

ORGANIZADORES

Daniela Nery Bracchi

André Luiz dos Santos Paiva

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Sales

Mário de Faria Carvalho

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO



PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO



pimenta
cultural

ORGANIZADORES

Daniela Nery Bracchi

André Luiz dos Santos Paiva

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Sales

Mário de Faria Carvalho

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO



PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

| São Paulo | 2024 |



pimenta
cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens Contemporâneas da Educação / Organização
Daniela Nery Bracchi... [et al.]. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2024.

Demais colaboradores: André Luiz dos Santos Paiva,
Conceição Gislane Nóbrega de Lima Sales, Mário de Faria
Carvalho.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-962-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99628

1. Educação e Diversidade. 2. Pesquisa em Educação.
3. Conhecimento contemporâneo. I. Bracchi, Daniela Nery.
(Org.). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

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

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 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 Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - davidzydd
Tipografias	Acumin, Synthemesc
Revisão	Os autores
Organizadores	Daniela Nery Bracchi, André Luiz dos Santos Paiva, Conceição Gislane Nóbrega de Lima Sales, Mário de Faria Carvalho

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

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 do 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

Jaziel Vasconcelos Dorneos
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 Internacional Iberoamericana 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

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, 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 Católica de Pernambuco, 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

Introdução13

CAPÍTULO 1

Alisson Clauber Mendes de Alencar

Carla Patrícia Acioli Lins

Hospitalidade e Educação:

notas (re)iniciais de uma caminhada formativa21

CAPÍTULO 2

Karla Wanessa Carvalho de Almeida

**Conhecimento, cientificidade,
sujeito, verdade e poder:**

caminhos rizomáticos de desconstrução.....33

CAPÍTULO 3

Márcio Rubens de Oliveira

Allene Carvalho Lage

Por onde começar?

Ensaio sobre a produção de conhecimento
na contemporaneidade.....48

CAPÍTULO 4

Vanessa Galindo Alves de Melo

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles

Deslocamentos inventivos e poéticos:

um convite para pensar os (im)possíveis
da infância dos currículos no encontro
com o pensamento da desconstrução 57

CAPÍTULO 5

Aline Gomes de Souza

Relato autobiográfico:

ouvir-se a si mesmo, construir memórias de infância71

CAPÍTULO 6

Renata Adjaína Silva de Araujo

Os dizeres infantis:

a participação das crianças nas produções acadêmicas

no âmbito do Programa de Pós-graduação

em Educação Contemporânea da UFPE.....82

CAPÍTULO 7

Luís Massilon Silva Filho

Mário de Faria Carvalho

André Luiz dos Santos Paiva

**Abordagens contemporâneas
da educação e gênero:**

Pedagogia Queer, Pedagogia da Travestilidade

e "Pe-Drag-ogia".....95

CAPÍTULO 8

Sergivano Antonio dos Santos

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Violência física na sociabilidade feminina:

possíveis sujeitos que se constituem nos discursos

de estudantes de escolas públicas de Caruaru..... 115

CAPÍTULO 9

Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo

Há docilização nos povos do campo?..... 127

CAPÍTULO 10

Natally Araujo da Silva Galindo

Sandro Guimarães de Salles

**O bem viver e a resistência indígena
à colonialidade do poder 135**

CAPÍTULO 11

Fernando da Silva Cardoso

Célia Oliveira dos Santos Neta

**Ao encontro do inesperado:
os saberes-fazer que emergem da cartografia 145**

CAPÍTULO 12

Saira Vargas

Sandro Guimarães

**Abordagens contemporâneas da Educação
para uma educação intercultural crítica 158**

CAPÍTULO 13

Divane Oliveira de Moura Silva

Kátia Silva Cunha

**Políticas educacionais:
a ética e o ético pela Teoria do Discurso Pós-estruturalista 173**

CAPÍTULO 14

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**Perspectivas pós-estruturalistas
em pesquisas curriculares na atualidade 184**

CAPÍTULO 15

Almir Antonio Bezerra

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**Projeto de vida:
discurso em torno de uma política curricular
para o ensino médio 194**

CAPÍTULO 16

Tamires Barros Veloso

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**Différance no pensamento
de desconstrução em Jacques Derrida
como abordagem estratégica-aventurosa
para pensar currículo 211**

CAPÍTULO 17

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Daniela Nery Bracchi

Mário de Faria Carvalho

**Educação-experiência, leitura
e movimentos de cultura popular:
abordagens possíveis na contemporaneidade 222**

CAPÍTULO 18

Jimmy Davison Emídio Cavalcanti

Mário de Faria Carvalho

**Aqueles de quem não fazemos crítica...
em Educação? 243**

CAPÍTULO 19

Ivan Nicolau Corrêa

Everaldo Fernandes da Silva

**Devir-axé:
o corpo como encruzilhada da vida
como obra de arte inacabada 256**

CAPÍTULO 20

Laerte Leonaldo Pereira

Saulo Ferreira Feitosa

**A educação inclusiva e a infância
das crianças indígenas surdas:
algumas reflexões iniciais 276**

CAPÍTULO 21

Nivaldo Belo dos Santos

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Performance:

o corpo *Drag Queen* 289

CAPÍTULO 22

Luiz Felipe de Oliveira Silva

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

O papel social da escola frente

ao contexto da diversidade sexual:

notas reflexivas 307

Sobre as organizadoras e os organizadores 323

Sobre as autoras e os autores 325

Índice remissivo 335

INTRODUÇÃO

A presente obra surge das discussões realizadas na disciplina de Abordagens Contemporâneas da Educação e reúne ensaios produzidos pelos alunos e docentes orientadores na disciplina nos anos de 2022 e 2023. Estes foram textos apresentados ao final da disciplina, que está presente no currículo do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como exclusiva e obrigatória para estudantes ingressantes no curso de doutorado.

A disciplina foi ministrada pelos docentes organizadores deste livro, e teve como foco e finalidade o estudo de diferentes abordagens do campo da educação na contemporaneidade em suas dimensões políticas, sociais, culturais e filosóficas, a partir das contribuições de autores e aportes teóricos clássicos e contemporâneos mais recorrentes no campo educacional.

Os ensaios apresentados no ano de 2022 tangenciam variadas questões concernentes à educação contemporânea. Encontramos, de forma geral, textos que abordam aspectos teórico-metodológicos de questionamento dos paradigmas hegemônicos na produção do conhecimento em Educação, considerando percursos de cunho eminentemente epistemológico e discussões em torno das infâncias, dos gêneros e dos povos e saberes tradicionais.

No primeiro texto, Alisson Clauber Mendes de Alencar e Carla Patrícia Acioli Lins apresentam no ensaio *Hospitalidade e educação: notas (re)iniciais de uma caminhada formativa* uma discussão que tem como objetivo analisar as relações existentes entre a categoria hospitalidade, seus vínculos e relações com a construção das identidades e profissionalidade docente, que são forjadas nos percursos

formativos do cotidiano. Para tanto, os autores destacam elementos dos campos sociais, acadêmicos e profissionais referentes à construção de um projeto de educação horizontal, coletivo e solidário.

Também com o objetivo de realizar uma aproximação das percepções e sentimentos advindos das leituras na disciplina de Abordagens Contemporâneas da Educação, Karla Wanessa Carvalho de Almeida, em *Conhecimento, cientificidade, sujeito, verdade e poder: caminhos rizomáticos de desconstrução*, procura situar o estatuto de cientificidade da Educação, refletindo em que medida essa pode auxiliar nas problematizações e debates atuais acerca da formação, tensionando dimensões e processos variados que tangenciam as compreensões sobre Educação e práticas de pesquisa.

Já em *Por onde começar? Ensaio sobre a produção de conhecimento na contemporaneidade*, Márcio Rubens de Oliveira e Allene Carvalho Lage partem de uma discussão acerca da importância das perguntas para pensar o fazer pesquisa, sobretudo, pesquisas sociais e humanas. O autor e a autora defendem que, na pesquisa contemporânea, a interpretação precisa assumir um outro *status*, o da experiência, pois se trata de pensar não em termos de objetos de pesquisa, mas em fenômenos que se afetam e que afetam.

Seguindo o tensionamento das lógicas de produção de conhecimento e das práticas educativas, alguns ensaios encontram nas infâncias seu lugar privilegiado. Esse é o caso de Vanessa Galindo Alves de Melo e Conceição Gislane Nóbrega de Lima Sales, que realizam um convite para ensaiar e ensaiar-se em uma escrita infantil atenta ao caminho no ensaio *Deslocamentos inventivos e poéticos: um convite para pensar os (im)possíveis da infância dos currículos no encontro com o pensamento da desconstrução*. As autoras propõem uma escrita cartográfica a partir dos afetos nos encontros com leituras, ideias e provocações. Uma escrita-convite em deslocamentos inventivos para pensar poeticamente a infância, o tempo e o currículo.

Encontros realizados em composição com o pensamento da desconstrução em Derrida.

Em *Relato autobiográfico: ouvir-se a si mesmo, construir memórias de infância*, Aline Gomes de Souza partilha uma reflexão que parte de suas experiências de alfabetização na infância. Nesse sentido, a autora lembra ou retoma aspectos importantes e marcantes da sua infância e de sua construção enquanto sujeito e, sobretudo, realiza um exercício de autoconhecimento por meio das reformulações do pensamento sobre as próprias experiências.

Ainda tematizando as infâncias, em *Os dizeres infantis: a participação das crianças nas produções acadêmicas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE*, Renata Adjaína Silva de Araujo propõe refletir e discutir sobre a participação de crianças em pesquisas na contemporaneidade. Sobre tudo, no que diz respeito aos dizeres e significados construídos por elas sobre suas experiências na etapa da pré-escola. Tendo por lócus o PPGEDUC-UFPE, a autora conclui que há um mundo de possibilidades quando se pesquisa sobre e, principalmente, com as crianças.

Com a finalidade de tensionar as questões da educação que tratam da categoria de gênero, Luís Massilon Silva Filho, Mário de Faria Carvalho e André Luiz dos Santos Paiva propõem em *Abordagens contemporâneas da educação e gênero: Pedagogia Queer, Pedagogia da Travestilidade e Pe-Drageologia* uma construção epistemológica de novas abordagens da categoria gênero; quais sejam, pedagogia *queer*, pedagogia das travestilidades e pedagogia drag queen, compreendendo que nesse movimento não se trata de produzir juízos acerca das abordagens, mas notar como elas ressoam produzindo dissonâncias e dissidências.

Também no campo dos estudos de gênero, para realizar uma breve análise dos discursos escritos e apassivados das estudantes que praticaram atos de violência física entre pares, que constam nos

registros dos livros de ocorrências escolares, como sujeitos de discursos constituintes de outros sujeitos e identidades não normativas, Sergivano Antonio dos Santos e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda apresentam nesta obra o texto *Violência física na sociabilidade feminina: possíveis sujeitos que se constituem nos discursos de estudantes de escolas públicas de Caruaru*.

Por seu turno, Maria de Fátima Caldas Figueirêdo, no ensaio *Docilização dos povos do campo*, parte dos questionamentos acerca da docilização para evitar atos políticos educacionais, das sanções que incidem nesse processo, bem como das resistências à normalização no contexto da Educação do Campo. Para isso, recorre a um suporte teórico pós-estruturalista no encontro com autores que se debruçam especificamente sobre a questão central do ensaio.

O ensaio escrito por Natally Araujo da Silva Galindo e Sandro Guimarães de Salles busca discutir os sentidos do Bem Viver, compreendendo-o enquanto uma filosofia indígena oposta à colonialidade do poder. Assim, em *O Bem Viver e a resistência indígena à colonialidade do poder*, foi possível aos autores confirmar o postulado de que o Bem Viver tem entre as suas prerrogativas a luta contra as diferentes formas de expressão da colonialidade do poder em detrimento dos povos originários.

Os ensaios produzidos no ano de 2023 também apresentam questionamentos em diversas áreas da educação. Desde investigações sobre métodos como a cartografia, a temas como o currículo, a ética, a importância da corporeidade e das questões de gênero, esses textos questionam, criticam e apontam novas possibilidades de pensar a educação contemporânea.

Nosso percurso entre as produções de 2023 se inicia com o ensaio *Ao encontro do inesperado: os saberes-fazeres que emergem da cartografia*, no qual Fernando da Silva Cardoso e Célia Oliveira dos Santos Neta propõem uma reflexão sobre uma maneira outra do

fazer científico, abordando o método da cartografia e as teorias pós-críticas como meios importantes para propor outros caminhos do pensamento na área de Educação. O texto termina por nos lembrar da potência crítica e política da adoção de uma cartografia decolonial na valorização de epistemologias outras, plurais e locais, das e com as pessoas subalternizadas.

Em *Abordagens contemporâneas da educação para uma educação intercultural crítica*, de Saira Vargas e Sandro Guimarães de Salles, a noção de educação intercultural crítica é trazida enquanto proposta pedagógica e caminhos outros para a construção de práxis educativas na América Latina. O texto nos convida a questionar e desafiar as hierarquias culturais e estruturais que perpetuaram as desigualdades e a marginalização na região latino-americana.

Políticas educacionais: a ética e o ético pela Teoria do Discurso Pós-estruturalista, de Divane Oliveira de Moura Silva e Kátia Silva Cunha, discute articulações possíveis entre a Teoria do Discurso e o campo das políticas educacionais. Percebe-se que os aspectos éticos dessas políticas são cambiantes ao longo do tempo, expondo o caráter construído de formações discursivas que nos desafiam a pensar novas abordagens para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

O tema do Currículo é abordado nos próximos 3 ensaios, iniciando com *Perspectivas pós-estruturalistas em pesquisas curriculares na atualidade*, de Vanessa Azevedo Cabral da Silva e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, que discute as Teorias de Currículo a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. As práticas curriculares da educação básica e da formação de professores são questionadas em busca de uma desconstrução de metanarrativas e de uma ruptura com as pretensões de universalização racionalista no campo curricular. O texto nos convida a pensar a noção de Currículo a partir de conceitos como poder, sujeito e discurso. Desse modo, é possível levar em conta as contingencialidades

envolvidas na construção das pesquisas curriculares enquanto produções discursivas que envolvem o social.

E são os sentidos discursivos instituídos numa unidade curricular específica, o Projeto de Vida, que mobiliza as discussões de *Projeto de vida: discurso em torno de uma política curricular para o ensino médio*. Almir Antonio Bezerra e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida debatem as políticas curriculares por meio da perspectiva teórico-metodológica da Teoria do Discurso. Percebe-se que a racionalidade neoliberal vem operando nas políticas curriculares, de modo que a unidade curricular *Projeto de Vida* a traduz numa concepção de sujeito homogêneo, centrado, empreendedor, inovador em um contexto de empregabilidade inexistente.

É ainda o currículo aquele que é questionado em *Différance no pensamento de desconstrução em Jacques Derrida como abordagem estratégica-aventurosa para pensar o currículo*, de Tamires Barros Veloso e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. As considerações do teórico argelino nos instigam a pensar a produção de conhecimento sobre currículo a partir da inversão e deslocamento para indecibilidade do movimento da *différance*. Dessa forma, as autoras trazem reflexões que buscam irromper com conceitos que habitam a oposição binária fundamentadora do pensamento metafísico ocidental, da lógica que nos retêm no “ou isto ou aquilo”. O currículo passa a ser pensado enquanto algo que está sendo constantemente forjado em um jogo infinito de diferenças, que enxerga os múltiplos sujeitos dos cotidianos escolares e nos convida a apostar aventurosamente na construção de diferentes possibilidades de tratar as imprevisibilidades e inventividades dos cotidianos escolares.

Dos textos que abordam o currículo e a educação já numa chave valorizadora da subjetividade, continuamos para ensaios que se organizam em torno do sensível. As ideias ensaiadas em *educação-experiência, leitura e movimentos de cultura popular: abordagens possíveis na contemporaneidade*, de Hidelbrando Lino de

Albuquerque, Daniela Nery Bracchi e Mário de Faria Carvalho, orientam-nos numa discussão sobre movimentos de cultura popular-e-oralidade que expõem uma ideia de educação-experiência a ser considerada enquanto luta contra o paradigma técnico-racional, pautado em reducionismos numéricos e alheios às sensibilidades humanas.

Esse movimento do pensar crítico e político é continuado em *aqueles de quem não fazemos crítica... em Educação?*, de Jimmy Davison Emídio Cavalcanti e Mário de Faria Carvalho, por meio da reflexão sobre outros modos de existência na educação. O texto aproxima educação, cinema, reflexões pós-estruturalistas e decoloniais para criticar o etnocídio, epistemicídio e genocídio perpetuado contra aqueles à margem da noção colonialista de educação.

São reflexões que reverberam ainda em *Devir-axé: o corpo como encruzilhada da vida como obra de arte inacabada*, de Ivan Nicolau Corrêa e Everaldo Fernandes da Silva. O ensaio mobiliza as noções de corporeidade do conhecimento e da vida, aportando aprendizados e construções de saberes para a pedagogia a partir de uma perspectiva vivencial e corpórea. O texto adota um olhar sensível na qual o corpo se firma no cruzamento de história e cultura para traçar aprendizados e saberes de uma pedagogia que é sentida em dinâmicas aprendentes e ensinantes calcadas, moldadas e vividas no corpo e a partir dele.

O corpo e o sujeito surdo são trazidos à cena pelo ensaio *A educação inclusiva e a infância das crianças indígenas surdas: algumas reflexões iniciais*, de Laerte Leonardo Pereira e Saulo Ferreira Feitosa. O texto propõe pensar os processos de educação escolar indígena para crianças surdas, uma vez que neste momento da vida dessas crianças acontece a aquisição de sua primeira língua, seja ela a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ou a Língua de Sinais Indígena. Os autores refletem sobre as diversas maneiras pelas quais estes estudantes precisam ter contempladas as suas singularidades de sujeitos indígenas e Surdos, para além de uma educação específica e diferenciada.

Já o corpo Drag Queen aparece em *PERFORMANCE: O Corpo Drag Queen*, de Nivaldo Belo dos Santos e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda. O ensaio inicia suas reflexões com conceitos básicos e contextos históricos de formação, para então discutir categorias possíveis do corpo Drag Queen. Percebemos nas novas gerações a desconstrução da heteronormatividade nos corpos expressa em múltiplas formas midiáticas de performance, envolvendo segmentos como a música, sites como Youtube e aplicativos de redes sociais.

Tais reflexões reverberam no ensaio *O papel social da escola frente ao contexto da diversidade sexual: notas reflexivas*, de Luiz Felipe de Oliveira Silva e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, que aborda o tema da diversidade sexual no contexto da educação escolar. Os autores nos convidam a pensar uma escola que pode funcionar como local de produção para dismantelar a lógica heteronormativa. O ensaio nos inquieta, para então nos convidar a construirmos, em conjunto, uma educação mais plural, democrática e, sobretudo, menos preconceituosa.

O conjunto dos ensaios aqui apresentados expõem a amplitude que, na contemporaneidade, ganham os estudos em Educação. Nesse sentido, variados contextos e grupos são chamados ao centro das discussões, ampliando consideravelmente o alcance das pesquisas educacionais, notadamente quando do diálogo com paradigmas emergentes. Além disso, é notável o engajamento em relação a variados marcadores de opressão com a finalidade de superação das hierarquizações e exclusões epistemológicas e políticas, o que aponta para uma produção de conhecimento alinhada com as demandas sociais amplas, reforçando ainda mais a ruptura com práticas educacionais normatizadoras em direção à consolidação de uma educação crítica.



*Alisson Clauber Mendes de Alencar
Carla Patrícia Acioli Lins*

**HOSPITALIDADE
E EDUCAÇÃO:
NOTAS (RE)INICIAIS
DE UMA CAMINHADA FORMATIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.1

INTRODUÇÃO

(...) a obrigação única que cada um de nós tem com o outro, e leva a uma hospitalidade pura ou incondicional [...] A hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro (Derrida, 2003, p. 15).

Iniciamos este breve e pontual ensaio, nos lançando uma pergunta que não necessariamente está ligada a um determinado campo do saber, mas perpassa toda uma condição enquanto ser humano e profissional que somos da área da educação. Sobre o que perguntar-se? Esta indagação percebida em sua gênese constrói, sob nossa ótica, um *link*, rede, ponte, elo e nó fundante entre aquilo que acreditamos ser elemento efetivo e afetivo de nossa espécie e profissão.

A partir disso, vamos perguntarmo-nos sobre a importância da hospitalidade no território educativo e formativo da profissionalidade docente, tendo como fio condutor das proposituras lançadas, reflexões pautadas em nossos olhares, ouvires, saberes, sentires de experiências vivenciadas na academia e nas escolas da educação básica.

Escrevo, penso, falo, expresso e grito sobre a importância da hospitalidade em múltiplos espaços, territórios e lugares onde desenvolve-se a vida e as práticas sociais cotidianas, que são repletas e marcadas por relações atitudinais de acolhimento, hospitalidade, inclusão e/ou repulsa, hostilidade e exclusão.

Dentre estes espaços podemos destacar os territórios das práticas religiosas, lugares direcionados para o atendimento de questões referentes à saúde, espaços relacionados ao desenvolvimento

e construção de ações educativas, onde a título de exemplo podemos citar a universidade e as escolas da educação básica, sendo estas últimas os ambientes que escolhemos para tecermos nossas reflexões.

Destaco, primeiramente nestes escritos, a importância de lançarmos os entendimentos construídos através das leituras realizadas sobre o conceito de hospitalidade. Esta palavra, composta por 13 letras, traz consigo uma carga semântica, valorativa e simbólica, além de potencializar o sentimento de atenção, acolhimento, interação, encontro, relação interpessoal e afetividade.

Compreendo e assimilo meus entendimentos relacionados ao conceito de hospitalidade, ao que Derrida (2008) ressalta em trechos da obra *Adeus a Emmanuel Lévinas*. O autor discorre que existem duas palavras que necessitam estar associadas intimamente a este conceito, que são "atenção" e "acolhimento", assim cremos ser necessário estabelecermos associações práticas e teóricas entre os termos aqui citados.

Pensar o conceito ou categoria hospitalidade enquanto um elemento essencial para o bem-estar social, assim como uma condição para a formação docente, não se caracteriza como tarefa das mais fáceis. O ato de acolhimento do futuro docente nos espaços acadêmicos, a nosso ver, promove e desenvolve a noção e o sentimento de pertencimento deste sujeito, junto ao espaço formativo, e potencializa os laços afetivos, que são construídos durante a sua trajetória formativa.

Partindo do pressuposto que a academia é o lugar, por excelência, para a formação inicial e continuada docente, além de caracterizar-se como um espaço de práticas de sociabilidades entre estudantes e destes com os docentes formadores, trazemos à tona a importância da necessidade de relações e sentimentos que sejam marcados por acolhimento, empatia e pertencimento entre os sujeitos/agentes dos processos de ensino-aprendizagem.

Perceber-se a partir de relações sociais horizontais no campo acadêmico deve ser uma tarefa constante na concepção daqueles que vivificam os espaços formativos, discentes e docentes. Construir vínculos e sentir-se pertencente a um determinado espaço onde os que estavam (docentes e discentes veteranos) estabelecem relações humanizadas e humanizantes com os que chegaram, é um desafio acadêmico, formativo e social, que necessitamos encarar, para transgredir ao modo operacional pedagógico institucional formativo.

Abrangendo nossa concepção sobre o conceito de hospitalidade, ressaltamos que é necessário redimensionar os entendimentos para além do ato de acolher. Na ação de aproximação interpessoal, as diferenças irão existir, sendo fundante nesse processo a realização de práticas sociais para ampliação do acolhimento através da responsabilização pelo pertencimento, pela manutenção do vínculo e pela existência do outro na condição de parte integrante da nossa existência profissional e humana.

De acordo com os escritos de Baptista (2012) a hospitalidade pode ser compreendida como um *lócus* privilegiado de um encontro interpessoal, marcado por práticas que são efetivadas para além do acolhimento ao outro. Parte-se de uma relação horizontal onde não se imprimem ações, diretas ou indiretas, do Eu para com o Outro; este é entendido como o início e o fim da prática realizada nesse diálogo. Desse modo, os anseios individuais se caracterizam como propulsores essenciais de ações de reciprocidade, desenvolvendo-se, assim, uma dinâmica que favorece as interrelações e as vivências nos espaços formativos.

Endossando ainda nossos argumentos, de acordo com os dizeres de Baptista (2005), a hospitalidade caracteriza-se como um lugar da escuta sensível no território da educação, onde tende a tornar mais potente as relações sociais, os vínculos e, por consequência, os processos de ensino-aprendizagem entre o "outro educativo"

e o “outro formativo”, num percurso dinâmico de alteridade, estabelecido entre os sujeitos/agentes do contexto educacional.

A pesquisadora Baptista (2016) expressa e defende que é necessária a valorização de abordagens pedagógicas outras, sendo a hospitalidade apresentada como uma possibilidade a mais, para se construir processos de ensino-aprendizagem, transgredindo as vertentes convencionais de produção do conhecimento.

A autora destaca ainda que a experiência da hospitalidade, percebida na condição de reflexão sobre os saberes-fazeres educacionais em um contexto social e formativo que valoriza as inter-relações estabelecidas, junto aos outros processos educativos, possuem intencionalidades que potencializam práticas educativas significativas, pois, o outro e o eu, se reconhecem autores ativos das ações e dos processos.

OLHARES, SENTIRES, ESCUTAS E ANÁLISES

Acredito ser fundamental para qualquer indivíduo ou grupo social, independentemente de sua área de atuação, sentir-se pertencente e, ao mesmo tempo, autor dos processos que incidem diretamente sobre a sua condição profissional. A partir do momento que constroem relações de horizontalidade dentro dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas universidades, a formação inicial e continuada do estudante recebe contornos que ampliam a visão deste perante sua profissionalidade.

Seja no espaço formativo, na academia, ou no espaço de atuação de nossa profissionalidade docente, a escola da educação básica, a hospitalidade se caracteriza como um elemento essencial

das relações humanas, que são construídas, ampliadas, potencializadas e articuladas ao cotidiano docente e discente.

O modelo hegemônico de escola instaurado até hoje, infelizmente, ainda é eivado de processos repletos de exclusão e descontextualizados, pautados em lógicas conteudistas, que prezam e pregam por competências e habilidades, que estão eminentemente, articuladas a uma Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez associa-se intimamente com os exames/avaliações externas que chegam, sem pedir licença, nas instituições da educação básica. Tal modelo escolar estandardizado prioriza um viés quantitativo de pensar-fazer educação, através de políticas públicas que chancelam e autorizam certos (des)serviços pedagógicos.

O *modus operandi* de promover políticas educacionais, que se institucionalizou nas últimas décadas, está pautado numa lógica neoliberal e mercantilista, onde estimulam-se, através dos ranqueamento das redes educacionais e dos sistemas de ensino, a competitividade e o individualismo, através das notas que são explicitadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Tais fatos geram tensões e conflitos de interesses entre os sujeitos que estão na linha de frente do processo pedagógico. Estas características presentes nas instituições de ensino ampliam ações educativas que são fortemente pautadas em práticas excludentes, pois, o foco da escola, da rede ou do sistema de ensino são os números provenientes dos exames externos, que irão legitimar ou não, a “qualidade da educação” ofertada naquele espaço educativo.

Somos defensores da tese de que, enquanto o objetivo da educação estiver pautado eminentemente nos números, a escola será um lugar repleto de hostilidades, exclusões, conflitos e tensões.

Ao estabelecer relações entre as formas contemporâneas de implementação de políticas educacionais que são direcionadas para as escolas públicas, podemos construir uma conexão direta com o

que Deleuze (1992) denomina de “sociedade de controle”, onde os números e as estatísticas são as molas propulsoras que regem as engrenagens educacionais.

Este estilo propositivo de políticas educacionais que por osmose associa-se a um projeto de sociedade pautado na competitividade e no individualismo, nos faz evocar o conceito de mal viver. Tortosa (2011) ressalta que, esta perspectiva de sociedade contemporânea pautada no consumismo, na exploração e na competição, potencializa um mal viver, que por sua vez se caracteriza como um dos principais fatores associados ao adoecimento mental e físico.

Em contraponto a esta perspectiva de mal viver, abordo aqui a perspectiva do Bem Viver, a qual, de acordo com Lacerda e Feitosa (2015) associa-se com a ideia de respeito à diversidade e a solidariedade, e por proximidade, leva ao conceito de interculturalidade. Destaca-se na concepção do Bem Viver a simbiose e o respeito entre as diferenças, que significa também aceitar a semelhança.

Projeta-se com o Bem Viver, também, o desenvolvimento de relações interculturais, sendo esta a ferramenta que garante a equidade cultural, com o intuito de potencializar os processos dialógicos para a construção de consensos. Procura-se aprofundar ações democráticas para que não haja submissão, mas sim relações sociais pautadas em práticas e tomadas de decisões assentadas em horizontalidades.

Ao explanar de forma pontual os conceitos de Hospitalidade, Sociedade de Controle, Mal Viver e Bem Viver, e tentando estabelecer entre os mesmos relações com os contextos sociais e também educacionais na contemporaneidade, nos propomos a caminhar de forma leve e serena, porém, coerente com nossas crenças e posições profissionais, políticas, simbólicas, transgressoras, conflituosas e afetivas.

Reafirmamos a importância da hospitalidade ativa (prático-teórica) nos territórios, espaços e lugares nos quais estivermos a desenvolver nossa profissionalidade, seja na condição de estudante dum curso de pós-graduação, seja na condição de professor da educação básica ou nas relações sociais que são experienciadas no cotidiano.

Para que construamos outra escola e outra universidade, pautadas nos princípios da hospitalidade entre os sujeitos/agentes que desempenham suas práticas de sociabilidade nesses espaços, é necessário que consigamos desenvolver nossa capacidade, “desaprender”, de acordo com Rui Canário (2005).

O referido autor destaca que as escolas da educação básica e a universidade, estão saturadas com tantas reformas que foram implementadas com o passar das décadas, e discorre, ainda, que é urgente a necessidade de olhares didáticos e pedagógicos outros, que sejam desnudos de vícios.

Para se pensar num projeto político e didático-pedagógico de educação que tenha na hospitalidade um de seus pilares fundantes, é necessária uma articulação ampla, coletiva, solidária e intersetorial dos múltiplos segmentos sociais, que preze pela diversidade e pelo respeito entre os agentes/sujeitos envolvidos no processo. Reafirmamos ainda, a necessidade de que, dentro desses processos criativos, coletivos, solidários e políticos, escolas e universidades outras, os que fizerem parte, necessitam ser autores das tomadas de decisões.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA NÃO CONCLUIR

A hospitalidade e a educação são dois conceitos muito importantes para a construção de relações saudáveis e de respeito entre as pessoas em múltiplos ambientes e conseqüentemente no espaço escolar. A hospitalidade é um ato de acolhimento e a educação é um processo de ensinagem-aprendizagem.

A hospitalidade é fundamental para criar relações saudáveis entre as pessoas. Isso significa que o hospedeiro (discente-docente) deve oferecer prontamente o seu melhor para que a estadia de seus convidados seja agradável e aconchegante. Isso inclui atenção, empatia e cuidado para com o bem-estar dos hóspedes.

A educação, por sua vez, pode ser definida como o processo de aprendizagem, que envolve o ensino e o aprendizado de conteúdos para adquirir conhecimento, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento pessoal. É a educação que nos ensina a nos relacionarmos de forma positiva e respeitosa com as outras pessoas.

Isso inclui o respeito à diversidade, o comportamento adequado em sociedade e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Assim, é possível afirmar que a hospitalidade e a educação são dois conceitos que se complementam e são fundamentais para o desenvolvimento humano. Ambos contribuem para a criação de ambientes saudáveis e para o desenvolvimento de relações de respeito e acolhimento.

O professor/anfitrião é aquele que recebe seus convidados-discentes de braços abertos. Sua escolha de palavras e gestos determinará se o convidado se sentirá confortável ou não. Um ambiente hostil pode desencorajar as pessoas de visitar e interagir com outras pessoas.

No entanto, um ambiente amigável incentiva as pessoas a se tornarem amigas e a construir relacionamentos fortes. Um ambiente hostil desencoraja as conexões pessoais e enfraquece a força geral da comunidade, do coletivo.

Um ambiente escolar hostil pode desencorajar as pessoas de frequentar e interagir com outras pessoas. As pessoas evitam ambientes desagradáveis, então ficam longe de lugares onde se sentirão ameaçadas, desrespeitadas ou desvalorizadas. Ambientes hostis criam distância entre as pessoas, o que as impede de expressar pensamentos e sentimentos verdadeiros aos outros.

As pessoas filtram seus pensamentos nesse ambiente hostil antes de compartilhá-los com outras pessoas. Isso enfraquece a força geral da comunidade – essencialmente, torna o ambiente menos atrativo. Em contraste, um ambiente amigável incentiva as pessoas a se tornarem solidárias e a construir relacionamentos fortes. O ambiente amigável mantém a proximidade entre as pessoas, incentivando conexões pessoais.

Um ambiente escolar acolhedor também incentiva as pessoas a se tornarem líderes, ensinando-as a fazer com que outras pessoas se sintam bem-vindas. As pessoas só se sentem à vontade para se expressar quando se sentem seguras e valorizadas. Quando os convidados se sentem seguros, eles podem expressar seus pensamentos e sentimentos sem medo de julgamento ou críticas.

Isso permite que eles chamem a atenção para os problemas da comunidade que precisam ser resolvidos. Um ambiente hostil desencoraja as pessoas de se conectarem com outras pessoas por nunca oferecer ajuda quando necessário. As pessoas raramente pedem ajuda porque têm medo de serem julgadas ou ridicularizadas.

Um ambiente hospitaleiro promove a conectividade humana por meio da amizade e da liderança incentivando a conexão pessoal e a vontade de ajudar. Um ambiente hostil desencoraja amizades

fáceis, afastando as pessoas umas das outras e desencorajando a conexão pessoal. Por outro lado, um ambiente amigável incentiva amizades fáceis, incentivando as pessoas a se tornarem solidárias e oferecerem ajuda quando necessário.

A hospitalidade é a arte de receber bem um convidado ou visitante, oferecendo-lhe um ambiente acolhedor e agradável. Essa capacidade de acolher, adaptar-se e compartilhar é fundamental para a vida social, pois permite estabelecer relações saudáveis e duradouras. É por isso que a hospitalidade é importante nos espaços da educação básica e entre os indivíduos que estão envolvidos nestes processos.

As crianças, adolescentes, discentes-docentes precisam desenvolver habilidades de hospitalidade para se relacionar com os outros e lidar com diferentes ambientes e situações. A hospitalidade também pode desempenhar um papel importante na promoção da inclusão e do respeito. Ao ensinar crianças a serem hospitaleiras, os professores podem ajudar as crianças a entenderem a importância de serem gentis, afetuosas e acolhedoras umas com as outras.

Os professores também podem ensinar as crianças sobre a importância de aceitar e respeitar as diferenças entre as pessoas. Além disso, a hospitalidade é importante para ajudar as crianças e adolescentes a desenvolverem habilidades sociais e comunicação eficazes. Ela também pode ajudar a entender como se comportar adequadamente em diferentes situações sociais e como interagir com respeito. Por fim, a hospitalidade é importante para ajudar discentes e docentes a desenvolverem uma visão mais abrangente da vida em sociedade e a se adaptarem a diferentes culturas, ambientes e espaço de sociabilidades.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro:** a educação como compromisso ético. Portugal, Porto: Profedições Ltda, 2005.

BAPTISTA, Isabel. Ética e educação social interpelações de contemporaneidade. *In: SIPS - Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, n. 19, p. 37-49, 2012.

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. **EDUCA - International Catholic Journal of Education**, n. 2, p. 203-214, 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *In: Revista de Psicologia da Educação*, 21, 2º sem., p. 33-51. São Paulo, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Controle e devir** (Entrevista a Antonio Negri). Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques; Dufourmantelle, Anne. **Da hospitalidade**. A. Romane, Trad. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução: Fábio Landa. São Paulo. Perspectiva, 2008.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interritórios:** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, Brasil, v.1, n.1, 2015.

TORTOSA, José María. **Maldesarrollo y Mal Vivir**. Pobreza y Violencia a Escala Mundial. Quito: Ediciones Abya Yala, 2011.



2

Karla Wanessa Carvalho de Almeida

**CONHECIMENTO,
CIENTIFICIDADE, SUJEITO,
VERDADE E PODER:
CAMINHOS RIZOMÁTICOS DE DESCONSTRUÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.2

Esse texto objetiva aproximar minhas percepções e sentimentos das leituras realizadas na disciplina Abordagens Contemporâneas da Educação junto as discussões realizadas nas aulas. Nessa direção, procuramos situar o estatuto de cientificidade da educação refletindo em que medida essas podem auxiliar nas problematizações e debates atuais acerca da formação. Nossa escrita, constituiu-se em tentativa, processo inacabado, aberto a diversas impossibilidades de se constituir. Nesse sentido, procura em seu bojo tensionar dimensões e processos filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, sociais e culturais que tangenciam as compreensões sobre educação e práticas de pesquisas a partir dos pensamentos de Benjamin (1987), Guattari (1992), Bell Hooks (2013), Nietzsche (2001) Foucault (1979), Deleuze e Guattari (2011), Derrida (1991), Koah (2014; 2016; 2021) junto as ideias de bem viver e pensamento mundo.

A compreensão de como estes pensamentos implicam-se na formulação da cientificidade da educação e suas práticas de pesquisa corroboram nas construções de nossa argumentação, a saber, a compreensão de diferentes abordagens inscritas no campo da educação nos permite compreender sentidos postos na cultura pedagógica, além de nos deslocar no empreendimento de fomentar diálogos e criar zonas de criação epistemológicas. O ensaio segue então organizado por duas sessões. A primeira, apresenta uma síntese do pensamento dos autores estudados, postas a partir das leituras e das aulas ministradas. A segunda parte apresenta nossas afetações, sensações e possibilidades de reflexão junto a pesquisa.

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS: ENTRE SINGULARIDADES E CONEXÕES- FAZENDO CAMINHOS, DESENCONTRANDO RESPOSTAS

As leituras realizadas na disciplina buscaram mostrar como os discursos em torno de universais indicavam um pensamento científico plasmado pela neutralidade e objetividade, o deslocamento dessas lógicas emerge com as várias tentativas de questionar a estrutura do conhecimento adotada pela cultura ocidental. Com este propósito, vimos o trânsito de perspectivas centradas na lógica razão (conhecimento, política, consciência) para a lógica da existência (revolução, luta, linguagem, interdisciplinaridade) e como estas construíram “verdades” de conhecimentos válidos, sujeitos e coisas.

A partir das relações dos conceitos belo e do sublime (oposição binária) na representação dos gêneros, vimos como foi atribuída ao homem o caráter racional e à mulher as emoções e sentimentos, ora, o masculino ligado à cultura e o feminino à natureza. A crítica a essa perspectiva redireciona o juízo para pensar o particular inserido no universal, ao retornar a elementos significativos em convergência entre o belo e o sublime para problematizar relações sobre imaginação, representação e as sensibilizações.

O pensamento benjaminiano reposiciona a leitura sobre a existência e toma as questões cotidianas como receptáculos de sentidos sobre o modo e organização do pensar. A partir dessa percepção, Benjamin desenvolve uma filosofia da práxis (materialidade da vida/cotidiana do saber). Ele abre um espaço para criação de outros possíveis, pois rechaça a premissa do conceito de verdade. É nesse território que ele toma a narrativa e a experiência para construir um conhecimento científico que é materialmente e sensivelmente vivido. A crítica de Benjamin realiza-se por colagens, a construção de um saber estrutural. Para ele, a capacidade sentimental reposicionaria

o científico. Ele destaca, então, como chave, a memória, ou seja, a experiência constrói conhecimento. O autor rompe com a transcendental lógica da razão filosófica a os aportes epistemológicos da ciência, ao perscrutar uma relação com cultura via estética e a arte, colocando que o conhecimento se dá no heterogêneo, por isso, não há como separar vida e obra.

Nesse interior, narrativas e temporalidades no acontecimento situam um pensamento por imagens, somando-se no devir, nos processos de subjetivação. Assim, para Benjamim, a teoria do conhecimento e a filosofia deve estar comprometida com o seu tempo e as pessoas (oprimidos), desse modo, é política, pedagógica e potente. Um aspecto relevante da rememoração em torno de um acontecimento (forma espiral, crescente continuum que mantém circularidades) consiste em relacionar passado com o presente e reanimá-lo, ao defender o presente como momento decisivo na compreensão da história, uma dobradiça entre progressão e repetição. As referências à citação indicam o elo e posicionamento em relação ao passado, no qual dois contextos se complementam e integram a superação do isolamento da distância temporal. Esta deve quebrar o fluxo linear do texto, que revela as relações múltiplas entre eles.

O paradigma estético ou político-estético tem implicações ético-políticas, o pensar filosófico, o conhecimento científico e o agir político são pensados na dimensão do sensível enquanto produção de afetos e de perceptos, nas palavras do autor, "estado nascente". Guattari lança essa proposição no sentido de criar uma ética e uma recriação política, ambas indissociáveis. Ele denomina de caosmose o produto da potência estética, interligada com o sentido, fora das estruturas constituídas. Ele recorre à conexão entre movimentos infinitos no movimento infinito da existência. O caos em sua práxis, o que dele sai e seus processos têm sua atenção, ou seja, modulações da práxis criadora. A potência da estética do sentir atravessa e aponta ao decorrido do processo de subjetivação, em vias de singularização, assim ela é da dimensão do sensível (vida) e não do sentido.

Para explicar como essas novas noções estão conexas, retomam e promovem efeitos “novos”, ele utiliza termos como território (ordem da repetição), agenciamento (transformações, potencialidades e aprisionamentos), territorialidade (modos de produzir), heterogeneidade (mutação constate, fluxos de diferenças) dobragem caósmica (movimento do infinito, coexistência de potencias, espaços-temporais) materialização, em ato, de uma linha de fuga (formam agenciamentos adaptados a mudanças, marca a realidade preenchida e sua impossibilidade suplementar), multiplicidades (linhas que com relação com o fora mudam de natureza conectando-se a outras) para explicitar relações paradoxais e em múltiplas direções com as significações. Para além disso, esses elementos explicitam e sustenta o processo de criação, que o autor vai chamar de metodologia existencial, micropolítica existencial.

O encontro com o pensamento de bell hooks apresenta uma construção crítica a prática pedagógica tradicional, ela busca através da exposição de modos e formas coloniais enfatizar um fazer educativo com vistas a autonomia dos sujeitos sociais, ela então busca um diálogo intersetorial do feminismo questionando a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional, na possibilidade de construção de um ensino radicalmente democrático. Para tanto, faz-se necessário um ensino pautado numa perspectiva decolonial, crítica e feminista, sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras, que ela indica como a “pedagogia engajada” ou “educação engajada” que possa compreender a dinâmica social e as lutas sociais, com vistas à consciência coletiva. É no interior dessa discussão que a autora nos leva a pensar sobre a produção intelectual, especialmente de autoras negras, o modelo educacional hegemônico, e vias de atuação criativas e propositivas não somente no espaço da academia.

Os aforismos de Nietzsche são tomados para pensar a formação, o conceito de Bildung que articula unidades discursivas da filosofia, história e cultura e do espírito; constituindo um processo

temporal progressivo no qual o indivíduo singular alcança sua própria forma e sua identidade, interligando a força vital da vida. A experiência apresenta-se como alternativa teórica e pedagógica, num processo constante de ressignificação retrospectiva. Nietzsche constrói sua crítica às metanarrativas e aos processos do conhecimento desconstruindo seu aparato conceitual, para tanto, mobiliza e ressignifica sentidos que coloca a formação como aventura não normatizada, na qual os sujeitos não são dados, mas estão a compor-se em permanente transformação.

Foucault (1979) volta-se ao estatuto político da ciência e às funções ideológicas que se vinculam e estão enraizadas nas estruturas sociais. Ao tomar o par verdade e poder, Foucault discute significações políticas e o faz a partir do saber (acontecimento articulado ao poder/estratégia). Segundo o autor, o saber se engendra e organiza-se para atender uma vontade de poder e funciona como correias transmissoras do próprio poder. Com isso, ele descreve a emergência dos saberes como dispositivos de natureza política e focaliza as relações de micropoderes como produtoras de “almas, ideias, saber, moral”. O poder atua sobre ações (não é manutenção e nem reprodução), não emanando de um centro (Estado) embora esse funcione como matriz de individualização (governo).

As disciplinas incidem sobre os corpos, conduzindo condutas, numa instrumentalização de formas de produzir determinados efeitos nos sujeitos, sujeitos estes observados e controlados. As subjetivações transformam o homem em sujeito (epistêmico, pedagógico, econômico etc.) que é moldado, realizado e efetivado no interior das práticas sociais e educativas, por isso o que existe são posições de sujeitos (campo de subjetividade que coloca o sujeito como percorrendo posições em relação ao poder); nesse aspecto existem lutas contra a dominação religiosa, a exploração do trabalho e as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros.

Com a tecnologia do poder, disposto em rede, Foucault mostra como o poder tem capacidade de modificar, destruir e usar coisas e recursos, comunicar informações – no campo possível da ação do outro, ao passo que coloca a resistência como face do próprio poder. A resistência é o outro numa relação de poder. Assim, as relações de forças constituem o poder enquanto formam o saber. Para ele, o que rege os enunciados e sua forma de constituição tem efeitos de poder, circulam nos enunciados científicos, construindo um conjunto de proposições aceitáveis por procedimentos. O autor volta-se à genealogia das relações de forças, com propósito de descentrar o poder pelo que ele denomina de “economia do poder” – procedimentos que permitem circular os efeitos de poder de forma contínua, adaptada e individualizada em todo o corpo social.

Ele destaca, nesse ínterim, o papel do intelectual específico (aquele que tem posição de classe, suas condições de vida e trabalho e político de verdade), que ouve a emergência dos saberes sujeitos para que possam disputar espaços de verdade, em oposição ao intelectual universal. Foucault conclui que a verdade não existe fora do poder, sendo produzida por múltiplas coerções e traduzida por efeitos de regulamentos de poder. O regime de verdade, então, é constituído por lógicas disciplinares, dispositivos, relações de poder, centrado na forma do discurso científico e nas instituições que as produzem, submetidas a incitações econômicas e políticas, um objeto de formas e difusão; no entanto, não é absoluto, mas perene pelo caráter histórico.

Deleuze e Guattari questionam a lógica restritiva da psicanálise, cujo inconsciente é pautado pela falta, indicando que este é pautado pelo desejo por desejo, com isso, introduz na lógica criativa a produção de tudo. Para explicar esse movimento os autores criam uma estrutura teórica específica, inspirados em outras áreas. O conceito de rizoma foi utilizado para criticar epistemologicamente a construção do conhecimento, operante por centralização e fechamento, de lógica certo ou errado. Os autores colocam que no conhecimento

não há centros, sua construção se dá no “entre” – estratos, desfazendo a lógica autoritária do “ou, ou” e propondo a lógica de intersecções, inteligibilidade do “e”, essa estrutura tem repercussões políticas, pois se comprometem com transformações específicas.

Nessa proposta, os autores pensam outros possíveis, admitem centros provisórios – bulbos do rizoma. Esses núcleos artificiais são apenas referenciais para um pensar que não deve se fixar, pois podem se apresentar como “o centro” - fonte do conhecimento. A referência de uma provisória fixação (bulbo) é estratégia e são sempre de eleição. Por esta via, questionam o sentido de conceito (unidade de fechamento de sentido), colocando que tanto o significante quanto o significado são arbitrários. Para os autores a repetição produz diferença, estabelece-a. Eles introduzem uma lógica de subtração de diferenças, o retirar permite a multiplicidade, fazendo que a diferença se estabeleça como forma de funcionamento das estruturas sociais e subjetivas.

O que se produz pela diferença recebe o conceito de menor, um dispositivo analítico e de pensamento que promove novos agenciamentos de transformação política, tem um valor coletivo. Com o processo de desterritorialização, eles explicam que ao desfazer um território se constroem outros e que estes se integram a processos de territorialização que por sua vez pedem outro processo de desterritorialização. Assim, o conhecimento menor permite que o rizoma se ramifique, questionando dinâmicas de dominação e seus parâmetros éticos, propõem então, o método cartográfico. Nele tem-se um ponto de partida elegido, percebe-se a relação com o fora, observa-se os fluxos, busca-se o diferente (o entre) para delimitar até onde a pesquisa pode alcançar e do que foi delimitado outras possibilidades analíticas.

Essa proposta, coloca o olhar da pesquisa no campo de abertura, de acompanhar processos (a atualidade da experiência e a emergência de devires). O mapa funcionaria como movente para

indicar estratificações/captar uma identificação e identificar linhas de fuga do território cartografado, o que favorece o aparecimento das multiplicidades, diferenças produzidas nesses contextos e que vai produzir funcionamentos. Todo gesto é compreendido como provisório e contingente, a análise da pesquisa busca descentrar os conhecimentos, que se movem a partir das rupturas, mas que guardam relações com a memória e subjetivações, pois no rizoma fluxos operam continuamente, e que bulbos colocados como raízes produzem estratos.

Derrida propõe uma lógica que refuta o temporal dos enunciados, reformulando a lógica de espaço pela diferença onde opera a desconstrução, questionando associações entre acontecimentos. Nessa direção toma a replicação como produtora de outra coisa, ou seja, como emergência de determinada experiência. Para ele, há fixações no trânsito temporal e espacial, o que faz que não se opere por binarismos. A desconstrução assume-se como posição que estabelece uma ruptura com determinados marcos que definem o tempo e o espaço como categorias absolutas. Ele aponta para os binarismos, inverte a lógica e aponta aberturas de diferenças pelo movimento de desconstrução.

Derrida fala da linguagem, porém nunca somente dela, mas do encontro de comunicação. As concomitâncias dentro das experiências permitem-lhe questionar o contexto e o sujeito. O primeiro nunca absolutamente determinável, sobre o segundo, que a intencionalidade do sujeito não é uma obrigação, pois o enunciado pode produzir algo distinto do intencionado. O autor sai do fechamento e ancora-se no campo da presença, que é questionada (critica o eu que critica). Ele pensa a recepção enunciativa, questionando o lugar do sujeito que produz e recebe o enunciado, nesse interior a alteridade se produz de forma circunstancial, mesmo quando é acontecida. A circunstancialidade parece desfazer a objetividade, no entanto, Derrida coloca que ela nunca deixa de operar, pois está sempre em fuga, sendo sempre transportada.

O erro e o fracasso são compreendidos pelo autor como positivos, fazem parte da experiência, é constitutivo do ato e podem produzir diferença. Nesse sentido, ele usa termos desconstruídos e de sentidos intercambiáveis, ele pluraliza sentido, não restrito à lógica da presença. O acontecimento como produzido lhe permite indicar que a tradução não impõe um silenciamento de diferenças, ela permite multiplicidade da diferença, não como réplica, como criação de realidade em outro contexto, é invenção de nova linguagem. Esse deslizamento entre presenças do processo de diferenciação (dinâmica de transformação) reformula o processo de escrita. A escrita para ele deixa de ser fechamento, e passa a ser produção relacional, se torna acontecimento não de transmissão, mas ferramenta para questionamentos do próprio sentido de escrita e do sujeito que escreve.

Kohan, com a educação da pergunta e do perguntar, bem como as temporalidades pensando a infância nos mobiliza a empreender a busca pelo saber por meio da saída do que habitamos. Para ele a pergunta conecta-se a uma pedagogia da infância, para, com e através da infância. A infância consiste em uma forma de se relacionar, perpassando pelo movimento cronológico. Kohan, então compreende a infância como potência de vida que reclama uma força política de tarefas éticas. O perguntar acolhe a sensibilidade, não castrando a curiosidade, antes procura mantê-la aberta, ela diz de uma postura existencial e epistemológica que dá sentido ao processo do conhecimento relacionado à transformação efetiva da realidade.

A infância como condição de experiência e potencialidade reclama por uma educação com outros valores, cuja normatividade estética, ética e política estejam comprometidas com o dever, com o tempo aión. Com essa composição de ideias, ele pensa a contradição como criadora, a invenção como condição de verdades, o autor dialoga com Deleuze e Guattari colocando fluxos moleculares como elementos que no encontro produzem algo novo, nesse sentido, as temporalidades se confundem.

O pensamento do bem viver dos povos andinos coloca em jogo possibilidade de vida fora dos parâmetros de bem-estar proclamado pela modernidade ocidental eurocêntrica e de expressões coloniais. Esse outro modo de viver afirma-se enquanto possibilidade política, teórica e crítica radical ao liberalismo. Um projeto alternativo de caráter transformador, uma normatividade cósmica que tem como princípios o pachamama “mãe terra” e o conceito de “sumak kawsay”, o bem-viver andino. Assim, relacionalidade, correspondência, complementariedade e reciprocidade ligam-se a forças do universo/natureza guiando ações humanas a erradicar injustiças sociais e econômicas, fundam-se, portanto, saberes e práticas contra hegemônicas.

Nosso esforço no decorrer das leituras e aulas esteve pautado na tentativa de compreender a realidade social em suas complexidades, desse modo, digressamos nos principais pressupostos e vertentes do pensamento filosófico e teórico modernos e suas contribuições epistemológicas e metodológicas a pesquisa num constante movimento horizontal (diálogos entre disciplinas) e vertical (em graus de profundidade), concedendo-lhes um maior poder explicativo.

ENTRELAÇOS INCONCLUSIVOS...

De forma geral, percorremos o horizonte deslocado da modernidade, em suas composições e formas que oferecem críticas e apontam permanências na contemporaneidade. O movimento de crítica (pós-estruturalista) e das práticas que assumem a diferença como motriz, colocam as opções teóricas e metodológicas como construtos de outros possíveis ao descentrar e desconstruir absolutismos que ainda circulam os percursos da investigação.

As possibilidades epistemológicas e metodológicas de análises se abrem quando conectamos objeto/sujeito e questões elaboradas, de forma que operam por articulações e produzam

informações de modo a contextualizar, analisar, problematizar e modificar “verdades”, “absolutismos”; se desprendem de dualismos e polaridades. Elaborar boas perguntas investigativas, que considerem as dinâmicas relacionais do que propomos investigar, sem limitar ou indicar para um pensamento hipotético pré-estabelecido, pode ser refletido por meio da compreensão de Kohn da educação da pergunta e do perguntar, essa curiosidade que acolhe, amplia e conserva potencialidade, intensidades menores que liberam devir. Essa percepção e compreensão deslocam toda sistemática procedimental de como realizar a pesquisa desconstruindo hipóteses nas quais possamos estar ancorados, perder esse terreno do conhecido e aventurar-se nas possibilidades podem render potentes premissas investigativas.

Os pensamentos dos autores nos auxiliam a superar o logocentrismo, fixações e absolutismo, quando nos fazem refletir sobre como estruturas discursivas podem tensionar o social e o político marcados por relações e mecanismos de poderes. Nesse jogo, compreender a diferença como potencial em constantes deslizamentos, multiplicidades, criação, possibilidades, encontros, que não segue modelos, permite-nos desconstruir formas universais e seus sistemas absolutos de significação em nossas pesquisas, criar e não reproduzir. Desse modo, nossas pesquisas abrem-se potentes a disputar os sentidos, a experiência, o político, dando ênfase às multiplicidades e a desconstrução dos sistemas universais. O encontro desses elementos reflexivos, ao serem postos na sistemática metodológica de nossas pesquisas, abre-se à invenção de outros significados, imagens de pensamento, o “como” em detrimento do “quando”, no uso político dos conceitos que serviram até então para escamotear elementos contingenciais, dirigir a diferença, envoltas nas relações de poder (movimentos micropolíticos emergentes).

Esses elementos conjugados têm implicações também na relevância de nossa pesquisa para a sociedade, ou seja, no impacto delas para as políticas públicas educativas. E como as mediações, os bulbos e nossas opções teórico-metodológicas podem direcionar por caminhos

distintos e para dados diversos. A ampliação de nossa percepção, nessa grande trama do conhecimento, e de sua validade como científico e dos sujeitos, que em certa medida, produzem, nos proporciona inverter a lógica dos polos e encontrar no descentramento e na desconstrução modos outros de visibilizar formas outrora negadas, executando exatamente o proposto por bell hooks: construir a prática pedagógica como um lugar político e de resistência via análise dos impactos das construções teóricas hegemônicas presentes na formação humana e educação.

Nesse sentido, as contribuições de Foucault ao mostrar as relações de produção de “determinados sujeitos” do saber ao se conectar com as dinâmicas de poder, nos serve para compreender o poder que está circulando na experiência subjetiva dos sujeitos. Conhecimento e poder podem ser metaforizados como redes, apresentam pontos conexos que atravessam o corpo social, ajudando-nos a questionar processos pelos quais mecanismos de “verdades” são produzidos. Essas compreensões nos tomam e interligam-se aos aspectos políticos e epistemológicos de nossas pesquisas, que podem, de alguma forma, localizar nossa posição de sujeitos e compromisso social, percebendo como a ciência, de certo modo, é instrumentalizada pelo capitalismo. A resistência enquanto expressão do poder produz singularidades a partir das quais podem ocorrer distribuição de poder e de anunciação, na troca de poder/resistência, emergindo como objeto de pesquisa tanto no âmbito pedagógico como midiático.

Dessas reflexões podem emergir intercessores teóricos, potentes encontros dialógicos. Nesse universo localizável, perceberemos de maneira simplória como a memória em Benjamin pode encontrar conexões com a citacionalidade derridiana, quando pensam a repetição como possibilidade modificante da estrutura. Essa compreensão se faz bem mais límpida quando Foucault discorre sobre as relações de poder. As compreensões em torno do belo e do sublime que encontram ressonância no pensamento atemporal de Benjamin, lança-nos num movimento disruptivo de trânsito de lógicas heterogêneas rompendo com modelos e padrões.

E, de certo modo, mantém relações com o pensamento do paradigma estético, construído pela intensidade. Esses e outros fecundos encontros nos permite refletir nas imbricações de objetividade e subjetividade que perpassam nosso ato de pesquisa. Perceber como estas invadem e constituem entidades coletivas decalcados por universais, ajuda-nos a pensar novos modos de experienciar a vivência acadêmica-formativa, formas pensadas a partir da diferença.

Esse potencial criativo e de multiplicidade, como rizoma oferece movimento de transformação, nos permitindo via desconstrução, questionarmos aparatos do conhecimento/sujeito em nossa concepção de educação e pesquisas. Isso requer de nós uma ruptura com hierarquias disciplinares: até que ponto não reproduzimos binarismo em nossas pesquisas? Será que nossa análise não se fixou sobre um bulbo, colocando-o como “o centro”? Nesse sentido, de nos questionarmos em todo e durante o percurso da pesquisa e de nossa relação com o conhecimento/sujeitos/objetos, estamos rizomaticamente atravessados pelo desprendimento de lógicas espaço temporais fixas, e nos movemos intercambiavelmente. Podemos, portanto, ver relações diretas como nossas metodologias de pesquisas, saindo de lógicas compartimentadas para compartilhadas, indicando produções menores, não em tamanho, mas potentes pela Diferença.

Esse espaço de criação, encontros na trama rizomática com Deleuze e Guattari, da desconstrução com Derrida e de micropoder com Foucault nos desterritorializa a pensar outros possíveis que não estejam fixados, dicotomizados, mas compreendidos pelo prisma da multiplicidade, servindo-nos como possibilidades para pensar teórica e metodologicamente em nosso processo de escrita. Derrida nos concede olhar para nossos eus experienciais e os sujeitos que estão na relação de nossa escrita, para percebemos que a escrita é faseada, ao passo que também é uma tarefa política, nos levando a refletir sobre ambiguidades semânticas, mobilizando sua permanência desconstruída, até que não mais façam sentidos. Nossa construção de análises são, então, construtos provisórios e contingentes apresentados como possíveis numa relação acadêmica-pedagógica.

Após esse breve trânsito de afetações pelas leituras e aulas nos sentimos desterritorizadas, vislumbramos um caminho sem contornos, que não está dado, porém, na certeza de que ele se fará, a cada passo dado, ao longo da investigação.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "1. Introdução: Rizoma". In: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, p. 17-49.
- DERRIDA, Jacques. "ASSINATURA ACONTECIMENTO CONTEXTO". In: **Margens da Filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 349-73.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 01-14.
- GUATTARI, Félix. **O novo paradigma estético**. Caosmose: um novo paradigma estético/ Felix Guattari; tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. - São Paulo: Ed. 34, 1992.
- HOOKS, Bell. Auto/biografia, transgressão e (pro)cura:memórias, (des)afetos e reparação. In: **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade/bel hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. -São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. Matilde e a infância de todos nós. In: Madalena Walenstein. (Org.). **Nós todos pensamos em nós**. 1 ed. Lisboa: Edição do Centro Cultural Belém, 2016, p. 192-199.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. - 1. ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich. "Sanctus Januarius". In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 187-231.



3

*Márcio Rubens de Oliveira
Allene Carvalho Lage*

POR ONDE COMEÇAR?

**ENSAIO SOBRE A PRODUÇÃO
DE CONHECIMENTO
NA CONTEMPORANEIDADE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.3

Por onde começar? Em tempos de tantas certezas, o questionamento parece ser um caminho importante para iniciar algumas reflexões. Perguntar não é apenas a expressão de uma dúvida, mas um ato criativo que possibilita a formação de muitos olhares, de olhares outros, de olhares que apontam para as diferenças; diferenças que escancaram as semelhanças da diversidade do ato de pensar. Pensar sobre as semelhanças, também, parece ser importante para compreender que ser semelhante não é ser idêntico. Já pensou sobre isso? Já pensou sobre o quanto é importante fazer perguntas? Sobre o quanto é importante perguntar-se?

Perguntar é um desses infinitivos verbais em que a sua forma reflexiva incorpora uma dimensão extraordinariamente nova de sentido: ou seja, uma coisa é perguntar, outra, muito diferente é perguntar-se. Por que tanta ênfase no que parece ser apenas uma mudança de objeto? É que quando perguntamos, o poder da pergunta recai sobre o mundo que está fora de nós; enquanto quando nos perguntamos, o poder da pergunta se revigora e uma pergunta pode fazer algo extraordinário em nós mesmos... o que uma pergunta faz? Muitas coisas, difícil dizê-lo antes de experimentá-lo, antes de deixar ela fazer o que uma pergunta pode fazer. Assim, quando o perguntado e o perguntador coincidem, a forma do perguntar vira uma oportunidade única para colocar as coisas cabeça para baixo... Porém, algo parece evidente: o que parecia firme e seguro antes desse exercício mostra-se aberto a um caminho insuspeitado e, sobretudo, somos nós que ficamos abertos: é nesse abrimo-nos à pergunta, ao perguntarmos-nos, que podemos encontrar um outro nós... é ou não é extraordinário o poder do perguntar-se? (KOHAN; DURÁN, 2017, p. 175).

Quando estas questões atravessam nossas perspectivas de desenvolvimento e construção de processos de conhecimentos surgem muitas outras perguntas, será que os nossos objetos de pesquisa são, realmente, objetos importantes e necessários para o aprofundamento das nossas investigações e para a produção de conhecimentos que tenham efetivamente validade para a ciência e para a vida das pessoas?

Um elemento essencial é questionar sobre o lugar onde são colocados o que se convencionou chamar de objetos de pesquisa. O ranço positivista e colonial da ciência eurocêntrica, no discurso de uma neutralidade falida, buscou objetificar o que se estuda, mas não apenas. Buscou objetificar, também, as pessoas, inclusive o pesquisador e a práxis da produção de conhecimento. Para além do tratamento de dados objetivos, de um objeto que se buscou inanimar, habita a experiência vívida e dinâmica do campo, das relações, dos fenômenos estudados. Pensar em fazer pesquisa, sobretudo, pesquisas sociais e humanas, é pensar não em termos de objetos de pesquisa, mas em fenômenos que se afetam e que afetam. Na pesquisa contemporânea, a interpretação precisa assumir um outro *status*, o da experiência.

Por falar em contemporâneo, torna-se necessário entender que contemporaneidade precisa ser pensada muito mais sobre o que se atualiza do que... do que se diz atual. Uma ciência, pesquisas, uma educação que se propõem contemporâneas, não podem deixar de considerar as diferenças e todas as possibilidades implicadas nelas. É não apenas empreender os fenômenos, a partir de um outro olhar, mas é ocupar lugares outros, inventar conceitos e reconhecê-los como legítimos. É deslocar-se de uma filosofia da arbitrariedade para uma filosofia da diferença.

[...] a filosofia da diferença se destaca por ser uma disciplina rigorosa que provoca a invenção de conceitos. Não obstante, os novos conceitos são, de fato, novos na medida em que, durante o processo de sua criação, sejam remetidos a outros conceitos, tornando-se conectados à sua história e ao devir de suas conexões presentes. Daí porque o conceito não surge do nada e o conceito de diferença pura tenha suas relações estreitas com um conjunto complexo de outros conceitos, inferindo, pois, que o conceito não é criado do nada (AGUIERRE; MONTEIRO, 2017, p. 3).

Os estudos *queer* têm mostrado elementos importantes para compreender essa outra ordem do estudo de fenômenos, de pesquisas e de práticas. No âmbito da prática educativa, por exemplo, alguns princípios são fundamentais para romper com lógicas estruturadas, limitadas e limitadoras, como: “Educar desde y para la a-normalidade. Reducir las violencias. Analizar opresiones y privilegios. Entender la educación como proceso afectivo” (SÁINZ, 2019, p. 121).

Logo, o desenvolvimento de conhecimentos periféricos, alheios àqueles considerados hegemônicos e/ou que mantém certo distanciamento das exigências normativas, sejam elas de qualquer ordem, por caracterizarem-se como um terreno arenoso, estranho, suspeito, e, também, político, tenciona a necessidade de um salto epistemológico capaz de ampliar horizontes e produzir uma ciência da diferença.

Pensar a ciência sob tais perspectivas possibilita ampliar os horizontes do fazer científico e da produção de conhecimentos. Possibilita mudanças. Quando a mudança acontece, o mundo, também muda; o outro, também muda; você, também muda. Nesse sentido, pesquisar deixa de ser a resolução de um problema, para ser a multiplicação de problemas. Os sentidos gerados através do estudo de fenômenos revelam o universo de fenômenos que podem ser desencadeados. Em termos freireanos, seria um esperar; um esperar epistemológico, que vai muito além da espera por uma resposta que se propõe conclusiva, pelo resultado, simplesmente. Mas, muito além, ou seja, objetiva a construção das diferentes e diversas possibilidades de entendimentos, de fazeres, de pertencimento, de apartamentos e de experiências. “[...] O homem que lê, que pensa, que espera, que se dedica à flânerie, pertence, do mesmo modo que o fumador de ópio, o sonhador e o ébrio, à galeria dos iluminados. E são iluminados mais profanos. [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 33).

A aprendizagem e a produção do conhecimento se sustentaram, por séculos, pelo atravessamento da ideia do cogito cartesiano, aquele que sustenta o saber baseado em verdades absolutistas, sem levar em consideração a multiplicidade de dimensões do saber, tais como: signos, significados, significantes, assignificantes. A filosofia da diferença possibilita atravessar esse terreno minado, apontando horizontes epistemológicos outros. Uma vez questionada a ciência fundacionista, aprender torna-se uma experiência que transcende a cognição e os códigos sociais. E isso só reafirma o entendimento de que toda epistemologia tem caráter político.

Quando se pensa em estudar e produzir conhecimento sobre gênero e sexualidade, por exemplo, essa construção e produção é política, é localizada, há um lugar de onde se deseja falar sobre estes temas. É aquilo que nos aponta Boaventura de Sousa Santos, quando afirma que todo saber é localizado. Logo, todo saber, sendo localizado, é político e se mostra rival do saber moderno estruturado.

A diversidade epistêmica do mundo é aberta, porque todos os conhecimentos são situados. A afirmação do caráter universal da ciência moderna se mostra cada vez mais como tão só uma forma de particularismo, cuja especificidade consiste em ter o poder de definir todos os conhecimentos que são seus rivais como particularistas, locais, contextuais e situacionais (SANTOS, p. 2018, 239).

Nessa miríade de possibilidades de pensar, surgem muitos outros “problemas de pesquisa”, ou seja, surgem perguntas com potencialidades de tirar do eixo as estruturas metodológicas, esteticamente essencialistas. Sobre a estética, sobretudo a estética da produção de conhecimento, vale salientar o quanto a pós-modernidade herdou da modernidade a reprodução de lógicas que se concentram muita mais na estética da política e da epistemologia, do que na possibilidade do desmantelamento destas normas, como se nesse desmantelamento não houvesse, senão, intenções subjetivas e não ciência e conhecimento válido.

O pós-estruturalismo e sua característica de ampliação interdisciplinar, sobretudo sobre as questões relacionadas à ciência e produção de conhecimento, como que em uma “virada de mesa”, surge com a perspectiva de desafiar as estruturas hegemônicas de ciência e possibilita que sejam questionadas as estruturas modernas, afastando-se do unitarismo epistemológico em direção à construção de possibilidades suscitadas no decorrer do processo de desenvolvimento e produção de saberes. Saberes múltiplos e diferentes, passíveis de atravessamentos.

O fato de o Pós-estruturalismo não definir a priori um método para as pesquisas e desafiar os pesquisadores a construí-lo no decorrer do processo implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 773).

Estamos dispostas a mudar essa estrutura e essas heranças? De que modo essas mudanças podem, efetivamente, ser legitimadas como conhecimento epistemológico? Em princípio, e de modo proposital, trazemos uma perspectiva estética, para esse ensaio, a feminina. Quando questionamos se “estamos dispostas”, não estamos fazendo referência à escrita de uma mulher para mulheres, mas estamos propondo a quebra de modelos, esteticamente marcados por um poderio herdado de uma ciência que refutou o saber das mulheres. Um saber que considerou as pessoas como sujeitos de pesquisa e os fenômenos estudados como objetos.

Na esteira de Deleuze e Guatarri (2011) a ciência deve se preocupar muito mais com o sensível da vida do que com o sentido da vida. Vai ser na crítica de uma substituição da lógica disciplinar moderna, para uma lógica de controle pós-moderna, que Deleuze apontará para uma possível crise social, de modo a pensar como a subjetivação tem sido construída e vivida na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as análises que se deve fazer exigem a consideração das relações de poder e de saber que em todos os momentos históricos assujeitaram as pessoas ao que elas deveriam ser. “[...] É tal deslocamento que leva Foucault a se perguntar, na esteira de Max Weber, sobre as diferentes formas de racionalidade, sobre as razões pulverizadas e específicas a cada momento e a cada lugar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 113).

Ora, conceituar as experiências subjetivas e de subjetivação, mesmo sob a lógica do controle é um desafio, sobretudo, quando se busca a inteligibilidade sobre elas. Assim, buscam-se estabelecer formas de compreensão, sejam elas estéticas ou epistemológicas, que possam dizer algo sobre as experiências, os sentimentos, as sensações, as relações das pessoas ao longo das suas vidas.

O que não pode ser deixado de considerar é que as mais diversas experiências vivenciadas pelas pessoas, nos seus espaços de sociabilidade, em diferentes tempos, resultam de construções e elaborações históricas que dizem sobre os modos de comportamento, de reconhecimento do que é e foi sensível para a vida, das relações e interrelações afetivas, sociais e culturais, as quais modelam formas de estar e de atuar no mundo. “[...] O que a cultura nos veicula como sendo o mundo é um empilhamento, um depósito de destroços de mundos que se sucederam e que, apesar de serem incompatíveis, não deixam de se entender muito bem no interior de todos nós” (LACAN, 2005, p. 43).

O que o autor tenta alertar, parece relacionar-se ao fato de que as construções históricas, sociais e a cultura são elementos que se fundam na experiência e compreensão de si, de tal modo, que aquilo que foi sendo forjado nas pessoas, através das relações com as outras pessoas e com o meio e com a cultura onde vivem, assume uma inteireza e funda-se, tão profundamente, que se naturaliza e torna-se familiar (OLIVEIRA, 2018, p. 63-64).

Efetivamente vimos aqui o desenrolar de uma série de questões que foram sendo problematizadas e se problematizaram. Questões que se multiplicaram pelo exercício da pergunta e do perguntar-se. Longe de esgotar tais questões, ou mesmo, longe de desejar esgotar tais questões o que permanece são perspectivas de olhares outros, de fazeres outros, de experiências outras. Produzir conhecimento na contemporaneidade vai muito além do estudo de objetos, traduz-se na coragem de observar fenômenos e questioná-los, muito mais do que respondê-los. E, nesse sentido, a pergunta que permanece é: Por onde começar?

REFERÊNCIAS

AGUIERRE, Elisabet; MONTEIRO, Silas Borges. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. **Revista Educação e (Trans) formação**. Garanhuns, v. 2, n. 2, jul./dez., 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "1. Introdução: Rizoma." *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. Rio de Janeiro: 34 ed., 2011, p. 17-49.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano Lionel. Perguntar. *In*: COSTA, Luciano Bedinda; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CÔRREA, Tatiele Mesquita (Org.). **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017, p. 175-183

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

OLIVEIRA, Márcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 229 p., 2018.

SÁINZ, Mercedes Sánchez. "Nos arriesgamos a hacer otra educación?". In: SÁINZ, Mercedes Sánchez. **Pedagogías queer - ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?**. Madrid: Catarata, 2019, p. 91-132.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. Volume I. (Org.) Maria Paula Meneses; João Arriscado Nunes; Carlos Lema Añón; Antoni Aguiló Bonet; Nilma Lino Gomes. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-87, set./dez. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. O sujeito. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 107-15.



*Vanessa Galindo Alves de Melo
Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles*

DESLOCAMENTOS INVENTIVOS E POÉTICOS:

**UM CONVITE PARA PENSAR OS (IM)POSSÍVEIS
DA INFÂNCIA DOS CURRÍCULOS NO ENCONTRO
COM O PENSAMENTO DA DESCONSTRUÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.4

Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada. Bernardo desregula a natureza: Seu olho aumenta o poente. (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?) (BARROS, 2010, p. 322).

O resto ia no invento. Pois que inventar aumenta o mundo. (BARROS, 2010, p. 362)

Por que eu não sou da informática: Eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2015, p. 149)

Início. Novidade. Aberturas. Começos. Invenção. Convite. Um convite para ensaiar e ensaiar-se em uma escrita infantil atenta ao caminho. Uma escrita cartográfica a partir dos afetos nos encontros com leituras, ideias e provocações. Uma escrita-convite em deslocamentos inventivos para pensar poeticamente a infância, o tempo e o currículo. Encontros em composição com o pensamento da desconstrução em Derrida e as doações de seus conceitos para pensar esses entrelaçamentos e seguirmos no caminho das perguntas para pensar os (im)possíveis do (im)pensado...

A poética existencial dos encontros nos deslocou a pensar a infância para além do que nos é dado ou do que os muitos discursos sobre ela nos fizeram acreditar. Eis o desafio! Olhar como o poeta ao contemplar a natureza em suspensão. O olhar de Bernardo, que “desregula a natureza” (BARROS, 2010, p. 322) é um gesto que nos convoca a olhar a infância através de suas infinitas possibilidades.

Infância aqui quer dizer: a inutilidade mais importante da vida e da história, o contrário do grito, o nascimento, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons inimagináveis, a ficção no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde atrás das formigas, sob os sonhos, além das nuvens (SKLIAR, 2018, p. 247).

A infância que brinca com o tempo, com as palavras, com a natureza e desregula as ordens, aproxima-se da infância com a qual dialogamos a partir de uma experiência filosófica. Essa infância não está vinculada à idade, diz respeito à potência de cada idade (KOHAN, 2014), e, sendo assim, pode habitar a criança, o poeta, as professoras, os adultos. Pois, aqui, nos remetemos a uma infância como “um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida” (KOHAN, 2021, p. 24).

Pensar essas imagens de infância, nos desloca ao que Kohan (2014) problematiza como horizontes das temporalidades, os quais necessitam ser esticados para compreendermos essa relação: infância, tempo e currículo. O mesmo convite feito por Bernardo: “esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha” (BARROS, 2010, p.322).

O personagem Bernardo (BARROS, 2010) e Kohan (2014), a partir da problematização dos tempos nomeado pelos gregos, colocam-nos diante das diferentes temporalidades: O *chrónos* representa a horizontalidade, linear, sucessiva e cronológica dos ordenamentos e modos organizacionais que interpelam nossas vidas. Sua rostidade está nos relógios, cronogramas, calendários. O *kairós* é o tempo ligado ao momento, à oportunidade, o tempo que abre a subjetivação. Um tempo de desaceleração que abre o tempo da experiência. A outra temporalidade é a *aión*, um tempo que não se mede, mas que se vive com a intensidade do devir. É pura experiência. A dimensão aiônica, ainda é problematizada como um “tempo infantil” (KOHAN, 2020, p.7).

A infância enquanto potência habita e se relaciona com o tempo *aión*, essa força infantil, que se situa intensiva como uma criança a brincar. Essa imagem faz emergir um convite numa língua estrangeira:

— Vamos inventar uma brincadeira?

Esse convite-provocação desloca-se na potência da língua infantil que habita os territórios escolares e brinca com o tempo, invencionando formas outras de relação intensiva com a vida. Para Carvalho (2020, p. 28) “[...] brincar é a atividade em que se está por inteiro naquilo que se faz, em que o tiquetaquear do relógio desaparece, em que se chega a um aqui-presente enquanto tempo de passagem pura, sem preocupação de onde vimos nem para onde temos que chegar”. Essa relação com o brincar e os brinquedos é descrita pelo filósofo italiano Agamben (2005) como possibilidade de destruir o calendário. Ao brincar a criança e a infância estabelecem outra relação com o tempo “[...] desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 85).

Essas linhas de temporalidade se entrecruzam o tempo todo. Nossa existência é atravessada pelas linhas aiônicas, mas também por *kairós* e *crhónos*, esse último de forma majoritária. Essas linhas também atravessam o cotidiano das instituições escolares:

[...] tudo o que acontece nas escolas contemporâneas é regido por *khronos*: os níveis de ensino, as planificações docentes, a sequência curricular... [...] O sistema e as instituições que seguem *khronos* estabelecem idades, fases e momentos para certos processos pedagógicos, organizam os e as estudantes cronologicamente. [...] *kairós* também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. É um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer. Finalmente, *aión* é o tempo infantil. [...] é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo...

é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente [...] (KOHAN, 2020, p. 7).

Diante dos entrecruzamentos dessas linhas, somos convidados a escapar com a infância como devir. Para Deleuze e Guattari (2017) os devires podem ser pensados como linhas *de fuga* que desfazem as essências e as significações para que transbordem intensidades que movimentam os afetos. Esses elementos nos ajudam a pensar no conceito de devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e a partir das problematizações de Kohan (2014) compreender que não se trata de tornar-se criança, mas o que importa é pensar que se trata de um encontro, geracional e singular, entre uma criança e um adulto. Encontro sempre aberto, que marca uma linha de fuga. O devir-criança, assim, é pensado com uma força que irrompe, que não se espera e que não pode ser antecipada (KOHAN, 2014).

Semelhante ao devir-criança, a poesia de Manoel de Barros nos convida a todo momento à fuga do acostumado pelo viés da imaginação criadora e irruptiva: “É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo” (BARROS, 1996, p. 51). Esse desprendimento do tempo e a inventividade faz da infância e das crianças, “Belchiores da humanidade” (AGAMBEN, 2005, p. 85), por descobrirem a possibilidade de tornar qualquer coisa um brinquedo e assim, conseguirem escapar às tentativas de fixação e regulação dos seus corpos e do tempo dos ordenamentos e prazos.

O convite do poeta: Desformar o mundo! (BARROS, 1996) nos coloca no caminho das perguntas: Em que medida podemos pensar a infância dos currículos a partir do gesto de dar escuta ao pensamento da desconstrução em Derrida? Embora Derrida não tenha se debruçado especificamente para pensar a educação ou os currículos, seus conceitos nos ajudam a pensar algumas problemáticas do campo educacional e nos mobilizam a algumas pistas.

No intuito de compreender melhor o funcionamento do pensamento da Desconstrução fomos ao encontro desse intercessor teórico e de questões para pluralizar o pensamento. Na obra *De que amanhã... diálogo*, publicada por Jacques Derrida e Elizabeth Roudinesco (2004), encontramos a seguinte explicação:

Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na Gramatologia, o termo 'desconstrução' foi tomado da arquitetura. Significa a deposição decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente ('isso se desconstrói'), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

A partir do que expõe Roudinesco (2004) a desconstrução não deve ser pensada no sentido literal da palavra e nem através dos seus sinônimos. Esse esclarecimento, é mobilizado na entrevista sobre Jacques Derrida, onde o Prof^o Juvenal Savian Filho¹, ao falar da desconstrução nos diz que: "ela não é uma destruição, ela é uma espécie de trabalho de desmontagem, mas que ao mesmo tempo permite uma remontagem" (FILHO, 2014).

As palavras de Roudinesco (2004) e de Filho (2014) nos lembram do nosso encontro com as crianças durante a produção dos dados da pesquisa no (per)curso do mestrado². As crianças pegavam os blocos lógicos, por vezes, já montados de dias anteriores,

- 1 Entrevista com os filósofos Juvenal Savian Filho e Olgária Matos a respeito da obra de Jacques Derrida. *In: Dossiê Cult 195 Jacques Derrida*. Youtube, 8 out.2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JstXJMbb-0>. Acesso em: 22 maio 2022.
- 2 Dissertação de Mestrado, intitulada: "Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *curriculoescola* na Educação Infantil" (LIMA, 2021).

e desmontavam aquelas formas e, em seguida, remontavam-nas em uma variação de possibilidades: robôs, castelos, animais. As crianças davam múltiplas significações àquele objeto, pois “a infância que habita nas crianças (mas não só nelas, nem sequer em todas elas) e na poesia abre uma oportunidade para a criação de novos sentidos e traz a multiplicidade e o movimento que habitam no mundo” (OLARIETA, 2013, p.11).

Em um gesto afirmativo a Derrida e ao seu pensamento, somos convidados por Skliar (2008) a pensar a desconstrução, como um movimento que irrompe a partir dos questionamentos, da decomposição e reorganização dos discursos. É um movimento que fala do funcionamento do pensamento... dos porquês... Segundo Skliar (2008, p.16) “a partir dessa experiência é que Derrida iniciou sua tarefa de criticar ou, melhor ainda, de *desconstruir* os discursos hegemônicos que prevaleciam no estruturalismo [...]”. Esse gesto se movia na direção de questionar as tentativas e desejos de controle que marcavam a produção discursiva ocidental, mas, respeitando a singularidade e autoria das obras. A proposta de Derrida, era “fazer as obras falarem desde o interior de si próprias, por intermédio de seus brancos, suas contradições, sem procurar, como ele mesmo diz, condená-las à morte (SKLIAR, 2008, p. 17).

A desconstrução em Derrida, segundo problematiza Goulart (2003), desloca-se numa tentativa de descentralizar, questionar, pôr a descoberto o que os enunciados acobertam. Pois, a estrutura hegemônica que se faz como expressão de verdade “sufoca inúmeras outras vozes que são impedidas de ecoar” (GOULART, 2003, p. 10). Pensar a desconstrução seria, um gesto de escutar as vozes que durante muito tempo foram silenciadas?

Essa relação é presentificada na voz do poeta Manoel de Barros, como um agenciamento³ à “invencionática” (BARROS, 2015, p. 149). Uma didática da invenção que desinventa a função das coisas. Ora, se a desconstrução é um convite não para destruir o que está posto, mas pensar nas (im)possibilidades e que tudo pode ser de outra forma. Então, pensar numa (des)invenção a partir do pensamento da desconstrução derridiana seria um gesto irruptivo e questionador dos currículos homogeneizadores, suas bases, seus conteúdos mínimos e seus regimes de competências?

Quando pensamos essa relação, acreditamos que a infância e as crianças por serem seres da invencionática, podem nos ajudar a pensar a criação e a composição dos (im)possíveis, do que ainda não foi inventado. Concordamos como Corazza (2001, p. 58) quando afirma que a infância e as crianças “produzem a invenção de novas possibilidades e de novos estilos de vida” para os currículos, e que à medida que expõe as ruínas, também apontam as potências que habitam os currículos que emergem do cotidiano. Desconstruir os discursos hegemônicos seria, então, “[...] desfazer um sistema de pensamento, o qual se nos revela dominante” (SKLIAR, 2008, p. 18).

Pensar a desconstrução em Derrida é pensar em um movimento de resistência. Movimento que a infância minoritária experimenta, ao resistir aos movimentos duros, totalizantes, arbóreos (KOHAN, 2014). Segundo Corazza (2001) a infância resiste e “[...] lá de dentro dos nossos currículos o infantil, zomba de nós...” Zomba, porque mesmo em meio a todas as tentativas de captura de sua subjetividade, permanece “[...] armando o exercício de novas práticas de liberdade” (CORAZZA, 2001, p. 66), cujo exercício, permite-lhes “[...] produzir currículos que ainda não existem” (CORAZZA, 2001, p. 111).

3 Agenciamento é um dos conceitos construído por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari. Múltiplas são suas formas de abordagem, mas utilizamos no texto a partir do entendimento de convite, simpatia, possibilidades de fazer coisas novas (DELEUZE; PARNET, 1998).

Poesia. Invenção. Desconstrução. Resistência. Criação. Liberdade. Liberdade que o poeta aprende com as crianças (BARROS, 2010). Liberdade que aprendemos ao dar o gesto de escuta para “o que Matilde tem para nos dizer: “Eu costumo gostar de coisas muito livres...” (KOHAN, 2016, p. 195). A potência dos dizeres dessa criança ao participar de uma oficina de artes e traduzida pelo Kohan (2016) revela a liberdade experienciada pelo infantil ao questionar as tentativas de capturas e regulações dos seus corpos.

a criança abre um devir que não é senão um espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence a uma história, mas que inaugura um novo começo, o de uma liberdade libertada. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida (LEITE, 2011, p. 103).

Em que medida a infância pode abrir veredas, desvios e distanciamentos das regularidades e normativas que controlam majoritariamente os currículos e fazer novas descobertas? O que pode a invenção dos (im)possíveis?

Segundo Freire (s.d, p.5) a desconstrução para o pensamento de Derrida, também é percebida como um pensamento da invenção, que “não pensa uma outra invenção, mas uma invenção do outro ou uma invenção do impossível” (FREIRE, s.d, p. 5). Ainda segundo Freire, “[...] para o pensamento de Derrida, sublinhar a alteridade ou a impossibilidade de qualquer experiência é deslocá-la de sua dimensão logocêntrica, abrindo-a para novas leituras e relações” (FREIRE, s.d, p. 5).

Para que haja acontecimento de invenção, é preciso que a invenção apareça como impossível; o que não era possível torne-se possível. Dito de outro modo, a única possibilidade da invenção é a invenção do impossível. Esse enunciado pode parecer um jogo, uma contradição retórica. De fato, sua necessidade, eu a considero muito irreduzível. Se há invenção – talvez nunca haja invenção,

do mesmo modo que nunca há dom ou perdão – se há invenção, ela não é possível senão à condição de ser impossível. Essa experiência do impossível condiciona a acontecimentalidade do acontecimento. O que chega, como acontecimento, não deve chegar senão ali onde é impossível. Se era possível, se era previsível, é que aquilo não chega (DERRIDA, 2012, p. 241-242).

Essas (im)possibilidades nos deslocam em irrupções e nos colocam diante daquilo que não se pode pre-ver ou antecipar: o acontecimento. Pensar o currículo nessa relação seria então dar a escuta às múltiplas vozes que emergem na escola? Seria abrir-se em um gesto de hospitalidade para acolher ao que chega sem aviso prévio?

Entendemos, por sua vez, que a desconstrução nos desloca ao encontro do outro, ao encontro da estrangeiridade da infância, uma vez que também desmonta as formas como as crianças e a infância foram pensadas na linearidade do tempo. E nos convida ao gesto de perguntar e “[...] problematizar suas imagens do que significa pensar, aprender, ensinar, a partir do encontro com a infância” (FREITAS, 2018, p. 337). Pensar quem sabe novos inícios ou, parafraseando o Kohan (2014), uma infância para os currículos e não apenas currículos para a infância. Aberturas para desenhar com giz de cera outras potências de vida para os currículos.

Nessa perspectiva de acolher ao que chega, é possível pensar um caminho: Hospedar os currículos-outros, que são plurais, nômades, (in)antecipáveis. Currículos que pulsam e emergem nas brechas, nas fronteiras, nas ranhuras da existência. Currículos livres que artistem composições coloridas, vibrantes, como nos propõe Corazza (2013, p.32), vinculados “[...] à produção de diferenças, a intervenções e à invenção de vidas ricamente vividas por minorias ex-cêntricas, que procedem por difusões móveis de prestígio”.

Essa liberdade inaugura novos começos e se faz convite para encontros interessantes. Encontros (des)formativos, cujos olhos

conseguem transver o mundo (BARROS, 1996). Assim, o poeta das miudezas, habitado por essa infância, que se afasta da linha cronológica, das etapas da vida humana e se aproxima de uma infância entendida como condição da experiência, mantém outra relação com a temporalidade (KOHAN, 2014). Por isso, para o poeta “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 2010, p. 469).

Nessa relação outra com o tempo, seria a infância “esticadora de horizontes” (BARROS, 2010) que (re)inventa a vida e o mundo visível? A infância, assim, desregularia a natureza dos currículos? Tal como, faz Bernardo?

O esforço, aqui pretendido, não é responder a essas questões, mas aceitar o convite desse exercício de inventar, sentir, caminhar, experienciar, pensar, escrever, ensaiar e produzir outras perguntas, de mãos dadas com essa infância “como uma força re-inventora de mundo” (KOHAN, 2021, p. 34). O convite que se lança é para pensar os (im)possíveis... Colocar em xeque nossas certezas. Pois, as certezas fecham. Mas, a infância do pensamento abre. Afinal, “As perguntas não param. Eis a força primeira, geradora, imbatível da infância: uma força de nascimentos sem fim” (KOHAN, 2021, p. 53).

Esse exercício de uma escrita infantil ensaística segue habitado já por encontros, “à espera de novos encontros inesperados por vir...” (KOHAN, 2016, p. 193). Uma espécie de devir-encontro, onde as perguntas são um convite para caminhar em errância e abrir a possibilidade de pensar outras coisas... Um convite, conforme expõe Kohan (2016, p. 194) de quem sabe “infantilizar a vida de forma a que ela nunca deixe de poder ser começada... uma e outra vez... uma nova vida... uma outra vida...” Um convite para infantilizar a escrita, um ensaio, os currículos e instaurar um tempo outro, como um recreio, um tempo para perguntar e perguntar-se, “para abrir um caminho novo para a escola: um caminho de liberdade e emancipação” (KOHAN, 2017, p. 178).

Ao problematizar o gesto de perguntar, a partir do pensamento de Simón Rodríguez, Kohan (2017) nos possibilita pensar muitas coisas, mas algo nos chama atenção, quando nos diz que a criança perguntadora, que pergunta e pergunta-se “afirma a possibilidade de que sempre as coisas podem ser de outra forma, de um jeito diferente do que é apresentado, mais intensamente humano de como estão sendo no presente” (KOHAN, 2017, p. 180).

Perguntar, perguntar-se, um gesto infantil que se faz infância em nós e nos desloca nessa escrita perguntadora a perguntar-se pelos modos de vida e os discursos que se afirmam nas discussões curriculares: O que pode a infância do currículo? O que pode um currículo da invencionática? Que (des)caminhos se abrem quando percorremos os trajetos de pensarmos a existência de currículos-outros? Quais os (im)possíveis de pensarmos a desconstrução em Derrida como aberturas às questões curriculares?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1996.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. – 1. ed.- Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**: Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. 1. ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento (2012). **Revista Cerrados**, 21(33). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 07 jul. 2022.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã**. diálogos. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

FILHO, Juvenal Savian. Entrevista com os filósofos Juvenal Savian Filho e Olgária Matos a respeito da obra de Jacques Derrida. *In*: **Dôssiê Cult 195 Jacques Derrida**. Youtube, 8 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JstTXJMbb-0>. Acesso em: 22 maio 2022.

FREIRE, Maria Continentino. **A dimensão inventiva do pensamento da desconstrução**. (sem data). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25315/25315.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. *In*: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 317-339. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/31728/23631>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GOULART, Audemaro Taranto. **Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida**. 2003, 28f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC- Minas, Programa de pós-graduação em letras literaturas de língua portuguesa, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2014. n.p.

KOHAN, Walter Omar. Matilde e a infância de todos nós. *In*: Madalena Walenstein. (Org.). **Nós todos pensamos em nós**. 1ed. Lisboa: Edição do Centro Cultural Belém, 2016, p. 192-199.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano Lionel. Perguntar. *In*: COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CÔRREA, Tatiele Mesquita (Org.). **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017, p. 175-18.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, 2020, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860071>. Acesso em: 08 jan. 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: cultura Acadêmica, 2011.

OLARIETA, Fabiana. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v.9, n. 17, jan-jun. 2013, pp. 11-23. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20666/14993>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Derrida & a educação**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, vol. 14, núm. 30, pp. 245-260, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512057166002/html/>. Acesso em: 06 jul. 2022.



5

Aline Gomes de Souza

RELATO AUTOBIOGRÁFICO:

**OUVIR-SE A SI MESMO,
CONSTRUIR MEMÓRIAS DE INFÂNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.5

Nesse breve texto, convido o leitor, a partilhar comigo a reflexão sobre as minhas experiências de alfabetização, vivenciadas na infância, a partir do exercício da narrativa autobiográfica. Nessas memórias, trago à tona, um pedaço da minha história de vida em relação ao processo de alfabetização. A tentativa será, não só a de lembrar ou retomar aspectos importantes e marcantes da minha infância, da construção enquanto sujeito. Mas, sobretudo, um exercício de autoconhecimento realizado por meio das reformulações do pensamento a partir das minhas próprias experiências.

Nessa direção, entende-se a construção das memórias como resultante das experiências vivenciadas ao longo da vida. Experiências essas, que não são simplesmente o que acontece em nossas vidas, mas o que nos acontece e transforma, singular e particularmente, no sentido apresentado por Larrosa (2002). A memória, por sua vez, carrega a potência do movimento, da criação. Reflete não só o que passou, mas também o que me tornei e estou por transformar.

A escolha do tema relaciona-se com os caminhos que venho percorrendo na formação acadêmica. O percurso trilhado desde a formação inicial impulsionou-me a dar continuidade aos estudos, como por exemplo, na graduação, desenvolvi estudos relacionados ao espaço/lugar ocupado pela ludicidade nas práticas de ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização. Posteriormente, no mestrado, realizei o levantamento e análise dos acervos de jogos didáticos de alfabetização disponíveis em escolas da rede pública de ensino. Atualmente, no doutorado, a pretensão recai sobre o desejo de dar continuidade aos estudos nessa direção, ampliando o alcance da investigação acerca dos jogos e lançando o olhar sobre a atividade docente, no que se refere aos usos e apropriações que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) fazem dos jogos de alfabetização e seus respectivos manuais didáticos.

O percurso que venho percorrendo, cada vez mais deixa claro a necessidade de compreender a infância, suas especificidades e demandas, se pretendemos lançar nosso olhar e compreender as práticas de ensino a elas direcionadas. Afinal, a apropriação de recursos didáticos é feita com a finalidade de ensino. No caso específico dos estudos que venho desenvolvendo, ensino direcionado a crianças, noto, portanto, a necessidade e importância de dar voz as crianças e abrir espaço para que elas expressem suas reivindicações sobre a escola e o ensino que ela lhes oferece.

Diante disso, colocar-me-ei em pergunta, no sentido apresentado por Kohan e Durán (2017), buscando me deslocar do lugar que habito no pensamento para habitar lugares outros. Para esse início, questiono-me em que medida as experiências escolares relacionadas à alfabetização me atravessaram, afetaram, transformaram, seja na infância ou mesmo ao longo da vida? Confesso que não sei onde quero chegar ou se quero chegar a algum lugar. Chegarei a lugar nenhum, talvez. Só saberei, percorrendo esse caminho. Deixo claro, também, não buscar respostas. Permitir-me-ei ser a “criança perguntadora” cuja escola, em algum momento, não permitiu ou não potencializou a existência.

Partilhemos então, a construção memorista apresentada a seguir.

BRINCAR TEM HORA E LUGAR?

Em um tempo não muito distante, há pouco mais de duas décadas (quase três, talvez), vivia uma menina que adorava brincar. Ela passava os dias imaginando e criando histórias em sua cabeça. O contato com a natureza e os animais, proporcionado pela vida no sítio, parecia ser um intensificador de sua criatividade imaginativa.

Contemplar as nuvens tomando formas diversas no céu azul durante o dia ou contar estrelas brilhantes no céu escuro do campo (na expectativa por avistar uma estrela cadente), assim como observar os diferentes desenhos da lua durante as noites de verão, eram brincadeiras corriqueiras em sua infância.

Qualquer atividade incentivada, seja como forma de mantê-la ocupada ou até mesmo para ensinar a realizar as atividades domésticas⁴, viravam momentos de transgressão genuína de uma mente infantil que enxergava tudo a sua volta como uma criança que adorava fazer de conta e deslocar sua imaginação para outros tempos e lugares. Era, sobretudo quando estava “brincando” de alimentar os animais e regar as plantas que as mais diversas histórias se passavam com aquela garotinha. Como quando, por exemplo, precisava alimentar as galinhas e as desafiava para saber quem era a mais rápida, a galinha que conseguiria pegar primeiro o grão de milho jogado um por um. Para agitar a brincadeira, vez ou outra, um punhado de milho era jogado na direção oposta de onde estavam as penosas. Nesse momento, a correria era generalizada.

É claro que ela vivenciava momentos de brincadeira (no sentido do que os adultos enxergam como brincar), seja com suas bonecas, pelúcias e brinquedos de casinha, seja brincando de carrinho com os irmãos⁵ mais velhos pelas estradas desenhadas no chão do terreiro em frente a casa. Mas o brincar não era condicionado a tempos e espaços (pré)determinados à revelia das crianças, qualquer atividade ou momento era uma ótima oportunidade para brincar.

4 Afinal, ela era uma menina, logo, desde cedo foi socializada com as tarefas que uma mulher deveria aprender para ser uma boa dona de casa. Por sorte, e por morar em um sítio onde habitavam muitas espécies animais e vegetais, suas tarefas não se restringiam à casa. Elas também estavam fora, no cuidado com as plantas e os animais.

5 A menina era a filha mais nova. Seus dois irmãos mais velhos tinham uma diferença de 1 e 6 anos de idade. Era principalmente com o irmão do meio, dada a proximidade na idade, com quem ela mais brincava.

O que esse relato tem de especial? Talvez nada. São memórias que revelam uma criança sendo criança. Brincando e descobrindo o mundo a sua volta, construindo histórias. Assim como o fazem outras tantas crianças, nos mais diversos espaços (geograficamente falando). Histórias que desde cedo aconteciam também em outra instituição, a escola. Talvez o principal espaço de fabricação de uma infância idealizada. Pois, como afirma Kohan (2014, p. 1), a infância é “matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores”. Logo, para o referido autor, se a infância é matéria prima dos sonhos políticos a realizar, a educação é o instrumento através do qual será possível realizar esse sonho.

UMA CRIANÇA QUE MUITO BRINCA EM UMA ESCOLA REGIDA PELO *CHRÓNOS*: TENSÕES QUE PERSISTEM

Mais do que realizar um inventário de memórias, o intuito recai sobre a possibilidade de construir novas experiências através da rememoração daquilo que me aconteceu. O que posso aprender hoje, com as minhas experiências escolares? Que lição é possível levar para a vida acadêmica, profissional e pessoal? Retornemos agora ao início dessa educação da infância da protagonista do presente relato.

Aos dois anos de idade, essa menininha foi matriculada na escola. Nesse momento inicial de sua jornada escolar, aquele espaço, partilhado com tantas outras crianças em uma sala de aula multisseriada de uma escola do campo⁶, apesar de todas as regras e todo o disciplinamento, ainda era um lugar de brincadeiras, sem muita seriedade. Talvez pela idade, muitas vezes, aceitava-se que ela

6

Naquele tempo, chamadas de escolas rurais. Infelizmente, em muitos lugares, ainda são tratadas assim nos dias de hoje.

se desviasse das atividades planejadas para serem realizadas na escola. Atividades essas que demandavam ficar exaustivamente sentada, cobrindo pontinho de formas, desenhos e letrinhas, entre outras coisas enfadonhas, porém, comuns na escola.

Para quê colocar uma criança desse tamanho na escola, ela só vai para brincar, não é mesmo? Questionavam os parentes e conhecidos aos seus pais. Como se a brincadeira, as interações e problematizações proporcionadas pelas experiências do brincar, não fossem aprendizagens significativas e indispensáveis para o desenvolvimento físico e cognitivo de qualquer criança. Mas não era da competência daquelas pessoas saber dessas questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. Ao menos a escola, talvez, precisasse saber? Se o soubesse, endossaria a atitude da família diante das dificuldades que aquela criança viria a enfrentar no que se refere à aprendizagem da língua escrita, conforme veremos mais adiante?

Com o passar do tempo, as brincadeiras foram ficando cada vez mais escassas. Em contrapartida, cada vez mais, se cobrava dela uma postura de estudante. Presta atenção, menina. É hora de aprender! Falava a professora, com firmeza. Afinal, a menina já estava na turma de alfabetização⁷, precisava aprender a ler e a escrever. Mas o que a escola espera de uma criança em processo de alfabetização⁸, além de que ela atinja satisfatoriamente todos os objetivos pré-estabelecidos? E quando esses objetivos não são atingidos no tempo esperado, de quem é a culpa, qual é o problema?

A partir das reflexões e construção de conhecimento, realizadas ao longo da formação acadêmica e mediadas pela interlocução com autores que discutem sobre a infância, o brincar e as relações estabelecidas com a educação escolar, sabe-se que apesar

7 Hoje, o primeiro ano do ensino fundamental.

8 Focarei esse relato e as análises no que se refere especificamente ao processo de aquisição da língua escrita no espaço escolar.

das contribuições do brincar para o desenvolvimento das crianças serem apontadas há bastante tempo, esse não foi um consenso linear geográfica e historicamente. É o que aponta, por exemplo, Kishimoto (2003). Segundo a autora, na escola o brincar nem sempre foi aceito, pois o seu caráter pedagógico não era reconhecido. Em contrapartida, tudo o que remetia apenas ao prazer era desconsiderado pela escola, que concentrava esforços em outras atividades consideradas mais importantes naquele momento.

Tanto na turma de alfabetização, quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, a menina não conseguia atingir os resultados esperados na escola, era uma criança com dificuldades de aprendizagem, atormentada diariamente com “leitura” (repetição oral) de famílias silábicas, lista de palavras e pseudotextos. Ela e as outras crianças precisavam repetir exaustivamente, até decorar, o “BA, BE, BI, BO, BU, BÃO”, que era escrito no quadro negro em letras maiúsculas e letras minúsculas. Logo abaixo da família do B, por exemplo, eram escritas algumas palavras como “baú, boa, bala, bebeu, bola, Babi” e um pseudotexto como “A bala é boa. A bala é da Babi”. Depois de tudo isso, ainda precisavam copiar aquela atividade no caderno. Só nisso passava-se parte da aula e, às vezes, até mesmo parte do recreio⁹. É claro que outras práticas eram desenvolvidas, mas aquelas, sem dúvida, eram uma das mais frequentes.

Não eram raras as vezes que, enquanto repetia em coro o som das famílias silábicas, a menina viajava em seus pensamentos. Por mais que repetisse e, apesar de decorar que B com A é BA e L com A é LA, aquela criança não conseguia, por exemplo, juntar BA com LA e formar BALA. Por que isso acontecia, se ela repetia diariamente a pronúncia das famílias silábicas, já sabia juntar letrinhas para formar sílabas simples e, mesmo que fosse desenhando letra

9

Afinal, quem se distraía, enquanto deveria copiar a atividade ou não era ágil o bastante para copiar todas aquelas palavras antes da hora do recreio, só poderia aproveitar o pouco tempo de “liberdade” na escola, quando a atividade fosse finalizada e a professora desse seu visto no caderno.

por letra, já conseguia “tirar do quadro”? Para essa pergunta, a professora não tinha dúvidas quanto à resposta. Aquela menina não prestava atenção nas atividades e, durante a aula, só queria brincar. Ela (a criança), segundo a professora, precisava entender que existia a hora de brincar (o recreio) e a hora de estudar (a aula).

Conforme apontam Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), um dos grandes desafios da escola foi tornar o ambiente escolar adequado para acolher a natureza infantil, respeitando uma de suas necessidades básicas – a brincadeira. Além disso, não apenas permitir que a ludicidade infantil adentrasse na escola ganhando espaço e tempo, mas enxergar o seu valor pedagógico e pensar “sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem” (ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012, p. 08) e assuma espaço na sala de aula, com propostas de ensino, não só na hora do recreio.

O despertar para a leitura e a escrita demorou para acontecer, lá pela terceira série – atualmente quarto ano – do ensino fundamental. O porquê de ela não conseguir se alfabetizar na “idade certa” não foi investigado. Estratégias outras de alfabetização não foram desenvolvidas para resolver esse problema. Mas de uma coisa a professora tinha certeza: ela precisava brincar menos e estudar mais.

O seu maior problema na escola era expressar sua personalidade e desejos infantis mais lúdicos. Se entediava fácil e frequentemente com aquelas atividades enfadonhas e pouco instigantes. Sem falar da pouca eficácia no que diz respeito à reflexão sobre a língua escrita. Mas a professora transmitiu sua preocupação aos pais da menina, pois o tempo cronológico da escola passava e a menina não aprendia. Diferentemente do seu irmão, um menino esperto e inteligente que, ao contrário da irmã, se destacava positivamente, inclusive, entre os meninos e meninas das séries mais avançadas. Outras crianças da turma também enfrentavam dificuldades de aprendizagem parecidas. Porém, se parcela das crianças apresentavam os níveis esperados de aprendizagem, o problema, certamente, seria daqueles que não os atingiam.

Para a mãe da menina, o erro foi tê-la mandado para a escola cedo demais, pois isto fez com que ela entendesse que a escola era lugar de brincar. Onde já se viu, querer brincar na escola? Para seu pai, a solução seria proibi-la de brincar em casa até que aprendesse a ler. A professora, por sua vez, logo tão prontamente foi avisada da decisão do castigo pela mãe da menina. E para sua angústia, a menina escutou o que mais temia; a aprovação da professora diante de tal decisão. Mas será que essa medida drástica funcionaria? O querer brincar seria mesmo a grande questão em torno das dificuldades de aprendizagem da língua escrita para uma criança em processo de alfabetização?

Não podemos negar que a escola precisa garantir a aprendizagem das crianças. No caso específico da alfabetização, a aprendizagem da língua escrita, como tantas outras, é questão urgente e desafiadora tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Nessa direção, o brincar, que no início da escolarização constitui-se ou deveria constituir-se uma dimensão indispensável e ocupar de forma constante os espaços, tempos e as práticas escolares, pode tomar, sobretudo com a entrada da criança no ensino fundamental, novas significações e ser direcionado de modo mais sistemático à aprendizagem das habilidades necessárias para compreender a escrita alfabética e atingir uma hipótese alfabética da escrita. Não podemos perder de vista, por outro lado, que a criança não deixa de ser criança ao ingressar no ensino fundamental.

Diante do que foi apresentado até aqui, concorda-se com o que apresenta Kohan (2014), quanto à coexistência de distintas temporalidades da infância: uma majoritária, que busca educar segundo um modelo ideal, presentes em distintos espaços, como a escola; e outra minoritária, a infância enquanto experiência, que pode ser entendida como aquilo que escapa ao padrão idealizado. São tempos diferentes, cada um com sua potência e importância. “Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2014, p. 11).

A partir da realização do presente relato memorista e das reflexões impulsionadas por Kohan, percebe-se o quanto a escola em questão não acolhia a infância minoritária e, em contrapartida, impunha a sua temporalidade como única e absoluta. O que uma criança que não consegue aprender pode revelar sobre o modo como a escola entende e acolhe as suas infâncias? Queremos na escola, crianças que obedecem a sua curiosidade e não ao autoritarismo de forma absoluta? As práticas e posturas que se encontram hoje, na escola, e são direcionadas à infância se diferenciam substancialmente daquelas passadas há mais de vinte anos? Em que medida uma escola que põe de castigo o brincar, acolhe as infâncias?

Concluo o presente texto sem me distanciar da promessa de que ele seria breve, por um lado, mas também, por outro lado, com a certeza de que ele não será aqui finalizado. As reflexões ainda timidamente comunicadas são nada mais que um início, as quais espero, serem prolongadas mais adiante, com mais estudo e aprofundamento. Por ora, partilho o atravessamento que o exercício da autorreflexão proporcionou. Até aqui, percebi o quão difícil é ouvir-se a si mesmo, reformular experiências e decidir o que iria ou não comunicar em relato.

Hoje compreendo que as experiências nos constituem. A menina que há pouco mais de duas décadas passou por inúmeras investidas de anulação de seus desejos e modulação da sua infância, enveredou por caminhos formativos que lhe proporcionam pensar a escola, a educação e a infância a partir de experiências que lhe tocam em lugares muito íntimos e, por vezes, doloridos. Mas, justamente por essas questões, nutre o desejo de retornar à escola e encontrar-se em devir minoritário. Repensar a possibilidade de ensaiar novos inícios com outras crianças.

Nessa direção, o sentido da realização do relato reside na potência da autorreflexão. O que trago de aprendizado pelas memórias da minha história de vida que podem ajudar a pensar formas de contribuir, hoje e futuramente, para a construção de novos encontros, tempos e devires na escola? Que esses novos encontros possam, como aponta Kohan (2014, p. 13):

Abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos.

Dar voz às crianças e não apenas interpretar à nossa maneira adulta, a sensibilidade infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Vamos brincar de reinventar histórias:** ano 03, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In:* KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano Lionel. Perguntar. *In:* COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CÔRREA, Tatielle Mesquita (Org.). **Estátuas de nuvens:** dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017, p. 175-183.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

ROSA, Ester Calland de Souza; BRAINER, Margareth; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A criança que brinca, aprende? *In:* Brasil, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:** vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: ISBN, 2012.



6

Renata Adjaína Silva de Araujo

OS DIZERES INFANTIS:

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO ÂMBITO
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA UFPE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.6

O presente ensaio se propõe a refletir e discutir brevemente sobre a participação de crianças em pesquisas na contemporaneidade, sobretudo, no que diz respeito aos dizeres e significados construídos por elas sobre suas experiências na etapa da pré-escola. Nesse sentido, pretendemos tecer considerações sobre a temática relativa a infância e suas potencialidades a partir de Kohan (2014), Sarmiento (2003; 2004) dentre outros, e também de estudos como os de Saturno (2018) e Carvalho (2019), que em suas produções buscaram compreender a partir dos dizeres infantis, alguns aspectos relativos a rotina e ao cotidiano escolar de crianças que frequentam a pré-escola de instituições públicas.

É válido ressaltar que o interesse pela temática em questão, se deu a partir de dois movimentos, os quais justificam os caminhos e a escolha da escrita deste ensaio. O primeiro está relacionado às minhas inquietações e percepções enquanto profissional docente atuante na Educação Infantil, as quais me permitem refletir e reconhecer a partir do chão da escola, a importância de ouvir as crianças nos diversos espaços e tempos do contexto escolar. O outro movimento se refere a minha experiência enquanto estudante-pesquisadora da área da Educação Infantil, mais especificamente, aos estudos relativos à leitura e escrita e aos usos de materiais didáticos nessa etapa.

Destaco ainda que um estudo anterior¹⁰, realizado no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA), tivemos como objetivo principal investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e de escrita desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação Infantil. Na ocasião da pesquisa, não tivemos como foco de investigação ouvir as crianças, embora em alguns

10

ARAÚJO, R. A. S. Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise de práticas de ensino de leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

momentos da coleta de dados, tivemos o cuidado de registrar no diário de campo algumas reações das crianças que nos possibilitaram refletir acerca do nosso objeto de estudo.

Na referida pesquisa, notamos em alguns momentos durante as observações realizadas em duas turmas de Pré II (5 anos), algumas reações por parte das crianças ao realizarem as atividades propostas pela professora, utilizando cadernos e livro didático. No caso do uso do livro didático, não percebemos atitudes que demonstrassem cansaço ou desinteresse por parte das crianças, o que talvez tenha relação com a maneira pela qual as atividades foram encaminhadas pela professora, com brincadeiras, músicas, fantoches ou até mesmo pelo fato de que as crianças eram mais acostumadas em realizar atividades nos cadernos, o que tornou o livro didático um recurso “diferente” na rotina da turma.

Já com relação ao uso dos cadernos, as reações das crianças não eram semelhantes ao que foi observado com o uso do livro, principalmente quando envolviam atividades de cópia do cabeçalho da escola. Nesses momentos, enquanto a professora escrevia no quadro, era possível observar que as crianças ficaram mais “quietas”, e a sala de aula mais silenciosa, embora algumas crianças arriscassem uma rápida conversa com os colegas. Quando isso acontecia, a professora chamava atenção para que as crianças fizessem silêncio e terminassem de copiar o que estava escrito no quadro. Quando algumas conseguiam concluir a cópia, era possível escutar um “Ufa, terminei!” ou “Eu tô quase!”, expressões verbais que provavelmente demonstram certo cansaço e desinteresse em realizar atividades desse tipo.

Os dados encontrados a partir deste estudo também permitiram-nos perceber que as crianças realizaram intensivamente atividades sugeridas em suportes, como cadernos e fichas de atividades, além do livro didático.

Conforme destacado anteriormente, neste estudo o nosso olhar ficou circunscrito às maneiras pelas quais as professoras participantes utilizavam o livro didático e os demais recursos em suas práticas de leitura e de escrita com as crianças. Diante dessa experiência, consideramos urgente e importante ampliar a compreensão do contexto que envolve a discussão sobre o uso de materiais didáticos na Educação Infantil, o olhar para o que dizem as crianças sobre o uso desses recursos.

Diante desses dois movimentos brevemente apontados, neste ensaio, não pretendo medeter de modo específico aos dizeres infantis e sua relação com práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e o uso de materiais didáticos, mas sim, refletir sobre a possibilidade de ampliar a compreensão de temáticas que envolve o contexto escolar a partir das pesquisas com as crianças.

Para isso, tomamos por base um breve mapeamento de pesquisas que levaram em consideração os dizeres infantis de crianças que frequentam a Educação Infantil, realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. A partir desses estudos, apresentaremos algumas ideias iniciais sobre a participação das crianças em pesquisas levando em consideração alguns questionamentos como: o que nos possibilita as pesquisas com crianças? O que os dizeres infantis nos permitem compreender através dos estudos que envolve o contexto escolar?

Desse modo, a escrita desse ensaio está dividida em dois blocos. Inicialmente, apontaremos algumas ideias sobre infância e Educação Infantil e posteriormente, teceremos algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas.

A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POTENCIALIDADES

O percurso histórico da Educação Infantil tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo, em um mesmo momento, múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Atualmente, o significado de infância já não é mais concebido simplesmente como uma etapa que prepara a criança para a vida adulta, mas como um período da vida que precisa ser considerado em si mesmo, reconhecendo a criança como um ser social e cultural que apresenta especificidades.

Nessa perspectiva, entendemos que a criança tem contato com o mundo que a rodeia, através das experiências diretas com pessoas e com as formas de expressão que ocorrem no seu dia a dia. Essa interação com pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados aquilo que a cerca, de tal forma que esse processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social (OLIVEIRA, 2011). É partir desse lugar social e cultural em que diariamente a criança está inserida, é que podemos compreender os significados e sua relação com o universo da escola, e as diversas possibilidades que elas permitem.

Enquanto produtora de culturas, as crianças expressam e compartilham os diferentes modos de perceber o mundo ao seu redor com seus pares e com os adultos. Isso não significa dizer que elas reproduzem tais culturas na visão de mundo do adulto, mas sim, através da relação estabelecida entre ela, o adulto e o mundo (SARMENTO, 2003).

No que se refere a Educação Infantil, entendemos que a organização do tempo pedagógico nas instituições está pautada pelos pressupostos fundamentados a partir da compreensão que se têm de criança e de infância. Nesta direção, a organização do tempo no espaço educacional está de modo inerente relacionada as atividades

que são propostas para contribuir para o seu desenvolvimento social e cognitivo, sendo assim, a rotina pode ser planejada de maneira flexível, considerando o cuidar e o educar como processos indissociáveis nesta etapa.

Baseando-se nas reflexões sobre a rotina da e na Educação Infantil, Barbosa (2006) também considera que este tempo de trabalho educativo que se dispõe com as crianças, deve compreender cuidados e práticas pedagógicas que desenvolva a aprendizagem mediada por um professor. Como já destacamos anteriormente, a Educação Infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. Logo, a rotina da Educação Infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura.

Diante desse entendimento, concordamos com Kohan (2014) no sentido de que “A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (p.1) e a escola tem um papel importante nas diversas possibilidades dessas potencialidades.

Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (KOHAN, 2014 p. 1).

Em um encontro¹¹ excepcional com Walter O. Kohan, tivemos a oportunidade de ouvir e discutir sobre várias questões envolvendo a temática escola-tempo-infância. Em relação ao tempo, uma das passagens mais marcantes destacadas por Kohan foi a de que

11

Aula da disciplina “Abordagens Contemporâneas da Educação” do curso de Doutorado em Educação Contemporânea da UFPE (02/06/2022).

a infância não é apenas uma questão cronológica e sim uma condição de experiência da existência humana. Dessa maneira, compreendemos que a infância não se reduz à uma etapa quantificável da vida, vai muito além, ela é marcada pelo tempo da intensidade da potência infantil, ou seja, a infância não habita o tempo cronológico. Sendo assim, comopensar a escola considerando o “tempo” da infância? Essa é uma questão que não pretendo responder aqui, pois, considero uma reflexão que ultrapassa as linhas deste ensaio, o que de fato me move aqui, é a tentativa de pensar novos modos de infância e educação.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE E COM AS CRIANÇAS?

Em diversas áreas de estudo, principalmente na área da educação, as crianças foram e ainda vem sendo consideradas muito mais enquanto objeto de estudo do que como sujeitos participantes, ou seja, estão sendo mais observadas do que ouvidas (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014). Nesse sentido, as autoras supracitadas ainda apontam para a necessidade de um olhar mais direcionado para participação, empoderamento e reconhecimento da importância da voz da criança em pesquisas, dessemodo, valorizando a originalidade de suas contribuições.

Conforme já mencionado anteriormente, o entendimento de criança e infância que temos atualmente nos permitem conceber uma nova visão desses sujeitos. Dentre as transformações mais importantes que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no campo da Sociologia da Infância, está a percepção da criança enquanto sujeito participativo da sociedade em que vive (SARMENTO, 2004).

É nesse sentido que buscaremos traçar breves considerações sobre a participação das crianças em pesquisas, considerando um breve levantamento das produções científicas das dissertações desenvolvidas no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse levantamento, que foi realizado através do Banco de Teses e Dissertações da UFPE, foram utilizados como descritores os seguintes termos: Infância; Criança; Educação Infantil. Até o momento desse levantamento foram encontradas 12 produções que traziam em seus títulos de trabalhos alguns dos descritores anteriormente mencionados. Foram encontradas 12 pesquisas. Destas, 6 apontam em seus resumos que ouviram as crianças em diversas situações no cotidiano e/ou espaços da sala de aula.

Como a nossa intenção foi mapear as pesquisas desenvolvidas com crianças que frequentam a Educação Infantil, consideramos apenas os trabalhos que priorizassem as crianças enquanto sujeitos principais de investigação, ou seja, que apresentassem em sua metodologia a participação efetiva das crianças, dando destaque aos seus dizeres. Desse modo, o quantitativo de produções ficou restrita apenas aos estudos de Saturno (2018) e Carvalho (2019).

A pesquisa de Saturno (2018) apresenta enquanto objetivo principal: Compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos *espaços tempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Para isso, a autora utilizou uma metodologia instrumental como instrumentos áudio visuais, diário de campo e observações, partindo de uma abordagem de natureza etnográfica. Os dados para esse estudo foram coletados em uma instituição pública de ensino com crianças que frequentavam turmas de Pré II (entre 4 e seis anos de idade). Além desses procedimentos, Saturno (2018) também realizou rodas de conversas com os grupos de crianças.

Com a proposta de momentos lúdicos de contação de histórias e levando em consideração a realidade escolar vivenciadas pelas crianças, a pesquisadora propôs que elas desenhassem elementos relacionados as suas experiências que envolvessem a escola e a infância. Tomando por base a ideia de “experiência” de Larrosa (2002), a pesquisadora teve como intenção “capturar” elementos vivenciados pelas crianças em seu cotidiano escolar. No que se refere a esse ponto, concordamos com Saturno (2018), em que falar de escola para crianças ou pré-escola é também falar de experiências, sobre vida e sobre o que de fato nos atravessa, ou seja, sobre a potencialidade do pensamento, e por sua vez, de transformação, de resistências e possibilidades.

Um outro elemento que nos chamam atenção no estudo de Saturno (2018), diz respeito aos afetos experienciados durante as pesquisas com crianças. No caso do estudo em questão, a pesquisadora destaca sua vivência intensa e atravessada pelos afetos, por muitas vezes marcados pelos gestos e olhares, que segundo ela “mesmo sem querer começou a ensinar” (p.108).

A partir de seu estudo, dentre outras questões, Saturno (2018) nos convida a refletir a partir das vozes das crianças, sobre o espaço que de fato denominamos de escola. Tal espaço, apresenta contextos diferenciados sobre as especificidades da infância. Conforme destaca a autora, pensar em escolas para crianças é tomar como ponto de partida a infância e isso implica considerar desde as estruturas físicas desses espaços, as rotinas, atividades e trabalho pedagógico propostos nessas instituições. Questões como as que foram apontadas pela autora desse estudo, e outras possivelmente existentes, são atravessadas pela potencialidade do que as crianças nos permitem ouvir e sobretudo pensar a infância, enquanto sujeitos de produção cultural, política, social e científica.

Em outra pesquisa, realizada por Carvalho (2019) que teve como objetivo principal compreender como a rotina escolar é

vivenciada pelas crianças de um anexo de atendimento Pré-escolar e, especificamente, identificar a configuração desta rotina escolar e a sua respectiva compreensão por esta infância que vai à pré-escola, a autora, por meio de uma pesquisa baseada na etnografia, utilizou enquanto instrumentos metodológicos o diário de campo e a observação participante com crianças que frequentavam a Educação Infantil (4 e 5 anos) em uma instituição pública municipal. Para isso, a pesquisadora lançou mão de momentos de conversas com as crianças participantes com a finalidade de perceber e compreender elementos da rotina vivenciados por elas naquela instituição. Um desses momentos, foi antecipadamente planejado e articulado a partir da contação da história intitulado como “A escola de Dandara” (livro confeccionado à mão, feito de material emborrachado e imagens impressas do acervo da autora). No referido estudo, Carvalho (2019) apontou diversas questões relacionadas à rotina da pré-escola a partir da escuta e dos dizeres das crianças. Uma das questões, se refere ao modo como as crianças foram capazes de compreender sua rotina e as mais variadas maneiras de interagir e produzir movimentos potentes e criativos, algo que é próprio da infância.

Através dos dizeres das crianças participantes de seu estudo, Carvalho (2018) nos revela alguns modos de pensar sobre a rotina vivenciados por elas, como por exemplo, a grande quantidade de tarefas (com lápis e papel) propostas às crianças, algo também denunciado em outras pesquisas como as de Silva (2018b) e Araujo (2020) que investigaram práticas de professores atuantes na Educação Infantil.

Através dos dizeres das crianças, outros momentos da rotina também foram denunciados, como por exemplo, o momento do recreio que na fala das crianças faltava brinquedos. Embora elas denunciassessem essa falta de brinquedos, a pesquisadora destacou que as crianças criaram brincadeiras e produziram sentidos outros naquele contexto específico em que estavam inseridas, demonstrando assim, o seu potencial inventivo e criativo, o que nos possibilita

compreender os usos que elas fazem daquilo que elas encontram nos mais diversos espaços.

Embora não fosse o foco do estudo, é interessante mencionar aqui também a pesquisa de Silva (2018a) que tratou acerca da infância e da formação inventiva de professores/as no cotidiano escolar. Durante o percurso da pesquisa, o autor buscou, através de um olhar cartográfico, acompanhar os processos vivenciados pelos os sujeitos praticantes do cotidiano escolar e da sala de aula. Neste caso, a pesquisa foi realizada em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) através de rodas de conversa com a equipe gestora, com professores/as e também com as crianças.

Através das conversas com as crianças, Silva (2018a) destaca que elas conseguiram expressar o olhar sobre como elas compreendiam a sala de aula e a escola. Nesse sentido, o pesquisador aponta, que tal compreensão denunciavam a sala de aula como “lugar estático” e com a finalidade de uma “alfabetização excessivamente descontextualizada” e o momento do recreio “o lugar para infância para as experiências, a partir de jogos, brincadeiras, diversão e alegrias tecidas pelos/as próprios/as alunos/as e seus/suas professores/as” (SILVA, 2018a p. 144).

Com isso, o referido autor nos convida a pensar sobre o modo como a escola e a Educação Infantil assume os processos de ensinar e aprender, sobretudo, a partir de processos mais dialógicos e contextualizados com o que as crianças vivenciam no cotidiano escolar. Neste caso, escutar as crianças sobre esses processos tem valiosa importância para a produção de conhecimento do contexto que envolve a infância, a escola e a Educação Infantil.

Diante desse breve ensaio, que teve como intenção refletir e discutir sobre a participação de crianças em pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco,

enquanto pesquisadora, compreendo que há um mundo de possibilidades quando se pesquisa sobre e principalmente com as crianças. A partir do entendimento do significado de infância e de suas potencialidades, é possível descrever que as crianças não são seres passivos nos *espaçostempos* que vivenciam, muito pelo contrário, elas estão a todo tempo interagindo, experienciando, construindo, se apropriando e produzindo culturas e significados através da relação com o ambiente, com seus pares e adultos, conforme já mencionou Oliveira (2011).

No entanto, pesquisar com crianças também é algo bastante desafiador. E para que essa experiência possa ser realizada de forma mais significativa, é necessário ultrapassar a visão adultocêntrica que impossibilita olhar para a criança como um ser capaz de colaborar e interagir com o pesquisador (DELGADO; MULLER, 2005).

Por ora, encerro as minhas considerações destacando que, considerar as crianças enquanto protagonistas nas produções científicas, permite ao pesquisador e a academia de um modo geral, pensar a escola através dos significados construídos e expressados por elas, pois as crianças têm muito a nos dizer e colaborar sobre diversas questões que lhes afetam cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise de práticas de ensino de leitura e escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silvine. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia.** (Natal), 2014, v. 19, n. 3, pp. 189-199.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil:** a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In:* 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais.** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 07 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In:* KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

LARROSA, Jose. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. Cortez: São Paulo, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaço-tempo da pré-escola obrigatória:** o dizer infantil, experiência e aprenderes-fazeres que atravessam o cotidiano das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, Thiago Gonçalves. **Os aprenderes-fazeres docentes na educação infantil:** um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da Rede Municipal de Ensino de São Bento Do Una-PE. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018a.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil:** concepções e práticas docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018b.



*Luís Massilon Silva Filho
Mário de Faria Carvalho
André Luiz dos Santos Paiva*

**ABORDAGENS
CONTEMPORÂNEAS
DA EDUCAÇÃO E GÊNERO:**

**PEDAGOGIA QUEER, PEDAGOGIA
DA TRAVESTILIDADE E "PE-DRAG-OGIA"**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.7

INTRODUÇÃO

A educação, na contemporaneidade, retrata em si uma imagem de espiral que explica como se produz conhecimento e problematiza as pesquisas em educação. Tal perspectiva provoca deslocamentos da modernidade e problematizações de identidade que parecem não se resolver visto que em seu interior há uma fragmentação devido a disputas internas da ordem do território epistemológico.

No entanto, é importante ressaltar que a educação não pode sofrer rupturas epistemológicas com o mundo da vida, do cotidiano, da práxis, sendo essa ideia de rompimento com a realidade a razão neoliberal, que exatamente se configura em arrancar o campo da educação do território, do senso comum, da realidade vivida.

Sobre essa questão da realidade vivida enquanto experiência, Larrosa (2002) propõe um exercício de pensar a educação a partir do par experiência/sentido, em que a experiência é o que nos passa, nos atravessa, nos acontece e o sentido é o que advém dessa experiência como saber, caracterizando assim a própria existência do ser. Da mesma forma compreender a linguagem e seu papel na perspectiva da experiência é ter a possibilidade de compreender de outro modo o agir e o lugar do corpo na educação.

Dessa forma, para tratarmos de abordagens contemporâneas da educação, faz-se necessário algumas intervenções que buscamos evidenciar nessa construção, como interrogar a dimensão ontológica dos fenômenos, ampliar a cartografia das narrativas que compõem a teorização educacional contemporânea, cuidar das palavras que mobiliza em seus processos epistêmicos um modo de superar a crise de paradigmas. Acreditamos que pensar essas linhas epistêmicas abre possibilidades de tensionar as questões da educação que tratam da categoria de gênero.

A contribuição teórico-metodológica a que nos propomos externalizar se concatena com a Filosofia da Diferença (Deleuze, Guattari, 1992) que nos movimenta em direção ao pensar, ao desfazer formações enrijecidas e a abrir espaço para o encontro com a multiplicidade, com a reinventividade, a reaproximação com o ritual que pode se tornar um dispositivo em que se compreende o ato de educar. A diferença que se dá no ritual ativa os processos educacionais.

O que se estabelece como construção epistemológica de novas abordagens da categoria gênero, quais sejam, pedagogia *queer*, pedagogia das travestilidades e pedagogia drag queen, não é produzir juízos acerca das abordagens, mas como elas ressoam em nós produzindo dissonâncias, dissidências que elevem o grande desafio desse estudo. Falar de dissonância teórica é realizar momentos de desaceleração, uma discordância, uma discrepância em que possamos parar e prestar mais atenção para que a diferença ganhe corpo.

A compreensão pode se dar no encontro de corpos, o corpo teórico, os corpos dos pesquisadores, o corpo textual, o corpo *queer*, a corpa travesti e a corpa drag. Para isso, é fundamental que aconteça uma indisposição com esses corpos e essas corpas de modo a haver um distanciamento para que se possa compreendê-las. É imprescindível esse movimento para o estudo da Filosofia da Diferença.

Assim, discutir a educação contemporânea permeada pela categoria gênero e suas interpelações a partir de novas pedagogias constitui-se o objetivo geral desse estudo, desmembrando-se em objetivos específicos que se caracterizam por explicitar os preceitos teóricos fundamentais da pedagogia *queer*; ilustrar aspectos que notabilizam a pedagogia das travestilidades, e localizar marcadores constituintes da “pe-drag-ogia” ou Pedagogia Drag Queen.

Articular esses saberes pode nos permitir viver e acompanhar processos que enalteçam a potência estética do sentir, da

fruição da vida. Pensamos ser uma abertura de olhar a existência de trabalhos ético-políticos que necessitam ser percebidos e possam ser acionados sobre eles a dimensão intensiva do desejo e a criação de afecções por cada corpo, diferenciando-se em cada um. A Educação Contemporânea se estabelece em experiências de territorialidades diferenciadas construindo mapas outros de existências.

PEDAGOGIAS *QUEER*: A INSERÇÃO DO PENSAMENTO *QUEER* NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Pedagogia *Queer* constitui-se a partir da introdução dos pensamentos e fundamentos dos estudos *queer* no contexto e dinâmica escolar, procurando sempre interrogar os desafios encontrados na inserção desse processo e suas consequências. Daí se apreende que gênero se qualifica como a fabricação do sujeito em posição pré-estabelecida, pré-determinada. Os estudos *queer* vêm contradizer essa condição permitindo uma proliferação maior da expressão de gênero.

A Teoria *Queer*, também citada como Estudos *Queer*, associada às Políticas *Queer* tem seus marcos inauguradores a partir de Teresa de Lauretis (1994) quando faz uma análise que contrasta os estudos sociológicos sobre gênero e sexualidade; e Judith Butler (2019) em sua publicação *Problemas de gênero*, que traz uma nova concepção de identidade e gênero como construção performativa do sujeito, estrutura a noção de paródia e subversão e questiona assim a estrutura posta, visto que não há um original de gênero, mas réplicas.

Essa performatividade está atrelada a uma repetição das normas de gênero, no entanto, essa norma, por não ser natural, mas apenas naturalizada através dos discursos,

apresentaria falhas, ou ainda, possibilidades de subversão. A ideia de performatividade aponta como uma matriz de inteligibilidade de sexo-gênero binária impõe uma fabricação específica dos corpos e gêneros, de forma que o que foge a essa lógica é colocado no espaço do abjeto, do que não interessa como vida digna de ser vivida (Paiva, Costa, 2016, p. 63-64).

Ainda como principais bases teóricas surgem os estudos de Monique Wittig (2022) centrados a partir do movimento lésbico e feminista que a autora busca compreender a destituição da imposição de papéis de gênero e traçar análises materialistas da sexualidade, da heterossexualidade como condição política e regime compulsório. Sua escrita lésbica nos proporciona a ideia de que não é possível um pensamento fora da ordem, fora da norma, fora do poder.

Já a antropóloga e militante Gayle Rubin (1975) pensa no sistema sexo-gênero como uma lógica política, ou seja, a existência de lógicas pautadas em ideologias que produzem desigualdades de modo a direcionar os estudos *queer* para pensar a diferença, e como dentro desse sistema as diferenças produzem desigualdades.

Importante destacar também as reflexões desencadeadas por Michel Foucault (1988) ao citar o dispositivo da sexualidade como função reprodutiva do poder, poder constituído em rede e resistências. O autor elabora discursos autorizados sobre a sexualidade delineando a questão da liberação e rearranjos das lógicas de poder com a possibilidade de quebra da lógica das normas e liberação do poder.

E, finalmente, fechando o ciclo de bases teóricas, identificamos os estudos de Eve Sedgwick (1993) que aborda a visibilidade dos laços homosociais e as condições de risco envolvidas. A autora desenvolve uma articulação homo-hétero para consolidar a epistemologia do armário e a fabricação de conhecimentos específicos e as respectivas modulação das resistências.

Para ampliar a compreensão dessas interlocuções torna-se necessário fazer relação de elementos políticos com teóricos. Primeiramente, é preciso observar a disputa teórica em torno dos binarismos, visto que há uma lógica de questionamentos sobre essa série de binarismos que provoca rompimentos, rupturas, exatamente porque se pensa os papéis de gênero e as desigualdades de gênero como imposição simbólica. Em cima dessa construção vemos Butler (2023) questionar se o corpo não seria gênero desde sempre, dando ênfase na suposição de que a inteligibilidade¹² quando alcança um corpo já está delimitando um gênero.

Outra relação se refere à dimensão da construção de identidade do sujeito, para analisarmos duas questões: como o pensamento *queer* se estabelece como uma política pós-identitária e como podemos nos posicionar ao construto da identidade? Entendemos que é uma construção social que permite aberturas da diferença, onde identidades proliferam para além da sigla LGBTQIAPN+. No entanto, constata-se que muitos não tiveram, não têm ou não terão possibilidade de reconhecimento, porém, é fato que nos movemos nos generificando a fim de encontrar nas distorções da linguagem novas inteligibilidades.

A identidade é algo que nos violenta quase sempre, mas ela é necessária para nosso reconhecimento, e este vem a ser a chave para os rompimentos das dinâmicas normativas. Há que se considerar que estamos sendo o tempo todo interpelados, onde a interpelação é um chamamento ao qual temos que responder. A lógica da interpelação é que as perspectivas avançam em relação à lógica de não assimilação das estruturas de gênero.

Dessa forma, apreendemos que as estruturas sociais são compostas por uma universalização de padrão de funcionamento e são parâmetros de organização e normatização das experiências.

12

Segundo Butler (2015, p. 19) a inteligibilidade pode ser entendida como a organização de esquemas históricos do sujeito que estabelecem aquilo que é domínio do cognoscível.

Essas estruturas são anteriores ao sujeito, é algo que já está dado mas que só se aplica em experiências específicas e daí presumimos que as lógicas sociais coletivas não funcionam porque os sujeitos estão se transformando, surgindo então a possibilidade de agência que vem a ser um rompimento com as estruturas ontológicas.

Estrutura é algo objetivo, que antecede ao sujeito, mas que só ganha concretude nas interações cotidianas, nas práticas estruturadas de sujeitos que atualizam e alteram as regras e recursos das estruturas de gênero, econômicas, sexuais em seus cotidianos (Bento, 2011, p. 86-87).

As estruturas de gênero possuem dinâmicas coercitivas em seu funcionamento e estabelecem dinâmicas binárias comprovadas pela repetição daquilo que é anterior ao sujeito. Essa repetição traz uma série de erros que transformam essa estrutura. E uma estrutura que recorre à ideia de natureza para justificar suas ausências e falhas é a escola, pois essa pretensa natureza é no mínimo questionável, papel a ser articulado pela pedagogia *queer*.

As relações entre a escola e a diferença propagadas pela pedagogia *queer* se contrapõem ao atrelamento da lógica da dicotomia tradicional e à docilização dos corpos. Berenice Bento (2011) discute como se produz essa afirmação falsa da dicotomização, “para garantir a reprodução da heteronormatividade, a escola é uma das instituições centrais nesse projeto” (p. 554). As lógicas ditas de verdade são as que vão se produzindo nas relações de poder.

A Pedagogia *queer*, então, propõe-se a conhecer as diferenças, transformar a realidade, ou melhor, caberia ao conhecimento interpretar a realidade por meio da teoria, do saber e à política transformar via prática e exercício de poder. O conhecimento se dá como prática social na qual dispositivos, reconhecidas instituições que determinam distribuição de poder, leia-se escola, possam explicar as diferenças e o humano de forma que o sujeito resista. Há abertura para o surgimento de uma multiplicidade de teorias que são como caixas de ferramentas que auxiliem o corpo a resistir.

A PEDAGOGIA DA TRAVESTILIDADE QUE CONSTRÓI NOVAS SUBJETIVIDADES

A chave de leitura que propomos para essa abordagem parte do questionamento dos limites de expressão das identidades de gênero e assim poder refletir de maneira transgressora como processos educacionais e práticas pedagógicas se articulam com ações desconstrutivas da cisheteronormatividade no campo educacional.

Também associamos à ideia da representatividade e da visibilidade transexual/travesti o argumento introduzido por Miguel Arroyo (2012) na obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, o qual possibilita a reflexão: que questionamentos essas populações introduzem no campo epistêmico das teorias e práticas educativas? Pois, elas são sujeitas que mobilizam outras ações afirmativas e que questionam as práticas pedagógicas existentes e reafirmam outras pedagogias que desestabilizam as teorias pedagógicas hegemônicas.

Um exemplo epistemológico dessa transformação pedagógica é construído pela pesquisadora Maria Clara Araújo dos Passos em sua obra *Pedagogia das Travestilidades*, onde ela cita:

No terceiro capítulo, “Outras Sujeitas, Outras Pedagogias”, cujo título faz alusão ao livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, de Miguel Arroyo, discorro a respeito da perspectiva educacional crítico-reflexiva gestada pelo Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil. Abordo alguns trabalhos em que os elos entre esse movimento e a educação são explorados pelas travestis e transexuais pesquisadoras-educadoras através de suas Pedagogias das Travestilidades (Passos, 2022, p. 29-30).

Referida autora nos contempla com uma pesquisa crucial para a elaboração de políticas educacionais e práticas pedagógicas coerentes com os processos de reconhecimento de tais subjetividades,

pois é “através do autoreconhecimento de fundamentos éticos e epistemológicos e de objetivos políticos que os direitos sociais são reafirmados” (Passos, 2022, p. 36).

Seus estudos traçam um mapeamento dos movimentos sociais que culminam com a organização ético-política de travestis e transexuais no Brasil, cartografando quatro trajetos que sistematizam esse processo histórico: o primeiro trajeto se refere à construção e organização política da categoria enquanto entidade institucional; o segundo trajeto se direcionou a buscar legitimidades e autoafirmação política em diálogos junto ao Estado brasileiro; o terceiro movimento torna eficaz o surgimento de novas práticas feministas e de reconhecimento da existência transexual e travesti por meio de políticas públicas que se tornaram vigentes; e o quarto trajeto, atual, se dá pelo crescente movimento da representação político-partidária a partir das eleições de 2020 constituindo parlamentares estaduais e federais que têm ampliado as discussões da travestilidade em âmbito legislativo (Passos, 2022).

Essa dimensão histórica nos coloca diante das construções teóricas de uma pedagogia das travestilidades que busca desnaturalizar as identidades e subjetividades que têm em sua constituição imposições cisheteronormativas. Da mesma forma tensiona fissuras do conceito de travestilidade a partir de efeitos políticos humanizadores e de reconhecimento.

As práticas pedagógicas e políticas das travestis representam uma nova construção estética que propõe a reafirmação do desejo de criar, de transbordar, de transfigurar a corpa (Silva Filho, 2021). Essa posição configura as novas reivindicações das identidades de gênero mesmo sabendo-se que “há na produção das corpas de transexuais e travestis algo inacabado, que caracteriza o permanente estado transitório e o discurso impõe significações sociais diferenciadas por meio de ações transgressoras [...]” (Silva Filho, 2021, p 74).

Perante essa construção citada, a corpa dominada por relações de poder, como a escola por exemplo, se apresenta como ponto de resistência, uma corpa política, que não é passiva e que se estrutura a partir de suas experiências configurando seus processos de subjetivação, estabelecendo trajetos diferenciados com uma identidade transgressora e representante de feitos discordantes e dissidentes do que se preconiza como corpa ideal e passa a gerar novas identificações visibilizadoras de processos educacionais antes excludentes.

Complementando essa ideia, em seu estudo, Luma Nogueira de Andrade (2012, p. 22) retrata a importância de sua pesquisa de doutorado ao contribuir com as possibilidades de “alargar o campo de pesquisa e pensar as travestilidades no centro das instituições, em vez de se limitar à marginalidade e à prostituição”, caracterizando as formas às quais “jovens/estudantes/travestis se assujeitam e/ou resistem à ordem normativa”, de modo a superar a disciplina imposta e o controle socio-hetero-normativo, e assim constituir linhas de fuga (Deleuze, Guattari, 1995).

Nessa perspectiva, adentrar ao ambiente do “devir” simboliza para as travestis uma qualidade de estar constantemente criando a partir de afetos dada a variedade de elementos que a constituem, de modo a transformar implicações diferenciadas de vida, que podem se configurar para além da abjeção na esfera psíquica. Butler (2015) nos indica que a vida precária tem um papel político mais extenso:

Afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo. [...] a própria precariedade não pode ser adequadamente reconhecida. Pode ser apreendida, entendida, encontrada, e pode ser pressuposta por certas normas de reconhecimento da mesma forma que pode ser rejeitada por essas normas (BUTLER, 2015, p. 27).

Assimilamos então, que as vidas são precárias e todos nós somos precários, pois a precariedade está num plano existencial e a condição precária se faz em termos políticos. Também, a precariedade nunca será um atributo individual do sujeito, mas um pressuposto compartilhado em maior ou menor escala em todos nós. Há que se destacar a possibilidade de expressão de corpos possíveis, corpos em devir.

O movimento organizado pelo devir, quando incide na quebra das lógicas de abjeção, reporta-se a corpos dissidentes e às experiências advindas de sua transgressão, bem como ao modo como tais corpos ocupam espaços dentro de células institucionais representativas da heteronormatividade, estando a escola nesse patamar provedor de abjeções e exclusões.

Para Guattari (1992), o mundo é constituído por uma lógica maquínica em que todas as pessoas são formadas e formadoras de máquinas que interferem na organização e produção social e em seus mais diversos espaços institucionais, agindo, organizando e interferindo na realidade a fim de transformar os sujeitos ou até mesmo reprimi-los. A Pedagogia das Travestilidades compra essa ação pelo profundo comprometimento com a transformação da sociedade que possa desestruturar o corpo social que violenta as subjetividades travestis.

Aproximamos a Pedagogia da Travestilidade ao conceito de Socius como um dispositivo que incorpora e organiza em função de uma unidade mais ou menos concisa. O Socius se estabelece, pois, como uma máquina social que colabora com a manifestação de complexidades que tornam intrincadas as estratégias de unificação de todas as instituições que pressupõem. Daí as lógicas de abjeção tornarem-se desenraizadas para se rizomatizarem causando a disruptura que as corpos transexuais/travestis podem produzir (Guattari, 1992).

As travestilidades conferem a posição de rizomas que são estabelecidas em comunhão com o ambiente de suas intervenções, ou seja, na escola elas trazem/fazem reflexões a-cerca da condição de ser TRANS/TRAVESTI. Suas corpas se redimensionam em diferentes espaços e tempos, com a natureza, a natureza de se TRANS-naturar como a natureza se rizomeia, se ramifica, em suas corpas rizomatizadas, ramificadas, plenificadas, consistentes, desterritorializadas e reterritorializadas.

A partir desses novos signos, acreditamos que são inventadas novas metodologias, novas cartografias do ser, donde a corpa travesti articula em sua ação a possibilidade de atravessar fronteiras.

As Pedagogias das Travestilidades põem em cena [...] outras lentes e ferramentas para a transformação radical da realidade opressora transfóbica. Expõem, dessa maneira, os aparatos que imputaram às travestis e transexuais certas condições precarizadas de vida como fatos intransponíveis. Ao desnaturalizar a desumanização como destino dado (FREIRE, 2014), essas outras possibilidades pedagógicas desvelam o histórico de violências vivido por travestis e transexuais nas instituições de ensino brasileiras. Suas ações propositivas se apresentam como uma educação que causa “desequilíbrios” (Pedagogia do Salto Alto¹³), “estranhezas” (Pedagogia *Queer*¹⁴) e “desobediências” (Pedagogia da Desobediência¹⁵) frente à ordem estabelecida (Passos, 2022, p. 108).

13 Pedagogia do Salto Alto (REIDEL, 2014) é fruto do trabalho de dissertação de mestrado de Marina Reidel no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal Pedagogia está baseada nas práticas pedagógicas que educadoras travestis e transexuais desenvolvem de modo a criticar as hegemonias instauradas nas dinâmicas escolares.

14 A pesquisadora Adriana Sales, em sua tese “Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2018) aponta Pedagogias e Currículos *Queer* de maneira cartográfica buscando aprofundar subjetivações e trânsitos dessas corporalidades nômades.

15 A Pedagogia da Desobediência é fruto da construção epistemológica de Tiffany Odara (2020) expressa no livro *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*, conceito que se refere a processos de desobediência promotoras de ações pedagógicas insurgentes das travestis, debatendo também com a interseccionalidade.

Assim, as pedagogias da travestilidade são práticas que se mostram abertas à vida, à pulsação de corpos em contínua movimentação e transição, performando a concretude da existência, levando em consideração que existências e conhecimentos são pares que estão em constante ligação, andam juntos e consolidam os saberes construídos pela práxis ético-pedagógica e políticas das travestis.

A PEDAGOGIA DRAG QUEEN E NOVAS CENAS DA PERFORMATIVIDADE E DA IDENTIDADE DE GÊNERO

A Pedagogia Drag Queen busca contribuir com o debate sobre as práticas educativas estético-criativas desenvolvidas por drag queens na cena artística e educacional. Entendemos que as práticas educativas atuam como formas de produção de subjetividade dessas sujeitas. Compreende-se que, no processo educativo, a subjetividade deve ser considerada por meio dos processos que tragam pertinência de sentidos e significados estabelecidos em ambientes sociais mais amplos.

O campo da teoria social propõe uma noção de sujeitas em relação com a sociedade e constante processo de interação eu-outro e eu-mundo, donde pode-se pensar no processo de constituição das mesmas. E falar da constituição subjetiva de drag queens é entender que esse processo é forjado pelo discurso, visto que elas dependem dos processos de subjetivação anteriores a elas próprias, onde Butler (2015) refere-se a metáforas das sujeitas.

No mesmo percurso epistemológico, Foucault (1988) também apresenta a subjetividade ética e, relendo-o, Butler (2019) tenta explicar que é necessária a compreensão da dinâmica de agência¹⁶

e que devemos enxergar as possibilidades de agência que determinados grupos têm. A prática educativa de drag queens remete-se a uma pedagogia da agência, performatizando novas formas de produção de conhecimentos e saberes transgressores.

As multiplicidades inerentes aos processos de subjetivação de drag queens e os agenciamentos¹⁷ decorrentes de sua atuação artística corrobora o pensamento de Deleuze e Guattari (1995) em que a organização do que compõe a subjetivação necessita desses agenciamentos para que seja afirmada uma ética construída a partir dos encontros desencadeados.

As subjetividades de drag queens precisam ser formadas com profundidade por meio de sua prática pedagógica, donde se evidenciem outros saberes que suplantem os saberes estabelecidos e cartesianos, e que possamos nos criar constantemente, causando dobras.

Deleuze (1996) escreve sobre a dobra, uma troca entre o que é do exterior e o que é do interior, e que a pedagogia da agência implica estilos de enunciação, territorialidades¹⁸ diversificadas e desterritorializações¹⁹ que expressem o desejo de produção de saber da prática educativa e estética de drag queens.

É interessante observar o quanto a figura das drag queens tem se deslocado para além dos shows e performances em boates noturnas, migrando também para a literatura, espetáculos teatrais e musicais, o cinema, a publicidade, as novelas, os realities shows, os programas de televisão, o YouTube, as despedidas de solteiro, as universidades e grupos de pesquisa, dentre tantas outras possibilidades (ROSA, 2019).

17 De acordo com Deleuze e Guattari esse conceito pode parecer à primeira vista de uso amplo e indeterminado: remete, segundo o caso, a instituições muito fortemente territorializadas (agenciamento judiciário, conjugal, familiar etc.), a formações íntimas desterritorializantes (devir-animal etc.), enfim ao campo de experiência em que se elaboram essas formações (o plano de imanência como "agenciamento maquínico das imagens-movimentos") (1995, p. 87-88).

18 O lugar onde nos sentiremos mais confortáveis, o território que compõe o agenciamento.

19 Modo como saímos do território.

Tais inserções aconteceram graças à forte militância que vem se constituindo desde então, no bojo dos movimentos LGBTQIA+ [...], ainda que por muito tempo tais performances veiculadas pelas drag queens tenham sido incompreendidas e vistas apenas como um exagero de tudo aquilo que pudesse parecer feminino. Mas seria um exagero para quem? Todas as pessoas não performam, de algum modo? (Rosa, Felipe, 2021, p. 5).

Há no processo pedagógico em se montar, um posicionamento que questiona as construções hegemônicas solidificadas pela binariedade e suas repercussões dicotomizadora. A figuração da cena drag desestabiliza essas bases da norma imposta por meio do fazer, em que a experiência estética mobilizada por drag queens agencia categorias como gênero, corpo, sexo, subjetividade.

A noção de educação visualizada a partir de outro lugar, o lugar das experiências de si que podem mobilizar produção de conhecimentos, de saberes dimensionados por suas práxis pedagógica. Santana e Carvalho traçam o corpo drag queen enquanto potência de saberes e nos explicam: “a capacidade de experimentar e fabricar o novo por meio do sentir é própria desta cartografia subversiva. Que pode o corpo drag queen? O corpo carrega mil corpos, metaforicamente provocando” (2019, p. 24).

Outra questão a ser ressaltada se concatena com o cartografar de narrativas, que proporcionam encontro com saberes de agenciamento e com a observação de seus espaços interativos. Buscar a evidência de resistências e práticas performativas mobilizadoras de outras frentes epistemológicas.

Processos existenciais que mobilizam e reafirmam pluralidade de experiências e hibridizam as subjetividades caracterizam uma reflexão a ser evidenciada. A movência ocasionada pela pedagogia drag reflete o questionamento às imposições normativas de modo a criar perspectivas outras de subjetividade a partir dos saberes produzidos.

Desses saberes produzidos abstraímos a noção de “Pe-Drag-ogia” desenvolvida pelas pesquisadoras Lua Lamberti de Abreu, Elaine Rose Maio e Roberta Stubs Parpinelli (2019) que nos indica como as drag queens se sobressaem em suas inventividades e desajustamentos que causam incômodos justamente por serem pós-identitárias.

Pe-drag-ogia não é um conceito a ser definido, mas o nome proposto para dizer de algo que já existe e vem existindo desde muito antes de se ousar nomear. [...], está para apontar alguns dos caminhos já trilhados por tais artistas, para instigar profissionais da área da educação e da pedagogia a não se contentarem com os clássicos, os “normais”, os confortáveis, [...]. A ideia de uma **pe-drag-ogia** é entender que tais formas convencionais não são as únicas de ver o mundo, trata-se de acionar movimentos inventivos, que positivem e não excluam, um movimento de ensino, aprendizagem e partilha de saberes, [...], invada e ocupe espaços que dizem que não nos cabem. [...] **Pe-Drag-ogia** é montar de **Drag** uma pedagogia que pode ser violenta, engessada e ceifadora de corpos que destoam dos padrões (Abreu, Maio e Parpinelli, 2019, p. 115, grifos das autoras).

Percebe-se que ambientes destinados à execução de ações pedagógicas, educacionais e formativas podem ser vistos como os principais desencadeadores de processos de exclusão, manifestações de relações de poder expressas por situações de violência anunciada, em grande parte, pelos corpos técnicos e discente, além de outra violência velada e/ou silenciada, causada por outros agentes da educação.

Importante salientar que essas formas de violência, principalmente a anunciada, muitas vezes se consagra em outra forma de violência que definimos como violência materializada, incidindo diretamente na possibilidade de prejuízo e/ou violação física sobre a pessoa exposta.

A provocação desse debate tem o intuito de permitir “falas”, “escutas”, “expressões corporais”, “estratégias de ensino”, “pesquisas em curso”, “intervenções curriculares” que evidenciem a qualidade das relações existentes no meio acadêmico pedagógico, estético, artístico e social que pregam a liberdade de ser e concomitantemente tolgem a possibilidade desse “ser” constituir-se de fato, como se define a Pe-Drageologia.

INTERLOCUÇÕES TEMPORÁRIAS²⁰

A distinção entre diversidade e diferença trabalhada pelas três pedagogias apresentadas configuram a relação de reconhecimento que permite a transformação social do campo normativo e incendeiam de perspectivas crescentes de reterritorializações as abordagens contemporâneas da educação.

O que se tentou traçar nesse estudo pela proposição da diferença no lugar da diversidade vem a ser uma proposição ética que nos impulsiona a pensar e a dar abertura para ouvir essas diferenças. Pedagogia *queer*, pedagogia das travestilidades e pedagogia drag queen buscam quebrar a condição de sujeitas que entram em uma estrutura sexista que é fonte de violências.

Nos deparamos com a necessidade de que é preciso mudar no sentido de reconhecer as existências múltiplas, e entender que esse reconhecimento perpassa por questões afetivas que compõem os processos de subjetivação de pessoas *queer*, travestis, drag queens, LGBTQIAPN+.

Encarar uma realidade que englobe a lógica do cuidado, repleta de compromisso ético em relação às diferenças apontadas e constituídas ao longo do texto. Uma lógica queer em que o lugar da pessoa docente seja reconfigurado e o da pessoa discente seja reestruturado por meio da intelectualização de suas corpos, de suas afetividades e visibilidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Lua Lamberti de; MAIO, Elaine Rose; PARPINELLI, Roberta Stubs. Pintando bocas monstras por meio da Pe-Drag-ogia. **ODERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB. Ano 2019, vol. 4, n. 7, janeiro- junho de 2019.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENTO, Berenice. Política da Diferença: feminismos e transexualidades. In COLLING, Leandro (org.), **Stonewall 40+ o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

BENTO, Berenice. Na Escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 19, n. 2, pp. 549-559, maio-agosto, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar – 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Limarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAUL, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2014.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: travestilizando a educação. Simões Filho, BA: Devires, 2020.
- PAIVA, André Luiz dos Santos; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Corpos utópicos e heterotopia em Tatuagem, o filme. **Culturas Midiáticas**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba, Ano IX, n. 17 - jul-dez/2016.
- PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das Travestilidades**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- REIDEL, Marina. **A Pedagogia do Salto Alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. Dissertação (Mestrado) 163p. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014.
- ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Performatividade de Gênero no Olhar das Crianças: uma drag queen como mediadora de leitura literária. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2021.

RUBIN, Gayle, "The traffic in women: notes on the political economy of sex" *In*: Rayna Reiter (org), *Toward an anthropology of women*. New York, Monthly View Press, 1975. Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. *In*: **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu, 2017.

SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida)**: cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. Tese (Doutorado). 305p. Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

SANTANA, José Diego Leite; CARVALHO, Mário de Faria. O que pode um corpo drag queen? Sentidos outros para a Pesquisa de questões de gênero na educação. **Polêm!ca** – Revista Eletrônica da UERJ, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 020-038, set./dez. 2019.

SEDWICK, Eve. Epistemology of the Closet. *In*: ABELOVE, Henry et alli. *The lesbian and gay studies reader*. New York/London, Routledge, 1993:45-61. A Epistemologia do Armário. Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Richard Miskolci e Júlio Assis Simões. **cadernos pagu** (28), p. 19-54 janeiro-junho de 2007.

SILVA FILHO, Luís Massilon da. **Saber, Poética e Transgressão**: as figurações estético-gestuais da corpa por artistas transexuais/travestis. Dissertação (Mestrado). 180p. Mestrado em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 2021.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Tradução Maíra Mendes Galvão. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2022.



*Sergivano Antonio dos Santos
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*

VIOLÊNCIA FÍSICA NA SOCIABILIDADE FEMININA:

**POSSÍVEIS SUJEITOS QUE SE CONSTITUEM
NOS DISCURSOS DE ESTUDANTES
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CARUARU**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.8

INTRODUÇÃO

Este ensaio pretende fazer uma breve análise dos discursos escritos e passivados das estudantes que praticaram atos de violência física entre pares, que constam nos registros dos livros de ocorrências escolares, como sujeitos de discursos constituintes de outros sujeitos e identidades não normativas. Essa violência é caracterizada por todo movimento do corpo humano que se propõe, nas relações de poder, a ferir e subjugar o outro física e psicologicamente pelo uso da força. A partir desses acontecimentos não discursivos e ancorados na perspectiva pós-estruturalista e na metodologia da análise do discurso de filiação francesa foucaultiana, analisamos alguns enunciados que indicam, na ruptura das regras dos discursos constituintes dos sujeitos femininos e masculinos, outros sujeitos e identidades.

Entendemos, a partir da perspectiva epistemológica foucaultiana, que os discursos não são ocultação de sentido, mas um conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível e polêmico em outro (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, identificamos os enunciados que indicam outros sujeitos e identidades que subvertem o normativo e a vontade de verdade do discurso patriarcal constitutivo de sujeitos periféricos e assujeitados às estruturas de poder.

No primeiro momento, fizemos uma breve incursão nos pressupostos básicos do movimento epistemológico que se inicia a partir dos anos de 1960, hoje denominado de pós-estruturalismo em geral e, em particular, o referencial foucaultiano. Para compreender o projeto intelectual pós-estruturalista de maneira objetiva se faz necessário partir do projeto estruturalista, iniciado nas décadas de 1950/60, ao qual ele se opõe.

No segundo momento apresentamos uma breve definição de violência e outros conceitos foucaultianos com uma breve análise dos enunciados para pensar os sujeitos e identidades outras constituindo-se nesses enunciados.

Para efeito de análise foi substituído o nome das estudantes pela letra que corresponde a “E” de estudante seguido da posição dela “1 ou 2” na sequência das ocorrências, mais a letra “F” representando o gênero, exemplo: *E1F*.

PÓS-ESTRUTURALISMO E FOUCAULT: OS POSSÍVEIS SUJEITOS NOS DISCURSOS APASSIVADOS

O pós-estruturalismo como movimento epistemológico surgido a partir da década de 1960 tem sido estratégico para se pensar fora da rigidez e universalismo do estruturalismo, que até então era muito influente, principalmente na área da linguagem e do discurso. O pós-estruturalismo como método pode “[...] ser entendido como interrogação e uma estratégia analítica de descrição” (LARROSA, 2009, p. 37). Nesse sentido, ele é um procedimento que transborda as barreiras da rigidez, da homogeneização, linearidade, universalidade do estruturalismo e sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos e concretos (VEIGA-NETO, 2007). Assim, quem define o método a ser aplicado é a exigência do objeto e sua dinâmica. Essa perspectiva se afasta da Modernidade e de suas pretensões de unitarismo epistemológico privilegiado que se apresenta como aquele capaz de compreender o mundo e seu funcionamento.

Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa, as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem (TEDESCHI, PAVAN, 2017, p. 173).

Esse referencial, em especial a perspectiva foucaultiana em sua genealogia do poder, nos possibilitou pensar fora da lógica ilusória de uma verdade final, o sujeito, a história ou a consciência humana, fixa em algum lugar esperando para ser alcançada por meio de uma análise social e um caminho único (pré)estabelecido como método possível de atingir a “verdade”.

Neste esforço teórico e metodológico flexível, e sem pretender ser reducionista ou enrijecer a perspectiva epistemológica foucaultiana na relação com o objeto, entendemos que as suas obras, em especial a genealogia, nos oferecem importantes ferramentas para pensar os sujeitos e identidades outras que se constituem no discurso apassivado das estudantes que praticaram atos de violência física entre si. Desse modo, pensando metodologicamente, “[...] não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 16). Foi nesse sentido que buscamos, ancorados nas obras de Foucault, compreender a produção de outros sujeitos e identidades subversivas que se constituem não mais às margens do discurso patriarcal que até então gozavam de status privilegiado nas relações de poder.

A posição de privilégio dos discursos institucionaliza a desigualdade na relação de poder em cada sociedade, criam sujeitos e corpos periféricos, e tecnologias sociais de controle dos corpos físicos e dos sujeitos discursivos que os antecedem. Embora instaurasse uma nova “economia do poder” que permite circular os efeitos de poder nos corpos individuais e em todo o corpo social, ele, o poder, sempre encontrará resistência (FOUCAULT, 2006). E mesmo “[...] historicamente condicionados [...] assumimos nosso lugar em um sistema aberto e contingente” (WILLIAMS, 2013, p. 155). E que nos possibilita, como nos indicam os discursos das estudantes que praticaram atos de violência a serem analisados neste ensaio, os possíveis sujeitos e identidades subversivas.

A “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. [...] dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’ [...]” (SILVA, 2014, p. 82). Em analogia, Stuart Hall argumenta que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado original – isto é, de uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciações internas (HALL, 2014, p. 109 -110).

As identidades, conforme demonstrado por Hall (2014), são evidenciadas também no discurso apassivado das estudantes E1F e E2F que “[...] se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de ‘rapariga’, depois que ela a xingou de ‘nojenta’. E1F foi a sala de E2F e a agrediu fisicamente e E2F revidou” (SANTOS, 2019, p. 157). Esses enunciados subvertem as estruturas discursivas do patriarcalismo de proibição do que pode ou não ser dito pelo gênero feminino como próprio de um comportamento esperado “[...] sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas” (CASTELLS, apud HAHN; MACHADO, 2012, p. 69).

As estruturas discursivas se revelam na iniciação do masculino, no modelo de uma masculinidade viril de um lado, de outro lado, o feminino naquilo que não é o masculino ao se fazer em contrário, como é o caso do que se observa também neste enunciado em que duas estudantes brigam por motivo de: “segundo relato de E1F, elas têm *rixa* antiga desde o tempo em que ela namorou o irmão de E2F” (SANTOS, 2019). A *rixa*, nesse caso, é objetivamente um comportamento que discursivamente foi sendo constituído como

parte integrante do masculino, ao que sempre esteve associado a uma identidade de reparação por ser associado também ao “homem frouxo ou não”. Ela é, nesse sentido, a representação desse sentimento complexado de inferioridade pela necessidade de prestação de contas de uma virilidade deixada abalada por motivações diversos. O que também se aplica em menor proporção ao enunciado: “as alunas E1F e E2F agrediram-se durante a aula [...] por motivos de *desafetos*, [...] com empurrões e puxão de cabelo” (Idem, 2019, p. 160). O *desafeto* é um sentimento em menor profundidade que a rixa, mas um indicador dessa ruptura discursiva do sujeito feminino passivo.

Ao se alimentar dos sentimentos de rixa e do *desafeto*, o feminino se constitui discursivamente em outros sujeitos não normativos subvertendo a ordem do discurso àquilo que pode ou não ser dito condizente com a “natureza” do gênero. De acordo com Saffioti (2004), não é possível considerar as categorias gênero, patriarcado e violências em campos distintos, pois a cultura patriarcal traz consigo, em parte, a violência como um elemento constitutivo das relações sociais destes sujeitos masculinos e do contrário se faz o gênero feminino. Nesse sentido, a fuga da normatividade comportamental de gênero se manifesta, conforme se observa no enunciado a seguir:

As E1F e E2F estavam na quadra com um grupo de meninas tirando fotos e quando estavam saindo souberam que uma aluna E3F tinha se referido às mesmas com palavras chulas, que estavam na quadra dando o C, a aluna E4F perguntou sobre o que E3F tinha dito e ela respondeu que E1F e E2F eram rapariga (SANTOS, 2019, p. 168).

Isso significa que, a partir de Foucault (2006), há uma ruptura nesse conjunto de fatos linguísticos com as normas do discurso correspondente, nesse caso, para o sujeito feminino. A não normatividade, como meio de vivenciar o ser homem e o ser mulher em termos de comportamento, nos remete à ideia de gênero trazida por Butler (2010) amparada pela tese de Foucault sobre as condições amorfas do poder como exercício presente nas microrrelações

que são transitórias e históricas. São essas violências praticadas pelo gênero feminino que evidenciam, em certa medida, uma ruptura na ordem do discurso normativo de constituição dos sujeitos masculino e feminino.

A subversão, no caso do gênero feminino, se revela na reprodução de formas hegemônicas de masculinidade, que ao fazê-la já desconstrói identidades subalternizadas e papéis discursivamente pré-definidos. Os casos de violência, assim, apontam para aspectos de subversão das práticas discursivas que constituíram e/ou que constituem as identidades do feminino como mera dona do lar e um espaço vazio a ser preenchido pelo masculino (BOURDIEU, 2002). Nesse aspecto, o entendimento de Bourdieu é, de certa maneira, sintetizado por Vieira:

Nas práticas discursivas comerciais, as mulheres devem ser preenchidas pelo consumo, posicionando-se no discurso apenas como compradoras. Como espaços de reprodução biológica, os corpos femininos são representados como vazios, necessitando de cuidados enquanto aguardam o preenchimento pela maternidade. Nas relações afetivas, a mulher deve ser guardada no interior da casa e o seu papel é o de guardiã passiva do bem-estar masculino (VIEIRA, 2015, p. 217).

Na medida em que as mulheres se inserem no contexto social distinto daquele a ela atribuído, o modelo patriarcal, em alguns aspectos, começa a ser subvertido. Ao que parece, “[...] as mulheres também estão ativamente engajadas nos jogos de poder masculinos, por honra, por privilégio, por prestígio e também por outras mulheres” (HALBERSTAM, 1998, apud MEINERZ, 2011, p. 14). É o caso de duas alunas que se agrediram no corredor da escola por que uma estava “pegando” a namorada da outra (SANTOS, 2019). Nesse caso, mesmo não havendo o apassivamento, mas o silenciamento dos sujeitos pela autoridade escolar, percebe-se no discurso escrito pela escola, outros sujeitos possíveis se constituindo fora da normatividade comportamental e de gênero.

O gênero masculino ou feminino se prende, em larga medida, ao modelo constituído no patriarcado, de um lado; de outro, o gênero feminino que praticou atos de violência parece constituir-se em práticas discursivas opostas àquelas determinadas pelo patriarcado. Assim, o gênero feminino transita como aquele que não é o outro periférico, mas um sujeito que agora se torna autônomo, mesmo pelas práticas de violência as quais devem ser veementemente combatidas, com identidade própria àquelas das práticas discursivas de identidade até então passiva e sujeitada às estruturas patriarcais. Isso significa que o assujeitamento às estruturas discursivas não ocorrem em sua totalidade (POSSENTI, 2002). Igualmente, ressalta Emília Pedro ao dizer que:

[...] nós não somos usuários passivos de fontes de discursos pré-fabricados. É verdade que elas existem e limitam-nos e formam o que nós dizemos, mas quando nós falamos, nós as usamos sempre em combinações novas e variadas. Nesse sentido, nós podemos ser considerados autores genuínos (EMÍLIA PEDRO, 1997, p.160 *apud* VIEIRA, 2005, p. 211).

As condições em que os sujeitos se encontram nas relações sociais são temporárias e constantemente atualizadas, a depender do contexto sócio-histórico e dos discursos a constituírem o seu processo formativo, sendo susceptíveis a qualquer momento de subversão (VIEIRA, 2005), aqueles definidos pelas práticas discursivas de que “[...] o papel reservado ao gênero feminino determina a maternidade como principal função da mulher, bem como o cuidado com a família e com o lar, devendo ser meiga, frágil e atenciosa [...]” (FARIA & NOBRE, 1997 *apud* DIEHL E SENNA, 2016, p. 32). No entanto, é na subversão dessa lógica de dominação masculina (BOURDIEU, 2002) que o gênero feminino ressignifica a sua posição no social e reconstrói as suas subjetividades (identidades particulares) e também uma identidade social marcada pelo crivo, em alguns casos, da violência física, conforme os casos que se seguem: a) “[...] os alunos E1M, e E2F se destratarem e houve gestos obscenos e agressão verbal de E1M

e violência física de E2F”; b) “A aluna E1F que estava sendo vítima da prática de bullying [...] agrediu o aluno E2M e todos foram conduzidos à direção”; c) “As alunas E1F e E2F se envolveram em uma discussão na entrada da escola no turno da manhã. E2F foi agredida no rosto por E1F”; d) “As alunas E1F e E2F brigaram na sala com agressões moral e físicas [...]”; e) “A aluna E1F [...] estava brigando com aluna E2F por conta de uma publicação no face, onde se agrediram verbalmente e fisicamente no pátio da escola” (SANTOS, 2019, p. 159 -168).

Observando a recorrência dos casos de violência já mencionados, percebe-se que a presença da mulher nos afazeres domésticos, mesmo ainda sendo um fato notável ao longo da história, inclusive a brasileira, têm se deslocado dos afazeres domésticos. Assim, as exposições a outros discursos e formações discursivas diversas tornam imperativo ressignificar-se diante deste novo cenário que as interpelam.

Na construção das identidades de gênero, a sociabilidade – ancorada em modelos culturais – exerce papel estruturante, uma vez que o ser homem ou o ser mulher não se constitui apenas a partir de modelos de masculinidade ou feminilidade, mas também são mediados pelas relações intersubjetivas, de modo a reproduzir ou a reconstruir tais modelos de acordo com as situações e as especificidades sociais. Assim, nesse processo de construção/reprodução das identidades, esses modelos funcionam como matrizes – social e historicamente construídas – e se traduzem em habitus, entendido como conhecimento adquirido e determinado pela posição social do indivíduo, estruturando práticas e representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”, envolvendo uma capacidade criadora, ativa e inventiva (NASCIMENTO; GOMES; REBELLO, 2009, p. 1154).

A construção das identidades, acima descrita, é pautada por modelos de sociabilidades ancorados em certos paradigmas culturais como estruturantes. Nesse caso, o ser homem ou ser mulher, necessariamente, não se constitui apenas de um modelo de masculinidade ou feminilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de um ideário de infância a constituir os sujeitos e as identidades femininas baseados em posturas passivas e frágeis de lugar pré-definidos nas relações de poder como subalternos e naturais abrem espaço para as relações de poder que apelam à violência, em alguns casos, como recurso legítimo para alcançar e se manter na hierarquia dessas relações (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, os sujeitos outros e suas identidades não estão ligados às estruturas discursivas, a metas narrativas e a sistemas de representações universalistas, mas a estreitas conexões com as relações de poder, que ora a elas se submetem, ora as subvertem e se constituem como outros sujeitos e outras identidades conforme já foi demonstrado nesse ensaio.

Assim, o comportamento das meninas a exhibir práticas violentas não emerge necessária e exclusivamente de uma cultura machista de autoafirmação, mas de certo modo, como subversão às normatividades de papéis atribuídos. Desse modo, o texto não teve como pretensão esgotar a discussão acerca do tema abordado, mas apontar para a existência de outros sujeitos e identidades, assim também, a outras possibilidades de debates.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**/Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhner. – 2. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Brasil, 2002.

BUTLER, J. P. (2010). **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DIEHL, Bianca Tams. SENNA, Tassiara da Silva. A construção da identidade da mulher no espaço público: um processo relacionado ao poder. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 23-41, jan./jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Política e Sexualidade**: Ditos e escritos. Vol. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, Stuart (2014). "Quem precisa de identidade?" *In*: SILVA, Tomás Tadeu (org). **Identidade e Diferença**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2014, p. 103-133.

HAHN, Noli Bernando; MACHADO, **Maristela da Fontoura**. Gênero, Patriarcado e a Violência Contra a Mulher: a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. *In*: BERTASO, João Martins (Org.). Cidadania, Diversidade e Reconhecimento. 2. ed. Santo Ângelo: FURI, 2012.

LARROSA, Jorge. "Como se chega a ser o que é. Para além da Bildung". *In*: LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 41-67.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100004. Acesso em: 14 set. 2017.

MEINERZ Nácia Elisa. **Mulheres e Masculinidade**: Etnografia sobre afinidade de gênero no contexto de parcerias homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de doutor. Porto Alegre, 2011.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. Violência é coisa de homem? A “naturalização” da violência nas falas de homens jovens. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1151-1157, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba, Criar Edições, 2002.

SANTOS, Sergivano Antonio dos. **Violência no espaço escolar**: discurso, sujeito e as práticas em escolas públicas de caruaru. Dissertação apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio - MPCs – da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ na linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento como requisito para obtenção do título de Mestre. Recife, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-87, set./dez. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Josênia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. **DELTA**, vol. 21, n.spe, 2005, p.207-238.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.



9

Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo

HÁ DOCILIZAÇÃO NOS POVOS DO CAMPO?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.9

INTRODUÇÃO

Existe uma docilização de corpos dos povos do campo para evitar a intervenção nos atos políticos educacionais? Esse questionamento nos atravessa e permite refletir um pouco sobre a existência, ou não, de uma docilização de corpos dos povos do campo, sendo este o objetivo desse ensaio. Para tanto, utilizamos como suporte teórico autores não só do pós-estruturalismo, uma vez que para relacionar a temática ao fenômeno de pesquisa em estudo sentimos a necessidade do auxílio de outros autores que dialogam com o contexto pesquisado.

A docilização parte da definição de corpo dócil apresentada por Foucault (1987) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p.44). O fato de a nossa pesquisa em desenvolvendo se interessar, em particular, pelo Campo da Educação do Campo, nos levou a questionar se há docilização dos povos do campo na perspectiva defendida por Foucault (Ibid.). Em havendo, ela poderia ter origem, por exemplo, na negação histórica de direitos, inclusive à educação, na tentativa de silenciamento e na opressão impostas pelo sistema dominante, representado, sobretudo, pelo grande capital e seus tentáculos.

Considerando a diversidade e a diferença que há entre os povos do campo, para delimitar a discussão elegemos o Campo da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. No Art. 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010 (BRASIL, 2010) – que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – as populações do campo são descritas como sendo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais,

os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

É evidente a existência de dois processos societários que coabitam no campo brasileiro. De um lado, os povos do campo com suas identidades, saberes, histórias, culturas, modos de vida e de produção por meio da agricultura popular e familiar. Do outro lado, os grandes latifúndios e o agronegócio que teimam em ignorar os direitos dos camponeses com o intuito de subalternizá-los.

Projetos societários tão distintos desde as suas concepções geram um campo de tensões, de conflitos e de luta desigual que têm vitimado trabalhadoras e trabalhadores do campo nas diversas regiões do Brasil. Diante da necessidade de enfrentar e de resistir aos desmandos dos opressores, os povos camponeses vêm se organizando em diversos coletivos, a exemplo do Movimento da Educação do Campo. Para Caldart (2012, p. 259),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo, assim definida, coloca evidência que não há uma aceitação da opressão por parte do Campo da Educação do Campo. A opressão exercida pelo poder econômico e político tem, ao contrário, impulsionado a população camponesa a lutar por seus direitos historicamente negados e por políticas públicas afirmativas de reparação e de justiça social.

De fato, a desigualdade social, como pondera Duarte (2017-2018) é a maior e mais profunda corrupção e necessita de enfrentamentos por parte da sociedade. Para enfrentá-la é necessário construir e implementar políticas públicas, inclusive educacionais, que contemplem os direitos de professores, professoras, alunos, alunas e seus familiares.

O ato de o Estado reconhecer a pobreza da população é condição para superá-la e no que concerne à comunidade escolar, tal reconhecimento é primordial para assegurar o direito à educação (DUARTE, 2017-2018).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA À DOCILIZAÇÃO

A Educação do Campo tem suas raízes fincadas na teoria freireana (FREIRE, 1987, 1992) que nos ensinar a esperar, a lutar e a resistir. Caldart (2012) acentua que ela é fruto das reivindicações dos movimentos sociais protagonizados pelas trabalhadoras e trabalhadores do campo, notadamente, do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*.

A Educação do Campo se contrapõe à educação rural que é “[...] marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente.” (FREITAS, 2011, p. 2). Em contraposição à ideia de adaptação, a Educação do Campo reconhece a mulher e o homem do campo como sujeitos de direito, de saberes e de cultura. Reconhece a luta pela terra como condição necessária à reprodução da vida. Preconiza uma escola pública, gratuita e laica que trabalhe os conteúdos escolares em estreita relação com as realidades das camponesas e dos camponeses e de seus territórios.

Observando-se as ações do Estado para com a sociedade por meio de técnicas de governabilidade e tecnologias de poder, em que muitas vezes acontece “a inscrição da liberdade não apenas como direito de indivíduos legalmente opostos ao poder, as usurpações, aos abusos do soberano ou do governo, mas da liberdade que se tornou um elemento indispensável à própria governamentalidade.” (FOUCAULT, 2008, p. 478).

Para Foucault (1987), os “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 164). Eles desconsideram que o conhecimento escolar deve contribuir para uma sociedade democrática (FREIRE, 1987). Para tanto, precisamos refletir constantemente o papel da escola e da educação, pois “onde há obediência, não pode haver parresia” (FOUCAULT, 2009, p. 307).

A escola do campo surge no bojo do *Movimento por uma Educação do Campo*. Para Molina e Sá (2012), ela se coloca em oposição à normatização das escolas e projetos que era imposta aos povos do campo, sem considerar suas especificidades. A conquista de uma escola construída com base na educação formadora se constitui em um espaço de reflexão que permite a classe trabalhadora enfrentar o sistema hegemônico e lutar pelo reconhecimento de suas identidades e pela garantia de seus direitos.

Nessa perspectiva, vislumbramos um diálogo com Foucault (1996) quando considera que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Há, dessa maneira, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que são fundadas apenas na normatização, na transferência de conteúdos e que nada contribui para a transformação e a justiça social.

Larrosa (1994) referenciado por Veiga-Neto (2007) também compartilha de opinião semelhante quanto às práticas pedagógicas, considerando que não deve ser desenvolvida na escola, como:

um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou mediação, como um mero espaço de possibilidades para o conhecimento ou melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiências de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de modo particular. (LARROSA, 1994 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 85).

Entender essa diferenciação é importante para ficarmos atentos a qualquer ação de docilização praticada nos mais diversos espaços como no próprio ambiente escolar. Podemos ainda pensar a educação em paralelo com os escritos de Foucault (1985) referente ao cuidado de si. Olhando em direção à educação, esse cuidado de si pode ser visto nos cuidados dos professores consigo e com os alunos, como também o cuidado de si que os próprios alunos fazem e inclusive podem aprender a partir das vivências com os professores e seus pares.

Nesse sentido, podemos considerar a educação como um instrumento de cuidado de si, na perspectiva também de cuidar de si mesmo, conhecer a si mesmo e pensar na construção de si mesmo, confrontando as práticas escolares que se estabelecem na base de transmissão de conteúdo. É um processo de construção efetiva do sujeito de se cultivar, se conhecer e se formar.

Para tanto, é preciso estarmos abertos às múltiplas dimensões da existência e podermos nos afetar com as potências dos acontecimentos que perpassam a nossa existência e não ficarmos presos as normativas. A escola do campo propõe uma formação do intelectual coletivo, assim sendo, em todos os níveis escolares é estudado, debatido e refletido a organização da sociedade e os seus sistemas de subordinação e dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo tem sua origem na luta dos povos do campo por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Trata-se de um movimento de resistência dos povos do campo aos sucessivos ataques e tentativas de silenciamento, de subalternização e de dominação. O enfrentamento à adversidade e a não aceitação da condição de subordinação aos interesses hegemônicos do grande capital atribuem aos protagonistas da Educação do Campo – os povos camponeses – a marca da não docilização na perspectiva atribuída por Foucault (1987).

A partir de atos políticos educacionais de resistência, a Educação do Campo manifesta à sociedade a necessidade de se contrapor a qualquer normalização imposta aos povos do campo. Nesse contexto, a escola do campo representa um espaço importante de formação humana e, desse modo, contribui para a construção de um projeto societário contra-hegemônico ao *status quo*. Com essas bases, ela contempla um processo formativo que ultrapassa o ato de ensinar e de aprender conteúdos escolares, para formar uma cidadã e um cidadão críticos, autônomos e que almejam a transformação social e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto-Lei nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1-2 5 nov. 2010. Seção 1, nº. 212.
- CALDART, R. Educação do campo. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da educação do campo. **Expressão Popular**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- DUARTE, N. S. et al. Dos afetos da iniciativa EPDS. **Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília – v. 2: Medições**, p. 9 – 16, 2017-2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, H. Rumos da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.; FREITAS, H. (Orgs.) Educação do Campo, **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr., 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Editora Vozes, Petrópolis, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Le courage de la vérité**: le gouvernement de soi et des autres. Paris: Gallimard/Seuil, 2009. v. 2.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, 2012, p. 324-331.
- VEIGA-NETO, Alfredo. "O sujeito". *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 107-15.



10

*Natally Araujo da Silva Galindo
Sandro Guimarães de Salles*

O BEM VIVER E A RESISTÊNCIA INDÍGENA À COLONIALIDADE DO PODER

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99628.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99628.10)

INTRODUÇÃO

Os efeitos da colonização europeia na América Latina ainda repercutem na vida das populações indígenas neste país. Isso porque o término do colonialismo não implicou o encerramento das inúmeras relações de dominações contra essas populações.

O colonialismo, enquanto um sistema de dominação política formal estabelecida por algumas sociedades sobre outras, tinha como objetivo exercer poder em níveis políticos, sociais, culturais e subjetivos sobre os territórios e povos, vítimas de processos de colonização. A colonialidade, por sua vez, seria um padrão de dominação contemporâneo, diante do fim do colonialismo (QUIJANO, 1992).

A centralidade da globalização em curso, frente à constituição da América e do capitalismo colonial/moderno se manifesta enquanto um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos estruturantes desse padrão de poder mundial é a classificação social de toda população do mundo em raças, ou seja, um processo de racialização que, por sua vez implica o ideal de racionalização, alicerçado no eurocentrismo. De acordo com Quijano,

na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade as relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (2005, p. 107).

A dominação imposta pelo colonialismo europeu e suas respectivas colonialidades foram pensadas de forma estratégica e articulada. A divisão da humanidade a partir de critérios raciais teve, e ainda tem, alcances que estão muito além da caracterização de

peças com base em suas características fenotípicas, através dessa busca-se/busca-se também estabelecer os espaços e condições que cada uma/um poderia/pode ocupar na sociedade. Acreditamos que a racialização "significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados" (*ibid.*, 2005, p. 107).

Neste ínterim, a colonialidade do poder, através deste processo de racialização desde a invasão europeia ao Brasil, vem inserindo os povos indígenas em condições/espaços de subalternidade. São inúmeras as formas de manifestações da colonialidade do poder contra os povos indígenas. O senso comum nutre uma série de generalizações estereotipadas, que têm como intuito exercer poder seja de forma direta ou indireta sobre os modos de ser e viver das populações indígenas.

É comum ouvir comentários como: "não existem mais índios no Brasil"; "os índios são selvagens"; "os índios vivem em ocas e andam pelados"; "isso é programa de índio"; "índio não deve possuir celular"; "índio tem que morar na floresta"; "índio não precisa estudar"; "índio não deve se envolver em política"; "índio já tem muita terra". Todas essas falas pejorativas, configuram-se enquanto expressões da colonialidade do poder. Essas frases não carregam apenas o ódio ou tentativa de negação e subalternização da existência indígena, mas, por vezes, o interesse em subtrair ou extinguir direitos e também de explorar os seus serviços, corpos, culturas e territórios.

Essas formas de depreciação e exercício da colonialidade do poder contra os povos indígenas tem raízes no contexto da invasão à América.

La Conquista de América constituye un paradigma de la relación identidad-producción de nudas vidas-máquina antropológica, pues la división del mundo a través de acuerdos entre soberanos europeos, la apropiación de los territorios americanos y la aniquilación y explotación

de los indígenas, fueron posibles gracias a la idea de que Europa y los hombres que habitaban allí, por tener determinadas costumbres y creencias, eran mejores que el resto de los seres humanos. (VILLARREAL, 2015, p. 116).

Diante disso, compreendemos que a escola deve ser um espaço para a desconstrução de ideias equivocadas e para a valorização da história, cultura e vida dos povos indígenas – o que não ocorre em todas as instituições de ensino – embora isto esteja previsto em lei. Ao refletir sobre os desafios práticos da aplicabilidade da Lei 11.645/2008, Silva (2015) pontua que é difícil a

ação de conciliar as políticas de alfabetização externas ao “letramento étnico-racial”, ou seja, o sujeito ser capaz de ler o mundo e enxergar as relações de poder que perpassam pelas diferenças étnico-raciais. Principalmente, quando as referidas políticas tendem a hierarquizar determinadas áreas de produção do conhecimento escolar em detrimento da invisibilidade de outras (p. 121).

Assim, percebemos que a escola, em determinadas circunstâncias, fomenta o silenciamento do trato da questão indígena. Um exemplo disso é quando se estuda a história do Brasil a partir da perspectiva europeia. Isso é uma maneira de exercer poder sobre a importância e existência desta população para a constituição da sociedade brasileira. O espaço escolar pode fortalecer tanto as estratégias de dominação quanto de resistência contra as expressões da colonialidade do poder, como as aqui discutidas. Entendemos que,

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias (HOOKS, 2013, p. 45).

Concordamos com os avanços ocorridos no cenário da educação no que tange ao trato da diversidade e da diferença cultural, contudo ainda são necessárias mudanças para frear as investidas da

colonialidade do poder contra os povos indígenas e também outras populações. Os fundamentos do Bem viver podem servir como instrumento nesta relação de dominação histórica.

O Bem Viver tece críticas tanto ao produtivismo quanto ao consumismo exacerbados, que podem trazer uma série de conflitos e prejuízos políticos e sociais à natureza e à humanidade. As discussões sobre o Bem Viver são essencialmente de matriz comunitária de povos que vivem de forma harmoniosa com a Natureza. O Bem Viver se configura como uma filosofia de vida, como um projeto libertador que visa construir, democraticamente, sociedades democráticas (ACOSTA, 2016).

O BEM VIVER COMO RESISTÊNCIA INDÍGENA

No cenário da invasão europeia à América Latina “se assume que los indígenas se encuentran en un estado de naturaleza tal que deben ser guiados y dominados a nivel político y espiritual por los europeos” (VILLARREAL, p. 130, 2015). Em contrapartida a estas “heranças”, na América Latina, nas últimas décadas, ocorreram importantes propostas de mudança que se mostraram como alternativas para uma transformação da civilização.

As mobilizações e rebeliões populares, principalmente dos povos indígenas equatorianos e bolivianos, correspondem ao que conhecemos como *Buen Vivir*, no Equador, ou *Vivir Bien*, na Bolívia. As reivindicações propostas por estes países andinos e amazônicos ganharam relevância política e se moldaram em suas constituições.

O Bem Viver possui o ideal de “harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade

entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso [...] abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida" (ACOSTA, 2016, p. 33). Assim, ao questionar o entendimento eurocentrista sobre bem estar, o Bem Viver se revela como um instrumento de luta contra a colonialidade do poder (*ibid.*, 2016).

Conforme Lacerda e Feitosa (2015), o Bem Viver corresponde a uma expressão de uma utopia andina, que se baseia numa cosmologia e filosofias próprias, bem como nos processos de resistência indígena a colonialidade do poder. O conceito tece críticas ao individualismo e racionalismo moderno-ocidentais, ancorados no sistema capitalista.

Os mecanismos de controle e de exploração desenfreada da natureza também podem ser compreendidos como formas de manifestação da colonialidade do poder e do referido padrão de poder mundial. Esse, em suas relações sistêmicas, alicerçado no capitalismo para atender às demandas consumistas do mercado, percebe a natureza como objeto especulativo, que serve majoritariamente para a promoção de lucros financeiros, privilegiando poucas pessoas. Desse modo, a natureza deixa de ser respeitada em seu caráter coletivo, como algo vivo, que produz e fornece a subsistência para todos os seres do planeta.

A natureza tem um significado ainda mais profundo quando pensamos em populações indígenas. A obra *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, de autoria do brasileiro professor indígena do povo Baniwá, Gersm José dos Santos Luciano, traz importantes reflexões sobre essa questão. Além disso, o livro aborda experiências de vida de povos indígenas, em face da desconstrução de preconceitos, estereótipos e visões parciais construídas pelos colonizadores que, por vezes, ainda são propagadas, inclusive nos espaços educacionais.

É essencial compreendermos que a fonte de saberes indígenas está imbricada “à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial” (BANIWÁ, 2006, p. 170). A relação do povo indígena com a Natureza é de interdependência e complementariedade, inclusive quando se pensa as relações econômicas.

As economias indígenas sempre mostraram alto grau de sustentabilidade, em grande parte pela capacidade que têm de estabelecer relação integrada de vida, em que formas específicas da organização social, das relações de parentesco, dos rituais sociais e religiosos apresentam funções indispensáveis ao estabelecimento do equilíbrio. Este se dá não através do domínio da natureza, mas por meio da compreensão em relação a ela e o respeito, o que implica decifrar sua linguagem, seu funcionamento, suas forças e seus mistérios, pois a sobrevivência humana depende da sua capacidade de cooperar, respeitar e integrar-se a esta natureza (*ibid*, 2006, p. 170).

A perspectiva do Bem Viver, considerando a nossa interseccionalidade com a natureza, se contrapõe à lógica do bem estar eurocentrista, que propaga o capitalismo e o consumismo desenfreado como basilares para uma vida feliz e plena. Contudo, no que se refere às relações econômicas, esse padrão corrobora a competitividade, a discriminação e a exploração entre povos europeus/europeizados e demais pessoas que não atendem a essas condições. Inclusive, os recursos naturais são explorados de forma abusiva em nome de um suposto desenvolvimento.

Alimentando-se da ideia de separação entre homem e natureza o discurso do desenvolvimento se choca com a cosmologia indígena. Para esta, ser humano e natureza são indissociavelmente ligados, e a visão antropocêntrica responsável pela sua ruptura é incompreensível e problemática. Medindo-se pelo racionalismo individualista

e impulsionados pelo consumismo, os conceitos de desenvolvimento e crescimento econômico chocam-se também com as perspectivas éticas que mantêm a coesão interna daqueles povos (LACERDA; FEITOSA, 2015, p. 7).

Quando o lucro é considerado a máxima do poder em detrimento do aproveitamento responsável da natureza e da interconexão da humanidade com a mesma, os efeitos negativos são incalculáveis. Se todas as pessoas a utilizassem visando à sustentabilidade e à coletividade, certamente não estaríamos atravessando tantos desequilíbrios sociais e ambientais. Temos muito a aprender com as filosofias indígenas, como a do Bem Viver.

Ainda conforme Lacerda e Feitosa o Bem Viver se revela como uma concepção profundamente de-Colonial, emergindo como uma proposta epistemicamente desobediente no imaginário de conquistadas e excluídas. Portanto o Bem Viver,

Surge e fundamenta-se em práticas não só contra hegemônicas, mas também antissistêmicas. Revela não a conformidade com a simples abertura de espaços para modos de vidas distintos daqueles estimulados pelo sistema moderno-colonial capitalista, mas, de modo contrário, a perspectiva de que tais modos de vida só terão chance com o próprio fim deste sistema, a própria consolidação da decolonialidade do poder (2015, p. 19).

Para as(os) indígenas a Natureza, também chamada de Mãe, é um lugar sagrado de onde é possível se retirar alimentos para a subsistência tanto física quanto espiritual, pois nela residem os encantados, que trazem força e luz guiando todas as atividades desenvolvidas no território, inclusive as pedagógicas. Portanto, uma filosofia que preconiza o cuidado a todos esses elementos se revela contrária a colonialidade do poder que sustenta em binarismos como humanidade e natureza; espaços desenvolvidos e não-desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, retomamos que neste ensaio buscamos discutir os sentidos do Bem Viver, compreendendo-o enquanto uma filosofia indígena oposta à colonialidade do poder. Para tanto, refletimos sobre o que é esta colonialidade do poder e algumas formas de sua manifestação, especialmente, contra as populações indígenas, a partir de Quijano (2005); em seguida, discutimos definições do Bem Viver, através de Acosta (2016) e de Lacerda e Feitosa (2015).

Através das análises realizadas foi possível confirmar o postulado que a filosofia do Bem Viver tem entre as suas prerrogativas a luta contra as diferentes manifestações da colonialidade do poder em detrimento dos povos originários. Portanto, compreendemos o Bem Viver enquanto uma forma de resistência indígena.

Refletimos também acerca da importância da escola com um espaço para a desconstrução dos estereótipos historicamente arraigados no imaginário brasileiro que deturpam, silenciam e, até mesmo negam os direitos e a existência dos povos indígenas neste País. Além da filosofia do Bem Viver a escola também pode ser um espaço de proteção e resistência contra a colonialidade do poder sobre as populações indígenas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

BANIWÁ, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LACERDA, Rosane; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico De-colonial. **Interritórios**, Caruaru-PE, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**.1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso: 15 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. 2015. 311 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

VILLARREAL, Lina Álvarez. **Biopolítica, máquina antropológica e identidade**: América como um espaço livre para a violência. Universitas Philosophica, 2015.



11

*Fernando da Silva Cardoso
Célia Oliveira dos Santos Neta*

AO ENCONTRO DO INESPERADO:

**OS SABERES-FAZERES
QUE EMERGEM DA CARTOGRAFIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.11

Uma história pode ser uma ferramenta que nos ajude a pensar sobre o que propomos neste ensaio, a reflexão sobre maneiras outras do fazer científico. Trata-se de uma história inspirada na contadora de histórias Zambi²¹.

Em um barco havia um pescador e um médico, o médico era mais conhecido como “o doutor”. O doutor ficava se gabando dos seus conhecimentos e fazia várias perguntas ao pescador: “você sabia disso?” “você sabia daquilo?”. Ria e debochava “ah, mas você é mesmo um ignorante, não sabe de nada”. E o pescador, que desde menino tinha aprendido os segredos do saber-fazer pescar, olhava entristecido o imenso mar. De repente! O barco começou a balançar e a água começou a entrar. O pescador, logo pulou no mar! “doutor venha, o barco vai afundar”. Mas o doutor enraivecido com o que tinha acontecido falou “e eu lá sei nadar”. Surpreso com o acontecido, o pescador logo disse “mas doutor, eu pensava que o senhor sêbesse de tudo” e teve que o ajudar a atravessar aquele mar.

Os saberes não científicos, adquiridos na vida cotidiana e nas experiências de vida, não são valorizados e julgados como “não saberes”. A experiência a que nos referimos, tal como em Larrosa (2002), não é entendida como algo corriqueiro, mas como um aspecto que nos acontece e nos passa, tal como a etimologia da palavra. Em contraposição à acumulação de conteúdos e à fabricação excessiva de opinião, a possibilidade da experiência é a irrupção do mesmo. Para isso, a interrupção no tempo corriqueiro da vida cotidiana abre espaço para as sensibilidades, uma abertura do sujeito como território de passagem, tomado pela experiência.

Consideramos que a experiência proporciona o estar presente na vida, vivenciando-a através de diversas sensibilidades, no escutar, no dançar, no cantar, no falar, no escrever, no pensar. Descola o tempo que controla e coloniza, a lupa que mostra o que devemos ser,

21

Zambi é contadora de histórias de Recife-PE, formada em 2013 pelo Grupo Zumbaier de Contadores de Histórias. Pedagoga, atriz, diretora de Teatro e mãe da autora Célia.

como devemos ver o mundo e nos ver. O tempo bússola que aponta direções de como saber e compreender a realidade.

Como herança da racionalidade moderna, as amarras das normatividades definem como um saber acadêmico deve ser. Outra herança é a ideia de que as pessoas que irão contribuir na construção de nossos trabalhos são 'objetos de pesquisa'. O 'sujeito do saber' é o pesquisador, em sua maioria homem, branco e europeu. Enquanto que os objetos são os pesquisados/as, grupos étnicos como ciganos, quilombolas, indígenas, bem como pessoas que estão à margem da sociedade, nas periferias.

Contudo, todas as pessoas envolvidas no ato de pesquisar são sujeitos e sujeitas da pesquisa e do conhecimento. Em sua aposta nas pesquisas com o cotidiano, enquanto espaço/tempo de criação e invenção, Ferraço (2021) convida os pesquisadores e pesquisadoras a se perceberem como sujeitos da pesquisa. Pois, apesar de pretendermos estudar e explicar os outros e outras, estamos nos explicando e nos conhecendo ao passo que pesquisamos.

Fernando Hernández (2011) em seus estudos sobre cultura visual, afirma que há um sentido cultural na maneira como vemos a realidade. Nosso olhar carrega marcas culturais e biográficas, a contribuição da cultura visual para Hernández está em propor mudanças no foco do olhar e do lugar de quem vê. Deslocando essa reflexão para o ato de pesquisar, no contato com o empírico de nossas pesquisas, nosso olhar já está previamente alterado por teorias pré-estabelecidas, assim como o foco é sempre observar e descrever a realidade e o comportamento dos sujeitos da pesquisa. Porém, a partir das contribuições da cultura visual trazidas por Hernández podemos refletir sobre como nos vemos, no que vemos? E assim como propõe Ferraço (2021) nos percebermos como sujeitos e sujeitas da pesquisa.

Nesse sentido, Freire (2006) ao problematizar o ato de estudar, mobiliza alguns exercícios metodológicos que ajudam no processo de produção do conhecimento. Um desses exercícios

é olhar para as dificuldades que encontramos em nossos estudos e pesquisas como desafios, enquanto parte de um caminho que se faz caminhando (FREIRE, 2006). Através de uma metodologia à posteriori, que se constrói no ato de pesquisar junto com os sujeitos e sujeitas cotidianos (as) (FERRAÇO, 2021).

Não há uma receita pronta ou direções pré-estabelecidas de conhecer a realidade, mas construir o caminho caminhando e perguntando, a partir do que vai emergindo como questões importantes para as pessoas. Tendo a curiosidade epistemológica, conceito de Freire (2016) como processo permanente em nossas vidas, ao passo que nossa vontade de aprender vai aumentando.

Catherine Walsh (2014) conta que no aniversário de Paulo Freire, ela o pediu uma orientação sobre que trilhas e caminhos seguir, já que estava de mudança para o sul. Freire a responde da seguinte maneira: “caminha questionando e perguntando”. Catherine também destaca a seguinte fala “para conhecer e caminhar, é preciso perguntar” do ativista indígena conhecido como “Comandante Marcos” do Movimento Zapatista de Libertação Nacional, no México.

Mas o que significa mesmo perguntar? Durante uma conversa em uma Associação de Moradores de um bairro da periferia de Buenos Aires, Paulo Freire responde essa questão levantada por um participante. Conforme Freire, o perguntar está para além de um jogo intelectual, bem como viver a pergunta e viver a curiosidade, por mais ingênua que possa parecer, ajuda na construção de uma curiosidade epistemológica (KOHAN, 2021).

Seria possível um fazer científico mais dialógico, com abertura para conexões entre diferentes saberes? Consideramos o método da cartografia como uma maneira outra de conhecer a realidade, que nos leva ao encontro do inesperado. A cartografia é um dos princípios do pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995), os autores utilizam a metáfora do pensamento árvore e do pensamento rizoma em suas críticas à racionalidade da ciência moderna e em defesa de uma produção de conhecimento descentralizada.

Sem início e sem fim e com uma diversidade de possibilidades de conexões com outros saberes-fazer. Utilizamos saberes-fazer com hífen, com base em Ferraço (2017), pois o fazer também é um saber e o saber também é um fazer. Um cria a existência do outro, bem como são fronteiros, articulam-se e se afetam.

O paradigma moderno de ciência aponta direções e define maneiras de fazer ciência que levam ao encontro de estruturas rígidas, logocêntricas e que, sobretudo não dialogam com os saberes-fazer que emergem da vida cotidiana. Há pouca possibilidade de desterritorialização ou linhas de fuga, bem como possui pretensões totalizantes, que inferiorizam outras maneiras de perceber e sentir o mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Reproduz e descreve o que já está dado, porém, o rizoma, diferente das raízes, é como um caule, podendo ser percebido bem próximo da superfície do solo. O rizoma é a possibilidade de diálogos entre diferentes pontos de pensamento, pois a partir desse caule se formam as hastes, ramificações, linhas de fuga que dão origem e fazem brotar novos conhecimentos, desterritorializando-se (como um grão levado pela água da chuva) e se reterritorializando (mudando de natureza, originando novos grãos nesse percurso), em um processo permanente de aprendizagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Para os filósofos, toda a lógica da árvore é de decalque e da reprodução, isto é, descrever o que já está dado ou que está implícito, mas cristalizado. Já o pensamento rizomático produz mapa, porém esses mapas também podem ser decalcados, tal como há possibilidade de surgirem rizomas em árvores. O decalque quebra as saídas e linhas de fuga do rizoma, territorializando-o e engessando-o.

No princípio de conexão e heterogeneidade, o rizoma não possui ponto de chegada, nem ponto de partida, mas produz encontros entre diferentes modos de pensar. Ao ampliar suas conexões, diversifica-se em sua heterogeneidade. Diferente do pensamento arborescente, que reduz sua multiplicidade às estruturas hierárquicas,

representada pela árvore, o rizoma não possui uma unidade original que dará suporte à multiplicidade de conexões (GALLO, 2003).

Em sua crítica a compartimentalização dos saberes, Gallo (2003) destaca que o pensamento arbóreo na educação organiza os saberes em disciplinas e gavetas que distanciam os e as estudantes de uma compreensão transversal da realidade. Quebra os cruzamentos de fronteiras possíveis, as quais os e as estudantes poderiam atravessar e estabelecer conexões com outros saberes não disciplinarizados.

“Escrever a n-1” é uma proposta de Deleuze e Guattari (1995), onde a multiplicidade subtrai a unidade, pois esta não dá conta da explicação do real. Como o rizoma não depende de uma unidade original ou de uma forma que direcione a interpretação da realidade, é “assignificante”, mesmo sendo organizado por hastes e estratificado, possui linhas de fugas que o leva a novos caminhos (GALLO, 2003).

Na cartografia, não há como prever que caminhos serão seguidos. Por isso, o método propõe uma abertura para imersão nas vivências do empírico, para conhecer, entender e sentir os afetamentos que atravessam o ser, o saber e o fazer da pesquisa. Do mesmo modo, uma abertura para conhecer, entender e sentir a nós mesmos, pois nos tornamos pesquisadores enquanto caminhamos.

Enquanto pesquisa-intervenção, inverte o sentido tradicional de método, pois não possui a pretensão de criar regras de como conhecer a realidade, mas propõe a construção do conhecimento no próprio fazer e caminhar da pesquisa (KASTRUP, et al, 2009). Propõe uma abertura dos pesquisadores e pesquisadoras para uma “atenção flutuante” incentivando a suspensão de inclinações, expectativas e uma atenção seletiva que busca metas pré-estabelecidas do (a) pesquisador (a) em campo. “A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” (KASTRUP, et al. 2009, p. 39).

No campo das pesquisas com a cartografia, o contexto do Agreste pernambucano, a partir das políticas de incentivo à interiorização do ensino superior e da pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, localizado na cidade de Caruaru, se mostra como um campo de valorização dos estudos com a cartografia.

A pesquisa de Minhaqui (2022) uma Dissertação intitulada “Cartografia das pedagogias culturais antirracistas do “Boi Tira Teima” de Caruaru, Pernambuco: expressões de raça e produção de subjetividades” contempla o método da cartografia como um “des-caminho metodológico”, isto é, se desgarrando de maneiras dogmáticas de fazer ciência numa busca pela compreensão de como o Boi Tira Teima, movimento de cultura popular, constrói maneiras de se afirmar como uma pedagogia cultural antirracista. A autora nos convida a pesquisar por meio da troca de afetos e subjetivação de si, ao se reinventar no processo de pesquisa.

O pesquisador Silva Filho (2022) na Dissertação intitulada “Saber, poética e transgressão: as figurações estético-gestuais da corpa por artistas transexuais e travestis” aposta na cartografia, com o intuito de refletir sobre as performatividades, potências transgressoras e saberes mobilizados por quatro artistas transexuais e travestis do sertão nordestino. O processo de subjetivação de si também aparece como exercício proposto pelo autor, o qual menciona uma “cartografia de mim mesmo”. A partir da imersão no método, o autor percebe a ampliação de saberes e afetamentos tecidos no encontro com as artistas.

Pavão (2022) em sua Dissertação “Pedagogias sensientes da memória: caminhos possíveis a partir do encontro com as *arpilleras* chilenas” buscou refletir sobre em que medida é possível cogitar propostas pedagógicas sensíveis de rememoração a partir das “afet(o) ações” provocadas pelo encontro com as *arpilleras* chilenas. A escrita sensível e insurgente aos padrões de normatização impostos pela academia é um fio que tece e perpassa a construção dos trabalhos citados.

O encobrimento do “eu” costuma aparecer na escrita acadêmica, como forma de garantir uma “neutralidade científica”. Já na cartografia percebemos a abertura para a auto-reflexão da condição de pesquisadora. Inspirada no encontro com as bordadeiras chilenas, Pavão (2022) teceu sua escrita em um movimento de registro dos acasos e de seus sentires, nesse encontro com as arpilleristas. O método da cartografia possibilita a produção de um mapa rizomático de si e de um registro de pegadas em caminhos percorridos na pesquisa.

A cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995) ainda é pouco utilizada enquanto método científico, porém ressaltamos que o contexto do Agreste pernambucano, tendo a Universidade como lócus de enunciação, revela-se como território emergente de pesquisas com a cartografia e possibilidades de linhas de fuga e desterritorialização aos métodos convencionais.

Consideramos que um estado da arte acerca desses trabalhos seria um passo interessante para fortalecer a produção de conhecimento em regiões marginalizadas e não ocidentalizadas. No presente ensaio, apresentamos brevemente, apenas algumas dessas pesquisas. Contudo, objetivamos incentivar a reflexão sobre quais são os pressupostos epistemológicos que perpassam essas pesquisas? O que está sendo produzido no campo dos estudos com cartografia em regiões subalternizadas e por sujeitos subalternizados? Como? Para quê? Para quem?

O que temos a aprender com a produção de conhecimento não hegemônica? Há também a possibilidade de pensarmos a cartografia numa perspectiva decolonial? A principal força e inspiração dessa perspectiva são os conhecimentos dos grupos subalternizados. A teoria decolonial, como paradigma emergente, não apenas científico, mas também social. Tem como lócus de enunciação a América Latina, vista não somente como um espaço geográfico, mas também como um espaço epistemológico, ou seja, de produção de conhecimentos outros sobre o mundo.

Trata-se de uma perspectiva latino-americana, mas não somente para a América Latina. Busca questionar a geopolítica do conhecimento, as narrativas dominantes que partem de lugares e de grupos dominantes, bem como tensionar a discursividade das teorias críticas eurocentradas (ESCOBAR, 2003).

Nesse sentido, pensar em uma cartografia decolonial pode contribuir na valorização de epistemologias outras plurais e locais, das e com as pessoas subalternizadas. A cartografia decolonial, um campo de estudos teórico-metodológico ainda em formação, emerge como uma ferramenta metodológica alinhada à “nova cartografia social” com o objetivo de romper as amarras da cartografia tradicional e reivindica sua própria epistemologia (NEVES, et al, 2019).

Visando quantificar o mundo, a cartografia europeia tradicional definiu modelos de produção de mapas como mecanismos de controle e dominação. Tal como o conhecido Tratado de Tordesilhas no período colonial e a partilha da África na Conferência de Berlim pelas potências europeias são exemplos do uso da cartografia como ferramenta de colonização (NEVES, et al, 2019). Nas mãos de sujeitos situados no topo da hierarquia da colonialidade e como mecanismo de controle e dominação, a cartografia tradicional foi uma ferramenta de colonialidade do poder.

A colonialidade do poder tem sua origem na formação do capitalismo colonial europeu e, para justificar seu processo de dominação, sustentou-se na ideia de raça para categorizar os povos de culturas distintas da europeia, principalmente e sistematicamente os povos africanos, considerando-os como “naturalmente inferiores”. A colonialidade do poder cimentou-se, então, na categorização e hierarquização dos povos africanos e não europeus e no controle de seus corpos para exploração e distribuição racista do trabalho. Ademais, a colonialidade dominou mentes, toda maneira de viver e os saberes desses povos (QUIJANO, 2005).

A cartografia social trouxe uma nova proposta que envolve a participação de comunidades na elaboração dos registros espaciais de seus locais, valorizando aspectos sociais e culturais (NEVES, et al, 2019). O projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) é uma experiência recente destacada por Neves et al (2019) como a que mais se aproxima de uma cartografia decolonial. Nesse projeto, construído através de oficinas, as pessoas da comunidade elaboram um auto mapeamento situacional, pois tem como referência as condições atuais da população e pode ser refeito. Para Neves et al (2019) a novidade da cartografia decolonial estaria em seu caráter de atividade de extensão e pesquisa-ação, porém afirma que discussões sobre o tema ainda estão abertas.

Outro estudo apresenta a cartografia decolonial como método de pesquisa para pensar a cidade a partir dos saberes-fazeres produzidos pelos sujeitos que a movimentam. Nesse caso, o teatro de rua do coletivo “Imaginário Maracangalha” em Campo Grande - MS aparece como estratégia metodológica para ocupar e intervir no espaço geográfico, por meio da cartografia. Que rastros o teatro de rua produz na cidade? Por ter um forte vínculo com o espaço que habita, trata-se de uma vivência situada e localizada, sendo uma maneira decolonial de conhecer a realidade (PALMIERE, et al., 2019).

No rastro do coletivo “Imaginário Maracangalha” Palmiere et al (2019) acompanharam o itinerário, as articulações e desvios do teatro de rua pela cidade e consideram essas estratégias de ocupação da cidade, maneiras de produzir conhecimento, as quais valorizam as singularidades do território e estão além dos modelos pré-estabelecidos do fazer científico.

O próprio território e as pessoas que o constroem são as principais referências epistêmicas e não “objetos da pesquisa” ou fontes de coleta de dados. A perspectiva eurocêntrica de conhecimento, colonialidade do saber, se tornou hegemônica em todo o mundo. Como forma de legitimação do poder colonial, a Europa

também controlou todas as formas de produção do conhecimento e das subjetividades das populações colonizadas. Os conhecimentos dominantes que são reproduzidos nos sistemas formais de ensino negam as diferenças, enaltecendo o branco, europeu como principal sujeito de conhecimento. Sendo assim, os autores que integram o cânone da ciência são ocidentais, europeus e em sua grande maioria homens (QUIJANO, 2005).

A ciência tem sido uma aliada do projeto Modernidade-Colonialidade e tem contribuído para justificar processos de racialização e racionalização da humanidade. Por isso, Walsh (2009) propõe pensar na construção de marcos epistemológico e críticos, o que nomeia de interculturalidade crítica, insurgentes ao pensamento hegemônico totalitário.

Como resistir e criar linhas de fuga, no interior de instituições formais como a Universidade, espaço de produção de conhecimentos ditos “verdadeiros”? Pensamos na cartografia como possibilidade outra e não hegemônica, que pode contribuir no reconhecimento da diversidade de saberes-fazeres e possibilitar o agenciamento entre essa diversidade. Bem como questionar o lugar de “sujeito do saber” nas pesquisas acadêmicas, pois como vimos nos estudos citados, a cartografia permite que os pesquisadores e pesquisadoras se percebam como sujeitos da pesquisa, em constante processo de aprendizagem. Um deixar-se perder no escuro, no deserto, no oceano para poder se encontrar e se desencontrar, ao encontro do inesperado.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Rio de Janeiro: 34. ed., 2011, p. 17-49.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: **Ação cultural para a liberdade**. Editora Paz e Terra, 9 a. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado, **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: FERRAÇO, C. E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba/PR: CRV Editora, 2021.v. 1. 375p.
- GALLO, Sílvio. "Deslocamento 3. Rizoma e Educação". *In*: GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 85-99.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-49.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / org. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Líliana da Escóssia**. - Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 7-51.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: Um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021, p. 41-87.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, 2002, p. 20-28.

MINHAQUI, Ridelma Barbosa de Moura. **Cartografia das pedagogias culturais antirracistas do “Boi Tira Teima” de Caruaru, Pernambuco:** expressões de raça e produção de subjetividades. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2022. p. 49-64.

NEVES, Sérgio Leandro Souza. Et al. É possível reivindicar uma cartografia decolonial? **Revista Desenvolvimento Social**, vol. 25, n. 1, jan/jun, 2019 PPGDS/Unimontes-MG, 2019, p. 125-138.

PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó. **Pedagogias sensientes da memória:** caminhos possíveis a partir do encontro com as arpilleras chilenas. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2022. p. 34-38.

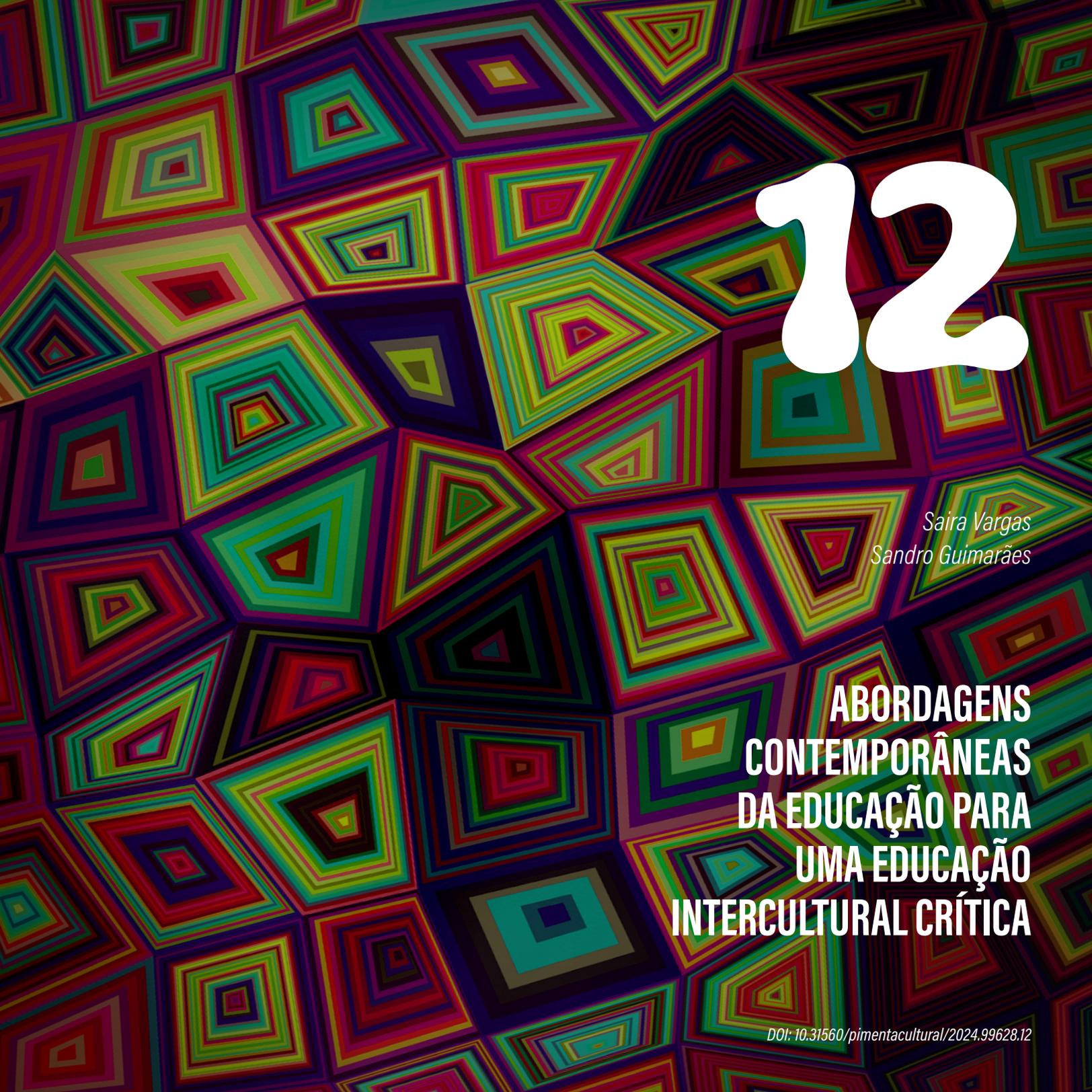
PALMIERE, Júlia Arruda da Fonseca. Et al. Teatro de Rua e Slam Camélias: pensando sobre decolonialidade em pesquisa. **Revista Nanduty**, v. 7, 2020, p. 145-166.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

SILVA FILHO, Luís Massilon da. **Saber, poética e transgressão:** as figuras estético-gestuais da corpa por artistas transexuais/travestis. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2022. p. 58-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. UMSA, **Revista “Entre palabras”**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p. 129-156.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, año 1, n.1, 2014b, p. 17-31.



12

*Saira Vargas
Sandro Guimarães*

**ABORDAGENS
CONTEMPORÂNEAS
DA EDUCAÇÃO PARA
UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL CRÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.12

As teorias pós-estruturais se manifestam a partir da crítica do estruturalismo que buscava analisar as estruturas subjacentes que constituem a sociedade, a linguagem e o pensamento. No contexto educativo, o pós-estruturalismo questiona as concepções tradicionais sobre o conhecimento, o poder, a identidade e a autoridade nas instituições educativas. Alguns conceitos da sua crítica têm contribuído para repensar sobre uma educação outra e diferenciada.

O pós-estruturalismo critica a ideia de que existe um conhecimento universal e objetivo que pode ser transmitido de forma neutra no processo educativo, e defende a descentralização do conhecimento, pois se entende que o conhecimento é sempre construído dentro dos contextos culturais e históricos específicos, e que nenhuma perspectiva é inerentemente superior.

Enfatiza a análise do poder do discurso em todas suas expressões, já que o conhecimento é construído dentro de um quadro de relações de poder. Isto implica repensar como alguns conhecimentos, valores e práticas se constroem e legitimam, enquanto outros são excluídas, subalternizadas e/ou invisibilizadas (Quijano, 2014, Mignolo, 2005). Isto nos permite questionar as normas e estruturas institucionais onde se potencializam os discursos do poder, começando pelos espaços educativos.

O pós-estruturalismo tem contribuído com abrir espaços de questionamentos sobre as normas e estruturas institucionais que estabelecem algumas práticas como “naturais” ou “inevitáveis”, perpetuando as desigualdades e as injustiças. Pelo contrário, estas teorias têm ajudado a abrir caminhos outros como o pensamento decolonial e as propostas interculturais - como o projeto do Bem-Viver - (Sepúlveda, 1996, Walsh, 2009, Makas, 2010).

Os questionamentos sobre a dicotomia identidade-subjetividade é um fator chave, já que as teorias pós-estruturalistas consideram que estas concepções essencialistas de identidade e

subjetividade são construções sociais e discursivas, e não entidades fixas e imutáveis. Isto implica em como o ser individual é compreendido e como as diferenças e diversidades são abordadas no cotidiano, especificamente em sala de aula.

Assim, o enfoque pós-estruturalista promove a reflexão crítica sobre a própria prática educativa e o papel do educador na produção de conhecimento e na formação de identidades. Leva os sujeitos a questionar suas próprias posições de poder e sua influência nos processos educativos. Aspecto que Walter Benjamin refletiu no século XX sobre a figura análoga de “o narrador” ou contador de histórias na sociedade moderna e como este se transformou ao longo do tempo.

Segundo Benjamin (1987) o narrador de histórias tradicional era uma figura “essencial” na transmissão da experiência humana, pois contava histórias que transmitiam conhecimentos acumulados ao longo de gerações. Esses contadores de histórias geralmente eram pessoas com experiência direta e tinham a capacidade de cativar seu público com seus relatos orais: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1987, p. 198)

Ao mesmo tempo, Benjamin (1987) traz à reflexão os desafios da modernidade que transformam o narrador e o colocam em uma encruzilhada dialética, especialmente com a tecnologia dos meios de comunicação de massas, porque a experiência direta se tornou menos importante e a capacidade de contar histórias foi substituída pela proliferação de informações fragmentadas e superficiais. A perda da tradição oral e a chegada de novas formas de comunicação mudaram, assim como a forma como percebemos a realidade e como transmitimos nossas experiências.

Benjamin (1987) nos convida a pensar sobre o papel e a importância do contador de histórias na transmissão de sabedoria, na preservação de experiências e na conexão com outras pessoas. Destaca a ideia de que o narrador ocupa um lugar especial entre os professores e os sábios. Isto sugere que contar histórias é uma forma de ensino e conselho que se afasta dos simples provérbios e passa a ser a capacidade de fornecer orientação e sabedoria aplicáveis a uma ampla gama de situações. O narrador não apenas compartilha sua própria experiência, mas também incorpora lições aprendidas com outras pessoas, enriquecendo sua capacidade de oferecer conselhos e perspectivas valiosas.

A referência ao narrador assimilando a experiência dos outros à sua “substância mais íntima” (Benjamin, 1987, p. 221) nos lembra a importância de aprender com as histórias dos outros. A empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro são essenciais para um contador de histórias, pois permite uma conexão profunda com o público. Contar histórias, portanto, é uma ferramenta poderosa para construir pontes entre as pessoas e compartilhar lições de vida.

O conceito de que o narrador tem a capacidade de “deixar a penumbra de sua narrativa ou consumir completamente o pavio de sua vida” (Benjamin, 1987, p. 221) sugere que a narração é um ato de entrega total. Ao compartilhar suas experiências, você se expõe e se torna vulnerável. Porém, é essa vulnerabilidade que permite uma conexão autêntica com o público. Contar histórias não é apenas um ato de contar histórias, mas um ato de compartilhar a humanidade e a autenticidade de alguém.

A ideia de que o contador de histórias é a personificação da justiça reflete a responsabilidade que advém de contar histórias. Os contadores de histórias têm o poder de influenciar a percepção e compreensão da verdade. Como guardiões de histórias, têm a responsabilidade de fazê-lo com integridade e veracidade, buscando justiça e verdade em cada narrativa.

Benjamin (1987) nos lembra que contar histórias é um ato poderoso e valioso que transcende a mera transmissão de informações. É uma forma de ensino, aconselhamento, conexão e justiça. Os contadores de histórias desempenham um papel vital na preservação da cultura e na construção de pontes entre as pessoas, ao mesmo tempo que partilham a riqueza da experiência humana.

Isto traz à memória os aportes de Jorge Larrosa (2007, 2009) quando abre caminhos para refletir sobre a experiência educativa como uma experiência intrínseca própria de cada sujeito, aspecto que para as culturas dinâmicas é indispensável contextualizar. O autor escreve sobre a importância da pedagogia na sociedade atual e sua abordagem está voltada para a compreensão da educação como uma experiência profunda que vai além da simples transmissão de conhecimento e se conecta com o significado e a subjetividade dos indivíduos.

Um dos conceitos-chave que Larrosa (2009) apresenta é o de “experiência”, onde destaca a importância da experiência pessoal e emocional no processo educacional. O que Benjamin (1987) traz em paralelo ao dizer que a relação entre o narrador e seu ouvinte estarão ressignificando a história contada, pois depende da subjetividade de cada um e dos significados que cada quem dará para o transmitido ou recepcionado. Enfocando a importância da narrativa, da preservação da memória e da relação entre narrador e ouvinte.

Na perspectiva sobre a dinâmica de partilha de histórias, de experiências e a sua relevância na cultura e na história. Se pode destacar que a relação entre narrador e ouvinte é movida pelo interesse mútuo em preservar o que foi narrado. A ato de contar histórias é apresentada como um meio de preservar experiências, conhecimentos e tradições ao longo do tempo. Além disso, a memória é elogiada como uma faculdade de grande importância, destacando-se o seu papel em manter vivas as histórias e enriquecer a narrativa.

Acreditamos que a relação de Benjamin e Larrosa na percepção da experiência do discurso por parte do contador de histórias e de considerar as suas subjetividades, recai na importância de priorizar as experiências para a construção de significados e aprendizagens significativas no campo educacional. Larrosa (2009) defende a ideia de que a formação docente deve estimular a reflexão e a sensibilidade perante os contextos e realidades dos alunos, bem como o reconhecimento da diversidade e singularidade de cada indivíduo no processo educativo.

No livro *Nietzsche e a educação*, Larrosa (2009) realizou uma análise da relação entre Friedrich Nietzsche e a educação, e destaca como as ideias filosóficas de Nietzsche relacionadas com a educação centram-se na crítica à educação tradicional (moral e religiosa) que se baseia na mera transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos, trazendo como consequência uma educação que suprime a liberdade e a criatividade do aluno, classificando-o em regras e estruturas pré-definidas.

Nietzsche discursa o conceito de “vontade de poder” (Larrosa, 2009) que se refere à força motriz fundamental da vida e da realidade. Isto é, a educação deve promover o desenvolvimento da vontade de poder nos indivíduos, permitindo-lhes atingir o seu pleno potencial e afirmar a sua singularidade. Nietzsche destaca a importância da experiência vivida e do corpo como aspectos fundamentais da educação. Nesse sentido, Larrosa (2009) destaca como a experiência educacional deve ser um processo que envolva os sentimentos, as emoções e as experiências pessoais do aluno, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e autêntica.

A concepção do super-homem é trazida como figura emancipadora, na relativização da verdade absoluta e na valorização da cultura e da estética no processo educativo. Para Nietzsche, a educação deveria promover a autonomia e superação do “homem medíocre” (Larrosa, 2009). Isso implica que o objetivo da educação não seja simplesmente formar conformistas, mas indivíduos capazes de

questionar, pensar por si mesmos e criar valores, e requererá de um sujeito que transcenda no entendimento das experiências e subjetividades que serão o princípio norteador da formação.

Nesse sentido, Gallo (2003) destaca os aportes de Deleuze para repensar sobre a quebra dos padrões para a educação e como a criatividade de cada sujeito é um fator estimulante para a construção crítica da realidade. Deleuze defende um sistema mais descentralizado e aberto que incentive os alunos a explorar seus próprios interesses e paixões. Em vez de estruturas rígidas e currículo fixo, ele propõe um ambiente dinâmico de aprendizado que estimula o pensamento crítico e a autoexpressão.

A ideia de que o conhecimento deve ser criado e não meramente transmitido é um fator importante na valorização das subjetividades, de rejeitar a hierarquia tradicional professor-aluno e promover a ideia de aprendizado mútuo e em colaboração. Nesse contexto, o papel do educador deixa de ser uma figura autoritária para se tornar um facilitador que ajuda os alunos em suas próprias jornadas de descoberta e aprendizado (Gallo, 2003).

Pincelando as ideias em contraste com o tradicional modelo hierárquico de disseminação do conhecimento em forma de árvore, Deleuze (1980) propôs uma abordagem “rizomática”, a qual abrange uma estrutura não linear e interconectada, já que o conhecimento é visto como uma rede de ideias e conceitos, onde o aprendizado pode ocorrer por meio de múltiplos caminhos e conexões, é flexível e se adapta às necessidades e características individuais dos alunos, o que permite um ensino mais personalizado.

No contexto educacional, o “rizoma” sugere que o aprendizado não deve ser limitado por planos de estudo rígidos ou currículos padronizados. Em vez de seguir uma estrutura fixa, o aprendizado pode ocorrer por meio de conexões e caminhos múltiplos, onde os alunos podem explorar e conectar conceitos e temas de forma mais livre, descentralizada e criativa.

ABORDAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO OUTRA

Para Foucault a educação é uma ferramenta que participa da produção e reprodução da sociedade e de suas relações de poder. Sua análise crítica das práticas educativas tem levado à reflexão sobre como a educação pode ser utilizada como meio de controle e como ela pode influenciar a formação de identidades e subjetividades na sociedade contemporânea.

Foucault (1979) vê a educação como um mecanismo crucial de controle social. As instituições educacionais não apenas transmitem conhecimento, mas também exercem poder ao impor algumas normas, valores e perspectivas aos alunos. Por meio dessas práticas de poder, a educação contribui para produzir sujeitos obedientes e conformes às normas estabelecidas pela sociedade (através do currículo, conteúdos e metodologias).

Seria análogo ao conceito de “panoptimismo” (Foucault, 1987) para descrever como as instituições educacionais podem funcionar como uma espécie de prisão mental, onde os alunos sentem-se constantemente vigiados por professores e autoridades, conduzindo à interiorização do controle social e à autorregulação do comportamento. Chamado de práticas disciplinares, onde os horários rígidos, testes padronizados, sistemas de classificação, recompensa e punição, entre outros são características determinadas para um bom desempenho educativo.

Nesse viés os discursos tornam-se um fator crucial para as relações de poder, já que o que é ensinado nas instituições educacionais é determinado por quem está no poder, e o conhecimento transmitido pode manter e reforçar as estruturas de poder existentes. Assim, Foucault (1972) expõe as noções de formação discursiva e de ordem do discurso para compreender a crítica das relações de poder

epistemológicas que encontramos implicitamente ao longo da história nos discursos, nos pensamentos, nos documentos, nas práticas culturais e onde os sistemas de racionalidades dominam e legitimam os comportamentos sociais.

Enquanto proposta para uma educação outra, Veiga-Neto (2005) traz as contribuições de Jacques Derrida sobre a filosofia da desconstrução. A partir dela, Derrida questiona e problematiza as estruturas do pensamento, da linguagem e do conhecimento em diversas áreas e nos ajuda para pensar mais criticamente a educação e promover a inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades nesta área.

Veiga-Neto (2005) afirma que Derrida critica a tendência de pensar em termos de oposições binárias, como bom/mau, razão/emoção, cultura/natureza, entre outras. Essas oposições podem criar desigualdades e hierarquias na educação e levar à exclusão de certos grupos de alunos ou perspectivas. Assim, analisa como a linguagem e o discurso influenciam a construção do significado e do conhecimento no contexto educacional.

Derrida argumenta que a linguagem não é transparente e que sempre há múltiplas interpretações e significados possíveis. Isso tem implicações na forma como certos conceitos são ensinados e transmitidos e como ideologias e preconceitos culturais podem ser perpetuados no discurso educacional, ou seja, isso significa que há sempre uma margem de ambiguidade e incerteza na linguagem e no pensamento.

A concepção do sujeito unificado e estável é um questionamento da filosofia da desconstrução, já que o aluno focaliza em suas experiências individuais, ao invés de impor uma visão homogênea de conhecimento e aprendizagem. A ideia de que cada aluno tem uma perspectiva única e valiosa para contribuir com o processo educacional é promovida.

Derrida enfatiza a importância de uma ética da responsabilidade na educação. Isso implica assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre as práticas educativas e as formas de conhecimento que são transmitidas, a fim de evitar a reprodução de desigualdades e exclusões. Este caminho tem inspirado outros autores a pensar em uma outra educação: inclusiva, aberta, intercultural, mas que tem considerado as subjetividades e diferenças.

Nesse caminho encontramos Carlos Skliar, um pesquisador e educador argentino que tem dedicado suas pesquisas a repensar sobre a educação inclusiva e a pedagogia da alteridade. Seu trabalho enfoca a diversidade e a interculturalidade no campo educacional, defendendo práticas pedagógicas que considerem e valorizem as diferenças individuais dos alunos.

A “pedagogia da alteridade” (Skliar, 2002) refere-se a uma abordagem educacional que enfatiza o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural e da diferença do outro. Ao invés de promover uma visão homogênea de ensino e aprendizagem, a pedagogia da alteridade busca compreender e acolher as diferentes identidades culturais, experiências e perspectivas presentes na sala de aula e na sociedade em geral.

Entre esses princípios, destaca-se o reconhecimento e valorização da diversidade cultural para a promoção da interculturalidade, evitando-se a imposição de uma cultura única como norma. Uma perspectiva decolonial no que tange às relações de poder na educação (Walsh, 2007). Isto fomenta o diálogo aberto e respeitoso entre alunos e professores, estimulando a escuta ativa de diferentes perspectivas.

Skliar (2002) repensa o papel do aluno sobre um sujeito com capacidade crítica de questionar as desigualdades e preconceitos existentes na sociedade e sobre como podem contribuir para um mundo mais inclusivo. Começando por propor um currículo intercultural que incorpore elementos e perspectivas de diversas culturas e grupos sociais que contribuam no processo de aprendizagem.

A pedagogia da alteridade (Skliar, 2002) busca, em última instância, formar cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com uma sociedade inclusiva e justa. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, pretende reduzir a discriminação e promover a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças culturais ou pessoais.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A proposta de uma educação intercultural crítica que vai além da simples valorização da diversidade cultural e da promoção do diálogo entre diferentes culturas, é uma abordagem mais profunda e comprometida, que busca questionar as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade, e que afetam aos grupos culturais minoritários ou marginalizados (Quijano, 2014).

Ao contrário da educação intercultural convencional ou funcional, a educação intercultural crítica (Tubino, 2011) busca analisar e compreender as relações de poder e dominação que podem existir entre as culturas e como essas desigualdades excluem as pessoas pertencentes a grupos subalternos. Seu objetivo é promover a justiça social, a equidade e a transformação das estruturas sociais que perpetuam a discriminação cultural.

Podemos considerar alguns princípios norteadores que se procura para a educação intercultural crítica:

- A análise crítica e a reflexão sobre as relações de poder e as estruturas sociais que afetam as culturas minoritárias ou marginalizadas são encorajadas.

- Consciência cultural e social para uma maior consciência das culturas outras e suas lutas por reconhecimento e revalorização na sociedade.
- É promovida a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a envolverem-se em questões sociais e culturais relevantes.
- Questionam-se as narrativas dominantes e os estereótipos culturais que possam existir na sociedade, e desafiam a hegemonia cultural.
- Busca empoderar as práticas culturais segregadas, dando-lhes voz e promovendo sua inclusão em todos os aspectos da sociedade.
- Os alunos são estimulados a serem agentes de mudança, trabalhando para transformar as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quando falamos de educação intercultural crítica estamos repensando as bases de uma pedagogia decolonial que Walsh (2009) propõe como uma outra práxis educativa, política e cultural que promova o con-viver com os outros – os invisibilizados -. Walsh (2009) argumentou que a interculturalidade deve transcender a mera tolerância cultural e promover a igualdade real e a justiça social. Isso implica questionar e desafiar as hierarquias culturais e estruturais que perpetuaram as desigualdades e a marginalização na região latino-americana.

Quando Benjamin (1987) nos convida a refletir sobre o ato de contar histórias, preservação da memória, a relação entre o narrador e o ouvinte no contexto da educação intercultural crítica, está nos chamando a tornar esses elementos veículos essenciais para promover a compreensão e o respeito entre diversas culturas.

A relação entre o narrador e o ouvinte se centra na preservação do que é narrado. No contexto da educação intercultural crítica, contar histórias é uma ferramenta fundamental para preservar e transmitir tradições, experiências e perspectivas culturais. As histórias partilhadas permitem que vozes de diferentes culturas sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo para uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural. Os contadores de histórias atuam como guardiões da história, partilhando histórias que de outra forma poderiam perder-se no esquecimento e, no processo, enriquecendo o património cultural da humanidade.

A educação intercultural crítica reconhece que a memória é essencial para a compreensão da história, dos desafios e das conquistas das diferentes culturas. A memória coletiva de comunidades e grupos culturais torna-se uma fonte inestimável de conhecimento interligado que é essencial para o diálogo e a compreensão intercultural. A memória permite que as experiências passadas permaneçam relevantes no presente e no futuro, promovendo a ligação entre gerações e promovendo uma apreciação mais profunda da diversidade.

Na educação intercultural crítica, a relação entre o ouvinte e o narrador é fundamental. Os contadores de histórias partilham as suas experiências culturais na esperança de que estas perduzam e sejam transmitidas às gerações futuras, enquanto os ouvintes desempenham um papel ativo na escuta, aprendizagem e apreciação de diversas perspectivas culturais. Esta relação é essencial para a aprendizagem intercultural, pois envolve abertura a novas ideias e vontade de questionar preconceitos.

Nesse aspecto, a concepção de experiência de Larrosa tem relevância significativa no contexto da educação intercultural crítica. Nesta abordagem pedagógica, a experiência pessoal e cultural dos alunos é um recurso valioso para a aprendizagem intercultural.

Se a educação intercultural crítica reconhece a diversidade de experiências culturais presentes na sala de aula, a *experiência* de Larrosa enfatiza a importância de dar sentido a essas experiências, permitindo aos alunos partilhar as suas perspectivas culturais e relacioná-las com as suas próprias vidas. Isto promove uma apreciação mais profunda das diferenças culturais e facilita o diálogo intercultural.

A educação intercultural crítica procura construir conhecimentos que vão além dos estereótipos e preconceitos culturais. A concepção de experiência de Larrosa defende a reflexão e a interpretação pessoal como parte do processo de construção do conhecimento. Os alunos, ao relacionarem a sua experiência pessoal com a cultura dos outros, podem desenvolver uma compreensão mais autêntica e significativa da diversidade cultural.

A educação intercultural crítica baseia-se no diálogo e na empatia como ferramentas para superar a discriminação e o racismo. A concepção de experiência de Larrosa enfatiza a importância da reflexão pessoal e da conexão com as experiências dos outros. Essa conexão promove empatia e compreensão, permitindo que os alunos vejam o mundo da perspectiva dos outros.

A relação entre Benjamin (1987) e Larrosa (2009) guiam nossas reflexões sobre esses dispositivos imprescindíveis para a perspectiva da educação intercultural crítica. Por um lado, Benjamin contribuindo com nossos diálogos sobre a narração de histórias e a memória como elementos-chave na educação intercultural crítica, já que permitem a preservação das tradições culturais, enriquecem o conhecimento intercultural e promovem uma relação colaborativa entre contadores de histórias e ouvintes. Em última análise, a narração e a memória são ferramentas poderosas para superar preconceitos e construir pontes de diálogo e valorização da diversidade cultural.

Por fim, a concepção de experiência de Jorge Larrosa contribui com uma dimensão significativa para a educação intercultural crítica, destacando a importância da experiência pessoal e cultural

no processo de aprendizagem e compreensão intercultural. A experiência, segundo Larrosa, não é apenas um conjunto de acontecimentos vividos, mas um processo de dar sentido e refletir sobre essas experiências. No contexto da educação intercultural crítica, esta perspectiva enfatiza a importância de valorizar e relacionar experiências culturais, promovendo um diálogo mais profundo e significativo entre diversas culturas. A ligação entre a concepção de experiência de Larrosa e a educação intercultural crítica leva-nos a considerar como a experiência individual e cultural pode ser um poderoso impulsionador da compreensão, empatia e respeito intercultural.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasil: Brasiliense, 1987.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MIGNOLO, Walter. **The Idea of Latin America**. USA: Blackwell manifestos, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/ Descolonialidad del Poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014.
- SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías. O... *¿y si el otro no estuviera ahí?* Em **Educación & Sociedad**, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.
- SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. Em **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, mayo-agosto, 2007.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. Em Vera Maria Candau (org.), 2009.



13

*Divane Oliveira de Moura Silva
Kátia Silva Cunha*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

**A ÉTICA E O ÉTICO PELA TEORIA
DO DISCURSO PÓS-ESTRUTURALISTA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.13

A Teoria do Discurso Pós-estruturalista é uma abordagem teórica influente nas ciências sociais e políticas que ganhou fôlego na década de 1970, com os estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), na Universidade de Essex - Reino Unido. Entre outras problemáticas, partiu da crítica às teorias estruturalistas da linguagem, cultura e sociedade e da crise do marxismo em face ao emergente neoliberalismo e à hegemonia neoconservadora (Torfing, 2005). Nos últimos anos, ela vem se expandindo em diversas áreas, inclusive no campo dos estudos das políticas educacionais (Buenfil Burgos, 2019).

Ao oferecer uma nova perspectiva analítica, a Teoria do Discurso Pós-estruturalista - doravante TDP - concentrou-se nas regras e significados que condicionam a construção da identidade social, política e cultural (Torfing, 2005). Portanto, sua ênfase se inscreve na primazia do discurso para a construção de significados sociais, bem como na formação da identidade, propondo uma compreensão da política como um campo de luta simbólica, onde diferentes atores e grupos competem pela hegemonia discursiva.

Nosso interesse, neste ensaio, é explorar como a TDP se movimenta entre a ética e o ético, visto que essa perspectiva teórica promove a visibilidade do discurso como prática constitutiva do social, e por conseguinte, constitutiva dos princípios normativos das políticas educacionais. Entendemos que os aspectos desta teoria desafiam visões universalistas de moralidade e possibilitam, reafirmando suas características pós-estruturalistas, “[...] desconstruir as unidades puras, claras e distintas para fazer ver, nos contextos educacionais, a impureza das multiplicidades e a imprevisibilidade que as caracteriza [...]” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 784).

Nessa proposição, dividimos este texto em duas outras seções, além desta introdução e das nossas derradeiras palavras. Assim, na seção seguinte, abordaremos o ético na TDP como horizonte ontológico, apresentando as principais ideias da teoria, sua crítica ao pensamento neoliberal e sua contribuição para a compreensão da

política educacional contemporânea. Na seção subsequente, abordaremos a ética na TDP pelo aspecto ôntico, argumentando como essa abordagem pode ser conectada a questões ético-normativas e como ela pode contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a ação política na área educacional.

O ÉTICO PELA TEORIA DO DISCURSO: O PENSAMENTO NEOLIBERAL E O POLÍTICO

Inicialmente precisamos considerar que a TDP herdou do filósofo francês Jacques Derrida, a compreensão de que “tudo é discurso”, bem como o abandono à “ideia metafísica de um centro transcendental que estrutura toda a estrutura” (Torfing, 2005, p. 8, tradução nossa). Nesse aspecto, os discursos são construções sempre parciais, incompletas, temporariamente fixas, vulneráveis à rearticulação, e um significado definitivo “é impossível porque é construído dentro de conjuntos relacionais que estão sujeitos a deslocamentos sem fim e rupturas constantes” (*Ibidem*, p. 4, tradução nossa).

Essa impossibilidade da fixação do significado é uma premissa da TDP que nos ajuda a compreender como os atores políticos educacionais constroem discursos, e negociam demandas em busca de hegemonia. Para Laclau (2018), a hegemonia se refere ao processo pelo qual os discursos particulares se articulam para adquirir uma percepção de verdade ou bem comum, ou seja, é um movimento pelo qual as particularidades se estabelecem como verdades universais.

Assim, a pré-condição para o fenômeno contemporâneo neoliberal se instalar no campo educacional estaria na institucionalização do paradoxo entre o universal e o particular, não havendo solução definitiva para esta oposição, pois todo discurso intenta alcançar a hegemonia, mesmo que nenhuma hegemonia possa

ser permanente. Nesse sentido, a hierarquia e o desequilíbrio do saber/poder presente no social contribuem para uma perene negociação - operada por articulações discursivas.

O deslocamento de uma ordem dominante seria a porta de entrada para a formação hegemônica, pois os discursos nunca são criados, mas adaptados (Stengel, 2019). Em meio às práticas articulatórias, um discurso pode aglutinar demandas - mesmo sendo estas conflituosas e incompatíveis - e gerar a formação de um ponto nodal, o qual fixa parcialmente os sentidos em torno de si. Assim, um 'novo' projeto 'liberal', no campo educacional, para fixar-se contingencialmente e precariamente, precisaria eleger esse ponto discursivo, que é privilegiado.

Desta forma, entendemos que a estratégia do 'neo'liberalismo, na construção de políticas públicas educacionais, opera por pontos nodais que prometem evitar erros do passado ao incorporar ativamente práticas discursivas valorizadas e sedimentadas, em oposição simultânea a práticas discursivas que são antagonicamente associadas ao fracasso ou à fraqueza. Isso simplifica o social em dois lados, opostos e antagônicos (Laclau; Mouffe, 2015). As lutas por hegemonia indicam como as fronteiras políticas são construídas a partir de diferentes demandas sociais - lógica de equivalência, e como certas demandas são negociadas, mediadas ou negadas - lógica da diferença.

Para Mouffe (2003, p. 15), 'o político' está relacionado a esse antagonismo, o qual "é inerente a todas as sociedades humanas". O antagonismo pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. Portanto, enquanto existir o político - dimensão ontológica relacionada à construção do social - as disputas em torno dos sentidos são inerradicáveis, envolvendo, inclusive, os sentidos característicos do novo projeto de sociedade neoliberal sobre: cidadão, empreendedorismo, individualismo, competição, entre outros, bem como são inerradicáveis os eventos de deslocamento estrutural.

Essa compreensão da política contemporânea pela TDP produz a percepção da hegemonia de um determinado discurso como processo não natural, mas construído. Nesse prisma, a hegemonia está em permanente negociação e algumas reivindicações são amplamente aceitas como 'único' caminho, ou 'certo' e 'verdadeiro', em oposição a outras possibilidades desprivilegiadas ou descredenciadas. Cabe aqui destacarmos que o sistema neoliberal, apesar de promotor de desigualdades oriundas das lógicas de mercado, pode ser aclamado por muitos no campo educacional pela suposta governança democrática no mundo, em oposição ao retrocesso econômico (Clarke, 2022).

Entretanto, os aspectos de emergência, contestação e transformação das práticas cartografadas pela TDP apontam, tanto o caráter ontológico do político, como o seu momento ético, visto a possibilidade da ruptura de práticas sedimentadas. Critchley (2004, p. 118, tradução nossa) afirma que o ético ocorre “[...] quando a ordem normativa sedimentada e particular de uma determinada sociedade é investida e questionada ao mesmo tempo”.

Nesse sentido, assim como Nabers (2015, p. 105, tradução nossa), percebemos que “[...] significados, ordens políticas e comunidade são inteiramente constituídos dentro [do] espaço indecidível, no qual as práticas discursivas podem funcionar contínua e indefinidamente”. Pela indecibilidade da estrutura e da decisão (Laclau, 1990, 2017), os sujeitos são capazes de promover deslizamentos nos sentidos da ordem social sedimentada, como também, questionar as consequências vivenciadas nas escolas de forma contra-hegemônica. Assim, o aspecto ético do jogo político possibilita novas configurações do social e a desnaturalização da política educacional normatizada.

Contudo, a estrutura fundamental descrita por Laclau sempre opera através de um “algo” que possui um conteúdo específico e tangível. Essa estrutura está sempre enraizada em um contexto social e histórico, e é nesse contexto que avaliações éticas são realizadas.

Ao questionarmos as implicações éticas de certos processos de identificação, somos constantemente desafiados a considerar tanto o aspecto universal quanto o particular. À vista disso, devemos mergulhar no contexto do momento presente, onde a identidade está sendo formada, e basear nossos julgamentos no conteúdo específico e imediato deste contexto (Szkudlarek, 2013).

Portanto, distinto do momento ético referente a ontologia do político, a compreensão da ética requer um olhar ôntico à política educacional, observando a dimensão normativa de forma sincrônica (Glynos; Howarth, 2018). É o que enfatizamos como a análise do 'aqui e agora' na política em questão. Perceber os discursos concorrentes e simultâneos, leva a visualização das formas alternativas de ação política e a condição de possibilidade para a emergência de qualquer outro objeto. Nesse movimento, até o conceito de ética passa a ser questionado, como veremos na seção seguinte.

A ÉTICA PELA TEORIA DO DISCURSO: A DIMENSÃO MORAL E A POLÍTICA

Pela lente teórica do discurso, a ética, como moralidade, é produzida em lutas discursivas, tal como para Laclau (2018) o social é produzido no discurso, e não apenas através dele. Nesse sentido, a ética é um conteúdo da política - cuja significância está atravessada pelos processos de equivalência e diferença - e a política deve ser entendida como a tentativa de estabelecer o social.

Assim como Mouffe (2013), entendemos que a política engloba uma série de atividades, discursos e estruturas institucionais voltadas para a criação de uma ordem específica e a organização da convivência humana em contextos constantemente suscetíveis a conflitos, devido à presença inerente do elemento 'político'.

Sendo assim, mesmo que se configure como um processo de fixação impossível, a política é a articulação dos projetos que se movimentam na disputa para estabelecer seus normativos como o único jogo aceitável, por meio do investimento ideológico.

Nesse ponto, é importante distinguirmos a ideologia no pensamento pós-estruturalista. Ela diverge da concepção tradicional marxista, que a compreende como falsa consciência - ou como distorção da realidade - usada em benefício dos poderes hegemônicos para impor suas ideias às classes dominadas (Fernandez, 2020). Na ótica marxista, o sujeito seria passivo, absorvendo crenças como uma esponja e a ação ética na política educacional seria promover a 'verdadeira' consciência para a emancipação.

Em direção oposta, com o auxílio de Laclau (2014), compreendemos que o conceito de ideologia se refere às maneiras em que uma sociedade procura definir-se ao se fechar em torno de significados fixos, negando o jogo infinito das diferenças. Representa a tendência de qualquer discurso totalizador em buscar uma 'totalidade'. Dado que a pretensa coesão social requer algum grau de fixação de significado por meio de um discurso que intenciona inutilmente encerrar interpretações, a dimensão ideológica é inerente ao tecido social, pois contribui para sua formação e estabilidade.

Portanto, depreendemos que a ideologia não é uma falsa consciência, mas a responsável por dar sentido à realidade, de forma precária e contingente, sendo assim, constitutiva do social. Operando no inconsciente dos sujeitos, ela sutura os espaços incompletos do discurso - e suas falhas - e fixa precariamente os sentidos que intentam dar uma impossível completude à sociedade. Desta forma, é frágil, imperfeita, contraditória, negociável e aberta a novas articulações discursivas.

Defendemos, assim como Fernandez (2020), que essa concepção da ideologia como um tecido ou estrutura de significado é consideravelmente mais intrincada do que a abordagem determinista

da teoria da ideologia que a trata como uma consciência falsa. Isso porque enfatiza os processos reflexivos e as contradições enfrentadas pelo indivíduo ao atribuir sentido à realidade.

Portanto, sendo a ideologia uma trama ou sutura que aponta a impossibilidade de uma única verdade, inspiradas em Fernandez (2020), arriscamos afirmar que um objetivo crucial nas políticas educacionais seria possibilitar o exame dos variados processos de diálogo e interação entre diferentes discursos no cenário social e educacional, considerando a natureza aberta e discursiva da realidade em constante movimento. Assim, sustentamos que colocar ênfase no diálogo e na interconexão entre esses discursos não apenas problematiza pontos de vista sectários que reivindicam a exclusividade de uma única verdade, mas também questiona as celebrações acríticas da diversidade, reconhecendo a presença de antagonismos intolerantes entre os discursos.

Nessa direção, a ética pode ser compreendida como uma construção ideológica forjada pela política. Ou seja, no bojo de toda política encontramos de forma implícita a concepção ética, que é peculiar à cada política. Ética e política estão intimamente relacionadas, sendo impossível separá-las. É nesse sentido, que ao analisar o entrelaçamento da política à sua ética particular, Stengel (2019) ilustra como as consequências de uma guerra podem ser percebidas como irrelevantes, pela aceitação ética do seu uso para o 'bem', ou de forma 'limpa' ou apenas pela adoção de regras 'corretas' ou 'verdadeiras'.

Pelo exposto, podemos entender como certas articulações discursivas na política educacional conseguem ser amplamente aceitas como éticas e verdadeiras, ao tentar suturar, ou fixar, que sua opção é moralmente superior às alternativas disponíveis ou única. É o caso, por exemplo, da política educacional neoliberal que ignora as consequências sinistras da meritocracia. A construção da ética política meritocrática promove injustiças ao ocultar as desigualdades constituidoras do sistema educacional.

Interessante percebermos com Critchley (2004, p. 114, tradução nossa), que muitas decisões na administração “[...] tentam apagar seus traços de poder, força, vontade e contingência, naturalizando ou essencializando seus conteúdos”, pois, “a principal estratégia da política é tornar-se invisível para reivindicar para si o status de natureza ou evidência a priori”. Assim, as identificações éticas com as normas e valores da política podem se tornar cada vez mais rotineiras e sedimentadas, por meio do ideológico – imaginário – mas, apresentado como ‘verdadeiro.’

Daí a importância dos educadores, pesquisadores e demais construtores das políticas educacionais, assumirem a impossibilidade de encontro com qualquer verdade última, reconhecendo “que não existem absolutos universais e que é necessário refletir sobre as próprias realizações, conhecimentos adquiridos e objetivos avaliados”, tal como defendido pelo pensamento pós-crítico (Fernandez, 2020, p. 198, tradução nossa). Nesse sentido, postulamos que a vigilância e a desconfiança das propostas políticas são importantes práticas cotidianas dos profissionais no campo educacional, cuja atuação possibilita a rejeição de proposituras que intentam homogeneizar o social.

DERRADEIRAS PALAVRAS...

A Teoria do Discurso Pós-estruturalista de Laclau e Mouffe oferece uma relevante compreensão sobre o político/negociado e a política/norma estabelecida, e suas respectivas relações com o ético/forma, e a ética/conteúdo normativo. Essas construções discursivas nos desafiam a repensar as políticas educacionais e a considerar novas abordagens para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

O político, pelo seu aspecto ontológico, corresponde ao momento ético, onde as decisões estão no campo da indecidibilidade. Já a política, pelo aspecto ôntico, nos leva a reconhecer que a ética é um conteúdo normativo resultante de lutas políticas sobre o seu significado. A concepção de hegemonia de Laclau e Mouffe nos indica como algumas reivindicações sobre o que é moralmente certo são amplamente aceitas, enquanto outras não.

Nesse sentido, a TDP nos instiga a considerar que não existem respostas únicas ou definitivas para os problemas educacionais, reconhecendo que os discursos são moldados por relações de saber e poder e que certas vozes e perspectivas se articulam com mais força que outras pela construção ideológica. Portanto, o reconhecimento da diversidade, da diferença e da pluralidade de vozes, bem como o constante questionamento sobre aquilo que se apresenta como incontestável, possibilita a construção de políticas educacionais mais justas e equânimes.

REFERÊNCIAS

- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. **Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica**: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica, p. 1-339, 2019.
- CLARKE, Matthew. **Education and the Fantasies of Neoliberalism**: Policy, Politics and Psychoanalysis. Routledge, 2022.
- CRITCHLEY, Simon. Is there a normative deficit in the theory of hegemony? *In*: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (eds.), **Laclau: A Critical Reader**. Routledge, p. 113–122, 2004.
- FERNÁNDEZ, Juan Ramón Rodríguez. Post-Critical Education. *In*: **Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education**. Routledge, 2020. p. 194-202.
- GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. *In*: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018.

LACLAU, Ernesto. Identité et hégémonie. Le rôle de l'universalité dans la constitution des logiques politiques. *In*: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. **Apres l'émancipation**. Trois voix pour penser la gauche. Média Diffusion, 2017.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto. **On populist reason**. Londres: Verso, 2018.

LACLAU, Ernesto. The impossibility of society. *In*: ANGERMULLER, Johannes; WODAK, Ruth; MAINGUENEAU, Dominique. **The Discourse Studies Reader**: Main currents in theory and analysis, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, p. 122-126, 2014.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, p. 237, 2015.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://mitsp.org/2020/wp-content/uploads/2020/02/mouffe-democracia-cidadania-e-a-questao-do-pluralismo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

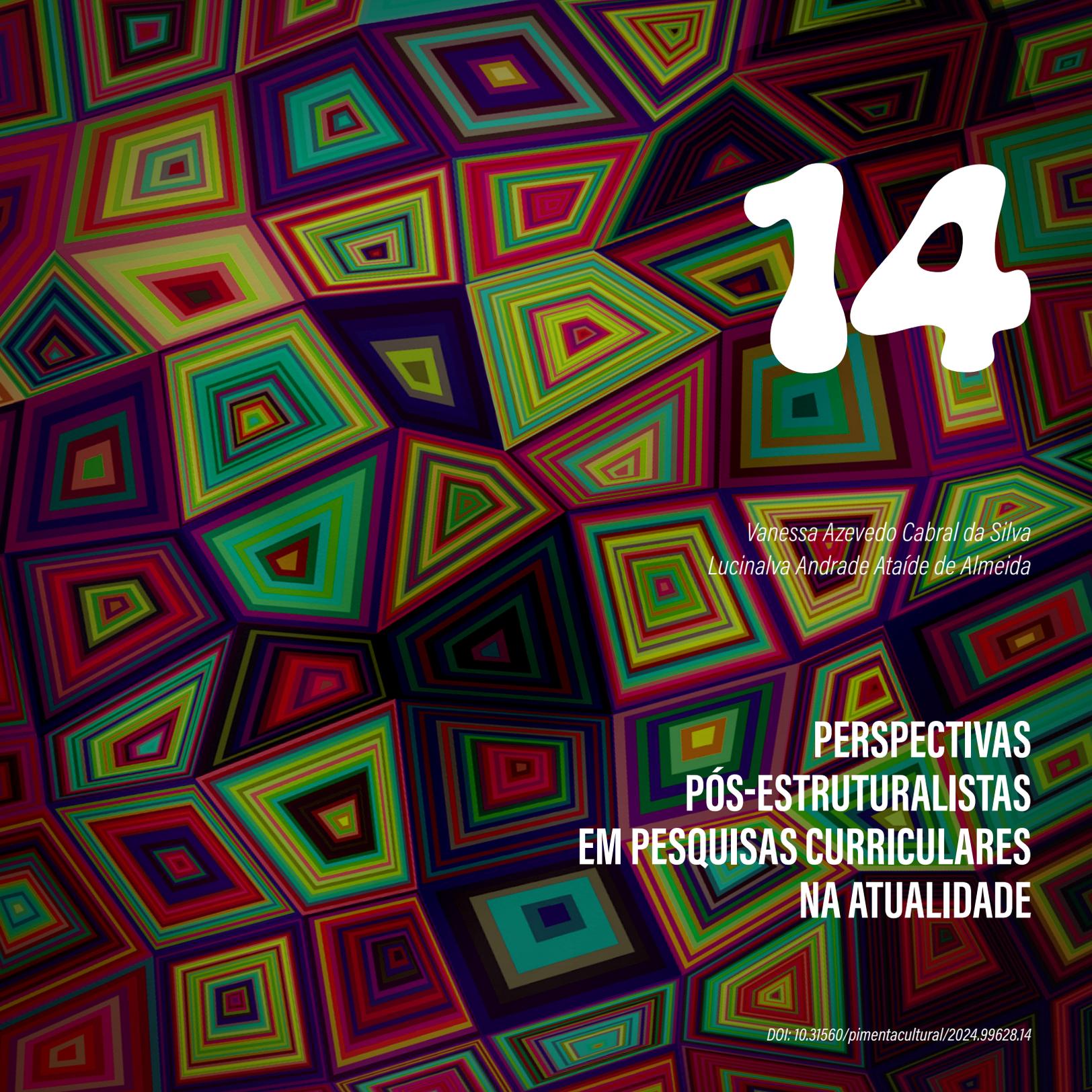
NABERS, Dirk. **A poststructuralist discourse theory of global politics**. New York: Palgrave Macmillan. Springer, 2015.

STENGEL, Frank A. The political production of ethical war: rethinking the ethics/politics nexus with Laclau, **Critical Studies on Security**, 7:3, 230-242, 2019 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/216248872019.1690861>. Acesso em: 12 jun 2023.

SZKUDLAREK, Tomasz. Identity and normativity: Politics and education. *In*: SZKUDLAREK, Tomasz (Ed.), **Education and the political**: New theoretical articulations, Sense Publishers, p. 61-74, 2013.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 15 out. 2023.

TORFING, Jacob. Discourse theory: Achievements, arguments, and challenges. *In*: **Discourse theory in European politics**: Identity, policy and governance. London: Palgrave Macmillan UK, 2005. p. 1-32.



14

*Vanessa Azevedo Cabral da Silva
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURALISTAS EM PESQUISAS CURRICULARES NA ATUALIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.14

...SE AS COISAS ACONTECEM ANTES DE ACONTECER?

Este ensaio é uma produção no campo da perspectiva pós-estruturalista que envolve pesquisas heterogêneas, especialmente aquelas relacionadas com o Currículo, no eixo das políticas-práticas curriculares da educação básica e de formação de professores. Assim, dialogamos na compreensão de como o pós-estruturalismo colabora com as pesquisas em torno do Currículo na atualidade.

Tomamos como fio condutor a obra *A hora da estrela* de Clarice Lispector para conversar com as pesquisas em Educação numa perspectiva pós-estruturalista, compreendendo esse campo como instante que compõe rupturas, assentado no átimo que a autora apresenta como o “[...] o pneu do carro correndo em alta velocidade toca no chão e depois não toca mais e depois toca de novo [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 89).

Dialogamos com autores de perspectivas pós-estruturalistas do Currículo em consonância com as discussões estabelecidas em torno dessa epistemologia e metodologia. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico para vislumbrar como as rupturas estabelecidas pelos estudos pós-estruturalistas corroboram com a produção de noções e deslocamentos, afastando-se de uma ótica determinista da construção de conceitos fixos.

Nesse sentido, convidamos ainda inicialmente os estudos de Jacques Derrida em torno do movimento de desconstrução e tradução em colaboração com o horizonte da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe nas noções de discurso, política e o político nas discussões curriculares da educação básica e da formação de professores.

...A PALAVRA "REALIDADE" NÃO LHE DIZIA NADA: PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS EM EDUCAÇÃO

As pesquisas pós-estruturalistas estão distantes de serem homogeneizadas, diante da perspectiva que adotam teórico-metodologicamente, logo abarcam variados pensamentos epistemológicos contemporâneos. Na canção *O Que Você Quer Saber de Verdade*²² A intérprete Marisa Monte convida os ouvintes a prestar atenção para ouvir: o que queremos saber de verdade?

Ao ouvir "a terra respirar" através do vento que entra "pelas portas e janelas das casas" podemos repousar nos pensamentos, nas palavras, nas imagens, nas pesquisas. Mas quais pensamentos? Quais imagens? Quais palavras? Com quais pesquisas? Numa perspectiva estruturalista poderíamos na tentativa de responder dizer que por um lado estamos imersos num cotidiano capitalista que nos pede constantemente produção, eficiência e rapidez e apontar possíveis soluções e caminhos.

Mas como nos conduz numa questão salutar Clarice Lispector na obra intitulada *A hora da Estrela*: "Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?"

Diante de uma lente pós-estruturalista, não conseguimos apontar um caminho, um início ou uma saída para encontrar a verdade. Inclusive, verdade é uma palavra posta em jogo e questionada por filósofos contemporâneos como Nietzsche, Foucault, Derrida e Deleuze. Já que a própria razão e as pretensões universalistas são questionadas, questionamos aqui as próprias perguntas e as maneiras de fazê-las.

O pós-estruturalismo ao criticar a cientificidade das ciências humanas coloca em cheque o horizonte da verdade, assim como a racionalidade e autonomia do sujeito. Essa produção de rupturas adentra os campos dos estudos curriculares possibilitando as problematizações e desestabilizações do que está posto e de como se põe as estruturas, da sociedade, mas também, da própria produção científica.

As rupturas apresentadas nas pesquisas tornam-se possibilidades de investigação no campo do Currículo e da Formação de Professores de maneira que os sujeitos, os discursos, o poder e outras categorias possam ser problematizadas e desestabilizadas em detrimento ao que se construía na filosofia e na perspectiva estruturalista.

Caminhamos por entre as rupturas e somos aprendizes da problematização dos valores transcendentais, como Tedeschi e Pavan (2017) apontam, num emaranhado construído e desconstruído por Deleuze, Derrida, Foucault e outros autores contemporâneos, as ondas que envolveram o que nominamos como pós-estruturalismo se movimentam concomitante aos discursos neoliberalistas, ambos envoltos nas deliberações, disputas e antagonismos que constituem as propostas e políticas curriculares.

Na impetuosidade das políticas curriculares neoliberalistas hegemonicamente produzindo sentidos ao Currículo, as pesquisas pós-estruturalistas apontam caminhos de decisões, negociações, confrontos envoltos em todos os espaços pelos quais perpassam as propostas e práticas curriculares. Esses caminhos que se deslocam, não apresentam fixação, talvez digam mais sobre um processo de esperança na ação, esperar como verbaliza Paulo Freire, nas práticas docentes e na legitimação de discursos no cotidiano.

Esperançar e mudar as coisas de lugar nas pesquisas com o Currículo perpassa por compreender que discursos, sujeitos, poder e outras noções se deslocam. Dessa forma, as pesquisas pós-estruturalistas que

envolvem o campo da educação com aporte teórico-metodológico na perspectiva discursiva provocam a desestabilização de categorias como o próprio discurso e as noções que se constroem sobre a participação do sujeito nas pesquisas, nas análises documentais, entre outros aspectos que sejam mobilizados por pesquisadores.

Afinal, a própria posição do sujeito é problematizada, logo esse movimento desestabiliza as noções de lugares, nos ajudando assim a construir pesquisas que considera professores, estudantes, os corpos, as construções, a escola e fora dela, como sujeitos que produzem políticas e não apenas que implementam o que está projetado e pensado nas propostas curriculares.

Nesse sentido, nos aproximamos da desconstrução em Jacques Derrida para uma leitura das discussões acerca do Currículo e da Formação de Professores, na possibilidade de compreender essas leituras não enquanto texto documentado, mas enquanto discurso que se constrói no cotidiano das escolas, dos tempos formativos e nos momentos de decisão.

E é nesse percurso com Derrida que percebemos os deslocamentos desse horizonte das pesquisas curriculares, a desconstrução corrobora para pensarmos de um modo, ou de vários outros modos, modificando as ordens conceituais e não conceituais articuladas. Como Macabéa, “num aflitivo domingo sem farofa teve uma inesperada felicidade que era inexplicável: no cais do porto viu um arco-íris” (LISPECTOR, 1998, p. 43), vislumbramos por diferentes perspectivas o arco-íris e mesmo o horizonte se deslocando no processo de desconstrução.

Por compreendermos que a desconstrução colabora para conseguirmos adentrar as discussões acerca das políticas curriculares, e dialogarmos com os momentos de decisão com Derrida, nos aproximamos também da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) para entender o pós-estruturalismo nesse campo do movimento das pesquisas na educação, especificamente das políticas-práticas curriculares.

A produção científica em torno do Currículo, ganhou certo fôlego durante as décadas de 1980 até os dias atuais (OLIVEIRA, 2018). Esses estudos que eram discutidos, principalmente, nas pesquisas críticas, ganharam força e espaço nas pesquisas pós-críticas. Nos aproximando assim do pós-estruturalismo, percebemos que os sentidos e significados são disputados nos espaços de poder sobre o que vem a ser Currículo.

No envolvimento das pesquisas pós-críticas podemos ver que se colocam os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas de maneira que englobassem todos num único eixo em torno das pesquisas sobre Currículo (LOPES, 2013). Havendo, assim, especificidades nos estudos que advém de cada um desses caminhos teórico-metodológicos com que se estudam a complexidade do Currículo, nas pesquisas pós-estruturalistas esses estudos convergem na área de uma preocupação com a linguagem, falada, mas também praticada.

A partir de 1960 o pós-estruturalismo toma forma e ganha o mundo na crítica ao estruturalismo, conforme Vinci (2017) afirma, segundo ele a convergência da preocupação do estruturalismo e do pós-estruturalismo com a preocupação em torno da linguagem e dos discursos, fizeram com que essas perspectivas realizassem leituras e travassem diálogos entre filosofia e linguística.

Logo, o Currículo se estabelece nessa arena como um campo discursivo de disputa por poder, por legitimação daquilo que precisa ser ensinado e de como ensinar, se estabelece nos documentos, mas não só, atravessa as decisões tomadas nos espaços políticos das decisões, para além da ideologia, das figuras de poder estabelecidas hegemonicamente, por vezes sujeitos que são silenciados ou desconsiderados em pesquisas de perspectiva estruturalista, inclusive a sala de aula e as relações professores-estudantes.

Apresentando uma crítica a cientificidade, a essa ideologia, as pesquisas pós-estruturalistas apresentam especificidades que empregam referenciais teórico-metodológicos que rompem com

modelos lineares, estruturados e fixos. Oliveira (2018) diz que as pesquisas de perspectiva pós-estrutural apresentam aos pesquisadores estímulos a problematizar tanto os contextos amplos como os campos microcontextuais que envolvem o campo educacional.

Esse rompimento, ou essa ruptura, se dá pela pluralidade com a qual as pesquisas pós-estruturalistas compreendem as Teorias Curriculares, em que o Currículo é campo de disputa, é movimento, onde não há um fundamento único e último e nesse processo envolve significantes que perpassam diversos contextos, dentre eles a própria sala de aula que é, também, um local de produção de sentidos e de significação.

Esses campos de disputa pela produção de sentidos e significações ao Currículo, numa perspectiva pós-estruturalista, se dá em variados espaços, a "realidade" pela qual os sujeitos vão estabelecendo, contingencialmente, significados, configurando e reconfigurando as políticas-práticas curriculares são múltiplas. Essa multiplicidade, pode ser compreendida a partir da noção de que a Teoria do Discurso terá da construção de significados contextualizados.

Essa contextualização é validada a partir dos deslocamentos da centralização que é a todo momento tentada pelo neoliberalismo que ascendeu na contemporaneidade, tanto nas propostas curriculares para a Educação Básica, como na formação de professores. A valorização e problematização de significações contextualizadas permite aos pesquisadores maior liberdade para analisar, compreender e identificar as variadas produções de sentidos diante de uma configuração social, conforme afirma Freitas (2021) a partir da Teoria do Discurso.

A palavra realidade que para Macabéa e Clarice não lhes diz nada, nesta produção imbrica contextualização à produção de significados ao Currículo da Educação Básica e da formação de professores que entram em disputa nos contextos amplos da produção política,

mas também, nas microcontextualizações das políticas-práticas curriculares que produzem a hegemonia discursiva em torno do que vem a ser o Currículo.

Nesse sentido, a hegemonia discursiva não se constitui de uma vez por todas, mas é contingente e é desconstruída diante do social, das decisões, do político e da política vigente. Conforme Silva (2020) estamos presenciando movimentos de desconstrução quando questionamos os princípios, as bases, e as tentativas de centralização das teorias curriculares.

As rupturas e desconstruções produzem, assim, traduções dentro de contextos histórico-sociais que lançam os discursos que se constroem a cada movimento de continuidade, de silenciamento, de interpretações das tradições curriculares (SILVA, 2020) que vem se construindo na Educação Básica e na formação de professores com os sujeitos em diversas posições no sistema educacional.

Dessa forma, o processo de desconstrução não invalida ou destrói as perspectivas que foram construídas ao longo das discussões em torno do Currículo, porém, colabora com o movimento de análise, crítica e tradução do que vem a ser "realidade" em que se encontra a discursividade produzida em torno do Currículo da educação básica e da formação de professores.

NAS TENTATIVAS DE PRODUÇÃO...

Realizamos uma tentativa de ensaio teórico para compreendermos como o pós-estruturalismo colabora com as pesquisas em torno do Currículo na atualidade, sem a pretensão de estabelecer definitivamente os conceitos acerca de Currículo, discurso, sujeitos e poder que se inscrevem nas pesquisas que são abordadas nessa perspectiva.

Compreendemos, assim, que as perspectivas pós-estruturalistas não rejeitam, tampouco constroem uma linearidade temporal de terem superado as pesquisas críticas em torno do Currículo. Mas, colocam-se enquanto perspectivas teórico-metodológica que abrangem pesquisas heterogêneas que permitem a desconstrução de metanarrativas e uma ruptura com as pretensões de universalização racionalista.

Nesse sentido, abrem-se as possibilidades de pesquisas curriculares que consideram de uma maneira outra conceitos como o poder, os sujeitos, o discurso e a própria noção de Currículo e formação de professores nas pesquisas em educação, considerando a contingencialidade e a produção discursiva que envolve o social.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. "ASSINATURA ACONTECIMENTO CONTEXTO". In: DERRIDA, Jacques.

Margens da Filosofia. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 349-73.

FREITAS, Felipe Corral de. As Perspectivas do Conflito na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. In: MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas (Orgs.). **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe**: implicações teóricas e analíticas. São Paulo: Intermeios, 2021.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-críticas, políticas e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, p. 7-23, 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes:** rastros do currículo da formação de professores. 2020. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p.772-87, set./dez. 2017.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um possível itinerário. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016-abr/2017, p. 42-58.



15

*Almir Antonio Bezerra
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

PROJETO DE VIDA:
DISCURSO EM TORNO DE UMA POLÍTICA
CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.15

PRÓLOGO À POLÍTICA CURRICULAR EM QUESTÃO

A palavra projeto é bastante utilizada no campo da educação. Fala-se de projeto de leitura, projeto político-pedagógico, projeto de combate ao *bullying* na escola, entre outros. Ao pensarmos nos sentidos que pairam sob essa palavra, vêm a nossa mente palavras e/ou expressões como exercício de projetar, lançar algo adiante a partir de movimentos calculados e direcionados com a intencionalidade de controlar e/ou construir identidades baseadas em desígnios previamente esboçados.

Projetar, com o sentido de trilhar um caminho previamente desenhado, é um rastro que vem operando a política pública de educação no Brasil. Tenta-se delinear, subjetivar vidas estudiantis a partir da ideia de Projeto de Vida para o estudante do Ensino Médio.

Inicialmente, partimos da ideia de que o **Projeto de Vida** é integrante de uma política mais ampla, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi promulgada em 2017. Assim, ele funciona como uma espécie de sustentáculo, suporte à BNCC, política curricular normativa, à medida que investe na ideia de produção de um sujeito regido pela lógica de mercado, “uma multidão de empresas” como disse certa vez o filósofo francês Michel Foucault.

Figurando nas matrizes curriculares de todo o Ensino Médio no Brasil, inscrevendo-se nas tensões e negociações de produção de políticas curriculares, o Projeto de Vida apresenta-se como disciplina obrigatória e transversal ao mesmo tempo. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento prescrito, julga ser o Projeto de Vida um dedilhar na perspectiva de ajudar o estudante na tomada de decisão frente aos campos pessoais e profissionais.

Ao buscar construir planos de vidas juvenis, é preciso perceber que o Projeto de Vida inscreve-se na ordem de tentativa de controle e projeção delas. Essa corrente de pensamento faz parte de um deslocamento político que o Estado brasileiro faz. Tira-se de cena um modelo de política, “o desenvolvimentismo”, nas palavras de Freitas (2018) para dar passagem livre a racionalidade neoliberal, que opera com a perspectiva de subjetivar vidas juvenis sob a lógica capitalista.

Essa atitude política faz parte de um movimento que percebe na educação um caminho de reestruturar o Estado a longo prazo, já que a educação é um processo formativo. Ao mesmo tempo é uma forma de o Estado brasileiro colaborar com o “combate ao trabalho organizado” (BROWN, 2019), já que o Projeto de Vida visa ajudar o estudante a tomar decisões pessoais e profissionais tendo como foco a formação do ser empreendedor.

Com essa pavimentação, temos como objetivo, nesse ensaio, problematizar a política curricular para o Ensino Médio em Pernambuco em torno dos sentidos discursivos instituídos na unidade curricular Projeto de Vida. Para alcançar nosso propósito, buscamos situar brevemente os sentidos de administração de o estado de Pernambuco nos últimos anos pelo fato dele operar sob a racionalidade neoliberal, funcionando como uma espécie de laboratório para a política curricular nacional para o Ensino Médio. Nesse intenso diálogo entre Pernambuco e Brasil, buscamos obter parcialmente uma visão global da política curricular a partir do Projeto de Vida, visto que isso nos atinge diretamente como profissionais da educação e nos interessa como estudiosos circunscritos geograficamente na região pernambucano.

Operando com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), enquanto movimento teórico-metodológico, tomamos a política curricular em tela ao mesmo tempo como prática de criação, embate, conflito, negociação, (re)produção e transformação de relações sociais (educacionais). Sendo assim, compreendemos

que essas práticas não acontecem de formas isoladas, mas estão em intensos diálogos com os contextos macro/micro, os contextos de influência global/local (BALL, 2016; 2020; BALL; MAINARDES, 2011; SAMPAIO; LEITE, 2015), constituindo-se em processos de bricolagens (CERTEAU, 2014).

Diante disso, na perspectiva de alcance de objetivo de nosso texto, analisamos a produção de material didático intitulado de Projeto de Vida, elaborado pela Assessoria Pedagógica de Educação Integral e Profissional (órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco), direcionado aos estudantes do Ensino Médio de toda a rede pública.

Nesse contexto, faz-se importante sublinhar que as formas de subordinação na política não se reduz no limiar da força de trabalho, inscrito na célula da economia. O Estado é constituído por uma pluralidade de sujeitos, que não são compreendidos aqui como jovens (mulheres e homens) universais, tampouco contextos únicos/homogêneos. Os jovens, inscrevem-se numa desigualdade política quando se observa a constituição de políticas curriculares no país e no estado a partir da imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou de uma reforma, como a do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), que se constituíram por articulações, lutas políticas, em torno de demandas neoliberais para significar (produzir) sujeitos neoliberais.

Diferentemente da ideia de sujeito centrado, homogêneo, tendo sua identidade produzida através de uma essência, como a do sujeito empreendedor posto pela política neoliberal, opera-se com a concepção aberta do que seria sujeito (jovem nessa política posta). Isto é, a identidade de um sujeito não é fixa, mas uma obra em constante construção, dada na ordem do diferir, nos deslocamentos feitos em direção ao que estão sempre sendo e nunca são.

Mesmo diante de uma política curricular que visa sedimentar identidade, é preciso destacar que toda e qualquer identidade é constituída nas relações contextuais, sendo, portanto, impossível conter as diferenças (o diferir) numa política hegemônica, com tentativa de simplificação do social que é antagonico, com fechamentos provisórios e precários.

Nesse contexto, de subordinação das vozes dos jovens, na materialização de políticas curriculares para o Ensino Médio, constituída por exclusão, antagonismo e ideia universal de sujeito, é preciso perceber que essas políticas de currículo são lutas políticas por significações dadas numa relação de poder. Dessa forma, compreender quem está atuando nelas e quais as suas intencionalidades discursivas são importante para ler o social e se fazer os deslocamentos necessários a partir do respeito à heterogeneidade social e às subjetividades dos sujeitos descentrados.

POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DE PERNAMBUCO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O estado de Pernambuco, há mais de duas décadas, vem operando, em matéria de produção de políticas públicas, em todas as áreas de sua atuação, sob a lógica da racionalidade neoliberal, isto é, vem configurando-se numa lógica de mercado (BALL, 2020).

Em educação, ponto de interesse deste exercício, estabeleceu a política de educação em tempo integral a partir da parceria entre governo do estado e empresas privadas como Phillips do Brasil, Construtora Odebrecht, entre outras, cujo objetivo era melhorar indicadores educacionais postulados pelos SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional

de Pernambuco). Sendo assim, opera sob a racionalidade neoliberal, que em sua gênese desconsidera os sujeitos (os jovens) e suas identidades nos diferentes contextos que estão inseridos. Esse estado, portanto, entregou ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) a coordenação do projeto piloto de Educação em tempo integral, que posteriormente viria a ser uma política pública de educação.

Essa parceria significa que o estado está dominado pelos interesses econômicos. Sendo assim, a educação é financiada com dinheiro público, no entanto, ela está sendo administrada de modo privado (BROWN, 2019), sob a lógica de empresa, que opera com a ideia de meta e competição entre as pessoas, entre as escolas.

Para corporificar na educação a racionalidade neoliberal, a política educacional de Pernambuco usou como estratégia a implementação de um “modelo de governança” (BALL, 2020), que trazia consigo mudanças profundas na cultura educacional. Para isso, estabeleceu metas de aprovação, de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em avaliações externas, como também, bonificação (espécie de 14º salário para os professores lotados nas escolas que alcançaram a meta estipulada pelo governo).

Essa estratégia estendeu-se para toda a educação, não limitando-se às escolas em tempo integral, que foi o projeto piloto para implantação da racionalidade neoliberal na educação. Nessa direção, é preciso observar essa política curricular mais detidamente, pois a lógica neoliberal opera nela de forma global.

Antes mesmo da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a política curricular em Pernambuco já operava sob a perspectiva de formação de sujeito que pensa, age e se relaciona na sociedade nas diversas áreas sociais como empresa.

Assim, na política curricular para as escolas públicas estaduais figuravam unidades curriculares intituladas de Educação para o Trabalho e Empreendedorismo, compreendido aqui como o germe,

que daria estrutura para o que estamos hoje chamando de Projeto de Vida. A implantação dessa disciplina é percebida como parte integrante da política curricular instituída como estratégia (CERTEAU, 2014) de o Estado para se reestruturar, adequando-se ao neoliberalismo vigente, como já dissemos reiteradamente.

A intencionalidade discursiva de instituir Projeto de Vida nas escolas é forjar um tipo de sujeito desacreditado no bem público e coletivo para tornar-se um real competidor individualista. Com isso, o Estado estaria “desresponsabilizado” de fomentar política de direitos sociais com o pleno emprego, com partilha dos ganhos de produtividade, pois ele age como intervencionista para criar situações de concorrências (entre as empresas, escolas, instituições e pessoas), privilegiando sempre os mais aptos, já que a competição é considerada a fonte de benefícios, adaptando, assim, os indivíduos à competição (DARDOT; LAVAL, 2016; 2019).

Essa política, mesmo diante de estratégia, de tentativa de cooptação de professores, através de processo de bonificação, não acontece de forma pacífica. Ela se inscreve em tensões e linhas de fugas, visto que os contextos situacionais assim os exigem. Em outras palavras, nesse quadro de força, em que o Estado apresenta-se como “detentor da política”, existem outros movimentos de forças plurais operando através das táticas (CERTEAU, 2014). Assim, subvertem a ordem antidemocrática imposta, pois toda e qualquer política curricular inscreve-se na ordem das negociações e de constituições de subjetividades, em contextos precários, com fechamentos parciais/temporários (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Com isso, parte-se da ideia de que não existem verdades absolutas, mas verdades contextuais, sendo, portanto, impossível acessá-las objetivamente em sua plenitude (LACLAU; MOUFFE, 2015). No entanto, é notório que a racionalidade política neoliberal, operando nas políticas públicas, mais especificamente sendo desenvolvidas em Pernambuco, sob o mantra de boa governança,

vem acarretando agravamento da pobreza, altos índices de todos os tipos de violências, desemprego, entre outros.

Esse sistema de governança, ao demonizar o social e a política, desemborca em nomeação, via eleições diretas, de políticos sem propostas para o povo, para a maioria da população, acarretando, assim, uma onda de autoritarismo antidemocrático (BROWN, 2019; MOUFFE, 2019) nas políticas curriculares.

A política curricular, em Pernambuco, para os jovens entre os 15 aos 18 anos de idade, historicamente inscrita sob a subjetividade neoliberal, apresenta-se no plano de governo eleito na última eleição geral (PERNAMBUCO, 2022) com perspectiva de continuidade dessa racionalidade. Assim, explicita-se nesse plano de governo que melhoria/qualidade da educação pública está condicionada a indicadores estabelecidos por avaliações externas, assim como intenta mudar o currículo do Ensino Médio, atrelando-o à educação profissional, desenvolvido através de cursos presenciais e/ou a distância, com o argumento de inserir os jovens no mercado de trabalho.

Entretanto, não há, nesse plano, um detalhamento dos sentidos discursivos de que mercado de trabalho é esse designado para os jovens. Isto é, se é um mercado de trabalho sob a perspectiva do ser empreendedor (continuidade da política neoliberal) e/ou outras formas (aprofundamento dela). Além disso, não se apresenta uma perspectiva de governança a partir da ideia de construção de uma política de direitos sociais, em que o pleno emprego exista com partilha dos ganhos de produtividade e garantias de direitos trabalhistas como se defende no Estado de Bem-estar social.

PROJETO DE VIDA: INVENÇÃO NEOLIBERAL NAS VIDAS JUVENIS

Até aqui discutiu-se alguns sentidos da racionalidade neoliberal, enquanto processo de reestruturação do Estado brasileiro, sendo essa racionalidade potencializada por uma lógica de educação que opera sob a perspectiva de forjar um sujeito subjetivado pelos fundamentos de mercado. No entanto, faz-se importante ainda observar como essa tecnologia política espria(ou)-se pela educação. Para isso, continuamos a problematizar as atuais políticas curriculares para o Ensino Médio observando a produção de materiais didáticos.

Essa tecnologia política circula nas escolas através de políticas curriculares instituídas. Assim, ela tem como representação a BNCC (BRASIL, 2017a), em uma perspectiva de política curricular nacional e o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021), como micropolíticas. Sendo assim, é importante problematizarmos os sentidos com os quais operam o material didático intitulado de Projeto de Vida, em circulação no âmbito das escolas estaduais da rede pública do estado de Pernambuco.

O Projeto de Vida, no momento em que configura-se como unidade curricular nas matrizes curriculares, inscreve-se também como parte integrante dos chamados Itinerários Formativos na reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b). Esses Itinerários, por sua vez, são designados como movimentos de flexibilização curricular, uma vez que encontram-se/configuram-se na parte diversificada do currículo escolar, balizados pela BNCC (BRASIL, 2017a). Nestas linhas, entende-se que nesse movimento não existe flexibilização curricular, posto que o projeto de vida dos estudantes está direcionado por uma política normativa, obrigatória, fundamentada em um ideal universalista de sujeito, capaz de servir a todos, nos diferentes contextos (LOPES; MACEDO, 2021).

No contexto de produção dessa micropolítica, o governo do estado de Pernambuco em 2022, através da Assessoria Pedagógica de Educação Integral e profissional, produziu, em três volumes, um para cada série do Ensino Médio, o material nomeado de Projeto de Vida.

Qualificamo-o como material didático pelo fato de sua sequência lógica operacional-política, que tem como intencionalidade discursiva ser um instrumento tanto de sedimentação de um tipo de política, quanto de subjetivação de sujeito. Esse material, por sua vez, foi distribuído para todas as escolas estaduais, usado para/nas aulas da disciplina Projeto de Vida e visa direcionar a prática do professor. Ele é organizado em quatro blocos temáticas, subdivididos por temas, desenvolvidos em seis aulas (atividades).

O primeiro bloco, discursivamente, trata de sentidos do que é autoconhecimento e identidade dos jovens face a sua relação com o mundo do trabalho. Operando contraditoriamente em um vazio teórico, mas discursivamente assentado sob a racionalidade neoliberal, dispara que “a pessoa que somos é o resultado da combinação entre a genética [...] e as experiências sociais que construíram as nossas emoções, conhecimentos, hábitos, entre outros aspectos que definem nossa identidade” (PERNAMBUCO, 2022b, p. 15).

A partir dessa citação, e no decorrer da análise das atividades postas, percebemos que o sentido de identidade é uma questão mais genética, que social, onde a relação do jovem e/ou do homem no mundo do trabalho depende mais da questão genética que do fator social.

Sendo assim, os exercícios propostos, discursivamente, delineiam o autoconhecimento de si como ferramenta para que o jovem escolha o que deseja ser para a sua vida adulta numa perspectiva de perceber a realidade, conformando-se, achando-a natural nas relações sociais. Esse movimento tenta negar que as relações sociais são construções políticas, que, portanto, o desemprego

e/ou subemprego atravessado pela ideia do ser empreendedor é uma construção social/política.

Nessa dimensão pessoal, as atividades projetadas colocam o projeto de vida como dimensão de construção de futuro dos jovens. Contudo, o futuro imaginado é pulverizado pela ideia de exercício de atividade profissional, permeado pela inovação, em que o jovem deverá ser proativo, um empreendedor. Em outras palavras, o empreendedor “é toda pessoa ou coletivo que busca solucionar um problema de forma inovadora, criando um produto ou serviço, ou propondo uma nova forma de fazer algo que já existe” [...] para a sociedade em geral” (PERNAMBUCO, 2022d, p. 105).

O eixo dois, tenta trabalhar a dimensão interpessoal, que representa para os jovens os estudos das relações entre o eu e o mundo nos movimentos de dentro e fora do espaço escolar. Assim, traz uma situação para o debate (vê imagem abaixo), que destoa da realidade brasileira, pois o sentido de família apresentado é apenas patriarcal, por exemplo.

Figura 1 - Relações interpessoais

RELAÇÕES FAMILIARES

Observe a obra “A gangorra” do artista plástico italiano **Giovanni Battista Torriglia**. O pintor, que viveu entre os anos 1858 e 1937, fez parte do **romantismo**, movimento artístico que, entre outras coisas, procurava ressaltar as emoções e a intimidade das pessoas. Em suas obras, costumava retratar o cotidiano de famílias de agricultores e pescadores do interior da Itália.

Quais sentimentos essa cena provoca em você?

Por quê?

O que está acontecendo nessa cena? Faça uma descrição dela, atentando-se aos seus detalhes.



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/giovanni-battista-toriglia>

Fonte: Pernambuco, 2022b, p. 37.

Essa imagem carrega consigo significados muitos fortes. Numa leitura mais detalhada podemos sair de um plano de pergunta a um interlocutor de o que ele vê nessa foto para a dimensão de questionamentos outros como: até que ponto essa imagem é representativa de todos os tipos de família e/ou quais possíveis os efeitos que ela poderá produzir na formação de uma pessoa, visto que “aquilo que é visto atua como espelho de quem vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35).

Diante de uma união entre capitalismo neoliberal e forças conservadoras representada por uma direita extremista/radical, naturalizar um tipo de imagem como essa é contribuir para a negação de outros tipos de família na sociedade. A realidade é bem mais complexa e variada do que uma imagem possa representar, porém uma imagem como essa poderá tentar normatizar na sociedade um discurso eivado de violência (física e psicológica).

Frente a isso, questões como desigualdade salarial entre homens e mulheres e/ou situações que tratem de assédio moral, condições de trabalho das pessoas na sociedade e níveis de escolaridade, por exemplo, em algumas perspectivas sociológicas, não são abordadas. Essas atividades operam em um vazio teórico, em que a formação humana para a dimensão do trabalho deveria ser resolvida pela dinâmica do empreendedorismo.

Com essa pavimentação, os eixos três e quatro atuam sob a dimensão sócio-profissional. Dessa forma, são interpretados como fases de construção do projeto de vida do estudante, no âmbito da vida adulta.

Nessas fases, o material estudado foca no denominado protagonismo juvenil. Em outras palavras, o protagonismo juvenil consiste em ser o jovem o ator principal de sua vida em sociedade. Assim, ser protagonista é enfrentar a realidade discursiva, gestando ideias e resolvendo problemas reais.

Acompanhando essa argumentação, esse protagonismo será exercido através de situações didáticas em que esse jovem se envolva, conheça as diversas profissões existentes, com destaque para o contexto em que está inserido. E como sugestão de atividade didática, no material didático em questão existe um destaque para a chamada Feira de Profissões (uma espécie de apresentação de pessoas, que exercem determinadas atividades profissionais na sociedade).

Nesse contexto, esse material didático conclui estabelecendo três competências essenciais para o profissionalismo no século XXI. A primeira estabelecida como **cognição** (estabelecidos como processos mentais, capacidade de inovação e resolução de problemas), a segunda trata-se da **interpessoal** (uma espécie de comunicação assertiva e liderança face às relações com as pessoas) e, por fim, a **intrapessoal** (a iniciativa e curiosidade que o ser humano tem) (PERNAMBUCO, 2022d).

Nessa perspectiva, o empreendedorismo é colocado como forma de inovação para adentrar ao mercado de trabalho, tendo como base as competências acima mencionadas para o profissionalismo no século XXI.

Mesmo diante de uma política hegemônica como esta, é preciso pontuar que não chegamos ao fim da história. As lutas por uma escola pública que atenda às demandas contextuais continuam em aberto através dos processos de conflitos e negociações. As políticas curriculares são produzidas pelas escolas, pelos professores, pois são elas espaço-tempo de produção, podendo apresentar-se de infinitas formas (LOPES; MACEDO, 2021; MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Para que isso aconteça, os sujeitos da escola subvertem a ordem autoritária imposta, através de táticas (CERTEAU, 2014). Assim, a produção de políticas curriculares é um ato político, desenvolvidas por sujeitos políticos que têm a política como lugar de constituição de subjetividades (LOPES; MACEDO, 2021).

A CRISE VEM PARA NOS FORTALECER...

Não é de hoje que a mídia televisiva radiofônica brasileira vem vinculando nas grades de programação textos com teor do devir ser empreendedor. Para isso, faz fortes propagandas com a perspectiva de persuadir e subjetivar um sujeito neoliberal, visto que o momento é de crise. Mas não entenda esse como limitada a questão econômica.

A racionalidade neoliberal é a expressão de um desmantelamento político, econômico, epistemológico e cultural da sociedade de massa como nos adverte Wendy Brown (2019), pois não existe igualdade política, que é a base da democracia.

No entanto, a volta da política está nesse momento de crise, que ultimamente está sendo capitaneada pela extrema direita (MOUFFE, 2019). Sendo assim, é preciso alargar os sentidos do que é o empreendedorismo, pois ele trata de uma busca, de tentar forjar um tipo de sujeito para uma sociedade que vê os direitos sociais como direitos trabalhistas, a ideia de um salário digno com registro em carteira com ódio e rancor. Essa política joga o sujeito à própria sorte.

Diante disso, na educação, a política curricular para o Ensino Médio postula uma perspectiva de futuro e de atuação profissional para os jovens a partir de uma lógica em que ser empreendedor é o caminho. Chega a propagar essa ideia como praticamente única maneira de desenvolver uma atividade laboral que lhe proporcione uma forma de renda.

No entanto, o Itinerário Formativo, estabelecido a partir da unidade curricular Projeto de Vida, não habilita os jovens a exercerem nenhuma atividade profissional, pois concebe o empreendedor como profissão fora de uma cultura de trabalhabilidade, de profissão, sem formação específica.

Sendo assim, o Projeto de Vida é mais uma forma de tentar sedimentar uma subjetividade neoliberal, por meio da ideia do ser empreendedor, por meio de uma política impositiva, verticalizada, que tenta simplificar o social, desconsiderando as demandas contextuais e as diferenças inscritas no diferir.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J. Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem política:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDE, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21/12/2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed.-Petrópolis, RJ: 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar.- 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **REVISTA IHU ON-LINE, 2019**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-donovo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>: Acesso em: 26 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria; Ed. Da UFSM, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Tradutor Daniel de Mendonça. São Paulo-SP: Autonomia Literária, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. – Recife: A Secretaria, 2021.

PERNAMBUCO. **Plano de governo 2023-2026**. Recife, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/10/Plano-de-governo-Raquel-Lyra.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. Assessoria Pedagógica de Educação Integral e Profissional. **Projeto de Vida**: material do estudante. Volume 1. Recife, 2022b.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. Assessoria Pedagógica de Educação Integral e Profissional. **Projeto de Vida:** material do estudante. Volume 2. Recife, 2022c.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. Assessoria Pedagógica de Educação Integral e Profissional. **Projeto de Vida:** material do estudante. Volume 3. Recife, 2022d.

SAMPAIO, Marta.; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.



16

*Tamires Barros Veloso
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

***DIFFÉRANCE* NO PENSAMENTO
DE DESCONSTRUÇÃO EM JACQUES
DERRIDA COMO ABORDAGEM
ESTRATÉGICA-AVENTUROSA
PARA PENSAR CURRÍCULO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.16

INTRODUÇÃO

A discussão que nos articula neste texto toma como aposta o pensamento da desconstrução em Jacques Derrida como abordagem estratégica-aventurosa para pensar produções do/no currículo escolar, mais especificamente o movimento da *différance* considerado pelo autor como estratégia geral do seu pensamento de desconstrução.

Assumimos, assim, como objetivo, discutir possibilidades de articulação do movimento da *différance* para pensar produções do/no currículo escolar, ensaiando algumas estratégias-aventurosas possíveis/impossíveis nos processos de produção de conhecimento sobre currículo.

Pensar currículo como *différance*, nos possibilita questionar, desestabilizar e, por conseguinte, ampliar os limites e possibilidades de pensar os processos políticos curriculares de modo a não reafirmar posições binárias reforçadas em tradições e reformas curriculares que tomam a produção e implementação curricular como momentos distintos.

Nesse sentido, o diálogo com o movimento de desconstrução em Derrida (1991), nos convoca a irromper com conceitos que habitam a oposição binária fundamentadora do pensamento metafísico ocidental, da lógica que nos retêm no 'ou isto ou aquilo', praticando a inversão e deslocamento para indecibilidade do movimento da *différance*.

Operar com a leitura desconstrutora, que não pode ser vista como método ou teoria, trata-se, então, de estrategicamente abalar o alicerce que sustenta discursos postos como hegemônicos. Isso implica se afastar dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade que marcam a produção do conhecimento em educação e mais especificamente sobre currículo, abrindo possibilidades a outros movimentos de diferenças (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Assim, tomando o pensamento de Jacques Derrida, numa primeira seção, mobilizamos as noções de desconstrução e *différance*, buscando possibilidades de aproximação aos discursos educacionais e processos de produção de conhecimento em educação (DERRIDA, 1991; 2001; TEDESCHI; PAVAN, 2017; VINCI, 2016; HEUSER, 2008). A segunda seção se ocupa da articulação de possibilidades do movimento da *différance* para pensar produções do/no currículo escolar, sobretudo, ensaiamos algumas estratégias-aventurosas possíveis/impossíveis nos processos de produção de conhecimento sobre currículo (SILVA, 2020; LOPES, 2013).

MOVIMENTOS DA *DIFFÉRENCE* NO PENSAMENTO DESCONSTRUCIONISTA DE JACQUES DERRIDA NA EDUCAÇÃO

Vinci (2016) e Tedeschi e Pavan (2017), a partir de uma análise panorâmica das pesquisas em educação, evidenciam a existência cada vez mais expressiva do pensamento pós-estruturalista no campo dos estudos educacionais, o que tem refletido em possibilidades de rever os elementos conceituais-metodológicos da modernidade que tem marcado os processos de produção do conhecimento em educação.

O pós-estruturalismo, no entanto, “[...] não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 775). Pois ele emerge, justamente, de uma crítica a pretensões de qualquer tipo de fundamento, se afastando “[...] dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como categoria importante em seu pensamento” (Ibid., p. 775).

Assim, enquanto movimentos de pensamento - no plural pois, embora partam de alguns pontos de crítica comuns não representa um único movimento de pensamento - tem como referências de destaque, para citar alguns, autores franceses como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida que vão questionar a perspectiva essencialista e universalista que caracterizam o pensamento metafísico, abrindo possibilidades a outros movimentos de diferenças.

Nessa direção, uma das preocupações é o questionamento da lógica binária utilizada como alicerce do pensamento metafísico que tem seu signo originário (contingente) na divisão platônica dos mundos sensível e inteligível onde sempre um dos elementos da dicotomia tem sido privilegiado (HEUSER, 2008).

Em um gesto que busca resistir a essa oposição fundadora da filosofia ocidental que o movimento de desconstrução de Jacques Derrida vai operar, provocando uma reviravolta da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema que produz hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro, trazendo à tona a *différance* (DERRIDA, 1991).

Différance, neo-grafismo produzido a partir da introdução da letra *a* na escrita da palavra *différence*, em francês, emerge no decorrer do questionamento que Derrida vai fazer da tradição fonocêntrica a partir da oposição voz/escrita. Para explicar esse movimento, Derrida (1991, p. 35) na conferência intitulada "A *différance*", explica que o *a* da *différance* "[...] não se ouve, permanece silencioso, secreto e discreto como um túmulo: oikesis", sugerindo propositalmente que uma escrita puramente fonética é impossível (não existe), ela nunca se apresenta como tal.

Assim, o jogo da *différance* é estratégico e aventureiro. Estratégico pois não segue mais uma direção suposta pelo discurso filosófico-lógico, aventureiramente abrindo-se para além da unidade do acaso e da necessidade de um cálculo sem fim (DERRIDA, 1991).

Nesse sentido, para uma aproximação ao movimento da *différance* é necessário afastar-se do discurso filosófico-lógico marcado por uma tradição de binarismos que compõem a linguagem, pois o movimento da *différance* acontece estrategicamente às margens de qualquer pensamento predeterminado, permitindo pensar o processo de diferenciação para além de qualquer limite, ou melhor, para além do isto ou aquilo.

Para explicar de forma fácil o que está em jogo no movimento da *différance*, Derrida (1991) propõe ainda uma análise semântica do verbo *diferir* em francês que tem como etimologia o verbo latino *differre*, assim destaca em um dos seus sentidos: “A ação de remeter para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação, [...] poderíamos inscrever nessa cadeia: a temporização” (DERRIDA, 1991, p. 39).

Além disso, o outro sentido que Derrida (1991) remete é o de não ser idêntico, ser outro. Assim, nesses sentidos *différance* remete simultaneamente para o diferir como temporização para o diferir como espaçamento, um devir-espaço do tempo ou devir-tempo do espaço (temporização) no adiamento do processo de significação.

Assim, para Derrida *différance* é produzida e produtora de efeitos de diferenças, rompendo com a conceitualidade clássica na medida em que põe em movimento um jogo onde os termos anteriormente colocados como opostos, tornam-se *indecidíveis*, expressando uma “[...] origem não plena, não-simples [...]” Jogo irreduzível a toda reapropriação onto-teológica, nele as oposições metafísicas não tem a menor pertinência, paradoxos são possíveis: sim e não, nem um, nem outro, isso e aquilo, identidade na diferença “[...]” (HEUSER, 2008, p. 78). O significado, nesse sentido, é adiado e sempre se refere a outros significados em uma rede infinita de diferenças.

Assim, nas possibilidades de leitura desconstrutora dos sistemas de oposições, o movimento de desconstrução a partir da necessidade que um dos termos apareça como a *différance* do outro termo, vai se mover duplamente em dois momentos. O primeiro momento opera num movimento de inversão: “Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia. Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva subordinante da oposição” (DERRIDA, 2001, p. 48). O segundo momento, que acontece simultaneamente ao primeiro, corresponde a um deslocamento com relação ao sistema a que pertenciam os termos de uma dada oposição conceitual.

Assim, a prática da desconstrução se estabelece, inicialmente, na inversão tradicionalmente estabelecida entre conceitos para, em seguida, estabelecer, não a redução de um conceito em relação ao outro, mas a um jogo, abrindo espaço para novas possibilidades, em uma situação constante e simultânea de indecibilidade (ZEVALLOS, 2010).

Na trilha dessas ideias inscritas em uma leitura pós-estrutural, operar com o pensamento de desconstrução a partir do movimento da *différance* no campo educacional, implica de modo geral abalar o alicerce dos discursos postos como hegemônicos, para citar alguns exemplos, como é o caso da verdade, do discurso, do sujeito, do poder, das identidades e das diferenças (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

De modo específico, para operar com esse movimento, torna-se necessário desestabilizar discursos educacionais que alimentam, dentre outros sentidos, “[...] um distanciamento pautado na dissociação entre a teoria e a prática, que, por sua vez, tem raízes filosóficas, epistemológicas e política” (SILVA, 2020, p. 49). Na desconstrução, esse afastamento implica inverter essa lógica binária e deslocar esse sistema oposicionista na aposta de produção de outros significados e movimentos de diferenças.

Assim, no que diz respeito aos processos de produção de conhecimento em educação, o movimento da *différance* no pensamento de desconstrução pode contribuir em possibilidades de rever os elementos conceituais-metodológicos da modernidade que tem marcado os processos de investigação nesta área como indica Tedeschi e Pavan (2017), o que implica possibilidades de construir caminhos diferentes dos estabelecidos no fazer pesquisa.

O gesto de pesquisar nessa perspectiva se coloca enquanto acontecimento produzido pelo jogo das diferenças na própria experiência do fazer pesquisa, trazendo à tona a *différance* e não a produção de supostas “verdades”, traçando de modo aventureiro estratégias para além de um controle ou sistema de oposição em relação aos procedimentos teórico-metodológicos, abrindo-se ao acaso e as imprevisibilidades no jogo da *différance*.

MOVIMENTOS DA *DIFFÉRENCE* COMO ABORDAGEM ESTRATÉGICA- AVENTUROSA PARA PENSAR CURRÍCULO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

As discussões curriculares tomando o pensamento da desconstrução, inscrito nos diálogos pós-estrutural, se distanciam de currículo centrado em uma identidade plena, apontando para gestos de acolhimento do imprevisível, do incalculável, abrindo o acontecimento curricular ao jogo da *différance*.

Nesse movimento, torna-se necessário questionar e desestabilizar discursos reforçados em algumas tradições e reformas políticas curriculares em curso na educação básica, em que a produção e implementação curricular têm sido tomadas como momentos

distintos, com primazia e uma hierarquia do primeiro sobre o segundo termo, ou seja, onde a prática cabe apenas o papel de subordinação e aplicação de um modelo curricular predeterminado.

Do ponto de vista da desconstrução no movimento da *différance*, isso não seria possível, pois a *différance* aponta, como vimos, para a não existência de uma unidade originária, logo não seria possível precisar um início ou um fim do currículo, muito menos em dois momentos distintos, em que seria supostamente pensado e só depois praticado.

Assim, pensar no currículo como *différance* é pensar a impossibilidade de oposição binária entre teoria e prática, pois currículo vai se tecendo no jogo da *différance* deslocando-se da ideia de um centro fixo. Nesse movimento, dizer o que é currículo se torna impossível, pois ele está constantemente sendo forjado em um jogo infinito de diferenças. Assim, o pensamento da desconstrução nos convoca à construção de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento (SILVA, 2020).

É importante ressaltar, que isso não quer dizer que há uma completa desorientação ou se caia em um completo relativismo. Há significação, mas apenas na *différance*, uma luta sem fim. O pensamento da desconstrução, assim, nos permite afirmar da impossibilidade de suturas sobre os sentidos de currículo.

A partir disso, apostamos na articulação de possibilidades do movimento da *différance*, considerado estratégia geral do pensamento de desconstrução em Derrida, como abordagem estratégica-aventurosa para pensar processos de produção de conhecimento sobre currículo.

Entendendo, que tudo no traçado da *différance* é estratégico e aventuroso, isso implica que estrategicamente em nossas pesquisas em currículo, não podemos trabalhar com pretensões de revelação de “verdades”, como pretendia a modernidade, partindo de questões sobre qual o currículo de tal escola ou buscando saber se a escola ou professor desenvolve o tal currículo dito “oficial” etc, no trabalho na desconstrução isso não seria possível, pois nesse movimento “[...] se tenta tornar evidente a alteridade, a impossibilidade e mesmo as lacunas e a inadequação de toda a suposta positividade, todas as tentativas de fechamento da significação” (LOPES, 2013, p. 11).

Isso implica na construção de diferentes possibilidades de tratar nossas problemáticas de pesquisa, sem recorrer a alguma dimensão universalista, desestabilizando certezas e reativando possibilidades desconsideradas pelo discurso hegemônico, nesse sentido, a maior preocupação não é responder “absolutamente” a perguntas, mas provocar aventurosamente novas problemáticas a partir de nossas questões.

Assim, aventuroso porque essa estratégia não é uma simples estratégia em que se diz que a estratégia orienta a tática a partir de um desígnio final (DERRIDA, 1991), isso implica que não é possível definir *a priori* caminhos de pesquisa regrado por princípios fixados, alheios às singularidades dos acontecimentos cotidianos, esses processos são, sobretudo, construídos no processo de investigação, podendo inclusive serem re/significados quantas vezes forem necessárias durante o processo de investigação (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Nesse sentido, trabalhar estrategicamente no movimento da *différance* a partir do pensamento da desconstrução nos possibilita “[...] forçar o pensamento a sair da lógica das oposições binárias para poder ver que os sujeitos de nossas pesquisas não são somente sujeitos sujeitados, são, também, e ao mesmo tempo, produtivos, criativos, inventivos” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 784).

Nessa direção, trata de enxergar os múltiplos sujeitos dos cotidianos escolares, dentre eles, as professoras e professores enquanto produtores de diferentes currículos em suas práticas, os quais não podem ser ignorados e menosprezados em nossos processos de investigação, abrindo-os a potência das imprevisibilidades e inventividades dos cotidianos escolares, trazendo a tona a *différance* nas práticas de pesquisa que tomam currículo como objeto de problematização.

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE CONSIDERAÇÕES

Como tratamos, pensar currículo como *différance*, nos possibilita questionar, desestabilizar e, por conseguinte, ampliar os limites e possibilidades de pensar os processos políticos curriculares de modo a não reafirmar posições binárias reforçadas em tradições e reformas curriculares que tomam a produção e implementação curricular como momentos distintos.

Ressaltamos, que isso não significa que há uma completa desorientação ou se caia em um completo relativismo. Há significação, mas apenas na *différance*. A partir disso, apostamos na articulação de possibilidades do movimento da *différance*, considerado estratégia geral do pensamento de desconstrução em Derrida, como abordagem estratégica-aventurosa para pensar processos de produção de conhecimento em educação e mais especificamente sobre currículo.

Assim, operar com a leitura desconstrutora, trata-se, então, de estrategicamente abalar o alicerce que sustenta discursos postos como hegemônicos, o que implica apostar aventurosamente na construção de diferentes possibilidades de tratar nossas

problemáticas, abrindo-as a potência das imprevisibilidades e inventividades dos cotidianos escolares, trazendo a tona a *différance* nas práticas de pesquisa que tomam a produção curricular na escola como objeto de problematização.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. Tradução: Joaquim Torres Costa. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

HEUSER, Ester Maria Dreber. No Rastro da filosofia da diferença. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 59-83.

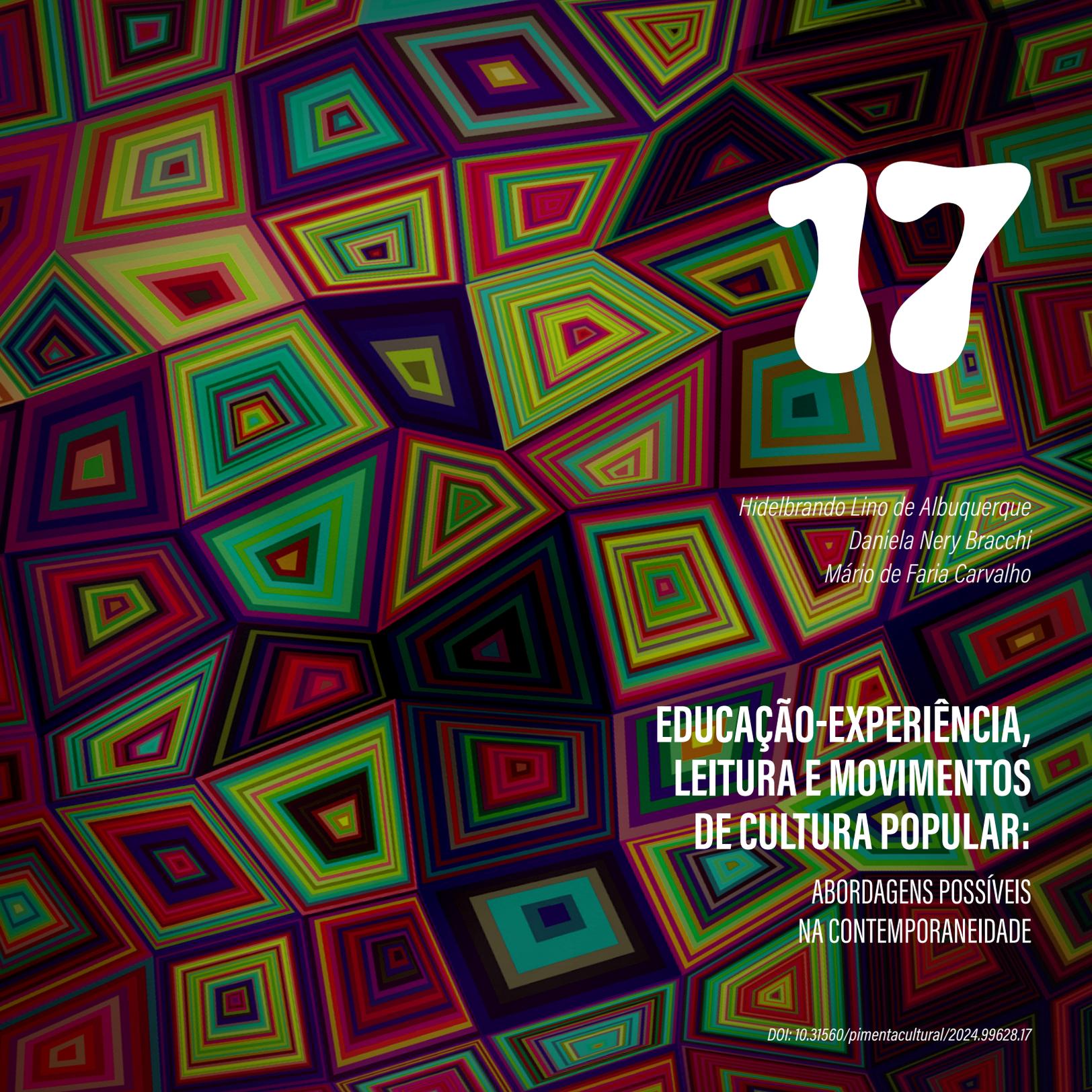
LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2020. 258f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TEDESCHI, SirleyLizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-87, set./dez. 2017.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um possível itinerário. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016-abr/2017, p. 42-58.

ZEVALLOS, Verónica Pilar Gomezjurado. **Derrida e a educação**: o acontecimento do impossível. Orientador: Evaldo Antônio Kuiava. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.



17

*Hidelbrando Lino de Albuquerque
Daniela Nery Bracchi
Mário de Faria Carvalho*

**EDUCAÇÃO-EXPERIÊNCIA,
LEITURA E MOVIMENTOS
DE CULTURA POPULAR:**

**ABORDAGENS POSSÍVEIS
NA CONTEMPORANEIDADE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.17

EDUCAÇÃO-EXPERIÊNCIA, UMA BREVE INTRODUÇÃO

A tópica neste ensaio toma a educação-experiência como ponto de partida para unir-relacionar-discutir leitura e movimentos de cultura popular-e-oralidade. Compreendemos que a educação é mais que a imposição de paradigmas pré-estabelecidos, prontos para retroalimentar a lógica racional positivista do saber. Educação é sensibilidade. Não se sustenta enquanto mera singularidade, pois é plural, múltipla.

Por ser forjada a partir de saberes múltiplos, no tensionamento razão-imaginação-sensibilidade, somos de acordo que a razão, sozinha, não confere, por si só, à educação, alternativas aos desafios pós-modernos. Sugerimos pensar a educação de maneira ampla, ancorada no pensamento pós-estruturalista que nos auxilia a cogitar o pensar livre de paradigmas hegemônicos.

Compreendemos a educação como processo que media experiências e sentidos variados, com base no argumento da construção de uma educação que não se permite regular, limitar e repetir paradigmas pré-estabelecidos. Educação que, no cenário atual, é resistência, luta contra o paradigma técnico-racional que é pautado em reducionismos numéricos, alheios às sensibilidades humanas. São paradigmas que tolhem saberes, como os que eu aprendi ao acordar com o canto do galo. Tempos outros, passado que é hoje potencializado não como uma mera lembrança, mas ressignificado como exercício do pensar como fios de memórias que possibilitam uma escrita de si (FERRAÇO, 2021).

Assim, propomos pensar uma 'educação' que sugere o diálogo numa perspectiva voltada para uma educação-experiência como caminho que se constitui liberto do pensamento dominante. Educação que se abre como um leque que traz entre suas varetas uma gama de probabilidades de intersecção e que em sua multiplicidade é manifesta nos mais distintos espaços escolares e não-escolares.

Percebemos a educação-experiência como um processo que integra organicamente a leitura e a cultura popular num movimento que visa não se permitir silenciar pelas vozes do cânone. Tencionamos por uma educação-experiência que vá de encontro ao mero controle social das estatísticas que alimentam a lógica capitalista-neoliberalista do Estado em que pessoas são (trans)formadas em máquinas a reproduzir currículos estanques de modo sistematizado.

Referimo-nos, assim, a pessoas que são vigiadas, disciplinarizadas, racionalizadas, dominadas, fragmentadas, as quais tornam-se 'dóceis' para atender ao mercado dominante. Na contramão desse modelo, desejamos uma educação-experiência que elogie o 'riso' e que acolha a experiência larroseana por uma "pedagogia profana" (LARROSA, 2010).

Recorremos a Larrosa (2018) por compreendermos a crítica que o filósofo faz à educação considerada apenas sob dois pontos de vista – um baseado na ciência e na técnica (herdado da corrente positivista) e o outro, política e na crítica (amparado na ideia de que o professor precisa desenvolver seu lado crítico). Pontos que não consideram a educação por uma terceira via: experiência e sentido.

Educação-experiência sob o viés teórico de Larrosa (2018), possibilita a compreensão de que a experiência é tudo que nos acontece, tudo o que ocorre conosco no sentido da vida. Para a Educação-experiência, compreendemos que a cada dia se passam muitas coisas com as pessoas, mas que, por outro lado, poucas são experienciadas.

E isso decorre, talvez, de questões como informação em demasia, opiniões prontas, vida corrida e horas exaustivas de trabalho. Em outros termos, tratamos do excesso de informação que por sua vez leva a uma quase "antiexperiência" (LARROSA, 2018) em uma sociedade que mais prioriza a informação do que o saber refletido na falta de conhecimento.

Vale pontuar que o excesso de opinião, geralmente, se confunde com o fluxo de informação obtido, o que pode tornar pessoas arrogantes ao se definirem prontas a ter opinião sobre tudo. Tal ideia tem respaldo também na falta de tempo com tudo que passa demasiadamente depressa, o que faz com que a busca pelo novo e pelo mundo moderno impeça a conexão significativa com o que nos acontece. Excesso de trabalho em que as pessoas são praticamente impossibilitadas de novas vivências, novas experiências como algo que nos passa em que a experiência não deve ser confundida apenas como experimento.

Educação-experiência que acontece por meio de 'leituras' que surgem em meio ao trajeto das pessoas em suas múltiplas possibilidades de ler-sentir o mundo, sobretudo.

POR UMA CONVERSA SOBRE LEITURA

Ao iniciar essa conversa sobre leitura, ponho-me a pensar sobre o quanto foi importante nos permitir uma escrita espontânea para que algo aconteça. Um ensaio, talvez, que foi percebido a partir das experiências leitoras vivenciadas no trajeto educacional experienciado desde a educação pública. Se fôssemos nos ater aos paradigmas dominantes, talvez essa escrita sobre experiência-leitura que se deseja de modo mais ensaístico nem fosse possível ocorrer. Da escrita imparcial à subjetiva, foram diversos enfrentamentos. Do oral ao escrito, diversos (des)encontros.

Reflito que começar agradecendo a Nietzsche, Woolf, Bachelard, Durand, Freire, Deleuze, Guattari, Nochlin, Larrosa, Ferraço, Gallo, Hernández, Carvalho, Cardoso, Bracchi, entre outras pessoas que pensam a educação por perspectivas múltiplas (e que avançam com a forma que se pretendeu dominante) seria um bom caminho, por meio

do qual a escrita é percebida como um acontecimento, uma experiência. Creio que é isso. Nessa perspectiva, partilhamos uma escrita movida pelo desejo de conversar sobre as experiências de uma leitura que, de início, se fez presa aos paradigmas dominantes e que, só recentemente, começa de modo muito latente a se desprender dos parâmetros do pensamento moderno impostos pela academia.

As questões que mobilizam este escrito decorrem das experiências com a leitura como caminho inicial para se chegar ao que desejamos como escrita deste texto: uma possibilidade de refletir sobre 'caminhos' para pensarmos uma possível relação entre leitura, educação-experiência e movimentos de cultura popular.

Refletimos sobre a palavra 'caminho' por acolhermos o pensamento de Deleuze (1997) ao escrever na produção da primeira tese "Diferença e repetição" sobre a atenção que precisamos dar à multiplicidade de sentidos que uma palavra pode dimensionar-performar a partir da experiência de quem lê. 'Caminho' não apenas como parte de um trecho entre dois lugares para onde se deseja ir da leitura à escrita; não apenas como único caminho para se chegar a um lugar determinado.

Em outros termos, 'Caminho' passa a ser considerado como possibilidade para se chegar ao que não é esperado, à descoberta do novo. 'Caminho' não como uma repetição, mas como diferença, algo que possa suscitar novas experiências.

Caminhamos de início por leituras-memórias com desejo de partilharmos impressões de trajeto-experiência leitora, em referência a uma época em que, diante das solicitações de leitura na escola básica (e também na academia), o que nos interessava era mais voltado para o digerir livros indicados pelas(os) docentes do que um ruminar²³

23

"Ruminar" no sentido nietzscheano por concordarmos que "para praticar a leitura como uma "arte", é necessário, antes de mais nada, possuir uma faculdade hoje, muito esquecida (por isso há de passar muito tempo antes dos meus escritos serem "legíveis"), uma faculdade que exige qualidades bovinas e não as de um homem moderno, ou seja, a ruminância" (NIETZSCHE, 2020, p. 17).

necessário às leituras das obras. Em síntese, finalizamos, atendemos ao pedido docente, e, por fim, digerimos a atividade de leitura proposta.

Sobre a experiência que foi compartilhada, reflito com Nietzsche (2020) que “necessitamos de uma crítica dos valores morais e, antes de tudo, deve-se discutir o valor desses valores e por isso é necessário conhecer as condições e os ambientes em que nasceram, a favor dos quais se desenvolveram e nos quais se deformaram” (NIETZSCHE, 2020, p. 15) concepções acerca da leitura que mais serviram para aprisionar o pensamento do que para libertá-lo.

A crítica que proponho não é diretamente às(aos) professoras(es) com os quais experienciei o ‘conhecimento’, mas ao sistema educacional que ainda persiste há recentes três décadas. Se questiono a forma como aprendi a ler na educação básica é para dizer que tais práticas ainda se repetem em grande parte de instituições educacionais ou por que não dizer que em todas? Dá pra afirmar que, na educação, uma andorinha só faz verão? Precisamos, de fato, de mais andorinhas na educação.

Nesse mesmo caminho de uma ‘crítica dos valores’ estabelecidos pelos poderes dominantes na educação, ainda percebo no cenário atual em que me permito incluir a experiência com a leitura também algo que Virgínia Woolf (2020) denunciou, há quase um século, com vistas à percepção da literatura no que tange à crítica-questionamento em relação à predominância-presença apenas do gênero masculino na literatura em detrimento das produções femininas existentes na época: “é um enigma perene entender por que nenhuma mulher escreveu uma só palavra daquela literatura extraordinária quando todos os homens, pelo que parece, foram capazes de canções e sonetos. Quais eram as condições que as mulheres viviam?” (WOOLF, 2020, p. 55-56). O fato é que não cheguei a ler-conhecer escritoras na educação básica.

Praticamente cem anos depois de Woolf, a crítica quanto a quase ausência da mulher na literatura continua; dessa vez, vale ressaltar a mulher artista negra e pobre, por meio da qual há uma denúncia de que a culpa está “em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais” (NOCHLIN, 2016, p. 8-9), que são decorrentes da normatização-padronização de papéis sociais que mais privilegiam o homem branco.

Vem à memória que, nas salas de aula, mal era direcionada a atenção para as partilhas pelo menos dos ‘suplementos de leitura’²⁴, os quais eram disponibilizados ao final de cada obra e quem dirá sobre a presença de mulheres escritoras na literatura. Só mais tarde, foi possível percebermos que tais ‘suplementos’ poderiam – apesar da maior parte conter mais questões dogmáticas que reflexivas – sinalizar um possível diálogo sobre a obra numa perspectiva mais coletiva-discursiva-reflexiva se o trabalho docente assim permitisse.

Talvez, se tais ‘suplementos’ viessem no início da obra, haveria alguma possibilidade de serem tomados como ponto de partida para as leituras sugeridas e quiçá um encontro com a obra de modo mais próximo. Sem essa dinâmica, chegar à página final de um livro sinalizava quase que como vitória de uma pessoa só... Mais um livro para a conta-coleção! Líamos, dessa forma, de modo rápido. Não interessava em como se davam os processos de (trans)formação das personagens ‘Bentinho’, ‘Capitu e ‘Escobar’, durante a leitura de uma obra do Machado de Assis (1997), por exemplo. Ler, ler, ler. Apenas ler. Leitura encerrada. Livro fechado. Chaves jogadas fora. Em pouco tempo, outras leituras eram substituídas pelas anteriores.

Na universidade, a experiência leitora quase que reproduziu práticas da educação básica. A maior parte das leituras propostas mais guardavam os desejos da racionalidade moderna e do pensamento

24

Encarte complementar anexados na parte final de obras literárias com vistas para o auxílio na partilha do conteúdo com a turma em sala de aula.

capitalista representado simbolicamente pela quantidade de informação, em detrimento da qualidade e do conhecimento. Leituras que guardavam fortes marcas do pensamento positivista tão criticado por Gaston Bachelard (1996), desde o século XIX, quando defendeu que nada para o ser humano era insignificante e que a imaginação é parte fundante da relação entre as pessoas e suas realidades.

Bachelard (1996) propôs, por meio da obra "A formação do espírito científico", uma nova crítica à epistemologia tradicional ao inovar o estudo da imaginação, com vistas a atribuir importância de se explorar o devaneio, a fantasia e, sobretudo, as profundezas da arte, que antes não haviam sido explorados pela imaginação e pelo imaginário²⁵. Numa aproximação do pensamento de Bachelard com o de Paulo Freire (2011) acerca da imaginação (criadora), consideramos importante atentar na leitura para que a pessoa que lê deixe abandonada a ingenuidade, haja vista a necessidade de dar asas à imaginação a fim de evitar que a "leitura se torna puramente mecânica" (FREIRE, 2011, p. 9) e, assim, possibilite deslocamentos outros.

A questão é que mesmo com o alerta freireano²⁶ sobre a importância da leitura para a experiência-formação discente, ainda nos deparamos com práticas que dialogam com Geraldi²⁷ (2016), ao denunciar que na educação ainda se prioriza mais a informação que a reflexão-conhecimento. O teórico chama a atenção para práticas de leitura limitadas à mera descrição textual e que deixam de contemplar o imaginário que as palavras guardam em sua dimensão simbólica.

25 Acolhemos com a palavra "imaginário" a compreensão acerca do museu de imagens que constitui as pessoas em seus trajetos antropológicos conforme nos explica Gilbert Durand (1989) por meio da tese "As estruturas antropológicas do imaginário" onde compreendemos que "o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano" (DURAND, 1989, p. 14).

26 Direcionamos Paulo Freire por entendermos que está mais próximo da docência na educação brasileira.

27 A crítica de Geraldi (2016) envolve situações voltadas para o trabalho docente e por assim entender consideramos que a prática reflete também na sala de aula reverberado nas(nos) discentes, com vistas para a concepção de que "nosso grande problema é que podemos estar obesos de informações, mas anoréxicos de reflexão" (GERALDI, 2016, p. 128).

Buscamos defender práticas de leitura em que o imaginário pode ser ressaltado com vistas a “nos conduzir a dimensões onde fabulosas criaturas e situações parecem resistir a todas as tentativas de definições racionais. Palavras como símbolo, mito, sonho, fantasia, alegoria, imaginação transcendem” (CARVALHO; CARDOSO, 2015, p. 109); todas essas ideias vão de encontro ao pensamento racional ao oportunizar leituras sensíveis e abertas a possibilidades outras; afinal, defendemos a atividade de ler como quem brinca com as palavras distante dos paradigmas dominantes e como quem experiencia “transver o mundo”, se desejamos parafrasear nosso poeta Manoel de Barros.

Para práticas dogmáticas que ainda se repetem por meio de uma atividade docente que ainda se faz distante da turma com destaque para os momentos em que se experiencia de algum modo a leitura, indagamos: o que fica das leituras que são impostas para as turmas numa perspectiva mais quantitativa do que qualitativa? Uma “quase antiexperiência” larroseana?

Refletimos que sim, posto que “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência” (LARROSA, 2004, p. 154), provocada pela ênfase moderna à informação que tem tornado as pessoas cada vez mais distantes da possibilidade de experimentar o momento, o que se lê.

Ressaltamos que ‘imposições dogmáticas’ ainda reproduzem o método cartesiano na escola ao contemplar “um conjunto de regras com vistas a dar segurança e/ou rigidez ao pensamento científico, direcionado a evitar “complicações” ou “esforços inúteis” e permitir o alcance à maior quantidade de conhecimento possível” (CARDOSO; CARVALHO, 2018, p. 6), reproduzindo, assim, a lógica tecnicista educacional reforçada por um quase apagamento das subjetividades no espaço escolar.

A bem dizer, vez ou outra, vêm à mente os dogmas, as reflexões moralizantes, as regras que eram impostas para o viver bem com a / na 'sociedade', a memória do som do hino nacional brasileiro que entoávamos nas filas indianas perfiladas ao modo militar, seguido de uma oração do Pai-nosso que era mais deles do que 'nosso', antes de subir para entrar na sala de aula.

Sobre tais experiências, "o mundo está cheio de livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual o caminho que devem seguir. São livros que, pretendo dizer a verdade, enganam o leitor." (LARROSA, 2009, p. 22); isto é, livros-fruto de tantas regras, de tantos esquecimentos, que remontam a um tempo passado.

Temos observado que a sociedade se organiza distante das questões culturais e artísticas, que constituem as identificações com o societal. Se tivéssemos nos constituído livres das imposições-restrições cristãs e da modernidade capitalista-neoliberalista, talvez, tivéssemos concebido um *homo sapiens* politeísta e simbólico e, quiçá, o nosso estar no mundo ocorresse de forma mais harmoniosa, diante do que se vê acontecer com a cultura, por exemplo.

Nesse contexto, convém elucidar que tratamos de práticas de leituras tradicionais que mais reproduzem ou reproduziram dogmas educacionais do pensamento moderno cristão vinculado ao tecnicismo educacional, em vez de leituras mais voltadas para possíveis sentidos dos textos sugeridos para além da interdisciplinaridade.

Sinalizamos, dessa forma, uma crítica à interdisciplinaridade por entendermos que tal proposta "em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes" (GALLO, 2008, p. 79), o que nos remete a acolher outro termo, segundo Gallo (2008), "transversalidade rizomática".

A perspectiva da transversalidade rizomática, por sua vez, sinaliza mudanças mais abrangentes com vistas à “multiplicização, para atenção às diferenças e a diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade os saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO, 2008, p. 79). Compreendemos, dessa forma, que tal mudança precisa acontecer nos espaços de aprendizagens, de modo a ressaltar tais transformações nas instituições escolares.

A expressão ‘transversalidade rizomática’ é organizada por Gallo (2008), que, inspirado em Deleuze e Guattari (1997), contribui para pensarmos uma educação que possibilite a transitividade dos saberes de modo mais amplo que a interdisciplinaridade. No texto homônimo à expressão, Sílvio Gallo partilha que a “transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente” (GALLO, 2000, p. 33-34) numa perspectiva inversa ao que tem feito a lógica tecnicista educacional com a interdisciplinaridade.

Ensejamos com a transversalidade rizomática uma ruptura curricular no modelo educacional com vistas à abertura de possibilidades múltiplas entre os saberes. Seria uma utopia pensar em uma transversalidade rizomática na educação diante do cenário neoliberalista que se encontra? Que seja! Então, sejamos utópicos.

Tal pensamento sinaliza a possibilidade de forjar mudanças em torno do que temos experienciado nos cenários educacionais que ainda mantêm práticas que tem mais caminhado para a reprodução do tecnicismo, na educação, do que para saberes outros que incluam também experiências e sentidos múltiplos de modo a ressaltar, por meio da leitura, uma gama de diversas possibilidades.

Por acolhermos as concepções dos autores partilhados neste escrito, concordamos que em tempos pós, antes de finalizar a leitura de uma obra, faz-se necessária uma pausa para o café ou qualquer outra bebida que aprouver; um olhar a coisas da casa; um cuidar das plantas ou demais coisas de afeto; um olhar, enfim, para o tempo... Torna-se um convite para refletir sobre em que 'essa música chamada Nietzsche' ressoou em nossos ouvidos-sentidos 'para além da hermenêutica', 'para além da *Bildung*', 'para além do sujeito'²⁸ (para ser fiel ao termo nietzscheano) que nos (re)constitui.

Leituras outras dimensionadas, por exemplo, por meio das visualidades. O texto escrito – que não deixa de ser imagem também – retroalimenta o pensamento ocidental determinante pois privilegia apenas uma forma de expressão do pensamento. De modo a ampliar, acolhemos, para o campo da leitura, a imagem, que, para além das letras, mobiliza o sentir-pensar do imaginário das pessoas a partir das experiências de cultura em que estão envolvidas, numa concepção mais ampla, sensível, e que privilegia a imaginação aberta aos diferentes saberes.

De modo a agregar ideias a nossa concepção, na perspectiva simbólica, "a imagem é semente e nos 'faz criar o que vemos'" (DURAND, 1964, p. 64), permitindo ser revivida de acordo com a sensibilidade de quem a aprecia para além da ilustração, ou seja, de maneira mais profunda e nas dobras²⁹, se desejamos acolher o pensamento de Deleuze (2007), que ressignifica a reflexão acerca da *multiplicidade* das coisas.

28 Sobre a palavra 'sujeito' em Nietzsche, preferimos o termo 'pessoa', pois guarda em nosso entendimento uma dimensão mais sensível, ampla e acessível a todos os gêneros.

29 Na relação que fazemos da imagem com a dobra para além da ilustração dialogamos com Deleuze ao partilhar que "sempre existe uma dobra na dobra, como também uma caverna na caverna. A menor unidade da matéria, o menor elemento, é a dobra, não o ponto, que nunca é uma parte, e sim uma simples extremidade da linha" (DELEUZE, 2007, p. 13). A concepção deleuziana nos ajuda a aprofundar o olhar com/sobre/da imagem numa dimensão que avança com a mera descrição.

Nesse campo da multiplicidade que a imagem sugere representar, nos encontramos além da escrita, envoltos por uma gama de 'artefatos' como fotografia, televisão, filmes, imagens digitais; além das artes tradicionais, tais como grupos de cultura, pintura, arquitetura, escultura, os quais nos movem para o processo de repensar a cultura visual. Acerca dessa concepção, Hernández (2011) nos convida a deslocar o olhar e até nos reposicionar diante da imagem, onde, na relação imagem e leitura, interessa-nos "decifrar o 'enigma' associado ao poder 'ver' além da superfície do que se vê" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35).

Em outros termos, torna-se necessário ampliar a forma de ler-visualizar o que está na ilustração superficial, com vistas a potencializar o sentir-pensar como nós experienciamos-visualizamos e nos posicionamos socialmente, a partir do nosso olhar com e no mundo. Essa visualidade, que permite "à pessoa se tornar sensível a um outro modo de apreensão do mundo. Mais próximas do sonho, do devaneio e da imaginação, são imagens capazes de transportar a pessoa para o contato com o campo afetivo e estético" (BRACCHI, 2021, p. 570), converge num desdobrar de imagens possíveis com as quais nos propomos a partilhar conhecimentos-saberes e olhares outros.

Um caminhar-refletir partindo de um movimento de retorno às memórias-experiências de estratégia de leitura vivenciadas na educação básica (e na academia durante a graduação), que deu-se como forma de dizer da possibilidade de nos (trans)for-mar em nossas experiências de leitura como quem se permite mergulhar no rio de leitura, em princípio, de águas rasas, mas que também é fluente para outros veios d'água, mais profundos, mais sensíveis, para além das margens. Experiência que nos permite dizer que há prazer nas últimas páginas de um livro, nas dobras de uma imagem, como quem deseja continuar o caminho com e pela experiência (trans)formadora que a leitura possibilita haja vista suas múltiplas dimensões.

Dito isso, aceitamos, inclusive, as considerações de quem se propuser a conversar sobre este escrito, por compreendermos que partilhar sobre leitura-educação não é uma viagem que realiza no banco do carona a contemplar a viagem, mas, assumir a direção do volante por compreender se tratar de “uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo” (LARROSA, 2009, p. 39). Trata-se de um movimento que me possibilita não só discorrer entre (dis)concordâncias, mas também caminhar por saberes outros, atento ao desejo de chegar a ser o que é sem pressa, com (e por) uma educação que não se encerra, que não é estanque, que é contínua, que é múltipla, sobretudo.

Entre as multiplicidades de leitura como caminho, elegemos reflexões sobre como a ‘educação-experiência’ pode se imbricar nesse processo. Inquietamo-nos por pensar a relação entre tais palavras numa perspectiva que possibilite envolver a categoria ‘educação-experiência’ com ‘movimentos de cultura popular.’ Como leitores sensíveis em se mover ‘para além da hermenêutica,’ aventuramo-nos à tarefa larroseana (2009) de multiplicar nossas perspectivas, abrir nossos ouvidos, educar nosso gosto, dar-nos tempo, formar um caráter livre e intrépido num movimento que apreciamos por ser aberto, sensível e acessível.

LEITURA – EDUCAÇÃO-EXPERIÊNCIA – MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR

Refletimos que, para pensar a relação ‘leitura’ e ‘movimentos de cultura popular’ como pontos para a nossa conversa acerca da ‘oralidade,’ intencionamos sinalizar uma crítica a um dos eixos da língua que foi preterido dos espaços de aprendizagem em razão da escrita. Indagamos sobre que tipo de leitura podemos fazer dessa prática da oralidade, a qual, praticamente, não foi contemplada de forma devida na construção do saber?

Quando possibilitamos abrir mais nossos ouvidos na educação, percebemos que a 'oralidade,' segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e de modo curricular, tem estado presente apenas na disciplina Língua Portuguesa articulada aos três eixos: leitura, produção escrita e análise linguística. Nesse contexto, 'Oralidade' tem se apresentado apenas como uma modalidade, dada a variedade da nossa língua.

Por outro lado, elegemos a oralidade como eixo que possibilita "a intenção de abrir um espaço de interrogação em cujo interior possamos inscrever nossas inquietudes e nossas perplexidades" (LARROSA, 2009, p. 105), num movimento que pode ocorrer de modo reflexivo e ou interativo, por meio do qual nos colocamos também à disposição para o diálogo. Partilhamos esse escrito como uma conversa, um diálogo acerca das nossas experiências docentes em contínuo caminho.

No cotidiano escolar, durante o trabalho docente, experienciamos uma quase ausência do eixo 'oralidade' como prática em meio aos encontros de formação docente, inclusive, dentro da própria área de Linguagens. Pensamos que uma leitura possível de se fazer no entorno da situação partilhada é que se nem os conteúdos escolares estão sendo contemplados por esse eixo (oralidade), numa perspectiva voltada para uma formação mais integral, o que dizer acerca dos movimentos de cultura popular na Escola pela marca da oralidade que possuem? Temos ouvido as experiências das nossas turmas sobre a temática?

Quando tematizamos sobre a expressão 'movimento de cultura popular' consideramos que "os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 31). Assim, explicamos que a expressão 'movimento de cultura popular' (em letras minúsculas) faz relação com grupos organizados por produtores de cultura (artistas populares), em espaços

não-escolares; difere, portanto, do Movimento de Cultura Popular (em letras iniciais maiúsculas), instituído pelo governo do estado de Pernambuco, em 1960, e que foi extinto pela ditadura em 1964.

De modo particular, tencionamos um olhar para movimentos de cultura popular que estão presentes nas cidades brasileiras, e que seguem em resistência a grupos culturais que se pretendem dominantes em meio à cultura de massa.

Ao educar nosso gosto sobre o assunto (movimento de cultura popular), percebemos que o caminho foi sair de dentro dos muros da escola, enquanto, espaço formal de ensino, para buscarmos em outros espaços de múltiplas aprendizagens, o que possibilita educar o nosso gosto por meio de novas experiências. Referimo-nos, ainda, a lugares onde (re)encontramos pessoas que participam do cotidiano escolar, mas a quem não são oportunizados, dentro da Escola, momentos de diálogo sobre os grupos de cultura dos quais participam, por exemplo.

Nessa quase ausência de 'diálogo' na Escola, que leitura podemos fazer para apurar o gosto pelos movimentos de cultura popular nas escolas, se o que temos visto predominar é a cultura de massa produzida pela indústria cultural? Que experiências a escola tem oportunizado, como 'conversa', no sentido de despertar o gosto pelos movimentos de cultura popular?

Ao pensar acerca da importância dos movimentos de cultura na Escola, dimensionado por meio do tato, consideramos que há um caminho para pensar os corpos através da arte, em vista da interação que acontece durante ensaios e apresentações. Essas atividades dizem respeito a performances em que o corpo é tocado numa dinâmica que envolve organicamente sensibilidade, respeito, espontaneidade, harmonia..., entre as pessoas que participam da/na dança. Em síntese, essa prática cotidiana contribui como ponto de partida para se 'falar' sobre a dimensão de corpos como experiência que possibilita o fortalecimento da relação entre as pessoas por meio da arte imbricada com movimentos de cultura popular.

Nesse aspecto, o que a Escola tem feito para oportunizar a 'interação' entre discentes que participam de movimentos de cultura popular fora da Escola com vistas à criação de grupos de dança escolares voltados para a inclusão de mais e diferentes pessoas por meio da arte?

As perguntas sinalizam a necessidade de respostas que não são imediatas. Durante a escrita desse texto, permitimo-nos um tempo para continuar a reflexão sobre a nossa prática docente e sobre o quanto precisamos conversar, ouvir, ler mais sobre essas questões que perpassam pela educação na dimensão convergente entre espaços formais e não-formais de aprendizagem, envolvendo, para tanto, a 'educação-experiência' e os 'movimentos de cultura popular', oportunidade que nos permita formar um pensamento livre e intrépido num movimento que aprecio ser aberto, sensível, acessível para pensarmos uma educação que é movimento, que é caminho.

Durante as experiências de pesquisa no que tange a relação movimentos de cultura popular e espaços de cultura-popular como campos onde leituras múltiplas e oralidade convergem chama a atenção danças populares que seguem resistindo à indústria cultural. Se tomarmos o nordeste brasileiro para ampliar o pensamento, podemos indicar como exemplo, a 'Mazurca Pé Quente', localizada no Alto do Moura na cidade de Caruaru – PE. Apesar de não haver estudos aprofundados sobre o grupo de dança no território partilhado, consideramos a possibilidade de reflexão acerca dos saberes construídos pelas pessoas participantes acerca da oralidade. Dança em que a oralidade é ressaltada como movimento antropofágico cultural³⁰ como um convite a problematizarmos sobre o modo de subjetivação

30 Acolhemos o termo movimento antropofágico cultural inspirados no pensamento da professora Suely Rolnik ao criticar a forma como se deu o processo antropofágico instaurado pelos Modernistas de 1922 posto que, "a antropofagia cultura proposta pelo movimento modernista, e que supostamente seria nossa força maior, não nos impediu de cair na cilada da instrumentalização pelo capitalismo financeirizado das experimentações culturais dos anos de 1960 e 1970 instrumentalização facilitada pela reedição do trauma jamais elaborado (ROLNIK, 2021, p. 81)

de como o grupo foi(se) constitui em seu trajeto antropológico cultural. Oralidade que se reelaboram a cada experiência-apresentação e que tem a nos dizer enquanto movimento cultural antropofágico.

No grupo de dança, leitura e oralidade convergem como movimento de cultura popular que flui e não se fixa para se apresentar preso a um calendário cultural determinado. Inicialmente, ao que podemos observar sobre o grupo 'Mazurca Pé Quente,' trata-se de um grupo que segue procurando se manter presente no imaginário cultural do Alto do Moura – Caruaru – PE por meio de atividades-encontros que não seguem um calendário estabelecido. Tal situação decorre, talvez, em vista da rotina que envolve as pessoas participantes do grupo, seja na dimensão familiar, quanto profissional, reforçado, imaginamos, pela falta de apoio-acompanhamento de políticas culturais. Questão que, entre outras, suscita o interesse em aprofundar a pesquisa com vistas para como se dá a relação leitura-oralidade-movimento de cultura popular do grupo Mazurca Pé Quente do Alto do Moura.

Sobre as partilhas acerca de como iniciamos nosso processo de leitura e como temos chegado a essas inquietações aqui propostas, vale ressaltar que é uma forma de dizer acerca do quanto as leituras precisam possibilitar sentido(s) desde sempre por uma transversalidade rizomática, posto que, "a liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida" (LARROSA, 2009, p. 98), e sentir-se livre é muito importante nesse processo.

CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

De modo particular à pesquisa em andamento, a temática escolhida para essa partilha foi direcionada para o pensar a 'leitura' e 'movimentos de cultura popular-e-oralidade' como caminhos abertos às contribuições. Ensejamos, conforme partilhamos, ampliar-a-colher concepções de leitura como um convite a "transver" o que está na margem, na superfície. Em outros termos, convidar a pessoa que lê a diante da leitura de um movimento de cultura popular, por exemplo, aprofundar o olhar sobre o que está apenas aos olhos, o espetáculo pronto. Perceber o que está no entorno, nas múltiplas dimensões do ser que experiencia abordagens possíveis na contemporaneidade numa perspectiva mais crítica, reflexiva, subjetiva, transversal, rizomática, sensível.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 33. ed. São Paulo: Editora Ática, Série Bom Livro, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRACCHI, Daniela. Experiências fotográficas e educação em "Meu mundo teu". **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 18, No 54, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 17, n. 30, p. 187-201, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1307> - Acesso: 22 jun. 2023

CARVALHO, Mário de Faria, CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/793>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papyrus, 2007

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**, volume 4: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa: Editora Presença, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... DOSSIÊ - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75205, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Sívio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Reina Leitte (orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&Z, 2000.

GALLO, Sívio. **Deleuze & a Educação**. 2ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Filosofia, arte e militância docente, 2016, p. 116-138.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.), **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-49.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

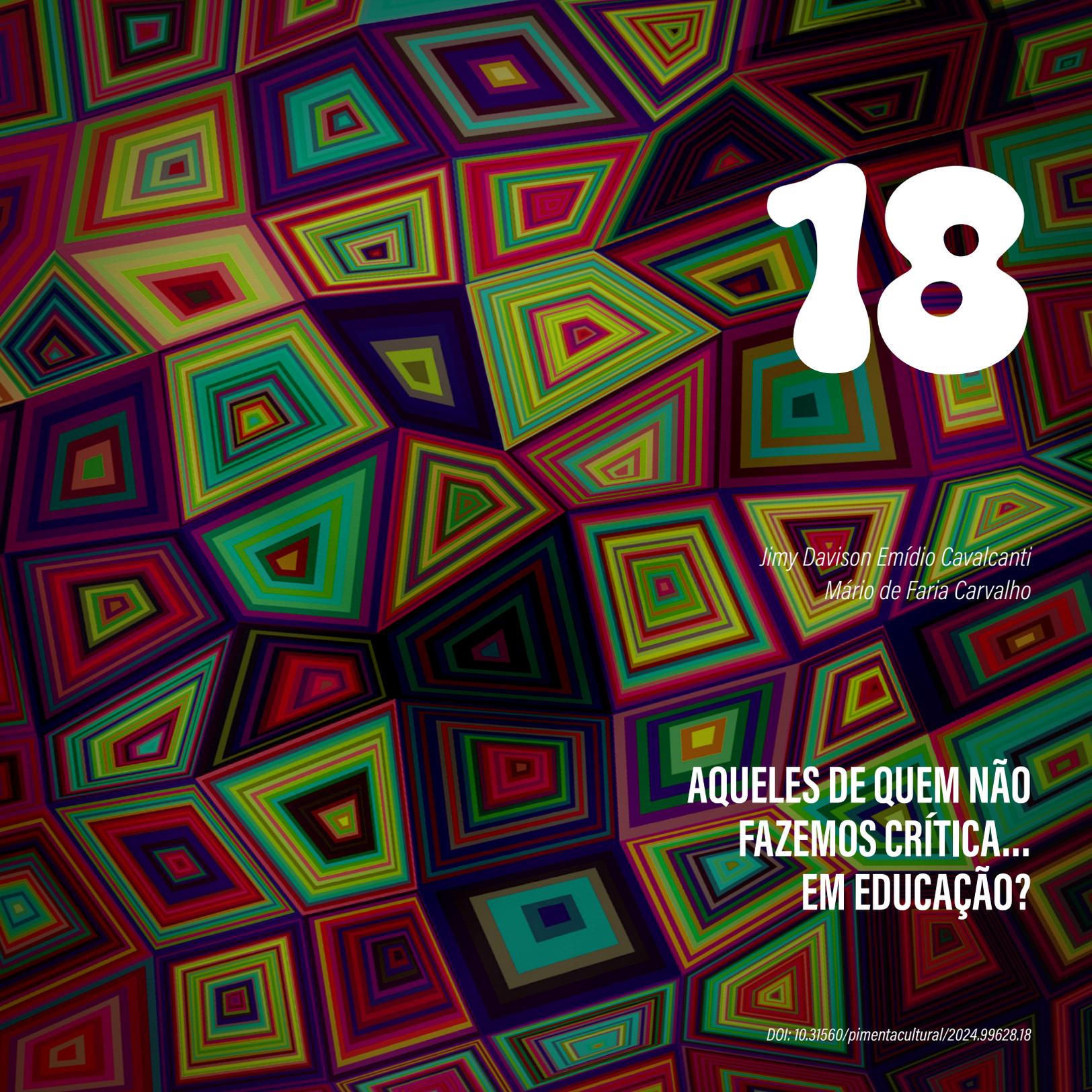
LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2020.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: Editora Hedra, 2021.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução: Adriana Buzzetti. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2020.



18

*Jimmy Davison Emídio Cavalcanti
Mário de Faria Carvalho*

**AQUELES DE QUEM NÃO
FAZEMOS CRÍTICA...
EM EDUCAÇÃO?**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.18

PRÓLOGO

Este texto teve inspiração nas palavras do xamã yanomami Davi Kopenawa, em sua obra *A Queda do Céu*, em parceria com o antropólogo Bruce Albert. Entre os severos problemas que o povo yanomami enfrenta, decorrentes dos (maus)encontros com os “brancos”, está o da tentativa de evangelização. A relação entre evangelização ou catequização e etnocídio, no entanto, data desde as primeiras invasões dos povos ibéricos. Contudo, apesar de mais de quinhentos anos dessa relação, ela ainda parece estar fora das tematizações no campo da educação. Desta forma, neste ensaio objetivamos levantar questões em torno desta relação, de modo a pontuar possibilidades de aproximação ao problema.

Não mentimos, caso digamos que os primeiros gestos educativos de alienígenas europeus no que mais tarde batizaram de Brasil pertenceram aos padres jesuítas que vieram dar nestas nestas bandas de cá, trazidos por aquelas mal-ditas naus. Com esses pioneiros da educação, também chegaram: morte, estupro, pilhagem, invasão, inculturação, transculturação, etnocídio, doenças, genocídio e mais. Todos trazidos pelos mesmos ventos.

Os padres estendiam suas práticas etnocidas para além-mar. O cristianismo chegava com toda sua bem-aventurança e arrogância, próprias daqueles que representam uma divindade onipotente e onipresente. Quanta pompa para uma terra tão selvagem! Ali tem lugar um acontecimento que dura até os dias atuais e que, não há de negar, ainda durará por muito tempo.

Começava uma história de terror, de medo, de ameaça, de controle, que mais tarde configurar-se-á como etnocídio, epistemiocídio e genocídio. O medo parece ter se tornado, por estas bandas, um instrumento de controle. Junto à ameaça, o medo torna-se um instrumento de conversão, de salvação, quer dizer, de desvalorização, satanização, domesticação, destruição - do Outro, sempre.

Por onde andam eles, os descendentes dos jesuítas, hoje? Onde ressoam seus hinos de “salvação”? Onde se inscrevem seus símbolos? Onde suas ameaças continuam a infligir medo? Onde ainda não podemos fazer uma crítica? Onde ainda precisamos manter silêncio? Onde ainda não podemos dispor de nossos próprios corpos sem que nos tornemos alvo de censura, xingamento, espancamento, silenciamento, e outros tipos de violência, pelas mãos, pés, bocas, olhos e armas daqueles cujos peitos estão cheios de amor divino?

Se os discursos e narrativas educacionais se querem críticos, se estão costumeiramente a dar voltas para apontar, descrever, cartografar, explicar os inimigos de uma vida “humana” digna, onde está a crítica a esse movimento etnocida, epistemicida e genocida? Onde?

QUASE-LOGO

Assim falou Kopenawa:

Então, pela primeira vez, deram-nos a ouvir os cantos de *Teosi*³¹ numa máquina, e em seguida recitaram por um longo tempo as palavras dele. Assim foi. Naquela época, os missionários ainda moravam longe de nós. Estavam instalados no posto Ajuricaba, junto com o pessoal da Inspeção e os *Xamatari*. Mas o chefe de posto não gostava deles. Por isso resolveram abandonar *Xamatari* e fazer amizade com nossos antigos, dizendo que queriam morar em nossa terra. [...] Começaram a construir suas casas e a plantar para o próprio sustento. Foi assim que a gente de *Teosi* começou a viver junto de nós. [...] Aos poucos, começaram a desenhar nossas palavras em peles de papel para poderem imitá-las. E assim, passado algum tempo, conseguiram falar com a língua direita. Foi então que começaram a nos amedrontar com as palavras de

Teosi, e anos ameaçar constantemente: “Não mascuem folhas de tabaco! É pecado, sua boca vai ficar queimada!” [...] Naquele tempo, nossos antigos tinham muito receio dos brancos. Muitos deles tinham acabado de ser devorados pela fumaça de epidemia. Acharam que a gente de *Teosi* podia estar dizendo a verdade. Ficaram inquietos ao ouvir aquelas palavras desconhecidas. [...] Assim os missionários terminaram de construir suas casas em Toototobi, foram morar lá com suas mulheres e filhos. A partir de então, começamos todos a imitar as palavras de *Teosi* exatamente como eles faziam. Todos os dias, a gente de nossa casa se reunia ao chamado deles, mesmo crianças e velhos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 255).

[...]

A gente de *Teosi* demonstrava abertamente sua raiva contra os homens que, apesar de tudo, tinham coragem de continuar fazendo dançar os espíritos. Diziam-lhes sem parar que eram maus e que seu peito era sujo. Chamavam-nos de ignorantes. E ameaçavam sempre: “Parem de fazer dançar seus espíritos da floresta, isso é mau! São demônios que *Teosi* rejeitou! Não os chamem, eles são de *Satanasi*³²! Se continuarem assim ruins e persistirem em não amar *Sesusi*³³, quando vocês morrerem serão jogados no grande fogo de *Xupari*³⁴!” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 257)

Memórias de um habitante de instituições públicas de ensino brasileiras

Ao modo de Khronos:

... 1º Grau, Escola José Primo de Oliveira [pega pinto na carreira/ “pra” comer na sexta-feira/ co’um “balai” de macaxeira³⁵], Gravatá-PE.

32 Na mitologia cristã, entidade espiritual que se rebelou contra o demiurgo e se tornou a fonte de todo o mal.

33 O Profeta Jesus de Nazaré ou Jesus Cristo. Na mitologia cristã, filho primogênito do demiurgo.

34 Em algumas versões da mitologia cristã, lugar de sofrimento eterno, morada do *Satanasi*.

35 Outro canto, desta vez com as siglas J.P. (José Primo): Jota pê, peidão/ entra burro/ e sai ladrão.

Tocavam o sino. Portões abriam. O gado, digo, a criançada entrava pelo portão estreito. Direto para o pátio coberto. Formavam-se filas, por turma. Todas de frente para uma imagem sacra de alguma santa da mitologia cristã. Ali o gado, quis dizer a criançada recitava, sob o olhar vigilante e a condução das "tias", três ou quatro rezas próprias da Igreja Católica. diariamente, como que ritualmente.

... 2º Grau, Escola Estadual Devaldo Borges - sem musiquinhas -, Gravatá-PE. Não havia mais filas, ou recitação de rezas - embora ainda houvesse portão e... Mas existiam, por ali, imagens, símbolos da mitologia cristã afixados pelos cantos.

... Graduação em Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE. Sem filas. Sem portões. Sem símbolos da mitologia cristã afixados. Sem rezas. Mas, vejam só: a mitologia cristã, assim como antes, circulava pelos corpos que iam e vinham. Também estava no currículo: alguns traços da Teologia da Libertação, sem falar da literatura recomendada que trazia escritores cristãos, etc.

... Instituto Federal de Pernambuco, Recife-PE, desta vez a trabalho. Ali também circulam e pululam corpos que zumbem moralismo cristão. Existiam, inclusive, assédios por parte de alguns desses corpos. Muito cuidado se houver de falar em outras mitologias em alguns de seus espaços. Isto é uma recomendação!

... Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE. Zumbem discursos caros à Teologia da Libertação e à Pastoral. Mas ali, por Zeus!, ouvem-se também outras mitologias...

... Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão. A trabalho. Em seu prédio principal, onde estão localizadas a Direção do Centro, Coordenações de Curso, Escolaridade, e outros setores, há um *hall* de tamanho considerável. Em uma de suas paredes está afixado um quadro de em torno 2m², em que jaz a representação pictórica do Jesus de Nazaré,

filho primogênito do demiurgo da mitologia cristã. Na representação, destacam-se seus belos cabelos loiros e olhos azuis, fenótipo comum para o povo, a época e a região em que nasceu, viveu, morreu e reviveu, como o diz a mitologia.

Ainda o medo

Se *A Vila* é um filme de terror, o terror se chama medo, e o maior medo é o medo da morte (LIMA, 2009, p. 13, itálico do autor).

Em *A Vila*, filme dirigido por Night Shyamalan (2013), uma criatura vigia as fronteiras da comunidade. Os moradores não falam seu nome. Nunca sequer o viram. Sabem que existe porque os moradores mais velhos, fundamentalistas, narram sua existência. Mas também pelos rastros que a criatura deixa, as marcas de suas garras, o som de seus grunhidos. A criatura passa o dia na floresta que cerca a vila e, à noite, faz visitas assustadoras aos moradores. Ao final do filme, descobre-se que a criatura não passa de um dos moradores, vestido com uma fantasia rudimentar, mas assustadora.

Para os moradores da Vila, antes da descoberta da trama, a criatura existia ou não? Quais critérios usamos para dizer que algo existe ou não? Fiquemos com apenas um, o seguinte: *afeta, logo existe*.

Ao longo do filme, percebemos que o medo levou os moradores mais velhos a constituírem a Vila, ali, isolada no meio da floresta. Viviam em zona urbana, onde experimentaram, cada um com seu caso particular, alguma forma de violência. A violência e o medo da violência fizeram com que se retirassem para ermo, constituíssem a Vila, e cuidassem para que seus frutos permanecessem ali, a salvo da violência. E o medo? Num paradoxo, o medo tornou-se instrumento caro aos primeiros moradores. Claro, com um bom intuito: o de manter suas crias a salvo. Ao manter os moradores, velhos e novos, nos limites da vila, garantia-lhes uma vida boa e segura, longe da violência do mundo. A que preço?

Os mais velhos criaram a criatura, não apenas através da performance do ator coberto pela fantasia. Criaram-na também pela narrativa, pelos discursos, pela pregação. Durante a noite, o performer assombrava, mantinha os moradores em suas casas, trancados. Durante o dia, as narrativas e os rastros assumiam essa função, porém agora nos limites da própria vila, para a qual a floresta, habitat da fera, marcava suas fronteiras.

Para os moradores da Vila, antes da descoberta da trama, a criatura estava ausente ou presente? Parece que também cabe o mesmo argumento: afeta, logo está presente.

Não diziam seu nome, não a viam. Escutavam-na. Escutavam sobre ela. Habitava seu cosmos, mas apenas ela tinha a possibilidade de cruzar as fronteiras. Da floresta para a vila. Assim habitava também, e assim se realizava sua função de existência, no corpo dos moradores que não sabiam da trama, ainda. Com ela, o medo. Com ambos, o pastoreio das vidas e a proteção de um projeto de vida, restrito. O fora e a fera, o Outro, resguardam uma identidade. O monstruoso como técnica de controle e de recondução. O medo como ponto de captura... sempre o medo.

SEMI-LOGO

Os estudos em educação começaram a assumir uma postura crítica no século XX, pelo menos aqui no Brasil. Logo surgiram os predadores: capitalismo, sociedades de classes, tecnicismo, liberalismo, colonialismo e outros. Em continuidade, com os estudos pós-críticos, começaram a aparecer outros monstros: machismo, sexismo, homofobia, LGBTfobia, racismo, xenofobia, liberalismo, neo-liberalismo, nacionalismo, para citar alguns dos mais citados. Quantos outros hão de aparecer? Quantos outros ainda hão de permanecer ausentes?

Quantos ainda permanecerão intocados, acobertados pelo silêncio e pela ameaça velada? Por onde anda o diabo/demônio/satanás da mitologia cristã, tão bem usado na educação dos infantes, mas também em outras relações dos adultos? Justo ele que “exerceu função positiva na cultura do Ocidente” (CORAZZA, 2002, p. 17)

O medo acompanha não apenas a espécie *homo sapiens*, mas também outras espécies de animais. Existe um consenso segundo o qual o medo serve à conservação da vida. Mas também se sabe que o medo serve de instrumento e técnica de controle, biopoder e governamentalidade (VEIGA-NETO; GALLO, 2009). Além dos medos patológicos, existem medos comuns. Medos individuais e medos sociais (CALDAS; BRITO, 2013). Ambos servem de meio de captura por poderes diversos. Quem tem cu, tem medo! Medo de ficar sem emprego, medo de morrer na fila do hospital, medo de abandono, de solidão, do Outro. Mas também medo de ir para o inferno, medo do julgamento dos moralistas, medo da violência dos puros de coração, medo dos representantes do deus cristão, medo da punição, do sofrimento eterno. Medos que afetam a vida, medo que afeta os espaços. Medos criados e provocados pelo cristianismo, presentes mesmo na ausência dos discursos, através dos símbolos, e da condenação velada. Medo, assim como o cu, comum aos corpos³⁶.

36 O que o provérbio [quem tem cu tem medo] sublinha, em verdade, é a “comum condição humana constituída pela implicação suficiente entre ser provido anatomicamente de um ânus e ser sujeito à emoção do medo. Suponhamos que isto seja uma maneira de dizer que o medo, como o ânus, não é algo de que devamos nos orgulhar, nem sair pavoneando por aí, mas que nem por isso deixa de ser algo que não podemos negar que temos, e que desempenha a função humilde mas indispensável de válvula de escape nos apertos da vida. Essa profunda definição do medo por sua correlação justapositiva com uma condição anatômica literalmente fundamenta é, note-se, desmarcada do ponto de vista do gênero. O ânus é aquela “parte íntima” indiferentemente compartilhada por masculinos e femininas; ter culhões, quando bate o medo, não faz qualquer diferença... E desmarcada também do ponto de vista da espécie, visto que o ânus (ou equivalente) é parte dos principais, senão de todos os planos corporais do reino animal. Isto sugere uma imagem do medo como afeto essencialmente democrático: orgânico, corpóreo, animal, universal. Todos temos medo de alguma coisa. Por exemplo, e talvez antes de mais nada, da boca do inimigo, isto é, dos animais predadores de nossa espécie [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 890).

Medo que pode provocar a servidão, o aprisionamento, a restrição da potência, o homicídio, a xenofobia, a LGBTfobia e outras formas de violência contra o Outro. Quantas culturas ameríndias foram destruídas pela inculturação e pela transculturação exercidas pelas missões cristãs? Um *processo de colonização divino*? Além dos extractores e colonizadores, “que quase exterminaram as populações por meio de matanças, escravidão, esbulho e disseminação de doenças” (CALDAS; BRITO, 2013, p. 217), também a fé que desde então empreende uma guerra contra outros modos de existência.

Consideremos a prevalência do cristianismo no Ocidente, sua influência na educação deste país que chamam de Brasil, a presença do cristianismo nos currículos escolares e do ensino superior, todo o etnocídio praticado pela inculturação e pela transculturação praticadas pelo cristianismo, não apenas nas terras que os mesmos cristãos invadiram, mas também todos os outros povos que ficaram no caminho dessa máquina de demonização do Outro. Consideremos a caça às bruxas? A demonização de outras culturas. As ameaças. Os assédios de “pregadores” no metrô, nas praças e no transporte coletivo na cidade de Recife, também. Experimentemos uma opinião contrária, ou apenas não dar ouvidos à pregação. Violência verbal, mas também física, e ainda material.

Onde, no campo da crítica da educação, está a crítica à coerção do cristianismo, em geral, e à pregação e às missões, em particular?

Outros modos de existência na educação ou como abrir mão da arrogância

A obsessão pela excepcionalidade habita o pensamento ocidental desde a Grécia Antiga, mesmo antes de Platão e Aristóteles, começando pelas epopeias e ganhando força filosófica com aqueles dois. A mesma obsessão reaparece, agora como prelúdio da ciência moderna e da modernidade de modo geral, como entre os dois outros principais nomes do pensamento ocidental, desta vez na época do chamado Renascimento: Bacon e Descartes.

“Alma, razão, linguagem, política, sociedade, cultura, entre outros, são considerados atributos exclusivamente humanos, ou presentes em grau inferior em poucas outras espécies” (OLIVEIRA; DANOWSKI, s.d.).

Mas, vejamos: Aristóteles e Platão também não figuram como os principais mediadores do demiurgo da mitologia abraâmica para o Ocidente, tendo a Igreja recorrido a eles para adaptar uma crença oriental à sua necessidade de pastoreio dos corpos? Vejamos mais: os argumentos de Bacon bem como o de Descartes alimentam-se da mitologia cristã (OLIVEIRA; DANOWSKI, s.d).

O autor e autora, ao se dedicarem a destacar os indícios do excepcionalismo humano em obras de Bacon e Descartes, também apontam noções e argumentos dos dois fundadores da modernidade em que se nota, de forma clara, a persistência do cristianismo para a formação de seus pensamentos. Um terreno fértil para o excepcionalismo humano!

Ambos, Bacon e Descartes, não deixaram de evocar o poder dado à criatura humana para nomear tudo aquilo que se criou para seu bel-prazer, assim como Ihos ensinara o livro de Gênesis. Mas também, ressoando mais agudamente um excepcionalismo humano cristão, destacaram o poder de refletir, em suas mentes, a imagem do universo. Criaturas únicas dotadas de racionalidade, portanto únicas a conhecer a verdade - muito embora essa razão não funcione, para eles, razoavelmente senão sob a benção divina. Perguntemos: que dizer daqueles que não rendem culto ao deus de Bacon e Descartes? Têm eles, por isso, um modo de existência desarrazoado?

Está claro que nenhum deus foi nomeado por ambos. Nenhum dos dois especificou se estavam falando de Shiva, Osíris, Apolo ou Dionísio, Odin, Freya, Exu, Obatalá, Cernuno, Izanami, Rangi, por exemplo. Mas não há como negar que estavam se referindo ao demiurgo da mitologia cristã³⁷. Havemos de questionar,

37 Pode tornar-se importante investigar a qual deus se referiram os constituintes, quando escreveram o preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

considerando a dívida da educação no Brasil à modernidade: nos programas escolares, em seus currículos, não habitam também essas quatro figuras paternas do pensamento ocidental, Platão, Aristóteles, Bacon e Descartes? Verifiquemos também se os principais patriarcas da educação no Brasil, aqueles homens-héteros-brancos, não têm dívidas para com aqueles quatro senhores, e para com o senhor destes senhores.

Uma disciplina obrigatória de Curso de Doutorado em Educação Contemporânea

Num currículo não cabe tudo. Algo há de ficar de fora. Algumas coisas merecem mais ou menos atenção. Critérios de seleção. Pouco tempo. Por Kronos! O que se pode fazer, se faz. Uma disciplina com carga horária de 60 horas e que se proponha discutir abordagens contemporâneas também não abrange exaustivamente o que há de contemporâneo na educação. Já ultrapassamos aquela bem definida divisão em educação: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva, tecnicista, libertadora, libertária, histórico-crítica. Além dos híbridos entre essas categorias, que se atualizam nas práticas, tantas outras abordagens existem na contemporaneidade. Portanto, não cabem numa só disciplina.

Numa experiência com uma disciplina dessa natureza, pudemos ter aproximação com as relações educação e fotografia, educação e cinema, educação e pós-estruturalismo, educação e decolonialismo. Deparamos, igualmente, com os respectivos predadores. Capitalismo, machismo, racismo, colonialismo e outros mais. Nesse espaço continuou a ausência no paradoxo (talvez) incontornável de sua presença. Parece não ter havido oportunidade de notar uma crítica aberta à relação entre cristianismo e etnocídio, epistemicídio e genocídio. Uma relação antiga, sim. Mas também contemporânea. As missões católicas e evangélicas continuam a adentrar terras indígenas e outros espaços para ameaçar, constranger, capturar, satanizar, desvalorizar a cultura do Outro.

Algo que não se configura como um problema de pouca proporção. Propostas já existem, em órgãos internacionais, para criminalização da evangelização em casos específicos. Contudo, o tema parece continuar adiado. Assim como continua intocável pelas discussões em educação. Se não intocável, ao menos em sigilo. Mas como proceder a uma crítica desse tipo em educação, quando os patriarcas da educação brasileira têm um ou dois pés no cristianismo? Consideremos: mesmo em instituições de um suposto estado laico - que contudo cita uma divindade no preâmbulo de sua carta constituinte - insiste-se em manter símbolos de sua mitologia.

PALAVRAS DE FIM

Tornou-se necessário, ao fim da primeira redação deste texto, revisá-lo buscando eliminar algum eventual tom de ressentimento que pudesse ter o afetado. O motivo disso, claro, o sentimento de que não podíamos cair em tentação e fazer uma crítica a algo fazendo uso de um dos atributos desse algo: o ressentimento (NIETZSCHE, 2009).

Mas não só. Ao longo da escrita da primeira redação, bem como na revisão, pudemos experimentar também o medo... E se a avaliação couber a pessoas cristãs? Essa característica afetará o julgamento? Se não afetar, e o texto vier a público? Poderei tornar-me alvo, eu também e mais uma vez, da violência cristã - ela, que não suporta crítica, que não reconhece a existência de outros deuses? Para além desse medo específico, o medo também da reação dos que idolatram patriarcas da educação, que talvez tenham débito para com o cristianismo. Parece-nos, mesmo nessa escrita em tom de despedida, que parece não haver existência de um sem o outro, medo e cristianismo.

A crítica está proposta. Resta, também a mim como se deve notar, proceder a ela, sem se deixar levar pela emoção ressentida. Resta, como já pontuamos, caracterizar suas possíveis, ou claras, relações com etnocídio, epistemicídio e genocídio, entender como isso acontece e quais possibilidades existem para o combate às missões, pelo menos.

REFERÊNCIAS

A Vila. Diretor: SHYAMALAN, Night. Produção de Sam Mercer e Scott Rudim. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2004.

CALDAS, Fabíola Renata; BRITO, Antônio José Guimarães. Deus é amor: aculturação religiosa e etnocídio entre os Guarani Kaiowá na Aldeia Bororó de Dourados, MS. **Espaço Jurídico Journal of Law**, Chapecó, v. 14, v. 1, p. 215-232, jan./jun., 2013.

CORAZZA, Sandra Maria. **Para uma filosofia do Inferno da Educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMA, Walter Matias. *A Vila*: o medo nem sempre ensandece - uma pequena apresentação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Sílvio (Orgs). **Fundamentalismo e educação** - A Vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo; DANOWSKI, Débora. **O pressuposto do excepcionalismo humano presente na filosofia moderna e sua crítica por Bruno Latour.** PUC-RIO, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia. (s.d.)

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Sílvio (Orgs). **Fundamentalismo e educação** - A Vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O medo do outro. **Revista de Antropologia**, v. 54, n. 2, 2012.



19

*Ivan Nicolau Corrêa
Everaldo Fernandes da Silva*

DEVIR-AXÉ:
O CORPO COMO ENCRUZILHADA DA VIDA
COMO OBRA DE ARTE INACABADA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.19

ABRINDO OS CAMINHOS

Medir, comparar, aquilatar os anos
em relação a quê?

Haveria um tempo outro amortecido
no coração do tempo?

(Evaristo, 2016, p. 69)

O presente ensaio é apresentado como continuidade dos estudos desenvolvidos na pesquisa de mestrado em educação contemporânea intitulada: *A Relação entre Educação e Sabedoria a partir da Tradição Hare Krishna: caminhos para a pedagogia consciencial* (Corrêa, 2020).

Observamos o – e somos observados pelo – tempo *Crónos* ao escrever este ensaio. Ainda assim, almejamos ser atravessados por outra temporalidade na experiência criativa e vivencial desta escrita. Um tempo outro, no questionamento provocativo de Conceição Evaristo (2016) presente em nossa epígrafe, um tempo que esteja amortecido no coração do tempo que mede e conta: um tempo artístico, epifânico, suspensor das corridas contra o relógio.

Um tempo, para nós, que esteja coerente e seja condizente com as trilhas do sagrado em suas manifestações de ascendência e descendência Africana (mais precisamente, afro-brasileira e afro-diaspórica). Um sagrado presentificante, corporal, pujante de potência e vida, atuante em suas suspensões do cronológico e surpresas simultaneamente majestosas, brincantes, dançantes, terríficas e míticas (Elbein dos Santos, 2012; Prandi, 2001a; 2001b).

Um mito vivido no presente, que nos chega, agora, como uma provocação religiosa e artística, uma vivência de surpresa e criação, a temporalidade suspensa, grudada, amortecida e escondida no coração do relógio de *Crónos*, e que apalpa e tira-o para dançar, ou que ri de sua seriedade e necessidade de contabilizar vivências: este tempo aludido por Conceição Evaristo (2016), que invocamos aqui, é o tempo *Aión*, que presentifica e presenteia a vida com o que ela tem de mais surpreendente, significativa e misteriosa. Um tempo outro, da poesia, do mito, das festas e rituais, das histórias e presenças que unem passado e presente nos terrenos do agora, lançando a vida em uma dança cósmica de encontros que integra e supera a morte através da continuidade viva do mito e do sagrado, aqui também como arte de viver.

Tais intuições nos vêm pela provocação de, ainda que escrevendo este texto sob os ditames do *Crónos* prazológico, termos em evidência que este ensaio intenciona dar continuidade a nossos trajetos no mestrado em educação contemporânea. Itinerários estes que foram marcados por muitas surpresas e por questões epistêmicas e experienciais atravessadas por uma noção surgida e tecida na própria pesquisa: a pedagogia consciencial.

A partir da tradição *Hare Krishna* e sua teologia e sabedoria, das observações e dos achados do campo da pesquisa (a *Ecovila Vraja Dhama*), e das falas dos sujeitos colaboradores, esta noção se delineou, ganhou traçados e contornos, e se estruturou. Ficou evidente na pesquisa que a pedagogia consciencial propicia aprendizados focados na vivência do autoconhecimento e no cuidado consigo e com a vida como um todo. Ela abarca a práxis pedagógica, que delinea, desenha, gesta, cultiva e frutifica experiências de alteridade, diálogo, interculturalidade, crítica social, sensibilidade socioambiental, expansividade humana e ético-política.

A pedagogia consciencial, enquanto sabedoria relacionada à educação, possibilita a vivência do diálogo, do alargamento de compreensões da vida e do ser humano. Esta pedagogia consciencial está articulada com a formação humana, abarcando as dimensões vivenciais, interligando os aspectos intra-inter e transpessoais de pessoas, culturas e sociedades. Ela relaciona conhecimento, experiência e compreensão, abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre razão e emoção, entre compreender e intuir (Corrêa, 2020).

Com isso, esta noção atua como contributo pedagógico e epistêmico às problemáticas moldadas em uma das noções centrais para a construção da modernidade ocidental: a separação entre cultura e natureza. Problemática que está interligada à crescente polarização dos fundamentalismos científicos, religiosos, políticos e epistêmicos centrados em uma razão instrumental e uma educação reprodutivista e mimética.

A problemática deste estudo e suas principais inquietações, dentro desta separação entre cultura e natureza, perpassam as questões da insensibilidade, dos fundamentalismos e dos binarismos morais que afastam a possibilidade da diversidade e estão entrelaçados com a resistência às diferenças, e questiona a presença de uma noção de educação que afasta a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação emancipatória, possibilitando pessoas despersonalizadas e mecânicas, afastadas cada vez mais de si e do outro. Esta problemática está entranhada na noção cartesiana que separa o corpo do conhecimento, a vida do saber, e considera que a pessoa humana é constituída enquanto coisa que pensa, uma mente-espírito que se autocompreende e pensa a vida a partir da razão (Descartes, 1999) e não como um corpo que sente-pensa. O corpo e os sentidos, neste viés cartesiano, são fontes de enganos e erros.

Tal separação entre cultura e natureza, e corpo e conhecimento constrói e compreende a realidade como um produto da representação do eu que pensa (penso, logo existo), e, com isso, capitanea o desenvolvimento do projeto humano e sociocultural de domínio da natureza e afastamento do corpo e da vida típicos da razão instrumental da modernidade ocidental.

Assim, tal constatação nos inquieta e reverbera questionamentos sobre o termo consciencial na noção de pedagogia consciencial surgida em nossa pesquisa de mestrado. O termo consciencial, ainda que abarque a união entre conhecimento, compreensão e vivência não está mais calcado na autocompreensão e autopercepção que em uma corporeidade? A palavra consciencial aproxima-se mais de uma noção mentalista e cartesiana do que de uma abordagem corporal, embora caracterize-se por sabedoria e sensibilidade?

Com tais inquietudes em perspectiva, neste estudo ensaiamos traçar sendas que nos orientem a partir da noção de corporeidade do conhecimento e da vida, trazendo para a noção de pedagogia aprendizados e construções de saberes a partir de uma perspectiva vivencial e corpórea. Assim, nos traçados delineados a seguir neste ensaio procuramos, através das noções de devir-axé e do corpo encruzilhada a proposição de outra noção e termo para nossa pesquisa de doutorado em perspectiva e andamento: a pedagogia corpovivencial, que está centrada na tese do corpo como sujeito do conhecimento entrelaçado a noção da vida como obra de arte inacabada.

XIRÊ CORPOVIVENCIAL: DEVIRES AXÉSÍACOS E EXUSÍACOS DAS ENCRUZILHADAS DA VIDA COMO OBRA DE ARTE INACABADA

“Exu matou um pássaro ontem
com a pedra que só atirou hoje.”

Aforismo/Provérbio Nagô-Iorubá
(Sodré, 2017, p. 171)

A lógica sensível do Candomblé Ketu-nagô (Sodré, 1997; 2017; Elbein dos Santos, 2012; Rufino, 2019; Simas; Rufino, 2018) enlaça e tece os sentidos deste estudo. Aqui, tecemos estas teias teórico-metodológicas do Candomblé Ketu-nagô a partir de uma sabedoria exusíaca³⁸, vivência de saberes tecidos através da corporeidade, inspirados e calcados na presença do Orixá Exu, que é, no Candomblé Ketu-nagô, presença corporificante das dimensões festivas, dançantes e potentes da vida.

Tal lógica corpórea – e exusíaca – constrói-se e se espraia em roda, horizontalmente, como indicado na palavra iorubá Xirê, que é a roda dançante onde os Orixás são invocados e se manifestam em gestos, imagens, sons e fisicalidades no corpo de seus/suas filhos e filhas nos terreiros. Assim, inspirados nesta roda dançante propomos aqui um Xirê corpovivencial: a presença do corpo como encruzilhada da vida como obra de arte inacabada, calcado e vivificado por um devir-axé.

38

Neologismo proposto a partir da noção de um princípio vital e de percepção de vida-mundo chamado de “exusíaco” por Rufino (2019) e Simas e Rufino (2018), que relacionam o simbolismo e presença ativa, criativa, festiva, comunicativa e cósmica de Exu à noção dionisiaca da filosofia Nietzscheana.

Nesta roda, também convidamos para este xirê-dança epistêmica as vozes e presenças de Nietzsche, Deleuze, Guattari e Heráclito de Éfeso que, ainda que não diretamente representativas da perspectiva afro-diáspórica, também são orientadas por lógicas sensíveis, traçando filosofias e sabedorias antagônicas à racionalidade instrumental da modernidade ocidental. Isso sentindo-pensando a partir de Rufino (2019) e sua contribuição afro-epistêmica da Pedagogia das Encruzilhadas através da noção de cruzo, que entrelaça-cruza saberes e epistemologias e “fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, na mobilidade contínua entre saberes” (Rufino, 2019, p. 88-89). A noção de cruzo alude “para as ambivalências, interstícios, complexidades, imprevisibilidades e inacabamentos envoltos a todo e qualquer processo criativo.” (Simas; Rufino, 2018, p. 116). Por isso, o cruzo parte do princípio de que os saberes não existem em processos de supressão ou rejeição – em dicotomias – mas sim em potencialidades e capacidades de coexistência, catalisação e transformação.

Assim, o cruzo tece jogos de relações teórico-epistêmicas moldadas nos conflitos, diversidades e coexistências entre saberes como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento, demonstrando como os cruzamentos e inter-relações conflituosas e diversificadas fazem parte da construção de saberes e epistemologias.

Logo, o Xirê corpovivencial aqui traçado tem como perspectiva o cruzo entre Nietzsche, Deleuze, Guattari, Heráclito de Éfeso e o Candomblé Ketu-nagô através da sabedoria exusíaca como atravessamento da coexistência de diversidades e mobilidades de saberes construtores de perspectivas sensíveis para a educação. Isso através de sendas que caminhem no tempo do devir-acontecimento.

O tempo Aiônico, festivo, artístico, poético, dançante, potente de memórias e ciclos vitais dialoga com e emerge da abordagem mítica da vida. Tal tempo, que não é contado no relógio, e tece

experiências que não são aquilatadas por números ou valores financeiros, é vivenciado no mito vivido no presente, onde passado e presente se fundem, demonstrando que a ancestralidade é viva no agora. Tal presença ancestral e divina, materializada na tradição religiosa do Candomblé Ketu-nagô pelos Orixás, é exemplificada e corporificada na vivência do tempo cíclico, natural, do devir poético, Aiônico, como evidencia a epígrafe deste tópico. Assim, se Exu matou um pássaro ontem com a pedra que só atirou hoje é porque o passado é vivo no presente, em uma temporalidade espiralar que desmantela as linearidades das lógicas cartesianas da modernidade ocidental.

Este passado e dimensão ancestral presentes no agora demonstram – através da pedra exusíaca que matou ontem o pássaro de vivências sentidas-pensadas-revividas no hoje – como afetos, compreensões, presenças, vivências de nossas existências estão misturadas e atadas em nós de e em formas rizomáticas e êntricas, em que o fim leva ao meio e este ao começo, em interstícios e cruzamentos não-lineares (Deleuze; Guattari, 2011). Já que começo, meio e fim estão imbricados rizomaticamente em nós, nossas vivências movem-se como dobras (Deleuze, 2012) de uma temporalidade espiralar que traça contornos de misturas existenciais quando o ontem pode ser vivido em devir, em movimento pulsante e transformador no hoje, pássaro de passagens que vivemos ontem resignificadas, construídas-destruídas e sentidas de maneiras outras no momento presente.

Dentro de tal perspectiva temporal, os mundos natural e supranatural, material e imaterial, interagem e refletem a própria maneira de ser e estar no mundo do ser humano através de sua experiência simbólica e espiritual, vinda através das dimensões da tradição, que vai significando e resignificando culturalmente a vida e o(s) mundo(s). Espiritualidade que não é baseada em uma concepção dicotômica e metafísica da separação entre corpo, espírito e mente, mas baseada em uma união inter-relacional de ambos, pois, no Candomblé Ketu-nagô “A espiritualidade retorna ao cerne das

questões do conhecimento na medida em que não há desvinculação das instâncias do corpo, mente e espírito” (Rufino, 2019, p. 137).

Logo, nesta compreensão e noção, não há um distanciamento e desprendimento metafísico entre o saber e o sentir-pensar, entre a espiritualidade e os referenciais corpóreos, pois “a espiritualidade não se opõe ao saber, que, por sua vez, está diretamente imbricado à condição da experiência dos sujeitos no mundo (corpo) e de suas práticas (incorporações)” (Rufino, 2019, p. 138). Assim, este saber-sentir-pensar é conectado ao corpo-mundo e, com suas práticas, incorpora suas experiências. Por isso, compreendemos esta espiritualidade do Candomblé Ketu-nagô como uma corpovivência, aqui expressa através da sabedoria exusíaca.

Neste contexto, é importante salientar que na sabedoria do Candomblé Ketu-nagô não há dicotomia entre mundos físicos e metafísicos, ambos coexistem e são vivenciados na Terra, aqui e agora, já que “O mundo nagô, visível ou invisível, é o próprio Planeta Terra aqui e agora em sua diversidade geográfica e existencial” (Sodré, 2017, p. 141).

Fato que podemos notar em grande medida no Candomblé, onde o mundo visível (Ayê) e o invisível (Orum) coexistem; eles se encontram e unificam nas práticas devocionais do terreiro (Reis, 2000), e na própria mitologia dos Orixás (Prandi, 1997; 2000; 2001a), em suas aparições no mundo demonstradas nestes mitos ancestrais e nas incorporações dos mesmos em seus filhos e suas filhas nas cerimônias sagradas nos terreiros, que constituem o passado ancestral vivido no presente, “repetindo o passado no presente, numa representação em carne e osso da memória coletiva” (Prandi, 2001b, p. 49).

O que hoje conhecemos com a tradição e religião – tipicamente afro-brasileira e diaspórica – do Candomblé Ketu-nagô é fruto de uma religiosidade ancestral Africana centrada no culto aos Orixás

e aos ancestrais (Lody, 2006; Prandi, 1997; 2000; Reis, 2000; Elbein dos Santos, 2012; Bastide, 1978; 1985). Este culto religioso foi trazido ao Brasil pelas pessoas tiradas da África e de suas culturas para serem aqui escravizadas, mas que não perderam suas identidades, potências e resistência cultural. Assim, desde sempre, os terreiros e os locais de cultos aos Orixás são lugares de materialização da ancestralidade Africana, de sua herança sociocultural (Sodré, 2002), humana e espiritual (Elbein dos Santos, 2012).

Tal interdependência demonstra que o pensamento advindo das concepções de vida africanas tradicionais pensa e sente a vida através da união entre experiência e compreensão; entre corpo, natureza e espiritualidade, tecendo experiências de uma filosofia da ancestralidade (Oliveira, 2005), em que o tempo ancestral se faz presente no agora, já que O tempo ancestral não é um tempo linear, “é um tempo que se recria, pois a memória é tão somente um mecanismo de acesso à ancestralidade que tem como referência o corrente. O devir é, portanto, o demiurgo da ancestralidade – e não o contrário!” (Oliveira, 2005, p. 249-2)

É neste tempo ancestral do devir Aiônico corporificado que flutuam e dançam as costuras de vivências que pretendemos investigar em nossa pesquisa de doutorado com o Candomblé Ketu-nagô de tradição afro-brasileira. Memórias vivas no agora, tecidas e costuradas pelos fios de possibilidades de dobras e costuras aprendentes e ensinantes (Silva, 2011) de uma pedagogia que tenha o corpo como local de protagonismo e vivência, uma pedagogia corpovivencial.

É este devir que cria e gesta a experiência não-linear da ancestralidade, o movimento e jogo vital Aiônico, o tempo que é “criança brincando, jogando; de criança o reinado” (Heráclito de Éfeso, 1999, p. 102) ressoa em nós como experiência de alargamento vital, de duração, brincadeira e jogo (Koan, 2014). É um tempo de criação e movimento, cruzado e enlaçado com a criança Nietzscheana, já que “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo,

um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim" (Nietzsche, 2011, p. 26). Percebemos que este novo começo, esta roda a girar e jogo, esta sagrada afirmação da vida da criança de Zarathustra está centrado no corpo e no axé, é um devir-axé. E axé é devir, movimento, "é o grande poder de realizar" (Eugênio, 2022, p. 8).

Axé é força vital, potência de vida. Força essa que é plantada, mantida e colhida nos terreiros pelas práticas espirituais de devoção, culto e sacrifícios aos Orixás; esta força e potência criativa é o axé, que, nas palavras de Juana Elbein dos Santos (2012): "É a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. Sem àse, a existência estaria paralisada, desprovida de toda possibilidade de realização. É o princípio que torna possível o processo vital" (Elbein dos Santos, 2012, p. 40).

Devir é movimento, criação e realização, o permanente vir-a-ser (Nietzsche, 2009; 2019); com isso pensamos com Nietzsche e Juana Elbein dos Santos que as noções de devir e axé podem estar imbricadas, já que sem axé não há movimento ou mudança, nem criação-realização, e é ele que permite o acontecimento e o devir. Este devir está associado ao tempo Aiônico expressado no jogo Heraclítico que demonstra a potência do acontecimento e "é o movimento por meio do qual as coisas nascem, instalam-se e morrem – acontecem e se tornam "caso", individuando-se, em suma." (Sodré, 2002, p. 125). Este tempo do acontecimento e da criação-destruição e nascimento é o devir-axé.

O axé é um conceito que expressa movimento, força perceptiva e criativa, devir. Devir-axé: palavras que se encontram formando uma palavra-noção que expresse não apenas uma correspondência mas também a possibilidade dos sentidos de um sentir-experiência do movimento transbordante da vida: uma corpovivência. Tal perspectiva pode criar aprendizados e saberes centrados na corporeidade e na vivência, uma pedagogia que é sentida em dinâmicas

aprendentes e ensinantes calcadas, moldadas e vividas no corpo e a partir dele. Unindo e cruzando, pelo e com o corpo, conhecimento, compreensão e vivência, não apenas como uma pedagogia consciencial (Corrêa, 2020), mas como uma pedagogia corpovivencial: um devir-axé aprendente e ensinante. Este-devir axé tece uma educação centrada em e desenhada a partir do corpo, uma educação – e pedagogia – axesiaca e exusiaca já que uma educação inspirada em Exu é “uma educação comprometida com a transformação radical; [...] é, em suma, uma educação comprometida com a circulação de axé – energia vital” (Rufino, 2019, p. 95).

Esta educação axesiaca e exusiaca perpassa a transformação, transgressão e a circulação de força vital; é uma pedagogia vitalista, corpórea, que une cultura e natureza, corpo e vida, e movimentam as possibilidades de vida das pessoas aprendentes e ensinantes. Ou seja, esta educação-pedagogia é um devir-axé.

Devir-axé perpassa as possibilidades de corporificar as vivências de sentidos não apenas simbolizados em uma palavra representativa de realidades únicas, universais e essenciais. Devir-axé sentido-pensado-criado com e partir dos devires traçados pela perspectiva Deleuziana – devir-criança, devir-mulher, devir-animal, devir-molecular – como campo de intensidades, movimentos e variações contínuas das múltiplas e inter-relacionadas dimensões da vida (Deleuze; Guattari, 2012). Devir-axé que, como campo de intensidades e dinamismos, traça as múltiplas variações das tessituras moventes do corpo como imagem viva e rizomática da natureza. Um corpo cósmico experienciado, imaginado e demonstrado na presença sentida das imagens dos Orixás.

E o Orixá Exu, na cosmologia iorubá, é tido como o primeiro corpo criado, e materialização da potência criativa e do movimento da matéria original e atual. Exu é “lido como a espiral do tempo, o primeiro corpo, aquele que é dotado de inteligibilidade, que atravessa a tudo e todos, pois é o próprio acontecimento em si.” (Rufino, 2019, p. 132).

Nesta esteira exusíaca, o corpo é atravessado e habitado por Exu, que é sua potência criativa e ativa, uma encruzilhada e suporte onde se cruzam e materializam potências múltiplas (Rufino, 2019). Essa característica de Exu, em nossa percepção, o faz movimentar potências axésíacas, de força vital, jogo, festa, criação, comunicação, variação, passado cruzado no presente – ancestralidade – arte de viver, um devir-axé, pois Exu, como espiral do tempo, é um dos princípios fundamentais para a fundamentação do conceito de ancestralidade, já que “É ele a liga das existências, o devir; o seu caráter como elemento procriador e comunicador nos permite o alargamento do tempo/espço e a interação dos seres em perspectiva multidimensional” (Rufino, 2019, p. 130).

Desta forma, Exu ata os nós e movimenta os rizomas da existência; ele cria/procria e destrói realidades assentes e calcadas no movimento da força viva do existir e estar sendo. É a força movimentadora do Universo, devir situado no corpo e corporificado pelo axé em sacrifício/ebó e vivência. É presença ancestral que entrança e liberta o presente com e das passagens do ontem, ou com o passado instantâneo dos movimentos dobrados nos momentos mortos-vividos e transformados. Exu é a liga das existências: conecta, abraça, entrança e encruza corpos e vidas. Exu alarga o tempo e abre o Xirê que marca a comunicação em roda dos múltiplos seres e existências, os corpos e suas presenças são habitados por Exu como Bara, o senhor do corpo (Dos Santos, 2020; Elbein dos Santos, 2012). Sendo assim, o corpo é a própria presença múltipla da vida.

Este corpo cotidiano, vivo, movente, sofredor, gozador e necessitado de sentir, se alimentar de vida, preservar e perpetuar suas experiências, denunciar, anunciar e amar. Corpo que reza nos rituais e dança nas festas, que transforma elementos naturais para se unir à vida/natureza ou satisfazer suas necessidades de alimentação, moradia ou abrigo. Corpo que chora e ri; que briga, acolhe, sentenciar, humilha, ofende, agradece, enternece ou enaltece.

Este corpo que é a expressão e concretude da vida, e onde se experimentam as ambiguidades, conflitos, temporalidades, integralidades e multidimensionalidades da existência.

Corpo que questiona as opressões que sofre, e sabe com o sangue pulsante e os pés no chão da terra o que necessita e cria, o que cultiva, gera e destrói, o que alimenta, faz crescer ou morrer. Corpo que – vindo da terra e sendo barro – gera poesia com as mãos transformando e parindo da terra obras de arte/artesanato; as mesmas mãos que tocam atabaques e invocam a presença dos Orixás nos Xirês dos terreiros; que pintam quadros, cerâmicas e peças de barro cozido; mãos que escrevem textos, fabricam móveis, assentam tijolos, plantam, adubam e regam sementes, dirigem veículos, ferem, carregam lixos, acalentam, massageiam, cuidam e curam, tocam peles de pessoas amadas e instrumentos musicais, amassam pães, espremem e descascam frutas, e cozinham as alimentadoras refeições do dia a dia. Tudo isso neste corpo que guarda em si as dores da existência e expressa em seus gestos, músculos, articulações e órgãos os sorrisos e tristezas acumulados, afirmados, negados e incompreendidos.

Corpo que, enlaçado pelos sentidos, tece saberes, desfruta sabores, produz gestos e sons, cria vida. Corpo que sente-pensa e realiza criações e vivencia a vida como obra de arte. Criar realidades é possível quando se incorporam saberes e sentires e moldam-se possibilidades e perspectivas como artesanias vitais. Isso podemos aprender com os (as) artistas: a vida como obra inacabada e, ainda que moldada, esculpida ou escrita, produtora de novos sentidos percebidos em símbolos, criações e vivências. Como artistas, criamos-destruímos vivências e moldamos beleza e dinamismo no viver pois “queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas” (Nietzsche, 2005, p. 180).

Nos detalhes mínimos do cotidiano, como comer, rezar, se inquietar, dançar-festejar, meditar, perceber dores e alegrias, cuidar de nós e de quem amamos, mover-se na vida, trabalhar, artistar...

podemos esculpir e escrever nossas vivências, fazendo da vida uma obra de arte inacabada através do dinamismo criativo-destrutivo: pedra de Exu que mata e faz renascer pássaros de passados-presentes. Com isso, atravessados pelo devir-axé de Exu como potência de criação-destruição sentimos-pensamos a vida e nós mesmos como fenômenos estéticos: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (Nietzsche, 2005, p. 124).

Sentimos-pensamos com Nietzsche que a arte é bálsamo que torna suportáveis os pesos de existir. Tal observação da vida como fenômeno estético, sentida, não apenas pensada, é não apenas arte como criações artísticas diversas como música, escultura ou poesia, mas também é arte de viver-existir. Isso sentindo a vida em suas potências criadoras, em seus devires axésíacos e exusíacos enlaçados no corpo e nos sentidos: “A “razão” é a causa de falsificarmos o testemunho dos sentidos. Na medida em que mostram o vir-a-ser, o decorrer, a transformação, os sentidos não mentem...” (Nietzsche, 2008, p. 22).

Em que medida confiamos nas potências e veracidades de nossos sentidos? Nos cheiros como fontes confiáveis de saberes e vivências, conectados às memórias e laços afetivos que nos movem ou entrançam? O nariz, para Nietzsche (2008, p. 22), constata movimentos e devires que nem um espectroscópio constataria, logo, os sentidos são mais confiáveis ou refinados que a razão instrumental. Com isso, temos traçados e perspectivas para aprender e vivenciar saberes com base no corpo como sujeito do conhecimento, como pensador, já que pensar não está separado de sentir. Tal perspectiva nos aproxima da lógica dos terreiros e das vivências do Candomblé Ketu-nagô e da sabedoria exusíaca: sensibilidades e sabedorias traçadas e vividas no e pelo corpo.

Corpo que não é apenas carne e estruturas físicas e sim também dimensões existenciais, crenças, significados, espacialidades, temporalidades psíquicas e estruturais diversas, modos de interpretar e sentir a vida e a morte; este corpo que é pessoa e sabe o que nem a razão ou o coração conhecem. E é neste espaço, dimensão e presença concreta do corpo que múltiplas realidades – também simbolizadas e corporificadas pelo dinamismo criativo-destrutivo de Exu – se entrançam. Essas múltiplas trançagens do corpo são expressas, a partir de uma cultura como o Candomblé Ketu-nagô como uma encruzilhada (Rufino, 2019), altar vivo dos Orixás; local de encontro de realidades cósmicas e existenciais já que, nesta perspectiva afro-diaspórica e candomblecista “O corpo é ponto de interseção entre a existência individual e o cosmo” (Sodré, 1997, p. 33). Ou seja, este corpo encruzilhada, ponto de interseção de realidades, é um corpo transindividual e cósmico, pluridimensional, que materializa o passado no presente através do devir-axé dos Orixás.

Logo, a partir do corpo e suas materialidades a experiência ancestral evidencia que a existência humana é misturada; nela, natureza e cultura se reúnem; múltiplas dimensões se reúnem no corpo; nosso corpo faz parte da existência da natureza (Sodré, 1997). Corpo que, diferentemente do que estruturou Descartes (1999) não é separado da mente ou do espírito, um eu que existe porque pensa, ou é fonte de erros e enganos, já que o corpo é uma grande razão, “uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão” (Nietzsche, 2011, p. 32).

Com Nietzsche podemos sentir-pensar em consonância com o corpo encruzilhada, cósmico, transindividual e pluridimensional expressado pelo Candomblé Ketu-nagô e por sua sabedoria exusíaca; é um corpo múltiplo que se mostra como uma grande razão, que considera a razão instrumental de perspectiva cartesiana como uma pequena razão, apenas um instrumento e mais uma dimen-

são e brinqueado da dinâmica afetual e sensível do corpo como a grande razão. Não apenas um eu que existe porque pensa, mas um corpo que existe porque sente-pensa, uma grande razão que cria o que chamamos, por convenções conceituais e gramaticais, de “eu” (Nietzsche, 2011, p. 32).

Assim, a razão instrumental cartesiana, ou pequena razão, é brinqueado nas mãos brincantes e musicais da criança de Zaratus-tra, criadora do jogo Aiônico-Heraclitiano: movimentos do devir-axé entrançados nas encruzilhadas da vida como obra de arte inacabada.

ALARGANDO OS CAMINHOS

Na perspectiva sensível traçada neste ensaio, o corpo se firma no cruzamento de uma história e cultura; corpo biológico dentro de uma história cultural que dentro e nas superfícies de suas porosidades traz imaginação, resistência, desejos. Corpo que é sabedor das dores e alegrias do viver e do morrer e que compreende certos temas e questões de forma diversa – mas não separada – do cérebro e da razão. Corpo que não é só cabeça, mente e cérebro e sim também mãos, pés, pernas, fêmures, dedos, joelhos, calcanhares, boca, ouvidos, língua, garganta, nariz, pescoço, ventre, tripas, calor digestivo e erótico, genitálias, pele, odores e perfumes, rugas, estrias, pelos, sangue, ossos, saliva, tronco, costas, ombros, omoplatas, bacia, fígado, rins, coração, pulmões, movimentos, transpirações e respirações dos batiques e silêncios da vida. Um corpo que é sujeito do conhecimento e sente-pensa a vida em suas múltiplas dimensões.

Esta perspectiva sensível traça aprendizados e saberes centrados na corporeidade e na vivência, uma pedagogia que é sentida em dinâmicas aprendentes e ensinantes calcadas, moldadas e vividas no corpo e a partir dele. Unindo e cruzando, pelo e com o corpo, conhecimento, compreensão e vivência, não apenas como

uma pedagogia consciencial (Corrêa, 2020), mas como uma pedagogia corpovivencial: um devir-axé aprendente e ensinante.

O corpo assumido nessa perspectiva forja perspectivas educacionais de plena cidadania da ludicidade, da função formativa do lúdico, da poesia e do gracejo. Ademais, alicerça por dentro uma compreensão educacional que abarque as intersubjetividades, a interculturalidade e as modalidades inter e transdisciplinares. Soma-se a isto uma percepção das ciências e dos demais saberes, inequivocadamente, inacabada, provisória, dialógica, espaço-temporal numa identidade rizomática e vocacionada à abertura às vicissitudes e idiosincrasias de cada situação, contexto histórico-cultural e estrutural com menos medos, resistências e pessimismos. Afinal, a vida não para e solicita emergencialmente sempre mais... por isso inacabada, inexaurível.

Devir-axé que é tempo lúdico do jogo, do acontecimento e da criação-destruição e nascimento; campo de intensidades e dinamismos que traça as múltiplas variações das tessituras moventes do corpo como imagem viva e rizomática da natureza. Um corpo cósmico experienciado, imaginado e demonstrado na presença sentida das imagens dos Orixás e em uma sabedoria exusíaca. Um corpo cósmico e transindividual: encruzilhada da vida como obra de arte inacabada. Devir-axé é uma corpovivência.

REFERÊNCIAS

- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1978.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.
- CORRÊA, Ivan Nicolau. **A relação entre educação e sabedoria a partir da tradição Hare Krishna**: caminhos para a pedagogia consciencial. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2020.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papirus, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Rio de Janeiro: 34. ed., 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. Rio de Janeiro: 34. ed., 2012.

DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DOS SANTOS, Rodrigo. **Baraperspectivismo**: o trágico, relações raciais e o simbolismo de Exu. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

ELBEIN DOS SANTOS, Juana. **Os Nagô e a Morte**: Pàde, Àsèsè e o Culto Ègun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 2012.

EUGÊNIO, Rodney William. **Axé**: o poder de realizar: mensagens para mudar o seu dia. São Paulo: Jandaíra, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, 2016.

HERÁCLITO DE ÉFESO. **Pré-socráticos - Fragmentos, Doxografia e comentários**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

LODY, Raul. **O povo do santo**: Religião, história e cultura dos Orixás, voduns, iniques e caboclos. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. - UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil. *In*: PRANDI, Reginaldo. **Herdeiros do Axé**. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 1-50.

PRANDI, Reginaldo. **Os Orixás e a natureza**. [Texto de trabalho]. Versão *on line*. USP, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/Os%20orixas%20e%20a%20natureza.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo. Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 16, nº 47. 2001b.

REIS, Alcides Manoel dos. **Candomblé**: a panela do segredo. São Paulo: Mandarim, 2000.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

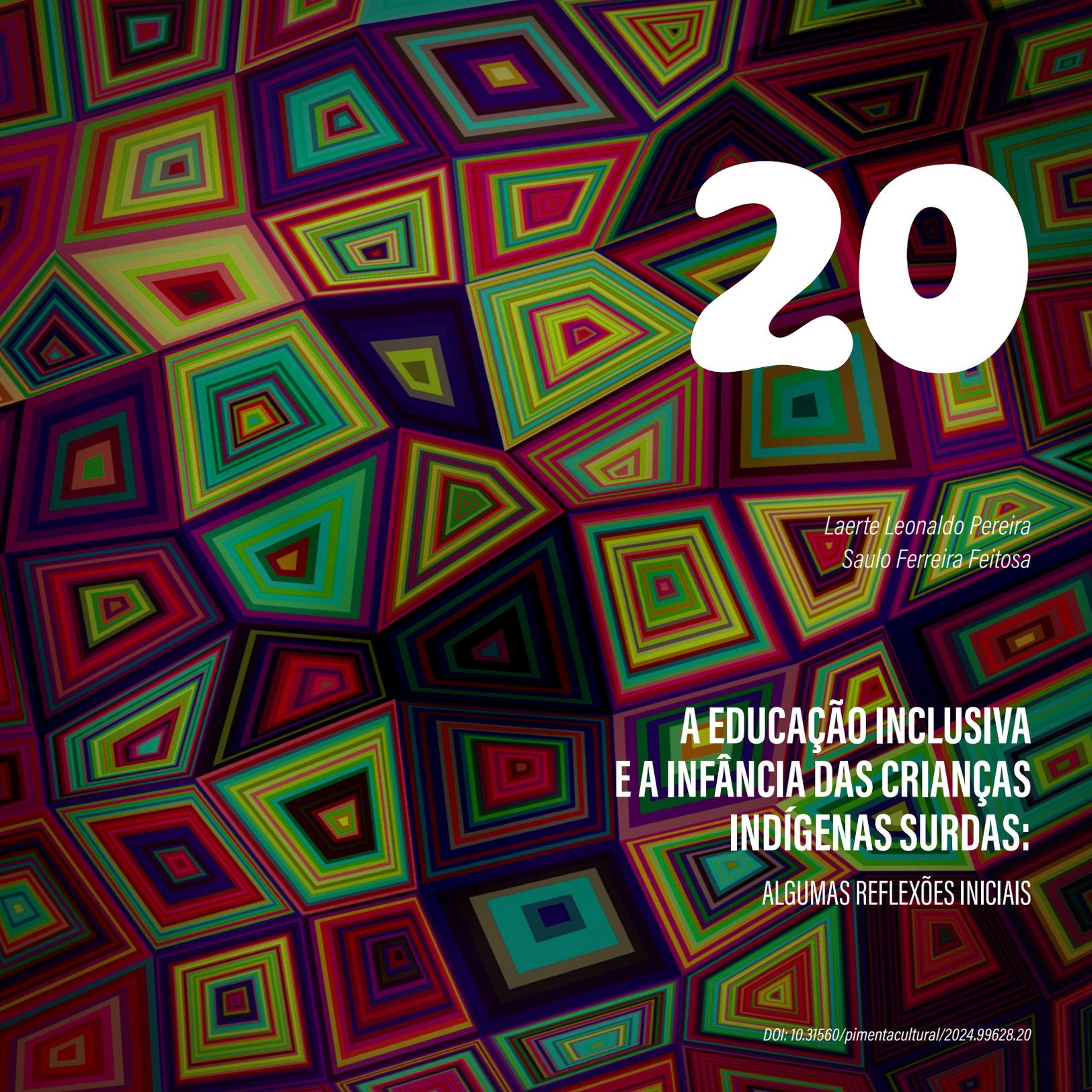
SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos (as) artesãos/ãs do alto do moura**: tessitura de vida e formação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - 2011.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e liturgia negra. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. n.25, p. 29-33, 1997.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



20

*Laerte Leonaldo Pereira
Saulo Ferreira Feitosa*

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS
INDÍGENAS SURDAS:
ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99628.20](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99628.20)

As recentes pesquisas no campo da educação contemporânea têm abordado cada vez mais temáticas sobre a educação escolar indígena e os desdobramentos dessa educação nas discussões de currículo diferenciado, metodologias de ensino e aprendizagem com possibilidades de romper com o modelo colonialista e eurocentrista deixado como herança dos colonizadores ocidentais (QUIJANO, 2014) e outras formas de fomentar a garantia dos costumes, crenças e cultura dos povos originários com foco em uma educação escolar específica e diferenciada.

Em nossas aulas de ensino de Libras para ouvintes na licenciatura intercultural indígena do Centro Acadêmico do Agreste – UFPE por volta do ano de 2011 e 2012, nos deparamos com várias reflexões dos discentes, que eram representantes dos povos indígenas de Pernambuco. Em uma dessas reflexões, eu provocava os estudantes a pensarem acerca dos desafios do ensino inclusivo de crianças surdas em suas aldeias, já que, essa realidade era nova não só para eles, mas também, para mim enquanto professor formador.

Mesmo com a vivência da disciplina de Libras no tempo universidade³⁹ com esses estudantes, as lacunas metodológicas eram muitas e o desejo de pesquisar e aprofundar essa temática tornou-se uma constante em nossa prática enquanto docente e pesquisador. Esse desejo se ampliou e materializou-se na construção do projeto para a seleção de doutorado do PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, como também, nas disciplinas que vivenciamos no referido programa no primeiro semestre de 2023.

Entendemos que pensar sobre a presente temática neste trabalho, se justifica pela escassez de pesquisas que discutam a educação inclusiva com ênfase na educação escolar indígena para

39

Momento em que os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena vinham para o Campus do Agreste -UFPE participar das disciplinas ofertadas pelo programa PROLIND/MEC.

estudantes surdos indígenas. Outro fator que se deve levar em consideração são as peculiaridades e particularidades tanto da cultura indígena quanto da cultura das crianças surdas indígenas que vivem aspectos de construção de mundo diferentes das crianças ouvintes. Nesse sentido, Vilhava (2004, p. 01 destaca que “O aluno índio não está familiarizado com o papel, a escrita, a leitura, etc., porque essas não são realidades que se encontram comumente na vida cotidiana, nas casas, na aldeia. Por isso deve haver uma verdadeira iniciação para evitar choques culturais”.

Outra questão que nos inquietou na escrita deste ensaio foi o lugar de subjetividade dessas crianças surdas indígenas, ou seja, em que lugar elas constroem a sua própria identidade dentro dos seu povo... da sua aldeia? Crianças essas que muitas vezes a infância e ludicidade deixam de existir em muitos espaços pois o canal de abstração, nesse caso a visão, deixa de ser canal de construção de significados e conceituação do mundo a sua volta para virar possivelmente um canal de visualização de coisas, eventos culturais do seu povo que no final das contas, pode não ter nenhum significado concreto.

Esse lugar de subjetivação que Bhabha (2001) vem chamar de “entre lugares” é muitas vezes o lugar que se forma as identidades. É nesse contexto muitas vezes de exclusão em que esse excedente das “partes” da diferença nem sempre é mobilizado da forma que deveria ser por questões de “linguagem” de crises recentes e as diferenças culturais. Poderíamos também pensar na importância que o mundo visual tem no processo de criação e constituição de mundo dessas crianças surdas indígenas. Processo este que é permeado por símbolos e signos linguísticos que precisam ser mais acessados “para reconsiderar as formas tradicionais de circulação dos saberes” (APL, 2013, p. 157) e que se não for devidamente criado espaços de vivências e experenciação do imaginário visual em cada povo e aldeia, isso implicará na falta de construção da identidade e cultura de cada criança surda indígena.

É nessa perspectiva que eu tentarei refletir nesse trabalho acerca de um possível contexto de dupla exclusão: em que além da criança indígena fazer parte de um povo que durante séculos foram subalternizados e colonizados e hoje sofrem outros tipos de colonização do sistema capitalista, ainda tem que enfrentar a visibilização de políticas do estado que muitas vezes não contempla as reais necessidades linguísticas, culturais e identitárias por ser surdo e indígena. Ao longo das próximas seções discutiremos brevemente sobre o conceito de infância e como esse contexto é visto a partir do olhar de alguns pesquisadores da área. E por conseguinte, trataremos sobre alguns aspectos legais que tratam da educação escolar indígena com foco no atendimento da educação inclusiva para esses estudantes.

A INFÂNCIA E A CRIANÇA SURDA INDÍGENA

Iniciamos essa seção com um dos questionamentos provocados por Larrosa (2003) no seu livro *Pedagogia Profana* ao indagar “[...] Não serão as verdades de nossos saberes uma forma confortável de engano que nos deixa absolutamente desvalidos diante do enigma da infância, ocultando-o inclusive como tal enigma?” (p. 196). Essa indagação me levou a refletir profundamente sobre o meu lugar de educador frente esse misterioso universo da infância e, por sua vez, qual o meu papel enquanto pesquisador na incompletude das minhas psêudos afirmações sobre o que significa compreender, nem que seja minimamente, esse movimento de subjetivação e experiência de potencialidades da criança surda indígena. Ainda nesse aporte reflexivo Kohan (2014) nos ajuda a pensar esse movimento da infância a partir da seguinte premissa: “[...] a infância, entendida em primeira infância como potencialidades é, afinal, a matéria-prima das

utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores (p. 1)”. Nesse sentido, o autor tenta deslocar o conceito de infância como somente uma mera etapa da vida mas sim, uma “condição de experiência” que perpassa a questão cronológica.

Já o autor Carlos Skliar nos convida a pensar a infância dentro de outras perspectivas compreendendo que o tempo da criança não é linear, nem evolutivo e nem unidimensional, mas acontece de forma bem dinâmica. Em muitos momentos da educação desses pequenos, eles se deparam com movimentos do que o autor em nomear de “interrupções” da vida, do contexto escolar ou ainda da vida adulta. A meninice e a infância segundo o autor, podem ser interrompidas por “[...] uma guerra, um exílio, uma bomba. Outras vezes acontece sob a forma de fome, de miséria e de abandono” (SKLIAR, 2012, p. 73).

Nesse movimento de definições sobre a infância da criança, da fuga deste movimento infantil a partir da lógica aristotélica do “chrónos” e das muitas interrupções que a criança passa em vários momentos da sua vida, esse ensaio nos leva a alguns questionamentos necessários para esse tipo de estudo: Em que lugar de vivências e aprendizagem está a criança indígena surda? Como se desenvolve a infância de crianças surdas indígenas? De que forma essas crianças podem constituir a sua subjetividade e identidade dentro da cultura dos povos indígenas ouvintes a partir de sua experiência específica de mundo visual que se depara com discursos linguísticos diferentes dos seus familiares, colegas e lideranças locais?

Partindo dessa premissa, é importante compreender que em qualquer situação que envolva a discussão subjetiva dessas crianças, deve existir o respeito às suas singularidades e especificidades que é inerente a cada ser humano e não poderia ser diferente das crianças surdas indígenas. Pensar um currículo que separa a cultura escolar da cultura infantil seria no mínimo um equívoco e “[...] desenvolver um currículo a partir da singularidade da infância tem se constituído

um desafio quando pensamos a tarefa educativa” (SATURNO; SILVA; SALLES, 2016, p. 9). Desta feita, os aspectos do desenvolvimento da criança surda, a forma de leitura que essas crianças têm do mundo à sua volta, a partir da sua percepção visual, precisam ser levados em consideração quando discutimos essa realidade muitas vezes invisível nas aldeias indígenas.

Vários estudos linguísticos acerca do processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas têm apontado que o campo de abstração do conhecimento das crianças surdas é visual e que possibilitar a aprendizagem, a difusão e o uso da língua de sinais pelos surdos propicia a esses alunos o desenvolvimento e participação social plena (GOÉS, 1996; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; LACERDA, 2000). Fazer com que a criança tenha contato com uma língua que não reflete a sua identidade visual é um equívoco que pode ter sérias consequências na sua vida adulta. Deste modo, Quadros (2006) exemplifica esse processo de uma criança surda ser alfabetizada em língua portuguesa em vez da língua de sinais como ela “pulasse” de um lado do rio para o outro sem ter uma ponte.

É nesse contexto que a educação da criança surda indígena precisa ser problematizada e colocada em pauta dentro das organizações e lideranças indígenas que discutem possibilidades e melhorias para as escolas indígenas de cada povo. Explorar e fomentar a subjetividade dessas crianças através da cultura visual poderia ser uma ferramenta eficaz para mobilizar outras subjetividades (APL, 2013).⁴⁰ Compreender também a infância dessas crianças e as peculiaridades inerentes às fases de aquisição linguística em língua de sinais poderão servir de apoio na construção de políticas regionais ou estaduais para o pleno desenvolvimento dessas crianças.

40

Para compreender mais sobre os estudos da Cultura Visual, ver MARTINS, R. e TOURINHO, I (Orgs.), Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA INDÍGENA

Para iniciar essa seção, trago um recorte de uma entrevista feita pela pesquisadora Mussato (2017) a um indígena terena que havia reprovado por diversas vezes no ensino fundamental da escola da sua aldeia:

R1 - IS1: [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento e **nem conseguia** ajuda de minha mãe **por falta** de comunicação... na escola eu sentia **vergonha, medo, insegurança...** via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas eu não as acompanhava porque **não** tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que **não** me permitiram estudar... **isso** me entristecia / eu chorava [...] **isso** me deixava muito **triste...** (MUSSATO, 2017, p. 74).

Essa realidade pode parecer pontual, mas na verdade, não é. Pesquisadores como Coelho (2011), nos aponta uma realidade parecida ao investigar os processos de interação de crianças indígenas surdas tanto na família quanto na escola nas aldeias Amambaí, Paranhos e Coronel do povo Guarani-Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul. De acordo com a análise feita pela autora sobre o decreto 10.734 de 2002 que instituí a “Escola Indígena” dentro do sistema de educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, é prescrito várias diretrizes importantes como a prioridade de atuação de professores indígenas nas aldeias, como também a participação da comunidade na organização, estrutura e funcionamento dessas escolas. Após a instituição desse decreto, a autora destaca que foram criados o Plano Estadual de Educação em 2004 com várias metas e diretrizes para as escolas indígenas no estado como material didático-pedagógico específico, melhores estruturas físicas das escolas e erradicação do analfabetismo e drogas “porém sobre a educação de crianças com deficiência nada é mencionado” (p. 16-17).

Se partimos para a realidade dos povos indígenas em Pernambuco, no ano de 2002, foi promulgado o decreto estadual de número 24.628 de 24 de agosto de 2002 que oficializa a estadualização do ensino indígena em todo o estado. No teor desse documento, é considerado o Plano Nacional e Estadual de Educação como base na elaboração do referido documento, além do mais, é considerado as peculiaridades socioculturais dos povos indígenas, as especificidades didático-pedagógicas e de aprendizagem do sistema educacional e do docente indígena como também, o compromisso ético e legal em fazer cumprir as diretrizes do referido decreto. O preocupante neste caso é que não é feita nenhuma menção de suporte ou apoio às crianças indígenas ouvintes com deficiência ou ainda, alguma política linguística que contemple as crianças surdas indígenas.

Outro documento desse estado e que serve de referência para a implementação de políticas para a educação escolar indígena é o Plano Estadual de Educação – PEE do governo do estado de Pernambuco aprovado pelo legislativo estadual através da lei 15.533/15 com validade de 10 anos em que se observa um pequeno avanço no que se refere a política de educação inclusiva estadual que atende as escolas indígenas na meta de nº 4 que trata da garantia do atendimento às crianças com deficiência de quatro a dezessete anos com atendimento especializado de forma complementar e suplementar e da meta de nº 5 que prescreve a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. No item 5.3, observamos o detalhamento dessa meta:

[...] 5.3. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, e de população itinerantes com a produção de materiais didático específicos, como também de pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades (PERNAMBUCO, 2015).

O interessante nesse item da meta 4 é que se ressalta a produção de materiais didáticos específicos para as crianças indígenas e no decorrer do texto cita-se também as “pessoas com deficiência”.

A partir dessa questão, poderíamos traçar um primeiro questionamento: na compreensão dos legisladores ou comissão responsável por redigir o referido Plano Estadual de Educação não existe a compreensão que possivelmente dentro dos povos indígenas existem especificidades outras além do fato de somente ser indígena como as crianças cegas, síndrome do espectro autista, TDAH, surda dentre outras? Outra questão que deve ser mencionada ligada à esse item, é a “produção de materiais didáticos específicos” para os indígenas como para as “pessoas com deficiência” e que destoa da afirmação no início desse trabalho em que citei uma preocupação dos próprios indígenas sobre a falta de materiais específicos para se trabalhar nas aldeias com as crianças indígenas.

Não obstante, no mesmo plano, é descrito na meta 16 especificamente no item 16.26 a implantação, ampliação e garantia das salas de recursos multifuncionais para os diferentes públicos, inclusive para os indígenas como detalhado a seguir:

[...] 16.26. Implantar, ampliar e garantir salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores/as e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (PERNAMBUCO, 2015).

É importante destacar a importância das salas de recursos ou salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE como um instrumento importante no apoio complementar da educação dos estudantes surdos, no qual, as crianças indígenas surdas devem estar incluídas, porém, essas salas funcionam no contraturno, ou seja, enquanto as crianças indígenas surdas devem receber o atendimento inclusivo em salas regulares, já que essa é a política educacional inclusiva do estado de Pernambuco, ela só terá um acompanhamento no horário oposto em que está estudando e como fica o acompanhamento dentro das salas de aula inclusivas? Algo que merece também destaque é que nesses documentos norteadores

não é detalhado como ou de que forma esses estudantes surdos indígenas poderiam ser atendidos. Essa realidade poderá ocasionar possivelmente uma lacuna e diversos desafios aos educadores indígenas tanto do ponto de vista da organização curricular, metodologia, ou ainda, com os materiais adaptativos para essas crianças.

Esse retrato dos documentos estaduais retratados acima pode servir de exemplo para compreendermos que as especificidades linguísticas e de fomento e valorização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não estão mencionadas no âmbito do atendimento às crianças surdas indígenas que de certa maneira, vivem uma dupla invisibilidade: tanto no contexto do atendimento a escolarização indígena específica e diferenciada com base em sua cultura como também, no atendimento a sua singularidade de ser surda dentro das aldeias e não ter o seu processo de construção identitária indígena e surda garantidos.

Todas as questões levantadas anteriormente estão ligadas à falta de ação dos políticos e gestores que usam os mecanismos legais para os seus próprios interesses em detrimento das comunidades indígenas. Por sua vez, com a falta de exequibilidade desses instrumentos em forma de políticas públicas específicas, fazem com que as crianças indígenas surdas que já vivem em um contexto de invisibilidade dentro dos povos indígenas não consigam acessar essas políticas educacionais nem por meio da escola e nem por meio da sua família. Feitosa (2017, p. 37-38) em uma discussão sobre os movimentos indígenas reforça esse aspecto ao afirmar que “[...] essa impossibilidade de aplicação dos direitos nas ações práticas é decorrente – além da falta de vontade política – de grandes obstáculos estruturais, inclusive aqueles inerentes à própria natureza do Estado nacional moderno colonial”.

Compreender portanto a realidade, os aspectos e instrumentos que possibilitem a efetivação de políticas educacionais e linguísticas para esse público é de fato crucial para que a infância

dessas crianças sejam respeitadas e nunca interrompidas por esse sistema moderno colonial que além de continuar oprimindo os povos indígenas em seus mais diferentes territórios, continuam subalternizando ainda mais as crianças surdas que necessitam de um acompanhamento e estímulo para a construção de sua subjetividade enquanto crianças indígenas surdas que tem direito ao desenvolvimento da sua língua de sinais indígena para o fortalecimento da sua identidade visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das reflexões iniciais que perfazem esse trabalho, tentei apresentar algumas questões que são necessárias quando se quer discutir a educação escolar específica e diferenciada para crianças surdas indígenas. Em todo o processo de exploração das pesquisas mais recentes neste campo que está começando a ser discutido por poucos pesquisadores no Brasil, chegamos à conclusão que a educação inclusiva ainda está longe do ideal tanto nos mapeamentos feitos por alguns pesquisadores quanto nos exemplos de instrumentos legislativos e documentos como os planos estaduais de educação que não contemplam ou não deixam claro as ações principais de atendimento às crianças surdas indígenas que fazem parte das diferentes comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. O nosso país apresenta uma diversidade de culturas, costumes e línguas indígenas que perfazem a imensidão do território brasileiro. No entanto, não podemos esquecer que dentro de cada território desse, existem crianças indígenas surdas que estão sem compreender e constituir a sua identidade do seu povo e da sua ancestralidade por não lhe ser dado instrumentos linguísticos mínimos que garantam uma educação de fato inclusiva para acessar esse conhecimento a partir da sua singularidade de ser surda.

Concluo esse trabalho com um sentimento de que muito ainda precisa ser investigado e discutido dentro das lideranças indígenas e fora delas através dos gestores para que o direito mínimo a uma educação inclusiva seja implementado. É necessário também que o poder público fomente ações para que Língua de Sinais indígena – LSI seja fomentada e naturalizada e, se não houver, que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ocupe esse espaço linguístico inicial de inclusão com foco em metodologias de apoio complementar para o desenvolvimento linguístico-cognitivo das crianças surdas indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.htm>. Acesso em: 5 nov. 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&b_anco. Acesso em: 5 nov. 2007.

COELHO, Luciana Lopes. **A Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

GALINDO, Natally Araújo da Silva; SALLES, Sandro Guimarães de. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: Novos Paradigmas para uma educação escolar outra.** /n: Dossiê "Educação Infantil e currículo(s): cultura(s) docência e formação em debate (Volume 2), V. 14 nº Especial, 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. /n: KOHAN, Walter Omar (Org.) **Lugares da Infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: www.anped.org.br.

MUSSATO, Michelle S. **O que é ser índio sendo surdo?**: Um olhar transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 153-180.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUIJANO, Aníbal. "Bien Vivir": Entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *In:* QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**. De la Dependencia Histórico Estructural a la Colonialidad/ Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: Clacso, 2014, p.847-859.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento; SILVA, Thiago Gonçalves; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. **Currículo e singularidades da infância**: uma reflexão a partir dos aprenderes e fazeres das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. *In:* III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - RN. Anais III CONEDU, 2016. v. 1.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, Carlos. A infância, a meninice, as interrupções. **child.philo [online]**. 2012, vol. 8, n.15, pp. 67-81.

VILHAVA, Shirley. Kinikinau: **Valorizando a história e a Pedagogia de um povo**. *In:* www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em: 22 out. 2023.



21

*Nivaldo Belo dos Santos
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*

PERFORMANCE:

O CORPO DRAG QUEEN

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99628.21

INTRODUÇÃO

Dentro da comunidade “LGBTQQIAAACPFF2K+”, sigla atualizada por Rita Von Hunty⁴¹ (2021), podemos perceber diversos corpos/sujeitos/performances, porém o nosso foco será direcionado a um grupo em especial que não está representado na sigla que compõe a comunidade.

O grupo que ganhará nosso destaque é o dos corpos performáticos que se identificam como *Drag Queens*. Queremos deixar claro que o fato de não ter a letra “D” (que em teoria representaria a *Drag Queen*) na sigla não se trata de exclusão, mas como podemos inferir, a sigla traz na sua formação as identidades de gênero e as expressões sexuais.

A *Drag Queen* não é uma identidade de gênero, nem tão pouco uma “expressão sexual”. A *Drag Queen* performatiza uma ou mais identidade de gênero ou até mesmo nenhuma delas. Isso se dá porque esses corpos estão expressando sua arte.

A arte pode ser uma das mais belas e eficazes maneiras que os artistas se utilizam para tratar de temas considerados tabus dentro da comunidade (FERREIRA, 2014), isso porque a arte traz leveza para temas bem difíceis e/ou dolorosos para nossa sociedade.

Levando em consideração o contexto acima, temos como ponto central de investigação neste ensaio: quais os caminhos/sentidos que os corpos performatizados das *Drags Queens* vêm sendo materializados na mídia?

41 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Travesti, Queer, Questionando (-se), Intersexo, Assexuais, Aliados, Agênero, Curiosos, Pansexual, Polisssexuais, Família, 2 (dois) espíritos e *Kink*. Descrição feita por Rita Von Hunty em seu canal “Tempero Drag” no YouTube. Rita é uma drag queen brasileira criada ou performada por Guilherme Terreri Lima Pereira professor de Inglês, ator, YouTuber, comediante e pesquisadora do tema.

Hipoteticamente esses corpos podem percorrer qualquer espaço social, para tratar de todo e qualquer assunto. Porém, ainda há um longo caminho para que esses espaços estejam abertos para que a arte *Drag Queen* possa ocupar seus interiores e falar sobre os assuntos que julgarem necessários.

Para esse ensaio optamos por uma análise do conteúdo como metodologia, que consiste em uma técnica de pesquisa que examina e interpreta o significado dos elementos presentes em um texto, imagem, vídeo ou outro tipo de mídia (MINAYO, 2016, p. 78). A análise de conteúdo é uma técnica utilizada para extrair informações relevantes a partir de um conjunto de dados, sejam eles textos, imagens ou vídeos. Essa técnica tem se tornado cada vez mais importante no contexto atual, em que a quantidade de informações disponíveis é imensa e é preciso filtrar as informações mais relevantes para construção de uma pesquisa.

O processo de análise de conteúdo consiste em uma série de etapas que visam extrair informações relevantes de um determinado material. A primeira etapa da nossa pesquisa foi a seleção dos textos e vídeos que eram relevantes para o estudo em questão e que estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa.

Com o material selecionado, partimos para próxima etapa que foi a categorização, que consistiu em atribuir categorias ao material selecionado. Após a categorização, foi realizada a análise propriamente dita, que envolve a interpretação dos resultados obtidos. Nessa etapa, buscamos padrões e tendências nos dados para poder tirar conclusões relevantes sobre o tema estudado. As categorias utilizadas foram: A) Segmentos artísticos; B) Lipsync e C) Tempo de atuação artística.

A pesquisa é uma revisão bibliográfica, de carácter exploratório e explicativo. Ressalta-se que para a construção deste ensaio, utilizou-se como referencial teórico os textos debatidos em sala de aula na

disciplina Abordagens Contemporâneas da Educação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea/PPGEDUC – CAA – UFPE, assim como textos indicados por uma das professoras. Todo material utilizado foi sob a perspectiva do pós-estruturalismo.

DESAQUENDANDO A *DRAG QUEEN*

“Todos nós nascemos nus. O resto é *Drag Queen*.”
RuPaul Charles⁴²

A história da humanidade sempre foi marcada pela arte que cada sociedade desenvolve dentro de sua cultura. A arte sempre tem um papel fundamental ao transmitir, de forma lúdica, algum tipo de conhecimento sejam eles políticos, ideológicos, religiosos, educativos e/ou qualquer outro que venha surgir da derivação da arte.

Segundo Silva (2010), as mulheres sempre tiveram um papel secundário dentro das sociedades, a própria história nos mostra esse distanciamento imposto às mulheres. Esse fato fez com que os homens dentro das peças teatrais, iniciadas na Grécia, assumissem o papel feminino. Ao Caminhar da história esses papéis desenvolvidos por esses homens começaram a tomar formas e dimensões cada vez mais próximo da figura feminina. Esta aproximação é o montar-se. É ser *Drag Queen*.

A definição da palavra *Drag Queen* ainda é permeada por divergências, Vanderley (2017, p.12), atribui esse termo a gírias do teatro norte americano e tem como significado a saia usada pelos atores quando estes interpretavam personagens femininos.

42 RuPaul, Andre Charles, mais conhecido como RuPaul ou Mãe das Drags, é um ator, drag queen, supermodelo, autor e cantor americano, que se tornou conhecido nos anos 90 quando apareceu em uma grande variedade de programas televisivos, filmes e álbuns musicais. É uma das apresentadoras de RuPaul, um dos maiores reality, voltado para a cultura *Drag Queen*.

Outra definição classificada por Willa Tem Caren Thomas⁴³ é que a palavra *Drag Queen* é uma sigla em inglês “*Dressed Resembling As A Girl*” traduzindo para o português teremos a seguinte expressão “vestido semelhante a uma menina”. Percebemos que tanto para Vanderlei quanto para Willa a palavra *Drag Queen* remete à figura feminina. Na verdade, pode haver diversos entendimentos sobre a tradução, mas o que há de unânime é o entendimento de que montar-se de *Drag Queen* é fazer uma performance de um gênero oposto ao seu. No caso dos homens *Drag Queen* e das mulheres *Drag Queen king*.

Para Louro (2020) a *Drag Queen* é uma personagem revolucionária que rompe com qualquer indicação de gênero. A *Drag Queen* desconstrói e mistura a concepção do gênero, para ela a *Drag Queen* é “mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos, ela escarna a proliferação e vive à deriva.” (Louro, 2020 p. 20). Quando a *Drag Queen* se monta, ela questiona o próprio gênero com sua arte. O montar-se consiste em colocar enchimento (*pirellis*), próteses de seios de silicone (nunca fixos, pois isso descaracterizaria o corpo *Drag Queen*) tudo isso para que o corpo se aproxime cada vez mais do feminino. Ser *Drag Queen* é pôr um salto que pode ser alto ou baixo, plataforma ou agulha, botas de cano longo ou curto, todos esses com cores, brilhos, transparentes. É colocar espartilhos para definir as curvas ou até mesmo não ter nada disso. Como a *Drag Queen* entra no espectro da arte, ela é construída/montada diante da visão que o seu “*man performance*” se imagina diante de seu público e qual a mensagem que ele quer passar.

Esse montar-se do corpo feminino conta ainda com diversos tipos e formas de maquiagem. Pode ser uma maquiagem que se aproxima muito das maquiagens usadas pelas mulheres ou pode ser uma maquiagem extremamente extravagante.

43

Influenciadora digital, cantora e atriz. Produz conteúdos que levam seus seguidores a conhecer e refletir sobre questões e curiosidades pertinentes a comunidade LGBTQIAACPPF2K+.

O conceito de efemeridade (coisa transitória ou que existe temporariamente), talvez seja a característica principal da *Drag Queen*, pois ela “se monta” para desempenhar um papel político, educativo e/ou social. A *Drag Queen* sempre estará exercendo uma performatividade. Para Vanderley (2017) “a performance é uma ação”. Butler (2003) complementa dizendo que a *Drag Queen* é um exemplo da performance, pois em suas ações há uma dissonância entre sexo, gênero e o desejo. A *Drag Queen* pode romper com quaisquer padrões pré-estabelecidos. A *Drag Queen* pode se montar e ser quem ela quiser. O corpo de uma *Drag Queen* pode ter diferentes formas, cores e estéticas, suas cabeças sempre bem ornadas e os olhos com cores não habituais. Seus pés sempre com saltos elevadíssimos, sempre com nomes femininos e com comportamentos que se diferenciam dos seus intérpretes.

No caso das *Drag Queens* o que marca mesmo esse “montar-se *Drag Queen*” é sem dúvida o exagero que pode vir em uma das peças do guarda-roupa feminino já citado ou em nenhuma delas, chegando à neutralidade, como diz Gadelha (2008). No entanto, podemos observar que dois elementos serão sempre utilizados: a maquiagem e as perucas, que podem ser de diversas formas, cores e texturas. Essa característica não deslegitima as *Drag Queen* que são carecas como é o caso da *Drag Queen* Ikaro Kadoshi.

Além das características citadas, outro marco que compõe a construção de uma *Drag Queen* é o nome feminino (o nome feminino não é regra, é apenas um ponto que reafirma a identidade que se apresenta). Para identificação não pode ser um “simples nome”, tem que ser um nome forte, que marque e que ao ser pronunciado faça referência à personalidade do artista e em alguns casos o sobrenome faz referência a família *Drag Queen* a qual a artista pertence.

Para que as pessoas pudessem se expressar artisticamente dessa forma e transgredir o corpo e o espaço em que vivem, houve um longo caminho de luta e resistência que marcam a comunidade

queer. *Queer* de acordo com a Teoria *Queer* é definido por Louro (2012 p. 8) como o sujeito da sexualidade desviante (homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis e Drag Queens), é alguém excêntrico que não deseja ser tolerado, é um sujeito que desafia as normas sociais.

Como podemos conferir, todos os corpos que se desviam dos padrões heteronormativos são enquadrados como “corpos estranhos” e por isso não são aceitos dentro da “binariedade de gênero” produzida pelas sociedades ao longo de nossas histórias.

A *Drag Queen* transgride todos os padrões, talvez esse seja um dos motivos pelos quais seus corpos e performance não são bem quistos dentro dos espaços sociais, tampouco dentro dos espaços escolares. Os corpos que serão aceitos dentro desses espaços são apenas os corpos educados, engessados, que não se desviam do que foi imposto (LOURO, 2022). Ainda sobre o ser *Drag Queen*, Jesus (2012, p. 10), diz que são artistas que fazem uso da feminilidade estereotipada. E que o termo mais, no Brasil, antigo para denominar esses artistas é transformistas. São transformistas experienciando a inversão do gênero.

Montar-se de *Drag Queen* ou fazer *Drag Queen* é se permitir passar uma mensagem. Cada *Drag Queen* tem seu clã, cada clã, sua casa que necessita de uma mensagem diferente. Esse é o motivo que faz com que a *Drag Queen* seja um “ser” único. Mesmo que haja várias em um mesmo segmento, nenhuma delas vai ser ou querer ser igual a outra.

As *Drag Queens* constroem famílias, normalmente matriarcais, compostas por mãe e filhas mais novas que vão se descobrindo dentro da cena *Drag Queen*. Mesmo essas famílias, que irão ter “bandeiras de lutas” semelhantes, não serão iguais.

WILLIAM DORSEY SWANN: A GENITORA

Já vimos que a história se encarregou de construir, diante das necessidades, a *Drag Queen* com o intuito de exercer uma performance feminina. Porém segundo Thomas (2022), um dos primeiros homens a usar o termo *Drag Queen* que se tem registro é William Dorsey Swann. Nascido em Maryland, nos Estados Unidos da América, no ano de 1858, foi uma das primeiras pessoas a lutar em defesa dos direitos da comunidade *queer*.

Swann era um homem negro que até seus 5 anos de idade tinha vivido como escravo na casa de uma mulher cis. Em 1862, a população negra conquistou sua liberdade. A família de Swann pôde comprar uma porção de terra e começar a trabalhar na sua propriedade, o que deu mais liberdade para ele e sua família. Em 1880, mudou-se para Washington onde começou a trabalhar. Um desses trabalhos foi na universidade.

Swann não sabia ler nem escrever, mas aproveitou o clima universitário daquele espaço e nos seus tempos livres aprendeu essas habilidades. Especializou-se em realizar os famosos bailes que contavam com a presença de diversos homens que se vestiam de mulheres com suas “roupas finas”.

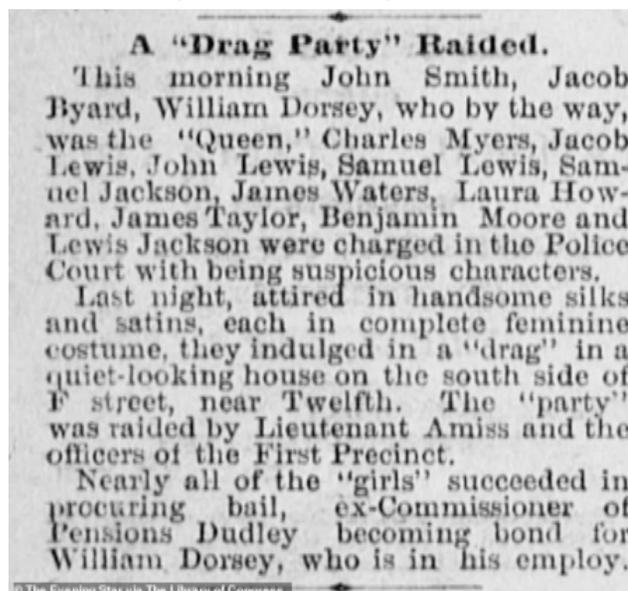
Esses bailes é o que mais tarde ficará conhecido com *ball-rooms*. O ponto forte desses eventos se deu nos anos de 1880-1890 e ficaram conhecidos como os primeiros movimentos em prol da comunidade LGBT. Foi nesses bailes que Swann usou pela primeira vez o título de *Drag Queen*.

Como seus bailes eram secretos, os convites também eram secretos. Os bailes eram feitos para convidados seletos. Os bailes *Drag Queen* de Swann ficaram secretos por vários anos até 1887,

quando foram descobertos. O que chama a atenção é a descrição da cena que culminou na prisão dos responsáveis pelo baile em 14 de janeiro de 1887.

O jornal *Washington Critic*, noticiou a prisão de 6 homens pegos nesse baile. Vejamos um recorte do jornal da época.

Figura 1 – Jornal *Washington Critic*⁴⁴



Fonte: https://i0.wp.com/esqrever.com/wp-content/uploads/2021/10/24252328-7961491-image-a-28_1580745318758.jpg?resize=634%2C615&ssl=1. Acesso em 03 de jan. de 2023.

44 Em tradução livre temos: Um 'Drag Queen Party' invadido. Esta manhã, John Smith, Jacob Byard, William Dorsey, que a propósito, era a 'Rainha', Charles Myers, Jacob Lewis, John Lewis, Samuel Lewis, Samnel Jackson, James Waters, Laura Howard, James Taylor, Benjamin Moore e Lewis Jackson foram acusados no Tribunal de Polícia por serem personagens suspeitos. Ontem à noite, vestidos com belas sedas e cetins, cada um em traje feminino completo, eles se entregaram a uma 'arrasta' em uma casa de aparência tranquila no lado sul da rua, perto do Twelfth. A 'festa' foi invadida pelo Tenente Amiss e pelos oficiais da Primeira Delegacia. Quase todas as 'garotas' conseguiram obter fiança, o ex-comissário de pensões Dudley tornando-se fiador de William Dorsey, que está em seu emprego.

A princípio essa prisão prejudicou a “identidade secreta” desses homens, pois deixou tanto Swann quanto os seus bailes expostos para toda a sociedade. O lado bom de toda essa história é que os bailes ficaram sendo conhecido por toda a comunidade que na atualidade se identificaria como comunidade *queer* e cada vez mais homens que se identificavam com o estilo de vida, vivenciado por Swann e seus amigos, começaram a procurar a casa de baile para performatizar sua arte.

Em 1896, Swann foi preso e condenado a 10 meses de prisão. A acusação era que Swann mantinha uma casa de prostituição. Vivendo em uma sociedade moralista, os bailes *Drag Queen* eram inaceitáveis e mesmo que a acusação de “manter uma casa de bordel” fosse falsa, a sentença foi dada como um castigo, pois as “práticas realizadas por Swann” eram consideradas um mau exemplo para a sociedade.

Em uma das suas falas, o juiz que condenou Swann disse: gostaria de enviá-lo para um lugar onde você nunca mais veria o rosto de um homem e depois gostaria de livrar a cidade de todas as outras pessoas como você.

Diante das perseguições, Swann, ficou incapaz de arrumar emprego, pois adquiriu uma má reputação por fazer *Drag Queen*. Quando voltou para sua cidade natal, em 1900, parou de fazer *Drag*. Mas o que Swann construiu não acabou. Seus dois irmãos também passaram a fazer *Drag Queen* e fornecer fantasias para a comunidade *queer*.

Swann morreu aos 67 anos de idade em Hancock, Maryland. A performance realizada por Swann era tão transgressora aos olhos da sociedade que após a sua morte as autoridades locais incendiaram a sua casa na tentativa de apagar qualquer indício daquele “man performance” e sua *Drag Queen*.

Porém todos os indícios de calar, prender, neutralizar a performatividade *Drag Queen* de Swann, de certa forma foi uma tentativa falha, pois o seu pioneirismo como ativista dos direitos LGBTTTTQQIAAACPPF2K+ e por ter se autointitulado como primeira *Drag Queen* do mundo serviu e serve de inspirações para as futuras gerações de *Drag Queens* nascidas até hoje.

AS NOVAS GERAÇÕES E AS CATEGORIZAÇÕES

O fazer *Drag Queen* é um fenômeno político, cultural, social e educativo, mas é também transgressivo. À medida que se monta, a *Drag Queen* rompe as barreiras com as determinações que impõem vestuários específicos para o gênero masculino e feminino. Esse sentimento é traduzido através da construção de sua personalidade. O corpo da *Drag Queen* não é construído aleatoriamente, ele tem um propósito e ao se constituir ele rompe as barreiras, desnaturalizando as narrativas opressivas da heteronormatividade.

As necessidades de atuação criam uma identidade *Drag Queen*. Essa identidade gera um pertencimento a um determinado grupo ou clã. Esses clãs são variados, e o que determina a entrada, saída, volta e transição é a mensagem que essa pretende passar. Não se pode determinar/fixar uma *Drag Queen* dentro de um único grupo, pois a arte é multidisciplinar. Ao passo que a *Drag Queen* transgride os estereótipos do corpo também transitam os clãs que pertencem.

Dessa forma uma *Drag Queen* pode pertencer a um clã da música, mas isso não a impede de transitar no clã da educação ou do cinema por exemplo. Esses clãs foram "tomando corpo" e subdividindo conforme as *Drag Queens* ganhavam espaços na sociedade.

No Brasil, encontramos diversos grupos categóricos. Preparamos um quadro que demonstra algumas dessas categorias e exemplificaremos com o nome de algumas *Drag Queen*. Essas categorizações em sua maioria são batizadas com expressões em inglês. Vejamos os estilos que o Blog Coragem descreve:

Quadro 1 - Categorização Drag Queen

CATEGORIA	SIGNIFICADO	ARTISTA
<i>Faux.</i>	São mulheres cis que se montam de <i>Drag Queen</i> . Se montam de uma forma colorida e exagerada.	Palloma Maremoto, Rio de Janeiro.
<i>Androgyny</i> ou <i>Genderfuck.</i>	São as que misturam características femininas e masculinas.	Mulher Barbada, cearense, uma das vozes mais presentes do Coletivo As Travestidas.
<i>Fish.</i>	São as <i>Drag Queen</i> que tentam ao máximo se aproximar de um mulheres cis, normalmente são as <i>Drag Queen</i> mais novas na idade.	Valentina, participante do programa RuPaul's Drag Queen Race.
<i>Goth</i>	Sempre com um guarda-roupas nos tons de preto ou cinza essa <i>Drag Queen</i> se inspiram no estilo gótico e nos filmes de terror.	A <i>Drag queen</i> , brasileira. Foi a campeã do programa "Queen of The Universe". Oficialmente, a competição de canto de <i>Drag Queen</i> queens estreou no Brasil.
<i>Pageant</i>	São as <i>Drag Queen</i> que se dedicam aos concursos de beleza, essas manas gastam muito em roupas, maquiagens, sapatos e até no próprio corpo, tudo no intuito de ser a mais bela e "levar a coroa".	Antônia Gutierrez, venceu o Miss Pernambuco Gay Oficial 2019 e não parou mais de ser premiada. Em poucos meses tornou-se a Miss Brasil gay. Um dos reinados mais longo do concurso devido a pandemia da covid-19. Passando seu reinado em 2022 para a atual Miss Brasil gay a Letícia Valentinni.
<i>Camp: High camp</i>	Nem sempre o cômico é o seu ponto forte, mas estão sempre preocupadas com a feminilidade	Michelly Summer é travesti e começou a se montar no começo dos anos 90, representante da cena Recifense e uma das maiores referências no humor
<i>Low camp</i>	As low-camp, em sua maioria, mostram um estilo carregado e exagerado. Não fazem questão de ser femininas ou consideradas "polidas"	Suzi Brasil. Mais de duas décadas levando humor ao Rio de Janeiro e Brasil. Suzy também é professor de biologia

Fonte: <https://bloggcor.wixsite.com/coragem/post/Drag-Queen-para-leigos>. Acesso em 03 de jan de 2023.

Como bem podemos observar com o quadro 1, existem diversas formas de expressar a arte. O Blog Coragem nos trouxe algumas dessas, contudo não podemos deixar de citar outras categorias de *Drag Queens*. que fazem grande diferença para a comunidade *queer* com sua arte nos diversos campos da sociedade. Como exemplo dessas *Drag Queens* temos:

Na “Política” temos a grande rainha Salete Campari, sua *Drag Queen* é inspirada na Marilyn Monroe. Salete foi uma das primeiras a se filiar em partidos políticos buscando mudanças reais nos direitos *queer*. Mais recentemente temos a Ruth Venceremos, que foi candidata nas eleições de 2022 a deputada federal do Distrito Federal pelo Partido dos Trabalhadores e obteve 31.538 dos votos.

Na “Música” não podemos deixar de citar: Pablllo Vittar, Glória Groove, Lia Clark e Grag Queen. O sucesso dessa categoria abriu portas na mídia brasileira e mundial jamais visto. Essas *Drag Queens* quebraram as barreiras excludentes desse universo musical e constroem caminhos para que outras *Drag Queen* encontrem espaço na mesma categoria.

No “mundo das youtubers” está a Lorelay Fox que há mais de 17 anos faz seus vídeos falando e refletindo sobre diversos assuntos. Lorelay abriu caminho para que outras *Drag Queens* pudessem encontrar seu espaço nesse universo tão competitivo.

Outra categoria *Drag Queen* totalmente brasileira, pois nasceu nos palcos das boates e casas de shows *queer* do Brasil, é o “Bate Cabelo”, tendo como pioneira a Marcia Pantera, tendo mais de 30 anos de carreira ela é a referência no movimento de bate cabelo. Seu show é cheio de novidades. Ela também participou de filmes como *Tupiniqueens* (2015) e *Corpo Elétrico* (2017).

A próxima categoria é a “*Drag Queen* Intelectual” ou “*Drag Queen* Professora”, provavelmente a mais destruidora de paradigmas e barreiras que já citamos. Nessa categoria destacamos duas representantes bafônicas. São elas: Rita Von Hunty e Dimitra Vulcanica, a *Drag Queen* Doutora.

As *Drag Queens* servem de inspiração para que outros artistas possam seguir seus exemplos. É o que aconteceu com Stella Sahat (*Drag Queen* desse Men performance) que se inspira nessas *Drag* para construir sua performatividade. Stella é uma ativista que luta pelos direitos da comunidade LGBT, idealizadora do Plano Municipal de Políticas Públicas para Pessoas LGBTs do Município de Gravatá, Miss Gravatá Gay 2023, Miss PE Gay Simpatia 2023, Miss PE Gay Destaque 2023 e desenvolve discussões nas escolas sobre as temáticas LGBTs.

Essas últimas *Drag Queens* citadas desenvolvem suas personagens para “dar aulas” em suas redes sociais ou em cursos promovidos por elas. Além disso seus “men performance” são professores no dia a dia o que facilita a aplicação de tais pedagogias.

Esse estilo de *Drag Queen* vem crescendo cada vez mais nas mídias, talvez seja por que a sociedade está cada vez mais buscando conhecimento sobre diversos assuntos pertinentes à atualidade.

Essa categoria de *Drag Queen* consegue fazer conexões entre diversos assuntos. Essa forma dinâmica de ensinar vem atingindo pessoas de diversas faixa etárias e classes sociais.

Mas, se elas conseguem atingir um grande número de pessoas, por que essa categoria seria a mais “destruidora”? Isso ocorre porque como já falamos aqui a *Drag Queen* trabalha com a desconstrução da heteronormatividade nos corpos.

Essa ideia de heteronormatividade se (re)afirma em diversos discursos. Um exemplo desses discursos é o que disse a Ministra dos Direitos Humanos, Damares Alves, em uma fala para seus seguidores: “[...]Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil, meninos vestem azul e meninas vestem rosa[...]” (MIKLOS et al, 2020, p. 2).

Esse tipo de discurso deixa bem claro que qualquer corpo que transgrida essa binariedade estaria fora dos padrões e, portanto, não poderia coabitar com as normas pré-estabelecidas de uma “sociedade de bem”.

E o que é um corpo *Drag Queen* se não a própria desconstrução da binariedade. Um corpo masculino com roupas femininas é uma transgressão que não pode ser aceita. Esse é o motivo desses corpos serem exageradamente transgressores.

Se esses corpos estão em desacordo com o que é aprovado pela sociedade, não podem estar inseridos nos mesmos espaços que os corpos que são reconhecidos como “corpos corretos”, ou o caos estará instalado. Por isso esse discurso de que Menino veste azul e menina veste rosa tende a ser replicado para barrar a entrada e/ou permanência das *Drag Queen* em múltiplos espaços.

Os corpos tidos como corretos são moldados no seio familiar, mas há também outros espaços que vão exigir que esses corpos se eduquem, se estruturem, se alinhem e se realizem para serem aceitos pela sociedade. O espaço de que estamos falando é o espaço escolar. Todos os corpos que transgridem o binarismo sempre serão apontados pejorativamente nos espaços diversos e principalmente no espaço escolares. Talvez o papel principal da construção de uma identidade *Drag Queen* seja destruir esse padrão heteronormativo que se constrói e reconstrói diariamente na nossa sociedade.

REFLEXÕES FINAIS

Há algumas décadas a cena *Drag Queen* vem crescendo no Brasil. O que chama a atenção, pois essa arte foi vista por muito tempo como uma não arte ou de forma pejorativa arte popular descartável. Esse crescimento é o resultado da forma como a sociedade está mudando o seu pensamento sobre a comunidade *queer*. Mas não podemos esquecer que também é o resultado de anos de luta e resistência desses corpos desobedientes que insistem em se rebelar contra o binarismo heteronormativo.

Essa mudança de pensamento é o resultado das lutas que estamos travando diariamente, é também o resultado de um trabalho de reconhecimento e legitimidade que está sendo desenvolvido pelos direitos humanos e as políticas públicas.

Essas *Drag Queens* são o farol para todas as gerações de novas *Drag Queens*. Com a história e trabalho de *Drag Queens* veteranas podemos construir uma personalidade e desenvolver um trabalho através das artes.

Aqui não falo de imitação, mas de inspiração, tendo por ponto de partida que é muito difícil uma *Drag Queen* imitar outra, já que estamos falando da construção de uma personalidade que é fruto das vivências e histórias que cada artista traz na sua bagagem de vida.

Não nos restam dúvidas que os direitos da comunidade *queer* vem crescendo paulatinamente dia após dia. Todas essas categorias que foram classificadas nos mostram que a cena *Drag Queen* tem seu lugar na sociedade, mesmo que essa tente oprimir esses corpos.

O que nos parece é que a sociedade dá mais espaço para determinados grupos e se fecham para outros. Se for a *Drag Queen* comediantes, blogueira, dançarina ou que fazem *shows* nas casas noturnas: tudo bem, elas podem e devem encontrar seu lugar.

Contudo, se a categoria é palestrantes, modelos ou *Drag Queens* intelectuais ou professoras, então os espaços diminuem e as resistências que são colocadas dentro desses lugares torna-se mais firmes.

Algumas dessas categorias fazem suas performances à noite ou em lugares fechados. São os lugares obscuros, ambientes perfeitos para os corpos desviantes. No entanto, se a *Drag Queen* ousar colocar a “cara no sol”, ela vai perceber que a escola é um lugar em que ela não podia entrar, pois como já vimos “os corpos tem que ser educados” e a *Drag Queen* é transgressora, é um corpo que destrói o que a sociedade construiu dentro do binarismo de gênero.

A escola como construção e replicadora dos padrões heteronormativos não está apta a receber esses corpos que nem é masculino e nem é feminino, apenas apresentam uma performance do que se construiu como feminino.

A categoria de “*Drag Queens* Intelectuais” e “*Drag Queens* Professora” estão destruindo os portões que nos separa (*Drag Queens*) do interior das escolas. E, assim como conquistamos os lugares nos palcos, iremos conquistar nossos lugares nas escolas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras. uma antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p. 55 a 81.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORREIA, Pedro. **William Dorsey Swann: A História da primeira Drag Queen** que nasceu na escravidão. Esqrever, 2021. Disponível em: <https://esqrever.com/2021/10/18/william-dorsey-swann-a-historia-da-primeira-Drag-Queen-queen-que-nasceu-na-escravidao/?amp=1>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

FERREIRA, Debora Pazetto. **Investigações Acerca Do Conceito De Arte**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.

GADELHA, José Juliano Barbosa. Performance Drag Queen queen e devir artista. **Anais da 27ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, 01 e 04 de agosto de 2008, Belém.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Publicação online, abr. 2012. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em 20 de nov. 2022.

LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, G. L. **Teoria Queer**: uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas. 2, p. 541-553, 2001a.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIKLOS, Jorge; LORANDI, José Carlos; PEROTE, Ney Aluxan. "Menino veste azul e menina veste rosa": Imaginário da Masculinidade Tóxica na Performance Discursiva da Ministra Damares nos Vídeos do YouTube. **Encontro Virtual da ABCiber**. 2020. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viewFile/669/577>. Acesso em: 05 dez. 2022.

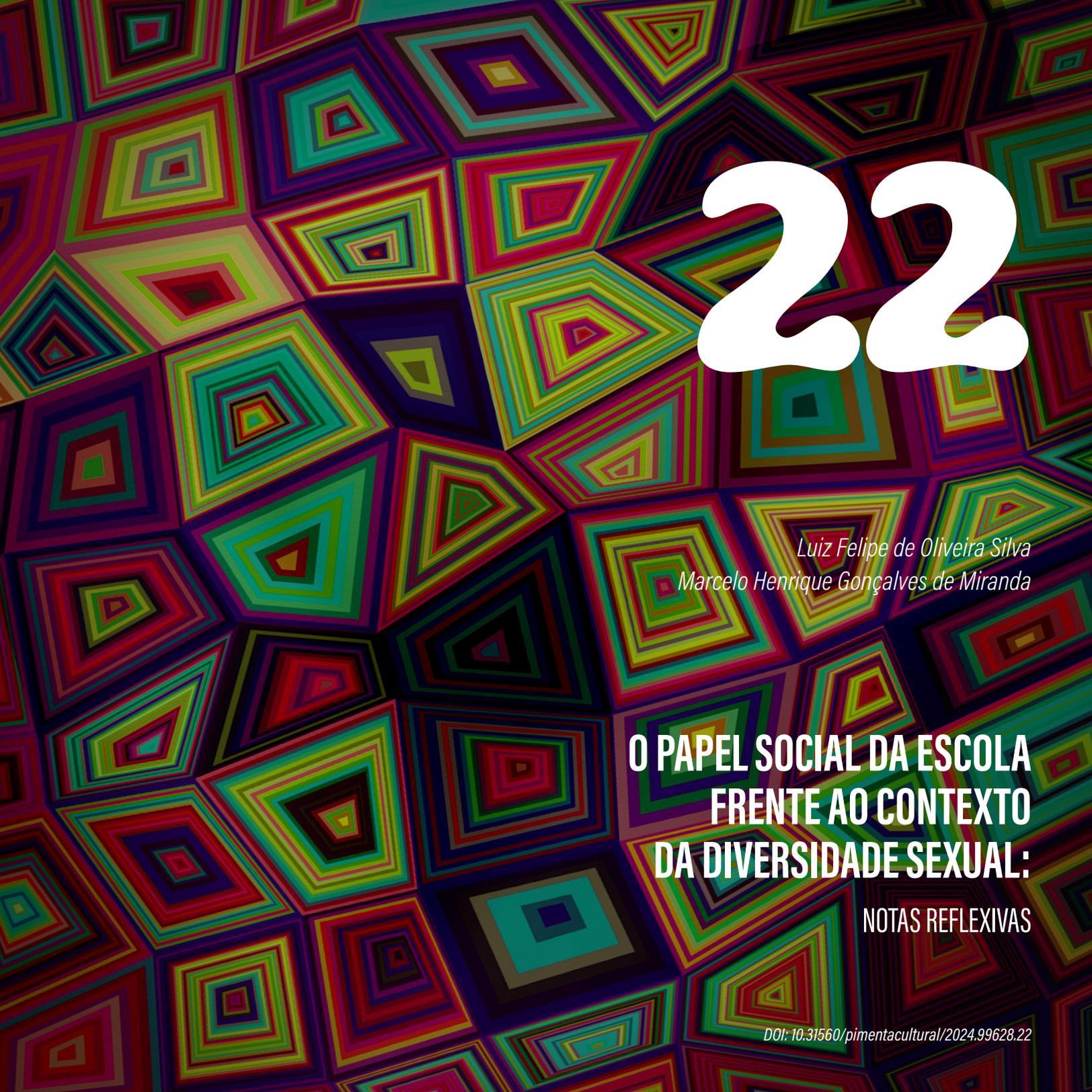
MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007, 108 p.

SILVA, Sérgio. **Preconceito e Discriminação**: As Bases da Violência contra a Mulher. SciELO, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/CKgvVMG>. Acesso em: 12 set. 2022.

THOMAS, Willa Ten Caten (@awillathomas) 2022. **"A História da Primeira Drag Queen Queen do Mundo"**. Instagram, 20 de dezembro de 2022. <https://instagram.com/awillathomas?igshid=OGQ2MjdiOTE=>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VANDERLEY, Luciano; REIS FILHO, Osmar. Performatividade, Corpo e Gênero: Drag Queen Queen. **Revista da Academia Brasileira de Psicólogos Escritores**: Psicologias em Reflexão, Fortaleza: Premium, p. 173-192, 2017.

VON HUNTY, Rita (Tempero Drag). LGBTQIA+: PARTE II.YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/jl3BQD1KmlU>. Acesso em: 13 mar. 2023.



22

*Luiz Felipe de Oliveira Silva
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA FRENTE AO CONTEXTO DA DIVERSIDADE SEXUAL:

NOTAS REFLEXIVAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99628.22](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99628.22)

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintomiza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2014, p. 191).

Mas, afinal, qual o papel da escola? Certamente, o ambiente escolar é local privilegiado para construção de um arcabouço moral, intelectual e acadêmico que ensina a viver em sociedade e ajuda o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo (FREIRE, 1997). Segundo Libâneo (2007) são três os objetivos da escola: a) **a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional**, onde a escola deve promover sua formação sociocultural e prepará-lo para o mercado de trabalho; b) **formação para a cidadania crítica e participativa**, para a compreensão dos direitos e deveres de cada indivíduo e posterior participação nos processos de transformação da sociedade; c) **formação ética**, que compreenda os valores morais. Assim, numa sociedade brasileira tradicionalmente centrada no conflito de classes, o espaço escolar é, por excelência, um lugar de encontro e, falar da escola nessa conjuntura é compreender, sob um olhar mais denso, o fazer cotidiano de atores sociais em um local rico em diversidade.

Em resumo, até o final da década de 1970 a instituição escolar era ponderada a partir de contextos macroestruturais abarcadas por teorias funcionalistas e “de reprodução” (DURKHEIM, 1996; DREIBEN, 1965; BOURDIEU, PASSERON; 1998), que analisavam os efeitos produzidos pela escola a partir de uma ideia de estrutura social, que exercem influências no cotidiano do estudante, obrigando-o a se posicionar no mundo a partir da lógica de uma cultura dominante.

Foi a partir do início da década de 1980, inspirada por um paradigma emergente caracterizado pela superação do pensamento dualista e baseado em uma educação de constante questionamento que visa a emancipação, a crítica e a cidadania que surge uma nova vertente de escola, onde o sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica (TRINDADE; RIBEIRO, 2016). No contexto da escolarização, o autor convida a pensar uma *pedagogia do conflito*, onde faz-se necessário o debate aberto com diversas culturas “considerando que a educação precisa se pautar por atitudes desestabilizadoras, críticas e radicais, que questionem problemas étnicos, de gênero, ambientais, tecnológicos e de construção de identidades e subjetividades” (TRINDADE; RIBEIRO, 2016, p. 341).

Não é possível pensar a escola sem levar em consideração a diversidade sociocultural ali existente. Educar para a diversidade é instruir indivíduos para o respeito às diferenças para assim construirmos uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, na busca por uma educação que vise a emancipação, dentro das diversas opressões que são invisibilizadas na escola, destacarei o segmento LGBTQIA+ com o intuito de refletir sobre os padrões de reprodução social da heteronormatividade que são impostos. Esse ensaio tem como objetivo apresentar reflexões sobre os sentidos da educação escolar no contexto da diversidade sexual. Nessa escrita, atento a uma necessidade de maior aprofundamento de ensino voltado para a diversidade, pautarei o debate sobre as identidades LGBTQIA+ que concernem a escola como forma de transgredir pensamentos de modo que as diferenças sejam respeitadas e celebradas.

ENTRE TENSÕES E CONSTRUÇÕES: OS ATRAVESSAMENTOS DA SEXUALIDADE

A temática da sexualidade no campo da educação está intrinsecamente ligada à constituição histórica do dispositivo⁴⁵ da sexualidade formulado por Michel Foucault (1997). Em *A História da sexualidade I: A vontade do saber*, ao estudar o sujeito e seu reconhecimento a partir de uma determinada sexualidade, Foucault (1999) produziu um arcabouço histórico mostrando como a nossa sociedade ligou o sexo à verdade a partir de uma análise dos mecanismos de poder. Para o autor, seguindo algumas estratégias de saber e poder, a sexualidade seria o nome que se daria a um dispositivo histórico que se constrói a partir de uma grande rede em que a incitação dos discursos, a formação dos conhecimentos e o reforço dos controles encadeiam uns aos outros (FOUCAULT, 1988).

Em suma, Foucault afasta a noção de sexualidade interligada a ideia uma preexistência natural e a apresenta como um elemento histórico-cultural pertencente a uma rede normativa. Através de uma difusão de regimes de verdade, a sexualidade opera como um dispositivo de controle de corpos, populações e modos de existência. Com a explosão discursiva do sexo especialmente no século XX houve um refinamento do vocabulário sobre a temática como forma que a sociedade contemporânea encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade (RIBEIRO, 2006). Nesse sentido, o domínio da sexualidade passa a representar o “ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (FOUCAULT, 2002, p. 301), em que várias instâncias são convocadas a atuar e, entre elas,

45 Para Foucault, dispositivo funciona como (...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1979, p. 244).

está a escola. Assim, tal dispositivo buscava regular as expressões corporais e os prazeres, de modo a normatizar identidades. Sempre dentro de uma contextualização histórica, o controle dos corpos foi enredado a partir de um discurso de otimização da vida, instaurado a partir de uma normatização, que Foucault denomina como biopoder. Essa ferramenta foi primordial para a institucionalização da heteronormatividade e do sistema sexo/gênero que, segundo Rubin (1993, p. 2), é “o conjunto de medidas mediante o qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana e essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”.

Esses mecanismos criaram identidades sociais que agem conforme a norma, estabelecendo privilégios e promovendo os binarismos homem/mulher; branco/negro; heterossexual/homossexual; dominante/dominado; entre outros. A partir dessas perspectivas, esses binarismos nos fazem repensar cada vez mais as multiplicidades e a fluidez das identidades sexuais. A heteronormatividade, conceito que pode ser compreendido como “um processo de regulação sexual, em que a heterossexualidade é instituída como única possibilidade legítima de vivência da sexualidade [...]” (SALES, PARAÍSO; 2013, p. 605), intitula a heterossexualidade como forma sadia e correta de expressão da sexualidade, sendo a experiência homossexual considerada como incorreta e/ou desviante. Junqueira e Louro (2009) salientam que a heteronormatividade adquire consistência por ser reiterada em diferentes instâncias sociais e isso pode influenciar na capacidade do indivíduo de vivenciar uma das experiências mais complexas do ser humano, a sexualidade.

Dialogando com Foucault, vislumbramos que seus estudos demonstram a importância de compreendermos a influência constante das redes de poder para a constituição dos sujeitos. Consequentemente, suas reflexões são pertinentes visto que entendemos que os comportamentos de gênero e sexualidade são atribuições naturais, que partem de vivências, individualidades e subjetividades construídas a partir de um processo histórico, perpassadas a partir da experiência individual de cada um.

Assim, acreditamos ser um desafio construir para a problematização dessas normatizações dentro do espaço escolar, justamente por esse ser um local privilegiado que mais influencia na subjetivação dos jovens e adolescentes. Nesse sentido alguns questionamentos são pertinentes: como a escola brasileira vem se comportando no que tange a questão da diversidade sexual? Seria a escola um espaço de abertura ou de repressão? Indagações como essa me motivam a pensar a escola a partir da conjuntura político-social brasileira instaurada⁴⁶.

Pensando no contexto brasileiro, um dos motivos que dificulta a inserção da educação sexual nas escolas é a falta de legislação que torne a temática obrigatória (FREITAS, 2017) e, mesmo não havendo regulamentação, cabe destacar alguns documentos que orientam sua inclusão e prática no ambiente escolar. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) teve como objetivo “descentralizar o tema, polarizando o mesmo em diferentes campos disciplinares o que favoreceria abordagens pluralistas, interdisciplinares e privilegiando questões relativas à saúde, sexualidade, gênero e afetividade dos educandos” (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019, p. 3). Os PCNs tenderiam assim a uma leitura biologizante do tema, focado em essencializar comportamentos por meio de uma discussão naturalizante das identidades.

Em 2001, entrou em ação o Plano Nacional de Educação (PNE) que determinou diretrizes e estratégias sobre a temática de forma transversal, mas que na sua primeira vigência suas metas foram parcialmente contempladas. Na construção de um novo PNE previsto para 2011-2020, a sexualidade foi completada no Eixo II, denominado Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos. Porém, no atual PNE (2014-2024) as questões

46

Segundo relatório divulgado em janeiro de 2023, o Brasil continua a liderar o ranking de países que mais matam sujeitos LGBTQIA+ no mundo, sendo uma morte a cada 34 horas. Disponível em: cut.org.br/noticias/. Acesso em: 01 jul. 2023.

de gênero e sexualidade não foram citadas, limitando o documento na promoção da cidadania e na superação das desigualdades educacionais. Além dos PCNs, como forma de auxiliar na promoção das questões de gênero e diversidade sexual é importante ressaltar outros documentos criados no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que são: a) o programa Brasil Sem Homofobia, que tinha como intuito o combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual; b) o caderno gênero e diversidade sexual na escola, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social e o ambientalmente justo; c) o programa Saúde na Escola, para evidenciar a importância de condutas que relacionam as temáticas de gênero e sexualidade com a saúde sexual e reprodutiva.

Ainda, com relação à versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, a temática sexualidade foi reduzida à disciplina de Ciências no que tange ao debate de reprodução e doenças sexualmente transmissíveis. O que podemos refletir com isso é que, a retirada dessa temática de forma geral configura-se como um retrocesso no setor educacional, evidenciando o avanço de uma onda neoliberal e neoconservadora no Brasil, principalmente a partir da eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Defendendo que a educação sexual seja exclusivamente responsabilidade da família, o então candidato a presidência profere o seguinte discurso:

Queremos que a molecada aprenda na escola algo que no futuro lhe dê liberdade para ganhar seu pão. E não fique com estas questões menores. Ideologia de gênero: que importância tem isso? Não fica perturbando com isso nas escolas, obrigando a molecada a estudar isso que não leva a lugar nenhum. Quem ensina sobre sexo é papai e mamãe, ponto e acabou (BOLSONARO, 2018, informação verbal).⁴⁷

47

Fala do então presidente da república deferida em 09 de novembro de 2018. Informação disponível em g1.globo.com

Não podemos aceitar, de fato, uma educação instrumentalizada por decisões que atendam diretamente um grupo em específico. É preciso um diálogo aberto com diversos setores que permitam as diversas manifestações da sexualidade. Como citado, a escola torna-se um local poderoso para estabelecer o consenso das massas com a construção dos valores internalizados no indivíduo e assim, alcançar um lastro efetivo e concreto para reconhecimento do público LGBTQIA+ a partir de políticas públicas (CAVALCANTE, SILVA, 2014). Visto a potência de produção de conhecimento científico que ali existe, torna-se potente pensar a escola como *locus* de civilização e, dessa forma, produzir educação pressupõe um exercício reflexivo constante de seus envolvidos para ela fazer sentido.

SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sendo um dos primeiros sociólogos a tratar sobre o tema das desigualdades escolares, Pierre Bourdieu rompe com o paradigma fundamentalista da educação, onde a escola seria uma instância neutra capaz de promover a democracia. Seguindo uma teoria reprodutivista, o autor contraria a tese de uma escola libertadora e demonstra que ela é uma das instâncias mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998, p. 41). A partir do contexto das identidades sexuais, autores como Junqueira (2007) e Louro (2010) corroboram com a ideia evidenciando que, nas escolas, os processos tanto pedagógicos como curriculares produzem e alimentam LGBTfobia e que, as brincadeiras heterossexistas constituem-se poderosos mecanismos heteroreguladores de dominação, produzindo normatização, exclusão e violência simbólica. Dessa forma, “os sistemas escolares não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade,

mas também produzem ativamente uma cadeia de masculinidade e feminilidade uniformes e hierárquicas pautadas nas diferenças de sexo” (MAGALHÃES, 2009, p. 5).

Assim, é notório a importância em se abordar a temática da diversidade sexual no debate da educação visto a necessidade de superação da opressão na escala conjuntural, uma vez que a orientação sexual de determinado sujeito vai definir sua posição (oprimido/opressor) e seus limites dentro do contexto da sociedade. Além disso, esse silenciamento por parte das escolas e dos currículos escolares, como abordado, serve de subsídio para invisibilizar gradativamente esses indivíduos que não se encaixam nas normas.

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (LOURO *apud* DINIS, 2008, p. 483).

Sabemos que a diferença é elemento constitutivo da vida humana e é preciso respeitá-la e pensá-la como uma construção social e histórica. Em suma, o objetivo aqui é pensar a escola não como um espaço homogêneo, mas num âmbito de sociabilidade onde se enquadram diversos contextos e tipos de indivíduos. Entende-se que, compreender a ideia das sexualidades é fundamental para discutir a heteronormatividade para que essa mesma escola exerça seu papel educador de forma crítica, democrática, transformadora e emancipatória. Assim, tendo em vista os questionamentos trazidos anteriormente, tenciona-se uma abordagem que amplie a análise educacional para que não fiquemos presos no velho,

mas que abracemos o novo. Desse modo, uma das formas que penso ser possível esse novo sentido de escola é entender o estudante como um sujeito sócio-histórico, dotado de cultura e experiências, para justamente superar essa ideia homogeneizante e estereotipada existente. Enquanto sujeito que possui historicidade, trata-se justamente de compreendê-lo a partir de suas diferenças e das lógicas de comportamento que lhe são próprias. Corroborando também com a ideia de Seffner (2005) é preciso abordar a diferença como diversidade, de forma que nos permita enxergar melhor a norma social estabelecida entendendo que pesquisar identidade sexuais em geral tidas como desviantes significa aprender mais sobre a norma que, em geral, é representado pela masculinidade e/ou feminilidade heterossexual.

Assim, em contrapartida, é possível que a escola seja um espaço transgressor das normas sociais vigentes? A resposta, corajosamente, é sim. Ao problematizar a escola como reprodutora da heteronormatividade, Junqueira (2009, p. 33) salienta que “é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los”. De fato, a escola não deve ser pensada somente como um espaço de reprodução de um sistema opressor, mas como um local que pode ser usado como instrumento contra o próprio sistema que o criou. A escola tem poder transformador no cotidiano, mas precisa estar atenta às questões sociais que parecem ocupar somente os limites externos desta. Na luta por uma educação transgressora, Santos e Nascimento (2021, p. 15-16) salientam que é necessário “ouvir as múltiplas vozes que ecoam no contexto da escola, perceber suas urgências [...] escondidas por trás da naturalização cultural, para que novas possibilidades sejam tecidas, em conjunto, na escola e para além dela”. Assim, a interação promovida entre os alunos permite um local de compartilhamento entre as realidades que são distintas e isso demonstra o quanto o ambiente escolar é uma instituição de suma importância no processo de formação do sujeito, que permite não só o conhecimento recíproco, mas também o autoconhecimento. Fazendo um paralelo com a pesquisa que realizei durante o mestrado acadêmico em Educação

Contemporânea (SILVA, 2023), pude observar não só o caráter reprodutivista das escolas que visitei, mas também esse espaço de questionamento e transgressão. Para contextualizar minhas percepções, me permitam trazer dois pequenos trechos das entrevistas que me marcaram de forma significativa durante a realização do trabalho.

Um acontecimento marcante (durante seu tempo de ensino médio) foi numa gincana de exatas que eu fui líder de torcida e eu pude ser quem eu sou (**Fábio**, depoimento retirado de SILVA, 2021).

Eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de participar de tudo (na escola), pôr em casa eu não conseguir fazer muitas coisas, eu fazia muitas coisas na escola. Em casa eu não podia dançar, aí eu dançava na escola. Eu fazia teatro também. Por ser muito preso e minha família ser muito tradicional, então eu sempre tive esse sonho de ser livre e a escola que me dava essa liberdade (**Paulo**, depoimento retirado de SILVA, 2021).

O que podemos observar a partir dos trechos mencionados é como a educação é uma grande agente de transformação e é preciso pensá-la como prática da liberdade (FREIRE, 1967). Confesso que foi comovente quando estes estudantes, abertamente homossexuais, relatam que sentem a escola como um local de opressão, mas, ao mesmo tempo, ela é o local onde se permitem expressar suas sexualidades de forma livre. Infelizmente, observamos que a LGBTQIA+fobia é um discurso institucionalizado que ainda permeia o ambiente escolar, porém, de forma otimista, notamos esse caráter inclusivo e de acolhimento. Assim, como venho afirmando, a escola se configura como espaço que ajuda na interpelação dos sujeitos no que diz respeito a questões de gênero e sexualidade (LOURO, 2008), pois

Quem melhor que o oprimido se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não pelo acaso,

mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2011, p. 42-43).

A escola dos dias atuais parece estar mais atenta às diversas concepções de sujeito existentes. Considerando o contexto atual de um mundo altamente globalizado, é imprescindível a constante reflexão de uma escola que possa atender os anseios e as necessidades dos estudantes, de modo a considerá-lo sempre como um sujeito sócio-histórico, dotado de singularidades. Além disso, ressalta-se a importância de se trabalhar a temática das sexualidades numa perspectiva crítica, de modo que aconteça a valorização da diversidade na cultura como um todo. Não obstante, é fundamental uma avaliação do currículo, do material didático e da prática pedagógica. A escola pode/deve admitir a sua responsabilidade para um ensino multicultural, com o objeto de cultivar um terreno fértil para uma educação não só em prol da diversidade, mas das práticas antirracistas, antissexistas e anti-LGBTQIA+fóbicas.

CONCLUINDO SEM A PRETENSÃO DO TÉRMINO

Diante das exigências apresentadas pela sociedade, esse ensaio teve como objetivo apresentar reflexões sobre os sentidos da educação escolar no contexto da diversidade sexual. É importante lembrar que a heteronormatividade impõe comportamentos e funciona como uma “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2003, p. 216).

A discussão aqui realizada parte do pressuposto de uma problematização com relação aos valores e normas presentes nos discursos e nas práticas escolares, ponderando como podemos repensar uma educação que não seja pautada numa lógica heterossexual. Assim, apresentamos uma ideia de escola como um espaço de tensionamento que, apesar de ser reprodutivista da desigualdade social, ela pode funcionar como um espaço de transgressão, onde pode-se promover não só o respeito, mas também o reconhecimento e a valorização das diferenças. Buscamos refletir justamente sobre uma escola que possa ser mais plural, democrática e, sobretudo, menos preconceituosa.

Em suma, não se tensiona aqui apresentar modelos prontos, mas tematizar a necessidade de se construir uma escola que esteja atenta às demandas dos estudantes, já que, sendo essa própria escola uma extensão da sociedade, é a partir desta que conseguiremos traçar caminhos potentes para uma educação plural, democrática e emancipatória. Além disso, marcado pela forte articulação dos setores conservadores, é importante ressaltar o atual contexto político brasileiro que estávamos atravessando para destacar a atuação do movimento LGBTQIA+ no Brasil, onde se foi possível observar muitos avanços nos últimos anos.

Pensar a diversidade sexual na educação é possibilitar a construção partilhada do conhecimento. Dessa forma, enxerga-se a necessidade políticas públicas voltada para a diversidade para desestabilizar processos de normalização e normatização. Muito além de respeito, é “preciso abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras” (JUNQUEIRA, 2014, p. 80). Sabemos que a para acabar com a discriminação e o preconceito é diária porque envolvem diferentes culturas e aprendizados que são enraizados. Assim, salientamos que a escola é lugar essencial para se trabalhar com as questões que provocam mudanças

nos valores hegemônicos da sociedade, visto que como ressaltamos ela é lugar de construção, transformação e desestabilização. Deve urgir na escola contemporânea um trabalho massivo que como a diversidade como questão central para se compreender a história da sexualidade e os mecanismos de exclusão criados a partir de uma lógica heteronormativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 10, p. e772-e772, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis- RJ: Vozes, 9a ed., 1998.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade; Trad. Renato Aguiar, 2003.
- CAVALCANTE, Francisco Brenno Soares; DA SILVA, Maria Madalena. Educar para a emancipação humana: o papel atual da escola e a busca por políticas LGBT no ambiente escolar. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 2, p. 44-55, 2014.
- DINIS, N. F. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.
- DOS SANTOS, Francisca Kananda Lustosa; DO NASCIMENTO, Elaine Ferreira. Educação Transgressora no Espaço Escolar: Considerações sobre Corpo em uma Perspectiva Interseccional. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 12, n. 2, p. 6-18, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcia de; Melo, Sonia Maria Martins de; ZILLI, Aline Silva; MIRANDA, Andréia Valéria de Souza. Curso de formação de professores (as) por meio do programa educação sexual em debate na Rádio UDESC FM 100.1 Florianópolis: algumas reflexões sobre os caminhos percorridos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2017, 12(2): 1130-1141.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. **Heteronormatividade e homofobia**, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja; RIBEIRO, Joyce. Pós-modernidade e educação em Boaventura de Sousa Santos. **Margens**, v. 4, n. 5, p. 327-347, 2016.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas, p. 98, 2006.

RUBIN, Gayle. O Tráfico de Mulheres: notas para uma economia política do sexo. Recife, SOS Corpo. (Tradução). 1993. The Traffic of Woman: notes on the 'political economy of sex. In: REITTER, R. (Org.) (1975) - **Toward Anthropology of Woman**. Nova York, Monthly Review Press.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso. **O Jovem Macho e a Jovem Díficil**: governo da sexualidade no currículo. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a15.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

SANTOS, Francisca Kananda Lustosa; NASCIMENTO, Elaine Ferreira. Educação Transgressora no Espaço Escolar: Considerações sobre Corpo em uma Perspectiva Interseccional. **Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero**, v. 12, n. 2, 2021.

SILVA, Luiz Felipe de Oliveira. **Trajetórias escolares de estudantes homossexuais em escolas de referência do ensino médio (EREMs) de Caruaru/PE**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da (s) identidade (s) e da (s) diferença (s). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: [Ed. da FURG], 2006. p. 76-84, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde. Realizou Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor Visitante no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Integrante do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE).

E-mail: andre.paiva@ufersa.edu.br

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles

Doutora (2008) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em pedagogia, também pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc).

E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do curso de Design e do curso de Comunicação do Núcleo de Design e Comunicação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Coordenadora do Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste. Líder do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (UFPE-CAA/CNPq) e Vice-líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Membro do Grupo de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo (USP/CNPq).

E-mail: daniela.bracchi@ufpe.br

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V (2008). Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Sciences Sociales - Université de Caen Basse Normandie (2001). Graduação em Design - Ecole d'Architecture de Grenoble (1996) e pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Foi Visiting Researcher no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019). Líder d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Desenvolve estudos sobre Arte, Estética e Interculturalidade na Educação. Membro da Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones. Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (UFPE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mario.fcarvalho@ufpe.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Gomes de Souza

Doutoranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE/CAA.

E-mail: alines.ufpe@gmail.com

Alisson Clauber Mendes de Alencar

Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Educação Básica na rede municipal de Educação de Sumé - PB. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Trabalhando na linha de pesquisa: Docência, Ensino e Aprendizagem. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais.

E-mail: alisson.alencar@ufpe.br

Allene Carvalho Lage

Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Ingressou na UFPE em março de 2006, lotada no Centro Acadêmico do Agreste - CAA (Caruaru). Professora do Curso de Pedagogia e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Foi Professora Visitante da Universidade de Salamanca, na Espanha em 2010, selecionada pelo CNPq. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA desde 2007.

E-mail: allene Lage@yahoo.com.br

Almir Antonio Bezerra

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Mestre em Educação Contemporânea pela mesma instituição. É especialista em Educação e Linguagem pela Universidade de Pernambuco (UPE). Possui ainda graduações em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É ainda Coordenador Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

E-mail: almir.bezerra@ufpe.br

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde. Realizou Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor Visitante no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Integrante do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE).

E-mail: andre.paiva@ufersa.edu.br

Célia Oliveira dos Santos Neta

Doutoranda em Educação Contemporânea - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Ciências Sociais - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - G-Pense (UPE/CNPq).

E-mail: cely_celinha@hotmail.com

Carla Patrícia Acioli Lins

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/ CAA. Líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais.

E-mail: carla.acioli@ufpe.br

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles

Doutora (2008) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em pedagogia, também pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc).

E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do curso de Design e do curso de Comunicação do Núcleo de Design e Comunicação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Coordenadora do Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste. Líder do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (UFPE-CAA/CNPq) e Vice-líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Membro do Grupo de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo (USP/CNPq).

E-mail: daniela.bracchi@ufpe.br

Divane Oliveira de Moura Silva

Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco. Graduada em Letras - Licenciatura Plena com habilitação Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade de Pernambuco. Graduada em Secretariado pelo Centro Universitário Internacional. Possui formação para o Magistério, na qual recebeu láurea. Atualmente é Secretária Executiva no Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência.

E-mail: divane.oliveira@ufpe.br

Everaldo Fernandes da Silva

Doutor em Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. Coordenador do Grupo de Estudos de Filosofias Africanas.

E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

Fernando da Silva Cardoso

Doutor em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Tese recebeu Menção Honrosa - área Direito - no Prêmio CAPES de Tese - Edição 2020. Mestre em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Direito - Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professor Adjunto Nível II do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado e Doutorado Profissional), ambos da Universidade de Pernambuco, e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (Mestrado e Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Coordenador Setorial de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UPE Campus Garanhuns.

E-mail: cardosdh8@gmail.com

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Doutorando em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Mestre em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Literatura e Estudos Culturais - Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Gestão Pública - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Possui licenciatura plena em Letras - Habilitação Português/Inglês e respectivas literaturas - Universidade de Pernambuco. Bacharel em Administração Pública - Universidade de Pernambuco. Membro-pesquisador d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - G-Pense (UPE/CNPq). Membro-pesquisador do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação - GIPPPGE (UPE/CNPq). Professor da área de Linguagens vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Governo do Estado.

E-mail: hidelbrando.linoalbuquerque@ufpe.br

Ivan Nicolau Corrêa

Doutorando e Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste, como bolsista da CAPES.

E-mail: ivannicolaucorrea@gmail.com

Jimmy Davison Emídio Cavalcanti

Doutorando em Educação Contemporânea, pela UFPE/CAA, linha Educação e Diversidade. Tem Mestrado em Educação pela UFPE, na linha de pesquisa Educação e Espiritualidade. Kursou graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste (2012), e especialização em Metodologia do Ensino Superior e EaD pela Faculdade Educacional da Lapa. Atualmente ocupa o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco. Integra o grupo de pesquisa Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência - Núcleo de Educação e Espiritualidade do PPGE do Centro de Educação da mesma Universidade.

E-mail: jimycavalcanti@gmail.com

Karla Wanessa Carvalho De Almeida

Doutoranda em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação, Culturas e Identidades, na linha de Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais- Universidade Federal Rural de Pernambuco (2019).Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade Joaquim Nabuco (2013).Pedagoga pela Universidade Norte do Paraná (2011).Professora da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos) nos municípios de Jaqueira e Joaquim Nabuco- PE.

E-mail: karla.wanessa@ufpe.br

Kátia Silva Cunha

Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco (PROGRAD/DGA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do programa de Pós graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Pós- Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped UERJ. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Música Sacra - Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil.

E-mail: katia.scunha@ufpe.br

Laerte Leonaldo Pereira

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEDUC do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNOPAR (2009), Bacharel em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em parceria com a UFPE (2012) e Especialização em LIBRAS pela UNIVERSO (2014).

E-mail: laerte.pereira@ufpe.br

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto, é bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Associada IV do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br

Luís Massilon Silva Filho

Doutorando (Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) em Educação Contemporânea | Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Mestre em Educação Contemporânea | Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Psicomotricidade | Universidade de Fortaleza. Graduado em Psicologia | Universidade de Fortaleza. Analista de Gestão - Psicólogo da Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó e Ipanema (GRE-SMI) da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Psicólogo Clínico - Psicoterapeuta Breve - Clínica de Psicopedagogia de Arcoverde. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - G-Pense! (UPE/CNPq).

E-mail: luis.mfilho@ufpe.br

Luiz Felipe de Oliveira Silva

Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduc/UFPE). Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades.

E-mail: luizfelipeos16@gmail.com

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de Formação Docente (NFD), Campus do Agreste (CAA/UFPE). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE).

E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br

Márcio Rubens de Oliveira

Doutorando em Educação Contemporânea (Atual); Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (2018); Especialista em Neuropsicologia Clínica, pela Faculdade Redentor (2012); Graduação em Psicologia pela Faculdade do Vale do Ipojuca (2010).

E-mail: marcio.rubens@ufpe.br

Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo

Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA/UFPE). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGECEM/CCT/UEPB). Especialista em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará (CCT/UAB/UECE). Especialista em Educação Matemática pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (FASP/ISEC). Possui graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UACEM/CFP/UFCG).

E-mail: maria.caldas@ufpe.br

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V (2008). Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Sciences Sociales - Université de Caen Basse-Normandie (2001). Graduação em Design - Ecole d'Architecture de Grenoble (1996) e pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Foi Visiting Researcher no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019). Líder d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Desenvolve estudos sobre Arte, Estética e Interculturalidade na Educação. Membro da Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones. Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (UFPE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mario.fcarvalho@ufpe.br

Nataly Araujo da Silva Galindo

Doutoranda em Educação Contemporânea - UFPE; Mestra em Educação Contemporânea - UFPE.

E-mail: natalyaraujo_2010@hotmail.com

Nivaldo Belo dos Santos

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco; Especialista em Ensino de História pela Faculdade Osman da Costa Lins; Licenciado em Estudos Sociais pela Faculdade Integradas da VitóriaVitoria de Santo Antão. Membro do grupo de pesquisa do CNPq: Processos de subjetivação, educação, gênero e sexualidades (SEGS).

E-mail: nilbela@hotmail.com

Renata Adjaína Silva de Araujo

Doutoranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE.

E-mail: renata.adjaina@ufpe.br

Saira Vargas

Licenciada em Educação pela Pontifícia Universidad Católica del Perú (PUCP) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestra em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UFPE e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE.

E-mail: saira.sanchez@ufpe.br

Sandro Guimarães de Salles

Doutor em Antropologia – UFPE; Professor na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Coordenador do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem viver – UFPE.

E-mail: sandro.ufpe@gmail.com

Saulo Ferreira Feitosa

Especialista em Bioética, mestre em Ciências da Saúde e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudou Odontologia na Universidade Federal de Alagoas e Teologia no Instituto Teológico do Recife - PE. Possui Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente é professor do Curso de Medicina e do Curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE (PPGEDuc). Professor do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Bioética da Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília desde 2007. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE.

E-mail: saulo.feitosa@ufpe.br

Sergivano Antonio dos Santos

Doutorando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Professor da Educação Básica.

E-mail: sergivano.santos@ufpe.br

Tamires Barros Veloso

Doutoranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada a linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Mestra em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade de Ensino Regional Alternativa. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: tamiresbarros32@gmail.com

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Piranga e em Docência no Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná. Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Professora da Educação do Campo na Secretaria de Educação de Joaquim Nabuco - PE. Membro do Grupo de Estudo Pesquisas e Práticas Educacionais, Integrante do Projeto de Pesquisa Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: vanessaazevedocabral@gmail.com

Vanessa Galindo Alves de Melo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

E-mail: vanessa-gam@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

afetos 14, 36, 47, 58, 61, 90, 104, 134, 151, 263, 293

afro-brasileira 257, 264, 265

afro-diaspórica 257, 271

alfabetização 15, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 92, 138, 283

arte 19, 31, 36, 47, 55, 69, 141, 152, 172, 226, 229, 237, 238, 241, 256, 258, 260, 261, 268, 269, 270, 272, 273, 290, 291, 292, 293, 298, 299, 301, 304

autoconhecimento 15, 72, 132, 203, 258, 316

B

BNCC 195, 197, 199, 202, 236, 313

brinquedos 60, 74, 91

C

caosmose 36

cartografia 16, 17, 96, 109, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

ciência 36, 38, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 148, 149, 151, 155, 224, 251, 275, 309

ciência da diferença 51

colonial 32, 50, 136, 142, 144, 153, 154, 157, 285, 286

colonialidade 16, 56, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 153, 154

colonialismo 136, 249, 253

conhecimento científico 35, 36, 314

conhecimento válido 52

consciência coletiva 37

corpo humano 116

crianças surdas indígenas 278, 280, 283, 285, 286, 287

criatividade 73, 163, 164, 259, 306

cultura ocidental 35

cultura pedagógica 34

cultura popular 18, 19, 151, 222, 223, 224, 226, 235, 236, 237, 238, 239, 240

cultura visual 147, 156, 209, 234, 242, 281, 288

D

decolonial 17, 37, 152, 153, 154, 157, 159, 167, 169

desigualdade social 130, 134, 319

diversidade sexual 20, 307, 309, 312, 313, 315, 318, 319, 320, 321

dizeres infantis 15, 82, 83, 85

docilização 16, 101, 127, 128, 132, 133

dominação 38, 40, 122, 125, 132, 133, 136, 138, 139, 153, 168, 314

Drag Queen 20, 97, 107, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

E

educação 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 55, 56, 61, 68, 69, 70, 75, 76, 80, 81, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 102, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 144, 150, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 182, 183, 185, 188, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 207, 208, 209, 212, 213, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 238, 240, 241, 244, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 267, 273, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 299, 306, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 332, 334

educação contemporânea 13, 16, 97, 257, 258, 277

educação do campo 134

educação engajada 37

educação inclusiva 19, 167, 276, 277, 279, 283, 286, 287

educação reprodutivista 259

ensino 18, 23, 24, 25, 26, 29, 37, 60, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 89, 93, 94, 106, 110, 111, 138, 144, 151, 155, 161, 162, 164, 167, 194, 208, 209, 237, 246, 251, 277, 281, 282, 283, 288, 309, 317, 318, 322

- ensino médio 18, 194, 209, 317, 322
- escrita cartográfica 14, 58
- escrita infantil 14, 58, 67
- estereótipos 140, 143, 169, 171, 299
- estética 36, 42, 52, 53, 87, 97, 103, 108, 109, 163
- estética da política 52
- ética 16, 17, 32, 36, 42, 87, 107, 108, 111, 167, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 308
- etnocídio 244
- eurocentrismo 136, 144, 157
- evangelização 244, 254
- experiência educacional 163
- experiência educativa 60, 162
- F**
- feminismo 37, 112, 113, 305, 320
- G**
- gênero 15, 16, 52, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 227, 250, 290, 293, 294, 295, 299, 305, 306, 309, 311, 312, 313, 317, 321, 322, 332
- I**
- identidade 38, 87, 96, 98, 100, 104, 112, 119, 120, 122, 125, 126, 159, 174, 178, 197, 198, 203, 212, 213, 215, 217, 249, 273, 278, 280, 281, 286, 290, 293, 294, 298, 299, 303, 305, 306, 316, 320, 322
- identidades outras 116, 118
- imaginação 35, 61, 74, 223, 229, 230, 233, 234, 241, 259, 272
- imaginário visual 278
- inclusão 22, 31, 166, 169, 238, 287, 312, 313
- indígenas 19, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 253, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- índios 137
- infância 14, 15, 19, 42, 47, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 124, 274, 276, 278, 279, 280, 281, 285, 287, 288
- infâncias 13, 14, 15, 55, 69, 70, 80, 81, 89
- J**
- jogos de alfabetização 72
- L**
- linguagem 35, 41, 42, 70, 96, 100, 117, 141, 159, 166, 174, 189, 215, 252, 278, 288
- lógica da existência 35
- lógica da razão 36
- ludicidade 72, 78, 273, 278
- luta 16, 19, 35, 129, 130, 133, 140, 143, 174, 218, 223, 294, 302, 304, 316
- lutas sociais 37, 129
- M**
- masculino 35, 119, 120, 121, 122, 227, 299, 303, 305, 308
- materialidade da vida 35
- materialização 37, 198, 265, 267
- memória 36, 41, 45, 72, 151, 157, 162, 169, 170, 171, 228, 231, 264, 265
- metodologia existencial 37
- micropolítica existencial 37
- mimética 259
- modernidade 43, 52, 96, 126, 144, 160, 213, 217, 219, 231, 251, 252, 253, 259, 260, 262, 263, 321
- modernidade ocidental 43, 259, 260, 262, 263
- movimento epistemológico 116, 117
- multiplicidade 40, 42, 46, 52, 63, 97, 101, 149, 150, 190, 223, 226, 232, 233, 234, 271
- N**
- neoliberalismo 174, 190, 200, 208, 209, 231
- neutralidade 35, 50, 152, 294
- normatividade 42, 43, 120, 121
- P**
- paradigma estético 36, 46, 47, 113
- paradigmas hegemônicos 13, 223
- pedagogia consciencial 257, 258, 259, 260, 267, 273
- pedagogia das travestilidades 15, 97, 103, 111
- pedagogia engajada 37

- poder 14, 16, 17, 33, 38, 39, 43, 44, 45, 49, 52, 54, 67, 99, 101, 102, 104, 107, 110, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 176, 181, 182, 187, 189, 191, 192, 198, 216, 219, 234, 252, 266, 270, 274, 287, 288, 291, 308, 310, 311, 316, 319, 321
- política curricular 18, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 207
- política educacional 175, 177, 178, 179, 180, 199, 284
- políticas públicas 26, 44, 103, 129, 130, 176, 198, 200, 285, 304, 314, 319
- político-estético 36
- pós-estruturalismo 53, 116, 117, 128, 159, 185, 187, 188, 189, 191, 213, 253, 292
- pós-modernidade 52
- povos do campo 16, 127, 128, 129, 131, 133
- povos ibéricos 244
- povos indígenas 137, 138, 139, 140, 143, 144, 277, 280, 283, 284, 285, 286
- prática pedagógica 37, 45, 108, 318
- práticas de ensino 72, 73, 83, 93
- práticas de pesquisa 14, 34, 220, 221
- práticas educativas 14, 25, 102, 107, 165, 167, 321, 322
- preceitos teóricos 97
- R**
- racismo 37, 171, 249, 253
- recursos didáticos 73
- relações de poder 39, 44, 45, 54, 101, 104, 110, 116, 118, 124, 138, 159, 165, 167, 168, 319
- resistência 16, 39, 45, 64, 104, 112, 118, 133, 135, 138, 140, 143, 223, 237, 259, 265, 272, 294, 304
- S**
- saberes não científicos 146
- saberes tradicionais 13
- sagrado 60, 142, 257, 258, 266
- sensibilidades 19, 146, 223, 270
- sexualidade 52, 98, 99, 113, 293, 295, 306, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 320, 321, 322
- sistema capitalista 140, 279
- subjatividade 18, 38, 46, 64, 107, 109, 156, 159, 160, 162, 201, 208, 278, 280, 281, 286
- T**
- TDP 174, 175, 177, 182
- teoria do conhecimento 36
- teoria do discurso 182, 192, 209
- V**
- vida cotidiana 146, 149, 278
- violência 15, 110, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 144, 205, 245, 248, 250, 251, 254, 313, 314, 318
- violência física 15, 116, 118, 122, 123
- X**
- xamã 244, 255
- Y**
- yanomami 244, 255

www.PIMENTACULTURAL.com

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO



PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO



pimenta
cultural