmica, precisa se relacionar com esses conhecimentos no sentido de promover uma formação mais humanizada e respeitosa em relação a todas as pessoas de todas as identidades e sexualidades.

PARA NÃO CONCLUIR: DA AGENDA DE PESQUISA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Nesse extenso capítulo tentei fazer um movimento que destacasse minha trajetória acadêmica e as escolhas realizadas nesse percurso, elencando tanto as escolhas quanto a formação. Nesse

caminho formativo, percebo atravessamentos de gênero, sexualidade, corpo e modos teórico-metodológicos que configuram não somente os modos de fazer pesquisa, mas também os outros espaços da atuação profissional como o ensino e a extensão.

Ao pensar como a prática docente e os saberes no fazer da pesquisa se constituem como articuladores nos quais o gênero e a sexualidade operam, desenvolvi duas grandes frentes de investimentos. Um primeiro sobre a pesquisa como eixo formativo e de intervenção profissional, destacando as pesquisas nas quais venho atuando refletindo sobre a formação e o ensino. Uma segunda frente, pensar a escrita no processo da pesquisa como elemento norteador da reflexão e da atuação profissional seja no ensino ou na extensão. Esse viés permite pensar no amadurecimento pedagógico do professor seja no processo de ensino/da extensão ou nas estratégias e legitimidade no processo da reflexão teórica e do próprio movimento da escrita tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A partir da descrição dessas atividades, elenco uma reflexão teórica me aproximando do debate de Foucault, os Estudos Culturais e feministas implicada em dois desdobramentos de reflexão: 1) desenvolvi como as memórias urbanas da cidade contribuem para nossa subjetividade e como a Educação Física que precisa considerar mulheres, crianças e subjetividades cis e trans se torna alvo da minha atenção; e 2) os processos formativos de professores e os diversos modos de existência de gênero e sexualidade na comunidade escolar. Avanços foram realizados, embora eu acredite que, como agenda de pesquisa, aprofundar as narrativas dos sujeitos para pensar/refletir sobre a formação permite refletir sobre a legitimidade do professor e suas possibilidades políticas.

Alguns pontos importantes que gostaria de sintetizar são, por um lado, no sentido de pesquisar dentro da formação pensando na utilização da pesquisa como uma instância formativa primordial, na qual posso utilizar a experiência da minha própria prática profissional ou de

intervenção como uma instância de reflexão. Nessa direção, a utilização das narrativas em primeira pessoa para constituir-se como elementos de formação, seja inicial ou continuada, é de uma múltipla potencialidade.

Por outro lado, também busquei pensar os desafios de integração entre extensão e pesquisa e entre a prática profissional e a formação. Se pensarmos em como deveria ser, podemos elencar três desdobramentos. O primeiro é a integração da universidade com a escola (ou outro espaço de atuação profissional); o segundo é a superação da docência e pesquisa; e o terceiro da atuação e extensão. Esse processo pode ser viável reconhecendo o próprio conhecimento e experiência do professor como um elemento fundamental para refletir a sua própria prática e torná-los autores desses processos. Autores tanto no sentido da reflexão quanto da pesquisa e de uma escrita que permita construir novas formas de lidar com o conhecimento, legitimando o trabalho do docente na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- CORAZZA, S. M. **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DORNELLES, L. V. **Meninas no Papel**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- FIGUEIREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2003.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo** — Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOELLNER, S. V. A Produção Cultural do Corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**; A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cad. Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Corpo Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, D. E. **Cultura e Docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MEYER, D. E. A arquitetura de um regime de representação cultural: a escola elementar teuto-brasileiro-evangélica no rio grande do sul (1909-1939). **REDES**: Revista do Mestrado em Desenvolvimento Regional UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 6, p.53-73, 2001.

MEYER, D. E. As Mamas como instituintes da Maternidade: uma história do passado? *In*: MERCADO, F. *et al.* **Paradigmas y diseños de la Investigación Cualitativa en salud**. Una antología iberoamericana. México: Universidade de Guadalajara, 2002. p. 375-401.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, D. E.; SOARES, R. **Corpo, Gênero e sexualidades**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PROST, A.; VINCENT, G. (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Cia. das letras, 1995.

RODRIGUES, I. S.; WENETZ, I. Crianças e espaços: brincadeiras cotidianas em goiabeiras, Vitória/ES. **XV congresso espírito-santense de educação física**, Vitória, 2018.

SANT'ANNA, D. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, 2000.

SANTOS, L. H. S. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, 1995.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche** – a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000b.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, I. M. F. **A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal e mestra. Queres ler? Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo novo sob o sol? In: **Crítica pós-estruturalista e educação**. VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). Porto Alegre: Sulina.1995.

VEIGA-NETO, A. **A Ordem das Disciplinas**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER, M. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: VORRABER, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VORRABER, M. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física — Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua**: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física — Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAMINHOS E DESAFIOS...

No momento em que avaliamos nossos percursos e os desafios que eles movimentaram, já somos outras/os, seremos ainda diferentes... algo permanece, sempre fica... resíduos, rastros... nossas marcas. A partir delas, percebemos a possibilidade de novas inflexões éticas, porque já nos encontramos em outros arranjos da política da vida e do viver, algo que solicita outras sensibilidades para acompanhar os fluxos político-sociais e culturais, convocando-nos a novos modos de agir. Portanto, não diremos aqui conclusão, mas uma pausa, momento para repensar caminhos e desafios e reposicionar-se ao longo do tempo.

A formação é um horizonte de encontros e uma conversa sobre as intensidades e os domínios dos (im)possíveis do viver em espaço-tempo qualquer da vida social. Formamos alianças, compomos meios e modos de entender-sentir-habitar o mundo na urgência dos seus des(a)fiados. Currículos, formação, pedagogias, políticas públicas, cotidianos, tudo isso como linhas de força para acompanhar a vida que pede passagem, cuidado, dignidade. É sobre isso, talvez, do que se trata quando ouvimos/lemos da educação como prática de liberdade.

O projeto deste livro assumiu compromissos ético-políticos que evidenciam as nossas respostas ao que estamos vivendo, aos modos como vimos nos conduzindo eticamente face aos des(a)fiados para a educação do/no presente. Essas respostas são situadas e contexto-dependentes, e isso é preciso destacar. Ademais, elas são agenciadas a partir de alianças a pressupostos particulares. Encontramo-nos em movimentos pós-críticos em educação associados ao campo de estudos (trans)feministas *queer*, decoloniais e interseccionais. Instalamos nossas problematizações em um modo de pesquisar-intervir — desde o princípio de que é ao transformar

que conhecemos — o nosso possível, o possível deste agenciamento coletivo de enunciação em pesquisa-docência.

Nosso compromisso, nessa direção, foi o de operar com as contribuições epistemológicas que fortalecem posturas antirracistas, antihereto(cis)normativas e anticoloniais nos modos de fazer-saber-sentir o mundo da pesquisa e no trabalho docente. De maneira fundamental, considerando a importância da sustentação dos princípios democráticos que a sociedade brasileira vem sustentando em suas lutas (e a despeito dos constantes ataques e retrocessos pelos quais estamos passando), fazer ciência é exercício ético-político e estético na afirmação de uma sociedade democrática, popular e participativa. É nisso o que apostamos. Produzimos conhecimento no e com o mundo que nos torna o que somos. Nós formamos e nos tornamos sujeitos na experiência da formação e da produção do conhecimento, acompanhando assim os movimentos que sustentam a participação nos processos sociais e políticos da sociedade e, fundamentalmente, pelo que se passa e pelo que perpassa a educação.

O contexto social em que esta produção foi (e ainda vem) se movendo foi marcado por muita agonia e assombro. O rastro da destruição e a ameaça dos movimentos neofascistas ainda nos ameaçam todos os dias. Mas *Eles não* nos paralisa(ra)m e não paralisa(rão)! Ainda que nossas fraturas estejam expostas, interferindo sobre os nossos passos, nos movimentamos em processos de conhecer como política da diferença e na direção de pensar sobre os modos como nos tornamos sujeitos desta sociedade, ao mesmo tempo em que elaboramos maneiras de acolher, de partilhar, de viver e de inventar o mundo. Os capítulos desta obra guardam no seu interior sabores da invenção de cada um/a de nós e do que pudemos traçar no mundo do trabalho acadêmico na experiência da formação com gênero, raça e sexualidade em suas intersecções.

Nos últimos anos (pós-golpe 2016), vivenciamos processos de governo e uma ambiência política e cultural marcada fortemente

por reacionarismo e fundamentalismos. Emblemático desse período foi também o negacionismo que ceifou milhares de vidas durante a pandemia da Covid-19. O que não significou apenas a recusa delirante, mas a impugnação dos processos políticos: uma recusa à democracia. Junto a isso, alimentaram-se as forças vorazes do neoliberalismo, produzindo fortes impactos na educação e na saúde e na cultura das artes, entre outros.

Associando ressentimento racial da branquitude, cisnormatividade, moralismos e toda ordem de conservadorismo, o projeto político que se firmou no Brasil depois do golpe civil, militar/policial, confessional-fundamentalista, midiático e empresarial que vivemos tornou as questões da diferença ainda mais letais. Não apenas deixa-se morrer, como faz-se morrer populações, culturas, patrimônio, meio ambiente... Às muitas pessoas (populações) e suas coisas ditas indesejáveis, à tudo isso, deixou-se ou fez-se morrer em nome de deus, pátria, progresso e família.

Nesse movimento de fechar a publicação, também é momento de renovar a esperança, apostando na virada democrática. Em nosso trabalho cotidiano, trata-se de expandir ou abrir novas frentes de atenção e de interesse, verificar as novas disputas, as condições e as possibilidades de emergência de novas redes enunciativas... as continuidades e as descontinuidades na produção discursiva e seus efeitos na educação. Seguimos atentos/as aos mecanismos de efetivação de uma determinada política que podem ser definidos como norma e normalização, especialmente face ao registro de controle e disciplina que podem ainda frequentar a escola e mover pedagogias. Além disso, estamos cientes dos constantes arranjos em torno de fundamentalismos (morais e de outras dimensões) que se apresentam em pautas legislativas e inflamam espíritos fascistas e ressentimentos racistas-coloniais, com seus anseios de educar para controlar.

Algo disso tudo ou muito disso é assegurado a partir de um conjunto de jogos de verdade específicos — em cada época, lugar

e cultura — que também se move por meio de processos e práticas científicas, pedagógicas e tecnológicas, como pudemos acompanhar amplamente a partir de proposições que questionam o estatuto da dignidade e da consolidação democrática. Isso é percebido, por exemplo, em argumentos que desejam revisar ou suspender políticas raciais ou que incidem sobre a recusa ao enfrentamento de temas sociais importantes, como o feminicídio, a maioria penal, entre outros. Consideramos que é preciso acompanhar o desvio, as insurgências e as insubordinações para se perceber a produção do normal, a vontade de tutela e controle, os privilégios. É preciso desviar-nos das moralidades e suspeitar dos cânones, além de des(a)fiar os estabelecidos, mas, antes de tudo, é preciso estranhar o currículo, a formação ali onde ela flerta com essas paixões tristes.

As normas sobre gênero e sexualidade, interseccionadas entre si e engendradas nas políticas de racialização (marcada pela supremacia branca), operam em arranjos bionecropolíticos para a manutenção de certas formas de vida. E, nisso, o campo educacional, especialmente na figura da escola, quase é posicionado como objeto de interesse, ficcionado como instância capaz de responder a certa regulação e modelagem das vidas ditas normais (ou assujeitadas a certa norma). Pressupõe-se, nesse raciocínio, que a escola seria o lugar capaz de preparar os indivíduos, seus corpos e desejos, para uma vida inteligível à dada racionalidade (que se quer dominante) ou, em outras palavras, a certo modo de governar. Portanto, se isso se movimenta na direção de estabelecer certa docilidade/preparo dos corpos, tal empresa nem sempre é exitosa, ou o é apenas em parte, pois também é fato que no interior mesmo de uma relação de dominação encontram-se resistências... recusas (muitos estudos e práticas escolares exibem fortemente a resistência). Afinal, a escola (ou um cotidiano escolar e seus praticantes) é capaz de se constituir não apenas como lugar de dominação, mas igualmente como espaço-tempo de ampliação das margens de liberdade. Talvez, e por isso mesmo, seja objeto de tantas disputas.

O que desejamos afirmar com isso é que, ao se tentar estabelecer uma medida do viável e do possível para uma vida, pedagogias e práticas curriculares-educativas também são acionadas no jogo da produção e da fixação (que pode ser letal) da diferença. Mas é também nesse jogo onde algo de imprevisível acontece ou forças de recusa se agenciam, desafiando o que é marcado anormalidade, abjeção, desvio. Aqui a diferença passa a existir como plano de insurgência, não como coisa ou objeto (“o/a diferente”), mas como aquilo que está pedindo passagem, um porvir. Será, portanto, processo. Daí destaca-se a imprevisibilidade do currículo e das práticas da vida, pois elas são constantemente contingenciadas, espreitadas, acoissadas, agenciadas, e é nesse jogo (no interior dele) mesmo onde é possível fazer algo, reinventando modos outros de formação e currículo, apostando em tecnologias de subjetivação atentas à diferença como expansão, não como anormalidade. Nesse sentido se assume que a expansão da vida, a insurgência de modos outros de subjetivação, requer conhecimento in-mundos, inundados de nossas ancestralidades e da diferença (manifesta na imprevisibilidade) dos/nos nossos dias... com gênero, raça e sexualidades plurais.

Nossa capacidade coletiva e o efetivo compromisso no campo educacional nos permitem revisar e desafiar os termos que definem quem pode ser considerado humano — possível e viável —, suspeitar do que conta e/ou quem importa para a área e nos processos formativos que mobilizam. Por isso, é condição revisar constantemente o que se faz e o que se diz, experimentando a desobediência (im)possível do/no presente. Esse lance pode nos oferecer um horizonte, convidando-nos a um modo de fazer-sentir-viver outramente com os mundos que habitam a educação... em seus (des)caminhos e desafios próprios.

SOBRE O AUTOR E AS AUTORAS

Fernando Pocahy

Graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestre em Psicologia Social e Institucional e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotado no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nível 2), Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ-FAPERJ), Coordenador do geni - estudos de gênero e sexualidade (UERJ/CNPq).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7884-4647>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0341333007755425>

E-mail: fernando.pocahy@gmail.com

Priscila Gomes Dornelles Avelino

Licenciada em Educação Física, especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde, mestre e doutora em Educação Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É integrante do GEPEFE/UFRB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física) e do Núcleo CAPITU/UFRB (Gênero, Diversidade e Sexualidade). É professora do curso de Licenciatura em Educação Física e do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1897-2436>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0914243123607426>

Email: prisciladornelles@gmail.com

Ileana Wenez

Licenciada em Educação Física pela Facultad de Educación y Salud (FES/IPEF) Argentina. Especialista em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela EsEF/UFRGS. Pós-doutora no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) e do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da UFES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPS). Foi Coordenadora do grupo de Trabalhos temático Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) gestão 2018-2020 e 2021-2022.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2590401305796612>

E-mail: ilewenez@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

C

conhecimento 11, 12, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 43, 47, 54, 64, 66, 67, 80, 81, 82, 86, 90, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 112, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 144, 146, 147, 152, 155

corpo 16, 18, 21, 25, 29, 32, 33, 34, 45, 47, 50, 53, 54, 56, 59, 71, 74, 77, 78, 80, 83, 86, 96, 101, 102, 103, 105, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 149, 150

cotidiano 12, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 31, 34, 35, 37, 41, 47, 48, 58, 82, 86, 97, 101, 104, 111, 112, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 141, 146, 147, 153, 154

cultura 12, 16, 30, 31, 32, 33, 43, 47, 55, 56, 59, 65, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 112, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 137, 138, 140, 146, 147, 153, 154

currículo 10, 12, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 33, 43, 44, 47, 48, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 72, 86, 90, 92, 94, 97, 100, 101, 103, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 149, 154, 155

D

desafios 8, 9, 10, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 33, 39, 47, 51, 53, 61, 63, 65, 66, 68, 71, 86, 87, 101, 108, 112, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 151, 155

diferença 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 54, 56, 59, 65, 66, 70, 72, 86, 88, 101, 109, 111, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 139, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 155

docente 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 43, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 64, 65, 68, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 91,

92, 101, 111, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 148, 150, 152

E

educação 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 31, 32, 33, 35, 37, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 58, 62, 68, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 112, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 140, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155

educação física 16, 47, 77, 86, 101, 107, 108, 110, 112, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 143, 146, 147, 149

ensino 10, 15, 16, 17, 22, 27, 30, 31, 35, 43, 46, 47, 48, 49, 54, 62, 63, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 145, 146, 147

ensino superior 16, 43, 47, 49, 62, 63, 74, 75, 86, 93, 97, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 145, 146, 147

escola 10, 16, 47, 54, 57, 61, 68, 79, 81, 85, 86, 87, 101, 103, 108, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 135, 136, 146, 147, 149, 150, 153, 154

escrita 16, 35, 47, 53, 86, 91, 101, 104, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147

estética 10, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 58, 68, 71, 86, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147

ética 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 47, 51, 54, 55, 58, 59, 61, 65, 66, 68, 86, 91, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147

existência 16, 29, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 43, 47, 54, 59, 68, 69, 75, 86, 101, 112, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 135, 144, 146, 147

extensão 10, 15, 16, 31, 47, 75, 82, 83, 86, 90, 91, 101, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 144, 146, 147

F

formação 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 39, 43, 44, 46, 47, 49, 54, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155

G

gênero 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 33, 34, 42, 44, 45, 47, 50, 51, 54, 57, 64, 65, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 158

governo 14, 16, 23, 24, 25, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 61, 63, 69, 75, 86, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 152

I

identidade 16, 25, 26, 47, 51, 79, 81, 86, 93, 100, 101, 102, 112, 113, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 139, 140, 146, 147, 149

N

neoliberalismo 16, 25, 44, 47, 70, 86, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 153

P

pesquisa 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 46, 47, 49, 59, 62, 72, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 101, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 150, 152

política 9, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 56, 59, 61, 63, 68, 69, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 112, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153

práticas 11, 13, 14, 16, 17, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 74, 75, 82, 85, 86, 88, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 104,

106, 107, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 154, 155

professor 9, 16, 47, 86, 101, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147

professores 11, 15, 16, 18, 47, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 144, 146

R

raça 9, 10, 13, 14, 15, 16, 21, 33, 34, 44, 45, 47, 50, 54, 64, 65, 78, 84, 85, 86, 90, 92, 94, 95, 100, 101, 102, 103, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 135, 146, 147, 152, 155

reflexão 13, 15, 16, 24, 33, 36, 38, 47, 49, 50, 55, 57, 59, 64, 67, 86, 101, 112, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 150

S

saberes 13, 16, 47, 48, 59, 66, 76, 86, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 135, 137, 146, 147

sexualidade 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 33, 34, 42, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 64, 65, 71, 72, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 101, 107, 108, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 156

sociedade 9, 11, 12, 16, 27, 32, 40, 41, 43, 44, 47, 60, 62, 66, 70, 86, 88, 89, 94, 95, 101, 106, 110, 112, 113, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 138, 145, 146, 147, 152

subjetividades 14, 16, 47, 49, 86, 101, 110, 112, 114, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 140, 146, 147

T

trabalho 10, 12, 16, 17, 20, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 35, 38, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 66, 68, 83, 86, 101, 112, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 147, 152, 153

U

universidade 16, 18, 31, 47, 52, 61, 62, 66, 75, 76, 77, 82, 86, 99, 100, 101, 107, 112, 115, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 145, 146, 147

www.pimentacultural.com

GÊNERO E SEXUALIDADE

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

inquietações convergentes

