



ABRAPSO EDITORA

OFICINANDO EM REDE

CO-HABITAR

TEMPOS IMPOSSÍVEIS

ORGANIZAÇÃO

Vanessa Maurenre e Cleci Maraschin

OFICINANDO EM REDE CO-HABITAR TEMPOS IMPOSSÍVEIS

ORGANIZAÇÃO

Vanessa Maurenre

Cleci Maraschin



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis - 2023



ABRAPSO EDITORA

Editora Geral

Andrea Vieira Zanella

Editora Executiva

Ana Lúcia Brizola

Conselho Editorial

Ana Maria Jacó-Vilela – UERJ

Andrea Vieira Zanella - UFSC

Benedito Medrado-Dantas - UFPE

Conceição Nogueira – Universidade do Minho - Portugal

Francisco Portugal – UFRJ

Lupicinio Íñiguez-Rueda – UAB - Espanha

Maria Lúcia do Nascimento - UFF

Pedrinho Guareschi – UFRGS

Peter Spink – FGV



A Editora da ABRAPSO adota a licença da Creative Commons CC BY:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivados - CC BY-NC-ND:

Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Acesse as licenças: <http://creativecommons.org/licenses/>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Oficinando em rede [livro eletrônico] : co-habitar
tempos impossíveis / organização Vanessa Soares
Maurente , Cleci Maraschin. -- 1. ed. --
Florianópolis, SC : ABRAPSO Editora, 2023.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-88473-25-2

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Psicologia
educacional 4. Políticas públicas 5. Saúde mental
I. Maurente, Vanessa Soares. II. Maraschin, Cleci.

23-172617

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia educacional 370.15

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Realização



Financiamento



Apoio



Projeto gráfico: Arnaldo Bublitz

Imagem de capa: Ali do Espírito Santo

Design de capa: Ali do Espírito Santo e Arnaldo Bublitz

FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSÓRAS-EDUCADORAS: DESLOCANDO AFETOS NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Lucas Antunes Machado

Camila Pereira Alves

Vanessa Soares Maurense

Gabriele Fochezatto Mota

INTRODUÇÃO

No Brasil dos últimos anos, com o avanço de governos conservadores e neoliberais, intensificaram-se de forma vertiginosa e assustadora as narrativas de ódio, discriminação e preconceito contra populações historicamente marginalizadas. Diversos contextos têm endossado afetos de desrespeito contra pessoas negras, mulheres, homossexuais e transgêneros, sobretudo no que concerne ao avanço das lutas históricas pela garantia de direitos protagonizadas pelas militâncias desses grupos. No contexto escolar, observa-se retrocesso em relação aos avanços conquistados em termos de políticas públicas voltadas aos direitos humanos no Brasil. De acordo com dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, divulgados pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), 27% dos estudantes entrevistados afirmaram já ter sofrido algum tipo de agressão no ambiente escolar e 73% xingamentos e ofensas por sua orientação sexual. Com relação à identidade e expressão de gênero, as informações não são muito diferentes: 25% reportam agressões físicas e 68% agressões verbais na escola.

Nessa conjuntura, a educação e a escola vêm sendo alvo constante de discursos conservadores que fazem apologia ao preconceito e à discriminação de populações historicamente marginalizadas (Duarte & César, 2020). Sobretudo no que se refere ao potencial político e ético de tratar temas relativos à inclusão, sexualidade, gênero, raça e etnia. Conforme tais “críticas”, não caberia à escola, principalmente a pública, debater sobre essas temáticas, pois elas seriam exclusivas à vida privada e familiar de

crianças e adolescentes. Esses ataques tornaram-se mais frequentes a partir do ano de 2015, com o avanço considerável de representantes conservadores no cenário político brasileiro e com a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que prevê a discussão das temáticas de gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiências, meio ambiente, dentre outros, como conteúdos transversais da educação básica.

A formação inicial e continuada de professoras tem sido tema recorrente de pesquisas acadêmicas e intervenções governamentais na forma de políticas e diretrizes educacionais (Ministério da Educação, 2015). Entretanto, tornou-se usual acompanhar professoras-educadoras que verbalizam e manifestam em suas práticas os efeitos das precárias condições de trabalho a que são submetidas. Algumas professoras-educadoras demonstram desconhecimento e/ou afetos colonizados pelo medo, raiva e aversão quando confrontadas com as diferenças, próprias da experiência da diversidade. Também é comum escutarmos professoras-educadoras que reclamam da pouca ou frágil contribuição que a formação continuada lhes oferece para a prática em sala de aula. Afirma-se, assim, a lógica institucionalizada das capacitações sustentadas numa perspectiva representacional, que concebem um mundo e um sujeito *a priori* e que limitam uma formação de professoras movente e sustentada por políticas inventivas (Kastrup & Pozzana, 2020) que possam lidar com o imprevisto cotidiano.

Contudo, também temos nos deparado com políticas públicas que incentivam e abrem espaço para o pensar-fazer modos de ensinar e aprender decolonizados, como o PNE (2014-2024); as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer nº 03/2204); as diretrizes para Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012); e, mais recentemente, a Lei Federal nº 14.634/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e incentiva a reflexão entre profissionais e estudantes sobre a prevenção e combate da violência contra a mulher.

De maneira a convergir com essas políticas e compor com professoras-educadoras o desenvolvimento de outras formas de aprender e ensinar, abrindo possibilidades para o enfrentamento do período de desmonte do elemento público e o silenciamento de pensamento que atravessamos, nos propusemos a pensar um espaço de formação de professoras-educadoras que intervisse nas lógicas representacionais institucionalizadas e que pudesse provocar *breakdowns* no chamado senso comum (Maturana & Varela, 1995) escolar.

A formação inventiva de professoras situa-se desde o paradigma ético-estético-político e orienta-se metodologicamente por meio da cartografia e da pesquisa-intervenção, entendendo que a relação sujeito-objeto não se dá *a priori*, e tampouco é natural, mas produzida na relação entre tempo, espaço, práticas e condições de possibilidades

historicamente criadas. Com uma abordagem transdisciplinar, toma-se a formação inventiva como dispositivo que “coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (Dias, 2012, p. 30), propondo deslocamentos e rearranjos dos modos tradicionais de produzir conhecimento e habitar territórios que deixaram de ser existenciais.

O presente texto está organizado em três partes. Em um primeiro momento, recorremos a uma breve revisão bibliográfica que intenta mapear e costurar o aporte teórico que sustentou a proposta-intervenção junto às participantes do curso. Na segunda parte, apresentamos o curso e alguns dos mapeamentos realizados através de diários de aula, escritos após os encontros com as professoras-educadoras. Por fim, sem a intenção de encerrar, mas permanecer com o problema da formação continuada de professores/as-educadores/as, defendemos a continuidade de pensamento e a proposta de uma política inventiva e decolonial na formação de professores que siga rompendo com o modelo de formação signatário de uma modernidade-colonial racista, sexista e elitista.

OFICINAR COM DOCÊNCIAS

O projeto de extensão “Oficinando com docências: deslocando afetos através de jogos digitais” foi uma formação proposta como curso de extensão online, no período de maio a julho de 2021, para professoras-educadoras da Educação Básica. Vinculado ao projeto de extensão “Narrativas do Corpo”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ecologias e Políticas Cognitivas – Oficinando em Rede (Nucogs/Ufrgs), a proposta teve como principal objetivo apostar em uma formação inventiva (Kastrup, 1999, 2005) guiada por narrativas e figurações corporificadas (Haraway, 2009) que produzissem tensionamentos e problematizações nos saberes que sustentam políticas cognitivas opressoras desde o saber-fazer na Educação Básica. A fim de sustentar uma intervenção interseccional que pudesse deslocar afetos colonizados relativos a marcadores sociais de raça, gênero, classe, sexualidade e outros, recorremos aos pressupostos teórico-metodológicos do feminismo interseccional e decolonial (Collins, 2017; Collins & Bilge, 2021; hooks, 2015, 2019; Noguera, 2012).

Ao tomarmos a educação como uma instituição significativa de transformação social e analisarmos as queixas mencionadas anteriormente, percebemos a formação de professoras-educadoras como um *ethos* de produção da vida e metodologia encarnada de esperar, de construir, levantar e “juntar-se com outros para fazer de outro modo” tal como nos ensinou Paulo Freire em sua *Pedagogia da Esperança* (1992) Interessa-nos acolher e pulverizar os movimentos miúdos feitos nas resistências das salas de aula, na micropolítica do cotidiano escolar que, ao mesmo tempo que é golpeada pela ofensiva do Estado que usa o negacionismo

como política (Duarte & César, 2020), também dá passagem aos fluxos da vida e opera deslocamentos e resistências diante da multiplicidade da vida e de desejos não cafetinados (Rolnik, 2018) de ensinar e aprender. Nas miudezas cotidianas que povoam uma escola, reconhecemos pares e passos na produção de saberes e fazeres comuns para a formação inventiva de professoras-educadoras.

Apostamos, assim, na ludicidade do jogo como modo de criação de uma política brincante nas escolas. O filósofo Renato Noguera (2019) nos ensina que o poder da infância se atualiza por meio de políticas brincantes, pois em afroperspectiva compreendemos que a infância é um modo de ser que perdura em nós, diferente da tradição moderno-colonial, que afirma ser esse um tempo menor e que carece de evolução. Adultescer é, assim, uma forma de “abrir mão da mais-valia da vida” (Noguera, 2019, p. 137) e manter a experiência vital de forma corrupta, o que ajuda a sustentar uma política colonial. Brincar e jogar para aprender e ensinar são modos de agir sobre as normas hegemonicamente instituídas que nos subjetivam. Nessa lógica de jogo, o que interessa não é ganhar ou perder, mas abrir espaço para a invenção de novos modos de narrar e compor histórias, vivendo a experiência de composição com as diferenças como um modo inventivo de estar no mundo e, não como uma competência programada para determinados fins (Kastrup & Pozzana, 2020).

A escola e a universidade vêm se constituindo em espaços cada vez mais plurais e diversos. Portanto, não temos como pensar esses espaços sem mencionar e problematizar a diferença. Os distintos corpos – transgêneros, negros, indígenas, não brancos, deficientes, pobres, LGBTQIAP+, não binários etc. – que habitam o chão da escola, convencionalmente chamados de minorias sociais pelo pensamento moderno-colonial, vêm tensionando uma ampla gama de preconceitos e intolerâncias nos contextos escolares. A pedagoga Nilma Lino Gomes (2012) recorda que quanto mais se amplia, universaliza e democratiza o acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior, maiores são os desafios das políticas educacionais/curriculares e dos profissionais envolvidos com a educação, pois sujeitos antes invisibilizados e desconsiderados chegam ao espaço escolar/universitário como sujeitos do conhecimento. Esses sujeitos demandam da educação políticas e conhecimentos que articulem seus valores, corporeidades, territórios, sofrimentos e conquistas. A autora apresenta questionamentos pertinentes para pensar e problematizar a formação de professoras-educadoras que vem se construindo com base em currículos colonizados e colonizadores:

Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são tão fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p. 99)

Por isso apostamos em uma postura afroperspectivista para (re)pensar uma formação de professoras-educadoras decolonizada, antirracista, anti-lgbtfóbica, anticlassista e anticapacitista. Temos problematizado, junto à produção intelectual de Renato Noguera (2012), escolas filosóficas europeias e norte-americanas que reduzem os tempos e espaços escolares à lógica de uma formação monorracional, separando a relação do corpo com a mente nos processos pedagógicos (hooks, 2019; Noguera, 2012). A lógica da monorracionalidade e da monocultura do pensamento (Núñez, 2021) na educação pressupõe comportamentos e atitudes burocratizadas e burocratizantes que se resumem à homogeneização do corpo e do saber escolar. A lógica da homogeneidade em sala de aula não é uma ideia nova, mas um projeto criado há centenas de anos que visa, desde seu surgimento, a aniquilar as diferenças sob um falso ideal de igualdade, sendo utilizado como ferramenta de manutenção e aumento das disparidades educacionais.

Em contrapartida ao sistema moderno-colonial de formação de professoras e estudantes, Renato Noguera (2012) propõe uma pedagogia da pluriversalidade assentada em uma filosofia africana que se opõe à concepção liberal de igualdade abstrata, neutralidade e currículos universais. A afroperspectiva pluriversal reconhece que todos os pontos de vista devem ser reconhecidos e válidos, sem o privilégio ou hegemonia de um em detrimento de outros, pois a educação é um “exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca o poli diálogo considerando todas as particularidades” (Noguera, 2012, p. 65). Por essa razão, consideramos premente a construção de espaços de formação inicial e continuada na qual a dialogicidade possa se concretizar a partir de espaços democráticos abertos à escuta e ao compartilhamento de saberes, tornando-se ponto de partida para a construção de práticas ético-pedagógicas sustentadas numa educação como prática de liberdade (Freire, 1967).

Professoras-educadoras comprometidas com práticas de liberdade têm se mostrado receosas em sustentar políticas inventivas e engajadas em salas de aula, uma vez que têm encontrado resistências institucionais e até mesmo do próprio corpo discente que, não raro, se mostra relutante a práticas de ensino-aprendizagem que não repliquem o modelo da pedagogia moderna-colonial. Ao desfazermos nossa relação com a visão cartesiana clássica de educação, que se tornou hegemônica nos modos de pensar e fazer educação na cultura ocidental, abrimos brechas para denegrir processos pedagógicos e descolonizar mentes e corpos em salas de aula.

Renato Noguera (2012) aposta no enegrecimento da educação como um esforço para problematizar e romper com os discursos hegemônicos, revitalizando perspectivas esquecidas e ampliando currículos e práticas educacionais que transformem normas de enquadramento e limitação das pessoas. Pois a formação inicial e continuada de professoras não escapa ao modelo cartesiano, homogêneo e moderno-colonial que assegura e mantém uma educação assentada em um sistema

interligado de opressões. Nesse sentido, professoras-educadoras podem manter e reproduzir em salas de aula modos de ensinar e aprender autoritários, antidialógicos e que propagam afetos negativos referentes à diferença e à diversidade “simplesmente” por serem parte da estrutura organizada colonialmente como educação.

Apostamos no trabalho com os marcadores sociais da diferença e na formação continuada de professoras-educadoras a partir de uma perspectiva que intervém nos sistemas interligados de opressão característicos da modernidade-colonial imperialista e supremacista branca. Não obstante, recorremos ao pensamento feminista interseccional negro (Machado, 2021, 2022), sobretudo por sua contribuição teórico-prática que nos auxilia a entender os sistemas interligados de opressão entre raça, classe e gênero e nos dá subsídio para produzir uma formação inventiva pautada pela perspectiva interseccional. Conforme bell hooks (2015), no artigo “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”, a luta pelo fim da opressão de gênero não pode se dar sem o enfrentamento das demais opressões que ainda nos estruturam. Mais além, em uma das obras em que relaciona sua autobiografia com a indelével crítica aos sistemas de opressão de classe, raça e gênero, a autora nos convida à constante vigilância quanto à capacidade de agirmos de modo a reproduzir políticas de dominação, pois “é preciso lembrar que, primeiro, precisamos enfrentar o opressor em potencial dentro de nós – precisamos resgatar a vítima em potencial dentro de nós. Caso contrário, não podemos ter esperança de liberdade, de ver o fim da dominação”. (hooks, 2019, p. 60).

Nesse sentido, o conceito de figuração, que sustenta a criação dos jogos produzidos pelo Nucogs, desdobra-se como estratégia de intervenção diante de pressupostos cristalizados socialmente, convocando quem com ele se compromete a deslocar sentidos e signos usados para corporificar modos de narrar a si e ao mundo. A zoóloga e filósofa Donna Haraway, referência feminista da filosofia especulativa e da virada ontológica, lembra-se da infância em que brincava com jogos e fala das infinitas possibilidades colocadas em cena quando se joga com figuras para produzir sentidos:

Figuras congregam pessoas por meio de seu convite a habitar a estória corpórea narrada em seus contornos. Figuras não são representações nem ilustrações didáticas, e sim nódulos material-semióticos ou laços nos quais diversos corpos e sentidos conformam uns aos outros. Para mim, as figuras sempre estiveram onde o biológico e o literário ou artístico se reúnem com toda a força da realidade vivida. Literalmente, meu próprio corpo é, ele mesmo, uma dessas figuras. (Haraway, 2022, p. 11)

Assim, produzir figurações torna-se uma estratégia de jogo sério com as experiências vividas e possivelmente narradas. Elaborações material-semióticas de laços que atam e desatam relações conjugadas por diversas agências e territórios,

tal qual o jogo de cordas e dedos chamado cama de gato. No campo da educação, o que propomos é jogar com os contornos e sentidos de modo sério, mas lúdico, como agenciamentos coletivos de enunciação investidos por um modo de jogar que brinca com as fronteiras previamente definidas e estabelece novas formas de dar passagem às forças que podem habitar uma figura. Arte, educação, direitos humanos, marcadores sociais da diferença e técnicas de jogo inventivas entram em cena num emaranhado que é tecido como narrativa brincante para invenção de outros laços afetivos e políticos no campo escolar.

Ao jogarmos com pessoas adultas e profissionais da educação, percebemos que a dinâmica dos jogos que propúnhamos agitava debates além do inicialmente programado e que naquelas discussões havia uma demanda de (trans)formação. São esses desdobramentos do jogar e problematizar com professoras-educadoras que serão compartilhados a seguir.

PRODUZIR NARRATIVAS DA/COM A DIFERENÇA

As narrativas da diferença oficinas com professoras-educadoras decorrem principalmente de um dos jogos elaborados pelo grupo Nucogs, chamado “Ilhas dos Afetos”. Um jogo digital colaborativo-imersivo de cartas, criado durante o período de isolamento social, para ser jogado por crianças de 7 a 12 anos através de aplicativos de conversação em *smartphones* ou *tablets*. O jogo tem como objetivo a problematização e o tensionamento dos marcadores sociais da diferença por meio da expressão e compartilhamento de afetos, como raiva, calma, alegria, medo, vergonha e tristeza, que emergem a partir da exibição das cartas. As figurações são apresentadas numa narrativa que contextualiza e inicia o jogo de 27 cartas (em imagem e áudio), relatando situações-problemas da vida infantil.

Foram realizados oito encontros de uma hora e meia de duração cada, com seis professoras-educadoras atuantes desde o ensino fundamental até o ensino médio, das redes pública e privada, das regiões Sul e Sudeste do país. Os encontros foram desenvolvidos em formato de oficina através da plataforma *Google Meet* e organizados em: (a) apresentação do grupo de pesquisa; (b) reflexão e apresentação da epistemologia que orientou a criação do jogo Ilhas dos Afetos (o trabalho com figurações, narrativas e metanarrativas figurativas em oficinas e sala de aula); e (c) convite para jogar o Jogo Ilhas dos Afetos e o trabalho com marcadores sociais na escola (raça, classe, gênero, sexualidade, deficiências).

Durante o desenvolvimento do curso de extensão *online* “Oficinando com docências”, registramos os processos de ensino-aprendizagem em diários de aula, que se tornaram a memória escrita dos debates coletivos ocorridos nas noites de quarta-feira. A imersão no ecossistema digital desde o lugar de docentes também reconfigurou o modo como percebíamos ações e estratégias pedagógicas digitais. Os

breakdowns que planejamos produzir ao longo da formação também nos atingiram no período que antecedeu os encontros, ao longo da estruturação do projeto.

A análise de implicação das/os integrantes do grupo de pesquisa, diante das temáticas propostas, foi capaz de criar outros sentidos e estipular novas trocas frente aos marcadores sociais que também atravessavam e constituíam quem se propunha a discuti-los em formação. Conforme desenvolvíamos a formação com/para aquelas que educavam como ofício, também nos reconhecíamos como aprendentes, numa relação dialógica tal qual aquela defendida pelo patrono da educação brasileira. O lugar comum de docência, ocupado tanto pelas participantes quanto pelasicineiras nos seus estágios de docência ou lecionando no ensino médio e graduação, tornaram esses encontros de ensino-aprendizagem processos produtores de potência afetiva e criação de um comum entre aquelas que estavam dentro e fora da universidade.

O curso foi divulgado nas redes sociais do grupo de pesquisa, assim como em canais de comunicação formais da universidade. Inicialmente, registramos 149 pessoas interessadas por uma turma que disponibilizava 25 vagas. O curso começou em maio de 2021, período de retomada das atividades presenciais na educação, o que afetou a permanência de alguns participantes no curso, pois era tempo de restabelecer a rotina após mais de um ano de isolamento social e digitalização das estratégias de ensino-aprendizagem. Semana a semana recebíamos justificativas de ausências e abandono até fecharmos o número de seis participantes com os quais o curso se desenvolveu. A amplitude do número de interessadas, inscritas e participantes abrange um sem-número de hipóteses explicativas, mas aqui nos cabe analisar sobretudo a condição de tempo a que estávamos submetidas.

As escolas começavam a se movimentar para a retomada das salas de aulas presenciais, o que alterava consideravelmente a disponibilidade de participação das professoras-educadoras inscritas no curso. Quando, ainda isoladas, pensávamos sobre o retorno à presencialidade, formulamos alguns questionamentos a respeito das readaptações da rotina, mas nenhum deles foi capaz de mensurar a proporção da distorção temporal que enfrentávamos. A convocação escolar da presencialidade denunciou o exercício frenético de convivência paralela com várias telas e reuniões online, visibilizando modos de operação forjados como rotina ao longo do período pandêmico. Modo frenético de conexão digital que não comportava a experiência de deslocamento, presença e nem mesmo energia que os ambientes analógicos demandavam.

A vivência da cruzada pandêmica no território escolar foi tema de muitos encontros. Afinal, a brutal experiência de perda, luto e agonia daquelas que conseguiram passar pelo tempo pandêmico era marcada por um dos maiores golpes sofridos na educação. A pandemia retirou a parte mais importante da escola, que

não é necessariamente o conteúdo, mas a multiplicidade afetiva e a socialização decorrente da experiência das relações escolares. Afetos que podiam ser decisivos nos processos de pertencimento, aprendizagem e inclusão estavam interrompidos nas suas possibilidades de enlaçamento com pares e docentes.

As professoras-educadoras notavam que os educandos estavam adoecendo longe da escola. Daí os inúmeros relatos de situações em que docentes se sentiam impedidas a produzir estratégias digitais diversificadas para a inclusão de algumas crianças, pois não contavam com a relação afetiva entre educadora-educanda que permite a criação de novas intervenções. Câmeras desligadas, aparelhos eletrônicos emprestados com tempo limitado, precárias condições de acesso à internet e falta de traquejo digital marcaram os (des)encontros escolares daquele período.

Com o propósito de deslocar afetos a partir da experiência com jogos, memórias docentes também foram evocadas. Algumas participantes mencionaram o quanto os jogos colaboravam na estruturação de intervenções educacionais inclusivas, o que se destacava da percepção inicial verbalizada quando se apresentaram como sujeitos que não eram hábeis jogadoras e, tampouco, tinham nos jogos suas primeiras ferramentas de trabalho. Uma percepção de si que ia dando lugar a lembranças que conjuravam o exercício com crianças incluídas nos processos de sala de aula a partir de jogos de xadrez, por exemplo, ou como pelo relato da professora-educadora que, no jogo de tentativa e erro, encontrou as melhores táticas para a aprendizagem singular da criança que não conseguia permanecer em sala de aula.

As instituições educacionais no período pandêmico continuaram atuando por meio de tecnologias duras, que encontraram nas plataformas, aplicativos e aparelhos digitais novos modos de se sustentar. Enquanto debatíamos com as educadoras sobre a compreensão de que cada sala de aula é um pluriverso infinito e ilimitado de possibilidades, complexidades e potências, muitas vezes nos deparávamos com barreiras estruturais que submetiam essas características a simplificações e até mesmo apagamentos, a fim da produção de encaixe dos sujeitos e estratégias nas normas preestabelecidas institucionalmente. Um exemplo disso foi o caso do estudante que estava sendo disciplinarmente penalizado na escola por propor discussões sobre o tema LGBTQIAP+ em seu trabalho.

Quando fazemos o movimento de aposta nos afetos, não só as relações interpessoais e percepções de mundo são mobilizadas e postas em cena, mas também as normatizações homogeneizantes que mapeamos anteriormente. Por isso, no início, foi preciso amparar e instrumentalizar as participantes com diretrizes e bases legais que pudessem lhes dar esteio para tratar das temáticas que passaram a ser alvo de ataques conservadores e reacionários. Enfrentar o afeto produzido como medo, que pode paralisar alguém diante do ofício docente de educar com diversidade, pode ser contornado e dimensionado com o respaldo normativo de

estratégias construídas e legalizadas democraticamente. Politizar o medo é uma intervenção necessária em tempos de amordaçamento da educação.

Indubitavelmente, a discussão acerca dos marcadores sociais da diferença está presente em nossa sociedade, embora ainda careça de espaços e estratégias que lhe deem ampla sustentação e capilarização nos debates escolares. Assim, buscamos ressaltar a importância da criação de instrumentos alternativos, como jogos, que visem a discussões sobre direitos humanos e produzam estratégias de resistência diante do cotidiano burocratizado das escolas. De acordo com uma das participantes, a formação “influenciou novos modos e possibilidades de criar conexões através (da análise de) afetos, já que, por mais que o debate (acerca dos marcadores sociais) esteja aí, muita coisa não mudou ainda”.

No terceiro encontro, cujo conteúdo programado era “Marcadores Sociais e Interseccionalidade”, foi possível discutir que o conservadorismo guia afetos de repulsa à diferença e de negação da alteridade que podem nos habitar. As participantes pontuaram a existência de questões geracionais que influenciam o trabalho com os marcadores sociais – moralismos, postura professoral e percepção obsoleta acerca da diversidade ainda estão enraizados em gerações mais tradicionais que compõem corpos docentes escolares. Uma das participantes ressaltou que, embora ao longo de sua trajetória tenha tentado sensibilizar-se em relação à educação e seus afetos, percebe que o cotidiano nos acomoda e faz com que deixemos muitas coisas passarem, como a compreensão de que a troca entre pessoas de diferentes contextos produz mudanças e desacomoda aquilo que se calcificou como rotina. Nesse sentido, estratégias digitais ancoradas em éticas de transformação relevantes para a sociedade democrática podem ser tomadas como meios de promoção e alastramento de saberes que nem sempre estão disponíveis para articulação de relações de ensino-aprendizagem em ambientes presenciais.

Outro aspecto importante relaciona-se ao modo como operaram os conceitos-ferramentas do paradigma interseccional. Os marcadores sociais inicialmente separados por encontros foram ao longo de cada oficina transgredindo as bordas artificiais que havíamos criado como proposta didática de aprendizagem. Na percepção das participantes, o jogo criava mais perguntas do que respostas às inúmeras possibilidades de imaginar e narrar as figurações disparadas pelas cartas, além de demandar a retomada e o avanço de discussões que transversalizavam os temas das oficinas. No encontro sobre gênero, o debate circulou a respeito de raça. Já na reunião destinada a deficiências, o debate perpassou pela temática de classe. A segregação da vida em tempos e disciplinas escolares é também um modo de narrar. Na vida real tudo se intersecciona – e um dos modos mais interessantes de inventar e figurar outros mundos é abraçar a interseccionalidade e a fluidez dos seus marcadores. Nossa aposta num jogo que pudesse provocar um trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, interseccional, ampara-se no conceito-ferramen-

ta Interseccionalidade, proposto por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge. Numa definição genérica da interseccionalidade, elas a descrevem como campo que “investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (Collins & Bilge, 2021, p. 15).

Operação conceitual que também se mostrou na maneira como preparamos a mecânica do jogo. Apresentamos e jogamos o Ilhas dos Afetos de acordo com as regras que havíamos definido a partir de um jeito próprio de jogar cartas. Porém, desde sua criação, trabalhamos de modo a deixar emergir as múltiplas possibilidades de jogos com cartas, assim como manter em aberto as diversas situações que personagens do jogo podiam viver diante da leitura de mundo de cada jogadora. Assim, as participantes eram convidadas a reprogramar as condições, regras e cartas do jogo conforme suas realidades e demandas de trabalho, colocando em movimento políticas cognitivas ancoradas por marcadores sociais da diferença.

Durante o processo de formação, havia perguntas de fundo que iam e voltavam nas discussões convocadas pelas docentes: “Como trabalhar com as histórias que surgirão a partir do jogo?”, ou “Como os educandos sairão das salas de aula depois de tocarmos em assuntos delicados, visto que não somos terapeutas?”. Perguntas genuínas e especialmente endereçadas a um corpo que era docente, mas também formado por profissionais da Psicologia. Entendendo que jogos podem gerar condições para falar sobre questões silenciadas em sala de aula, uma participante propôs um desdobramento do Ilhas dos Afetos a partir da recriação do jogo na sua própria sala de aula. Nesse ambiente, a educadora poderia contextualizar o tema na intersecção de questões mapeadas no seu local de trabalho, produzindo a narrativa inicial do jogo, mas solicitando aos educandos que desenvolvessem as figurações para as cartas. A reconstrução do jogo funcionaria como um projeto coletivo da própria turma e possível estratégia de invenção de respostas para os anseios que surgissem das narrativas localizadas naquele território.

Tomar a metodologia como forma de experiência, que cria múltiplas saídas e entradas diante dos problemas forjados em sala de aula, convoca aquelas que habitam o território escolar a inventar estratégias de relação e coabitação com a diferença. Os regimes de opressão instituídos nas escolas – e fomentadores de discriminação, preconceitos e violências noticiadas pela mídia e organizadas em estatísticas pelos movimentos sociais – são também orquestrados pelo silenciamento, por relações de poder que teimam em fixar apenas uma versão da história, um modo único de ensinar, um padrão universal de ser estudante e educadora. O silenciamento das infinitas diferenças com que a vida pede passagem na multiplicidade dos corpos e histórias funciona como um tamponamento que pode até abafar a diversidade, mas não mais apagá-la destes tempos. A abertura do espaço escolar, mencionado pela pedagoga Nilma Lino Gomes, tornou visível e inescapável o trabalho de formação

docente com afetos não colonizados, que sejam promotores da diferença e que engajem, desde a ludicidade e políticas cognitivas inventivas de aprendizagem, diversos modos de pensar, fazer e conviver em comunidade.

PARA SEGUIR COM O PROBLEMA: POR UMA POLÍTICA INVENTIVA E DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-EDUCADORAS

Não é aleivosia dizer que a docência é alvo de duras críticas quanto ao seu papel social e político na sociedade brasileira. Sobretudo no período da pandemia, que, por si só, já deteriora o fazer-docente ao transformar o anterior espaço inventivo da sala de aula no ambiente hostil, solitário e limitado das telas e computadores, ditado pelo neoliberalismo e o sucateamento da educação pública brasileira. A docência, em sua totalidade, passou a ser ainda mais vigiada nesse período, numa contingência que induziu o fazer docente a uma performance de neutralidade (inalcançável) em relação à alteridade e ao manejo de afetos com educandos, levando docentes ao esgotamento e à sensação de desamparo.

A experiência de oficinas com professoras-educadoras por meio de um jogo que versa sobre marcadores sociais e diferenças constitui um desafio importante e necessário na formação continuada. Especialmente frente a uma realidade de formação cada vez mais compartimentada e tecnicista, na qual pouco se consegue problematizar questões relativas aos seus contextos profissionais e de seus educandos. Portanto, a partir de um referencial inventivo, feminista, antirracista e especulativo, propomos a utilização de jogos e oficinas a fim de incorporar novas possibilidades de laços e alianças nos vários processos educativos para uma práxis anticolonial.

Apostamos na ideia de que formar é subjetivar, e não modelar corpos e mentes para a reprodução de técnicas e metodologias de ensino em sala de aula. Pensar a formação de professoras-educadoras a partir de uma política inventiva e decolonial é apostar em fazeres docentes comprometidos não só com discussões políticas e sociais na escola, mas com práxis democráticas, antipatriarcais, antissexistas e antirracistas. A proposta de um curso de formação continuada de professoras no formato de oficinas online se provou um importante caminho para se (re)pensar e (re)fazer os modos de ensinar e aprender do ofício docente. Embora tenhamos em tela perspectivas e epistemologias progressistas, o passado recente ainda bafora em nós o hálito putrefato da estagnação e da exclusão impostos pelos padrões que normatizam modos de ser e aprender bancários que seguem ecoando e tendo visibilidade. Entendemos que pensar é fazer, portanto, apostamos na produção de oficinas com docentes na esperança de produzir uma formação *com e a partir* das experiências de quem está implicado e comprometido com a diferença e a (re) construção radical de outros modos de viver a educação.

Como grupo, apostamos na formação de professoras-educadoras como ponto disparador da criação de percursos, como ferramenta multiplicadora de transformações e como articulador entre o improvisado e a invenção, por reinventar potências nos copiosos momentos de desafio enfrentados pelo coletivo daqueles que nos formam. A experiência de formar e ser formada pelo projeto continua ressoando em nós e seguirá reverberando em nossos modos de ensinar-aprender e, principalmente, trocar com aquelas que, assim como nós, esperanças.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT.** (2016). *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Autor. www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf
- Collins, Patricia Hill & Bilge, Sirma** (2021). *Interseccionalidades*. Boitempo.
- Dias, Rosimeri Oliveira** (Org.). (2012). *Formação inventiva de professoras*. Lamparina.
- Duarte, André Macedo & César, Maria Rita A.** (2020). Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, 45(4), e109146. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtd-VySJcgmX3VS/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, Paulo** (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo** (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gomes, Nilma Lino** (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- HARAWAY, Donna** (2009). Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final dos século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 33-118. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4945399/mod_resource/content/1/LIVRO%20Antropologia%20do%20Ciborgue.pdf>.
- Haraway, Donna** (2022). *Quando as espécies se encontram*. Ubu.
- hooks, bell** (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 193-210. <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZ-tfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=p>
- hooks, bell** (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- Kastrup, V.** (1999). *A invenção de si e do mundo*. Papirus.
- Kastrup, Virgínia** (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(93), 1273-1288. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>
- Kastrup, Virgínia & Pozzana, Laura** (2020). Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. *Mnemosine*, 16(1), 33-52. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52679>
- Lei n. 14.634, de 10 junho de 2021.** (2021). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*.
- Machado, Lucas Antunes** (2021). Contribuições do pensamento feminista negro interseccional para a Educação em Direitos Humanos. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 218-236.
- Machado, Lucas Antunes** (2022). *Oficinando psicologia na escola: problematizações a partir das políticas cognitivas e da pedagogia engajada* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].

Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Editorial Psy II.

Núñez, Geni (2021). Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *Revista ClimaCom*, 8(21). <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>

Nogueira, Renato (2012). Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, 62-73. <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>

Nogueira, Renato (2019). O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, 28(1), 127-142. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806/5769>

Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*.

Rolnik, Suely (2018). *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. N-1 Edições.