



1

CURRÍCULO COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE: (DES) CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES HETERONORMATIVAS

Carmen Ines Debenetti¹

Maria Elizabeth Barros de Barros²

RESUMO

Este estudo problematiza o currículo como um processo de se fazer como sujeito, em que corpos podem ser pensados como potências políticas e não, simplesmente, como efeitos dos discursos heteronormativos que circulam nos territórios escolares e, dizem como corpos podem ser, devem proceder e devem tornar-se. Neste sentido, solicita um trabalho sobre si, do sujeito da educação, para refletir como narrativas se expressam por meio da prática, e dão visibilidade aos usos das maneiras de dizer e fazer. Educação e processo de formação pretendendo vislumbrar potenciais para uma pedagogia que repensa o fazer docente, e a construção de sujeitos para além das configurações normativas do corpo-gênero-sexualidade. Propõe-se uma formação de professores concebida como um exercício estético-filosófico que instaura condições de experimentação que acompanham afetos próprios da experiência, numa processualidade que faz olhar para além de um eu e ver aquilo que se encontra em estado nascente. Fala-se de criação de modos de trabalho como atos de liberdade e autoria, que instaura um tempo de intensidades criadoras; criação de um modo outro de relacionar-se consigo mesmo, como criação de si, do outro e de mundos.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Gênero. Subjetivação.

A linguagem institui e demarca lugares de gêneros pelas diferentes adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, e então, uma posição de sujeito é moldada e produzida em práticas discursivas e em relações heterogêneas de poder-saber. Seres outros, também,

¹ Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFES.

² Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFES.

Agencias financiadoras: FAPES/CAPES.



definidos e identificados por outra atualização da técnica de nomeação: as frases imperativas! “Leo é estranho, só quer andar com meninas!” Produz-se um tipo de seres: os que resistem em seguir as normas, em cumprir os papéis que lhe são destinados e em corresponder ao que se espera de meninos e de meninas. Seus atos não se conformam às normas de inteligibilidade cultural, aquelas como aquilo que não se deve ser. E as normas punem “[...] os que não desempenham corretamente seu gênero” (BUTLHER, 2010a:199), autorizadas que estão por saberes-poderes. E nas escolas, currículos, geralmente não se atem em desconstruir gêneros e seus supostos papéis, nem disponibilizam outras formas de masculinidade e feminilidade, antes, estabelecem e reafirmam as que estão naturalizadas. Corpos excêntricos. Corpos que não pesam (BUTLHER, 2010a). São *queer* (PRECIADO, 2011).

Mas *queer* não é só o estranho, o excêntrico, também passou a designar um modo transgressivo de estar no mundo e de pensar o mundo. Sugere um movimento, uma disposição. Admite a ambiguidade, o trânsito, o estar-entre. Sugere fraturas na episteme dominante. *Queer* enredado ao pensamento de Foucault, cujas ideias se constituem em uma das condições de possibilidade para a construção de um modo *queer* de ser e pensar. Foucault, a respeito da sexualidade, duvidou do suposto silêncio e repressão que a teriam cercado, e formulou questões, revirou verdades que, afirmam e acolhem sujeitos e práticas que contrariam discursos heteronormativos.

Foucault (2006a) toma a resistência como uma espécie de catalizador que traz à luz a rede das relações de poder. Localiza sua posição, encontra seus pontos de aplicação e os métodos usados. Neste sentido, a compreensão da resistência como intrínseca às relações de poder e entranhada no tecido social, no cotidiano, no banal, combina com o *queer*. A recusa ao ajustamento, a não-acomodaçãõ são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir. O exagero e a artificialidade desses movimentos desconstroem, eventualmente, figuras e práticas tidas como naturais, confrontam normas e valores, podem ter expressão política e se constituir num modo de recusar, de reagir e contestar.



Carvalho (2010), Paraíso e Cardoso (2015), em currículos escolares pesquisados, põem em questão práticas de produção generificada dos corpos, reiteradas em vários campos culturais, como nas escolas. Práticas curriculares nomeiam, classificam corpos meninos-alunos e produzem esses corpos como normais ou anormais, com relação ao gênero, traçando relações entre o que é expresso por meio de atos corporais e de fala. Corpos são separados em dois grupos: o grupo daqueles considerados meninos-alunos e o daquelas consideradas meninas-alunas. Fronteiras nítidas são demarcadas: meninos devem andar com meninos, meninas com meninas e, não há lugar para aqueles corpos que se situam nas fronteiras ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. As próprias crianças são constitutivas como importante veiculadoras do poder normativo de gênero, que divulga e regula a produção de corpos. O corpo menino-aluno é produzido como aquele que não se deve apresentar como uma menina-aluna, a não ser ao custo de ser visto como anormal e, convocado a recobrar sua normalidade. Por meio dessa prescrição, gostos e hábitos são produzidos pela convivência cotidiana e, ao mesmo tempo, naturalizados como próprios a cada corpo sexuado.

A naturalização do lugar/posição dos corpos desmobiliza questionamentos que poderiam criar espaços fronteiriços de discussão. Neste sentido, num contexto de fixidez, as fronteiras são rígidas, e mais que fronteiras, são polarizações das margens sem que haja atravessamento. Mesmo no campo dos seres abjetos, nas formas de produzir tais sujeitos, em que podem estar entre os planos, ainda assim, há uma tendência a encaixar-se na categoria de gênero. Assim, não parece haver trânsito entre os planos. Então se existe uma norma heterossexual e de gêneros, múltiplos ainda parecem ser os caminhos reguladores, os quais levam práticas sociais inserirem em seu seio, modos que contém gestos ou formulam acordos com aqueles que tentam sair da matriz normativa.

Numa concepção, na qual é a própria rede de relações de poder que produz os sujeitos, como pensa Foucault, é necessário remeter-nos à dinâmica de rede e não a interiorização dos sujeitos. Produzir movimentos, produzir-se no movimento, produzir resistência, não se deixar capturar pelo poder sobre a vida; movimento que atrai, arrasta,



4

põe em contato pelo agenciamento ou pelo embate; mostra, insere forças no jogo vertiginoso e faz saltar posicionamentos, desejos. Nesse sentido, para além da repressão, acentuou o caráter produtivo e positivo do poder. Faz sentido, então, pensar por onde se infiltra o poder, como se manifesta e as inúmeras respostas que incita. Assim, reconhecer o potencial crítico e desconstrutivo da normatização/naturalização de gêneros. Desafio do movimento *queer*: transgredir a lógica estabelecida, pensar o impensável, admitir o insuportável, atravessar limites. Enredados, ainda, com Foucault, buscar fissuras na episteme dominante e ousar ir adiante.

Neste texto, problematiza-se o currículo como prática discursiva, na perspectiva de um real (re)inventado, tomando-o como campo discursivo onde se desenrolam as relações de saber-poder, verdade e captura, tendo como pano de fundo sua performatividade no processo de subjetivação, em que sujeitos podem ser pensados como potências políticas. Educação e processo de formação pretendendo vislumbrar potenciais para uma pedagogia que repensa o fazer docente. Propõe-se, portanto, uma formação de professores, concebida como construção de um exercício estético-filosófico, numa processualidade que faz olhar para além do eu e ver aquilo que se encontra em estado nascente. Portanto, criação de um modo outro de relacionar-se consigo mesmo, como criação de si, do outro e de mundos.

TECNOLOGIA DE GÊNERO E TECNOLOGIA DE SUBJETIVAÇÃO

O processo de fabricação de sujeitos é contínuo, geralmente, muito sutil, quase imperceptível, sendo, necessário prestar atenção aos detalhes da vida cotidiana, admitindo que eles podem estar conectados às grandes tecnologias de produção cultural, como a religião, a mídia eletrônica, a lei, a educação. Entendimento este, que se aplica à abordagem do cotidiano do currículo na produção de sujeitos. Para compreender como a escola concebe e representa os gêneros, é imperativo saber que as práticas rotineiras e



comuns, os gestos e as palavras banalizados é que precisam se tornar alvo de atenção renovada e de questionamento.

A análise da construção e produção de identidade de gênero através do currículo, envolve, necessariamente, uma consideração dos investimentos que se fazem sobre os corpos nos espaços-tempos do cotidiano da escola. Louro (2008) considera que os discursos das diversas práticas sociais, incluindo a escola, estariam praticando uma pedagogia que leva ao disciplinamento dos corpos. De múltiplas formas, sugeriria aos alunos(as) como devem experimentar seus corpos e quais os sentimentos que lhes são adequados. Tudo pareceria pronto? Haveria um corpo feminino que deveria existir para um corpo masculino, e haveria uma identidade sexual para mulheres e para homens: a hegemonia da heterossexualidade. Um todo equilibrado que trata de formar e organizar vidas a partir do modelo supostamente coerente e natural da heterossexualidade. No currículo, ao atravessar professores e alunos, discursos convidam sujeitos a posicionarem-se por meio de práticas heterogêneas, por meio das quais são levados a relacionarem-se consigo mesmo e com os outros como sujeitos de um certo tipo. Nesse processo, estabelece-se o governo de sujeitos que “[...] implica em certos modos de educação e de transformação de indivíduos, na medida em que se trata, não somente, de adquirir certas aptidões, mas também adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 2006b). Para tal, processam-se técnicas do eu e de dominação, que em seu conjunto, na perspectiva foucaultiana compõem as “tecnologias de subjetivação”. Discurso que fixa “corpos que importam” (BUTLHER, 2010b:170), que destina meninas a meninos, que produz seus desejos, que os/as atravessam de modo a fazê-los(as) portarem-se como complementares.

Assim, atos corporais e os atos de fala, reiterados, são performativos, no sentido de que são práticas que produzem aquilo que nomeiam, regulam e constroem, constituindo a materialidade dos corpos e, mais especificamente, materializam o sexo e o corpo. Diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Presume-se que, ao nascer, um corpo deva ser designado como homem ou como mulher, o que implicará assumir o gênero masculino ou feminino e, assim, expressar o desejo por



6

alguém do sexo-gênero oposto. Um sujeito pensável, está, portanto, circunscrito aos contornos dessa sequência “normal”. Uma lógica binária sustenta tal processo e torna impensável a multiplicidade dos gêneros. Aqueles(as) que escapam, portanto, a essa matriz regulatória, arriscam-se, pois, no domínio da abjeção. (BUTLHER, 2010b). Nesse sentido, um corpo que foge aos padrões culturais de gênero é um corpo homossexual e/ou anormal. Enunciado que ainda opera em diferentes espaços-tempos, como uma sala de aula. Desse modo, variados discursos podem estar presente em cada ato de nomear e classificar um ser como menino, pois esses atos estão inseridos em uma rede discursiva, em que alguns grupos ou instituições, têm autoridade na produção de significação sobre corpos considerados meninos. Dizer sobre um corpo é, ao mesmo tempo, um ato que produz adicionalmente esse corpo. Ao nomear, ao instituir um padrão de classificação dos corpos, os discursos os formam continuamente e, também, oferecem-lhes um sentido do que eles são, de como podem se situar culturalmente.

Assim, “quereres” sobre os corpos são produzidos por discursos heteronormativos, como “prática reguladora” que produz efeitos na relação entre sexo, gênero e desejo, o que acaba por engendrar gêneros. Gênero é aqui entendido como o define Butler (2010a): mecanismos por meio dos quais são produzidas e naturalizadas as noções de masculino e feminino. O efeito de gênero como classe de ser, é estabelecido pela reiteração de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais que criam a ideia de um corpo com gênero constante. A normatividade do gênero refere-se a propósitos, aspirações, preceitos que norteiam as ações dos sujeitos e, também, ao processo de normatização, que é a maneira como as ideias e ideais dominam os corpos e estabelecem os critérios para a definição de um homem e de uma mulher.

Contudo, Paraíso e Gonçalves (2009:03) entendem, que efeitos, gêneros e sexualidade apontam “[...] não para uma essência feminina ou masculina (natural, única e mutável), mas para processos determinados e múltiplos de construção discursiva”. Butler (2010a) refere que o sexo e o corpos sexuados são produzidos culturalmente, e discursivamente. Então, não há um sexo biológico e um gênero, que seria a construção



social desse sexo biológico que se definiria por um processo construtivo, que, pela “normatização e controle” (FOUCAULT, 2010), organizar-se-ia em uma matriz excludente que produz “um domínio de seres abjetos” (BUTLHER, 2010b:155); seres que não se conformam às normas de inteligibilidade cultural. Conceitualizações que nos dão mostras, por um lado, de que não se pode entender que “[...] a construção de homens se aplica exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo mulheres interprete somente corpos femininos” (BUTLHER, 2010a: 24). Isto porque “[...] o poder não pode nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras” (FOUCAULT, 2010:93).

Presume-se, então, que se o corpo é alvo do processo produtivo das identidades de gênero, ele funcionará como a referência que justificará a forma hegemônica de produzir identidades de gênero. Mas, ele será, também, um veículo que portará um devir, como uma presença. O gênero, então, confunde a fronteira entre cultura e biologia, de forma que, a própria noção de identidade e de gênero serão questionadas, prevalecendo aí, a diferença. E o gênero é infinito, trans. Assim, os seres produzidos são múltiplos, diferentes, seres melhor definidos por “estares” (PARAÍSO; CARDOSO, 2015), por remeter a ideia de transição, de temporalidade, de construção. Afinal, expressões e demandas generificadas estão sempre se constituindo e, por isso, instáveis e passíveis de transformação (LOURO, 2006). Nos movimentos dos currículos, tais “estares” seriam possibilidades e impossibilidades e convidariam sujeitos a se posicionarem.

Preciado (2011) também coloca a multidão *queer* no centro de um trabalho de desterritorialização da heterossexualidade: a desterritorialização do corpo obriga a resistir aos processos de tornar-se normal. A multidão *queer* tem a possibilidade de intervir nos dispositivos de produção de subjetividade, numa apropriação da potência política dos anormais. O que está em jogo é como resistir ou como desviar das formas de subjetivação homogeneizantes, em que os códigos de masculinidade e de feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes entram no cálculo do poder, fazendo dos discursos, agentes



de controle da vida dos corpos. A política das multidões *queer* emerge de uma posição crítica a respeito dos efeitos normalizantes, como também, de uma desontologização do sujeito da política das identidades. Reapropriação dos discursos de produção de poder/saber sobre o sexo que se coloca como uma reviravolta epistemológica. Preciado questiona a noção de identidade sexual como único fundamento e opõe-lhe a proliferação de diferenças. Existe uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. É todo um questionamento de produção de sujeitos e de conhecimento de maneira geral, que sofre uma reviravolta.

Guattari (apud PRECIADO, 2011: 16-17) descreve essa mutação nas formas de resistência e de ação política:

o objeto desse dossiê – as homossexualidades, hoje na França – não poderia ser abordado sem se remeter à questão dos métodos ordinários da pesquisa em ciências humanas que, sob o pretexto de objetivismo, tentam estabelecer uma distância máxima entre o pesquisador e seu objeto [...] A análise institucional, ao contrário, implica um descentramento radical da enunciação científica. Não basta, porém, se contentar em “dar a palavra” aos sujeitos interessados – isto é, às vezes, uma abordagem formal, jesuítica mesmo – ainda é preciso criar as condições para um exercício total, ou paroxístico, dessa enunciação [...] Maio de 68 nos ensinou a ler sobre os muros e, depois, começamos a decifrar os grafites nas prisões, nos asilos e hoje nos banheiros. É todo um “novo espírito científico” que está por ser refeito.

Entra em foco outra concepção de fazer ciência, mais especificamente, outro modo de fazer pedagogia, que coloca a educação como um refúgio de cartografias existenciais fundadas na assunção de certas rupturas de sentido “existencializante” (GUATTARI, 2001). Uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais, reinventando modos de ser, pensar, viver currículos escolares. Implica uma recomposição dos processos de trabalho que reclamam uma crescente produção de subjetividade “criacionista”, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, através da formação permanente. Trata-se de dar conta dessas práticas em função de sua eficácia ético-estético-política.



Trata-se, portanto, de debruçar-se sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, exatamente na articulação da subjetividade em estado nascente, onde o cotidiano da escola pode ser reinventado. Práticas que se compõem de uma lógica outra daquela que rege a inteligibilidade dos conjuntos discursivos. A lógica das intensidades que se aplica aos agenciamentos existenciais, que concerne não apenas aos sujeitos constituídos em corpos atualizados, mas também, em um princípio específico que dependem da lógica pré-pessoal, que está situada na raiz de novos agenciamentos produtivos. Processo que leva em conta a intensidade dos processos criativos, e visa a existência em vias de, ao mesmo tempo, se constituir, se definir e se desterritorializar. Reconstituir, assim, o conjunto de modalidade de ser-em-grupo do cotidiano escolar, fazendo funcionar práticas efetivas de experimentação, que levam a reinventar novas práticas sociais, estéticas, novas práticas de si no encontro com o outro, com o estrangeiro, com o estranho.

No caso dos agenciamentos processuais, a ruptura expressiva a-significante convoca uma repetição criativa que forja objetos incorporais; segmentos catalíticos existenciais que podem ser portadores de produção de sentido. Por exemplo, a ambiguidade de um texto poético, que a um só tempo pode transmitir uma mensagem, denotar um referente, pode ter o funcionamento de ritornelos existenciais como lugar catalítico de subjetivação. Também encontramos essa lógica do trabalho dos ritornelos existenciais operando na vida cotidiana e, por conseguinte, nos cotidianos dos currículos. Abertura práxica que constitui a essência dessa arte de produção de sujeitos, subsumindo todas as maneiras de domesticar os territórios existências, sejam eles concernentes às maneiras íntimas de ser, ao corpo, aos meios educacionais. Processo contínuo de ressingularização nas escolas, em que indivíduos podem tornar-se, a um só tempo, cada vez mais solidários e diferentes. A partir desse enfoque, pensamos a formação de professores.

O COTIDIANO ESCOLAR E O CURRÍCULO



A escola recebe um ser inacabado em que masculinidade e feminilidade estão sempre em construção. As práticas escolares, como todas as práticas sociais imprimem no corpo de crianças e jovens, disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos e meninas. A produção da bruta flor – a menina que pode parecer ter comportamentos ou atitudes de menino – pode nos fazer pensar que, antes, de tudo, ela brinca com o ser menina, aluna, experimentadora. Rouba aquilo que lhe convém, seja isso masculino ou feminino. Indicaria, assim, que o processo de se fazer como sujeito pode ser experimentado com intensidade. Faz pensar para além dos limites conhecidos, para além dos limites pensados. Nos mostra que o querer é infinito, que querer não quer só assim, quer sem fim. Antes, “estar” do que ser. A produção da bruta flor nos mostra que a construção da feminilidade não está dada ou é natural.

O currículo tem significados que vão além dos conteúdos. Passa-se a pensar o que, até então, poderia passar por imperceptível. Muito mais do que transmitir conhecimentos e valores, os currículos constituem um território político de lutas e combates, em meio ao qual, se fabricam sujeitos. Nesse sentido, problematiza-se a naturalização, enfatizando as diferentes perspectivas pelas quais se contesta/produz/disputa o que se entende/significa por currículo. Isto faz necessário pensar nas articulações entre currículo, produção de sujeitos, pondo sob enfoque que a fixidez dos sentidos postos à formação de professores, alicerçaria uma identidade essencializada, e concorreria para o apagamento da diferença, da dialogia, da autoria e da negociação. Na escola, no currículo, na sala de aula.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento (SILVA, 2001:150).

Poder-se-ia se pensar um currículo onde se dá condições para um lugar e um tempo para possibilidades e atos de liberdade. Escola como um espaço-tempo, onde algo



no mundo é acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. Algo se torna público (MASCHELEIN; SIMONS, 2014a), essa matéria que ainda não foi apropriada e está disponível para uso livre e novo, e que proporciona a oportunidade de experimentar a si mesmo como uma nova geração. Os autores propõem a infância como nome para o vácuo que separa o aluno de si mesmo, que afasta dele tudo aquilo que como inteligibilidade, a ele se integra e, abre espaço para o pedagógico, cujo desafio é a indeterminação e o futuro. Infância como potência de movimento, potência de se mover, deslocamento para fora de si, de falar por si. É a experiência e não a verdade que dá sentido à educação e a formação de professores. Formar para transformar o que se sabe. As explicações, a compreensão já dada, as interpretações, determinam e atribuem a tudo e a cada um seu lugar, definindo suas relações, e, isto leva, segundo Rancière, à perda da potência do pensamento. Imunizam da carga de fornecer uma resposta própria, de implicar-se a si próprio existencialmente. Tomar as palavras como apelo e responder a esse apelo, que desencadeia uma trajetória de tornar-se estrangeiro ao sistema de realidade.

Assim, o currículo não é uma viagem programada nem um projeto fechado. Não leva a um saber ou conhecimento; o problema não está em saber o que se faz, está em pensar no que se faz, em recordar de si, recordar que se está implicado a si mesmo no que se faz, indagar-se sobre o que fazer com o que foi dito. A questão é circunscrever, trabalho de singularização de si e do outro. Porque o pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e por quê. Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso. Concerne ao que vem de outro lugar, aquilo que se passa e pede uma resposta. A realidade que se abre é uma evidência, uma realidade em sua diferença, em sua relação diferente com o presente, uma autoridade do caminho que abre um novo olhar sobre nós mesmos. Modos educativos de vincular-se com o presente (MASCHELEIN; SIMONS, 2014b). Manifestação de uma experiência, de uma força que nos coloca em movimento. Não diz onde ir, mas faz sair de onde estamos. Uma pedagogia que tenta recriar a realidade e trata



de fazê-la real, de fazê-la presente, uma abertura que traga a possibilidade de auto-transformação, um espaço de liberdade prática.

O currículo torna-se elemento fundamental de análise para se compreender o trabalho pedagógico, e a relação com o conhecimento quando se quer uma visão de mundo que se baseia na perda da certeza, que encoraja, que faz caminhar, que leva ao diálogo e foge da única maneira melhor. Um processo vivo, em negociações, em processos de criar. Um processo de produção de sentidos como indeterminado e a incerteza nas questões do conhecimento; como em Foucault, uma perspectiva sobre o currículo que desconfia das definições filosóficas de verdade.

Propõe-se uma formação de professores, cuja questão opera com as possibilidades de uma efetiva articulação do pensamento filosófico. A preocupação recai sobre a distância entre os conceitos prontos e o mundo, onde nossos atos são realizados com toda a sua imprevisibilidade e singularidade. Na filosofia da imanência, a imanência não é algo que se possa afirmar sem se fazer – ela subverte a ordem da representação por aquela da produção (ZOURABICHVILLI, 2004). Imanência é uma certa prática, um modo de praticar filosofia que implica um modo de articular processos que fornecem a produção de pensamento, buscando construir soluções próprias a cada contexto particular da sala de aula. Opera com um modo de pensar que problematiza o mundo da vida com seus acontecimentos singulares e imprevisíveis. Ela parte da experimentação da vida, para compreender o ser vivo concreto que age no seu espaço temporal-histórico; realidade em fluxo como um constante movente.

Para o trabalho de análise do problema dessa formação, parte-se do entendimento do ser vivo como realizador de atos na vida, agente desde seu lugar único no mundo, enquanto habita o ser-acontecimento em processo de ser, a realidade em fluxo como um constante movente, o tempo em continuo por vir. Bergson (1999) auxilia a compreender o que significa realizar um desvio na relação lógica de causa e efeito, que está associada à nossa necessidade humana de verdade. Verdade que retornaria no tempo, na direção do



presente para o passado, pelo simples fato de que a realidade projeta atrás de si sua sombra no passado e, parece assim, ter preexistido, na forma de possível, à sua própria realização. Erro que vicia nossa concepção de tempo. O futuro não pode ser lido desde o presente, pois já estaria previamente determinado. Também não haverá a vinculação direta de um determinado presente a um determinado passado, sem que possa haver outras relações possíveis. Em oposição a esta lógica, Bergson orienta para a busca de novos sentidos da novidade, desviando de uma perspectiva determinista. O tempo é intervalo, descontinuidade, irrupção do pensamento, do porvir. O mundo vem imaginar-se no corpo operante no instante em que se torna gesto. O mundo é o que eu vivo, não é dado, mas torna-se. Movimento que recomeça o mundo. Desengrenar o tempo, uma ruptura pela escuta e atenção a singularidade do tempo constituído por aquilo que na experiência tem de irrepetível, e que diz respeito às vias de acesso poético (poesia, pintura, cinema), enfim, tudo que diz respeito a artesanaria que produz sentidos. O poético produz visibilidades, faz ser o que não é, dando como resultado uma liberdade e uma riqueza inventiva inesgotáveis. A experiência é poética quando uma singularidade se reconhece na experiência com o outro; presença enquanto ação transformadora do corpo operante no mundo. Experiência poética como um modo de ação no mundo. Modo para pensar a possibilidade de ser, pensar e agir.

Trata-se da construção de um exercício estético-filosófico entendido como exercício em que se inventam caminhos para pensar a realidade movente no contexto da formação. Implicações de uma memória que cria, onde a trama entre o mundo objetivado e a realidade movente da vida, produz um olhar outro, produzindo um pensamento inventivo. É possível fazer do trabalho uma atividade criadora de modos de existência abertos ao inacabamento, ao vir-a-ser, à produção de sentidos e a realidades outras. Aponta para algo fundamental da formação; apreensão de uma realidade movente que parece implicar na criação de um modo de existir, de ver a si mesmo e ao mundo e de produzir-se esteticamente, ao mesmo tempo, um exercício da dimensão da criação de um



modo de trabalhar, possibilitando fazer do trabalho docente um ato de liberdade e de autoria.

O grupo implicado na formação comporta a processualidade de um coletivo que extrapola as fronteiras preestabelecidas da divisão das disciplinas (saberes) e dos participantes (formadores-professores) (KASTRUP; PASSOS, 2014), operando numa zona de indiscernibilidade, plano que organiza o campo, constituindo in(ter)venções que abrem possibilidades de experimentação, de interpenetração de valores. Ocorre nela, certo nível de experiência em que se experimenta para além das pessoas e das coisas determinadas, propriedades que transbordam a elas. Coloca em prática a experimentação com a escrita como experimentação com o pensamento e experimentação de si. Experiência que consiste em deslocar o próprio pensamento de formas já dadas de pensar, viver, trabalhar. Cada contexto, cada diálogo, como tessitura que contém um atributo do universo – o infinito, o inumerável, o tempo múltiplo, no qual cada presente bifurca-se em outras temporalidades, de modo a formar uma rede vertiginosa de tempos, terreno propício a criação. Ideia de infinitos universos em que as possibilidades se realizam em todas as combinações possíveis. Onde as escritas, os diálogos, as produções dos professores e dos pesquisadores são uma tessitura de tramas. Uma montagem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado, portanto, uma obra que nos permite sair da perspectiva limitada de um eu, para fazer falar o que não tem palavra. Dimensão política do agir no coletivo que emerge da possibilidade de que, se nos apropriamos da dimensão política da linguagem – nos apropriamos também de uma virtualidade do dizer e do não dizer.

A escrita deve portar os afetos próprios à própria experiência, acompanhando sua processualidade, o que faz olhar para além de um eu e ver o emergente, aquilo que ainda se encontra em estado nascente. Vai em direção à ativação do plano genético de forças, movimento que se faz potente e promove a potência de criação. Escrita como um dispositivo que dá corpo a experiência que fala o conhecimento do mundo. O texto nasce no mundo, ali no território escolar. Olhamos e escrevemos. Uma vez inserida nele, existe



como prática de produção de realidade. Escrita como fluxo movente (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Carrega fragmentos e todo tipo de coisas: códigos, campos de saber, autores, conceitos. É a escritura de um determinado território escolar. Professor tornando possível o movimento do território, aquilo que circula. Todo texto como dispositivo para o pensamento em torno dos trajetos do coletivo, onde se constroem suas problemáticas.

Podemos nos lançar no mundo quando partilhamos um plano comum que na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um no coletivo. Viver junto uma experiência afetiva perpassa os envolvidos e os engaja a partir do plano processual da realidade. Rancière (apud KASTRUP; PASSOS, 2014) desenvolve o conceito de “partilha do sensível”: plano intensivo que engendra possibilidades de produção de subjetividade desviante dos processos de homogeneização. Opera um debate transdisciplinar entre estética e política para, nesse limiar, pensar a importância de modos de fazer. Produção de novos regimes estéticos que produzem práticas que tornam visível e que possibilitam a expansão da potência do comum. A aposta é de que a produção de conhecimento a partir da experiência comum, é acompanhada da produção de novas condições de existência.

Conhecimento como produção de realidade e a formação como um mergulho no plano da experiência, no qual emerge o si e o mundo, aquele que conhece e aquele que é conhecido. Parte-se do pressuposto que o ato de conhecer é criador de realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. Experiência vivida em sua dimensão criadora de realidade, produção de conhecimento e produção de subjetividade, mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e a perspectiva a partir da qual se experimenta o mundo.

Educação como eixo que estrutura modos de pensar, ser, agir. Educação e processo de formação pretendendo vislumbrar potenciais para ser uma pedagogia que repensa o fazer docente, a rigidez, a experiência. Educação com esse entre que aproxima filosofia, arte, ciência, pois diz respeito a força do pensamento. A experiência inaugura o



pensamento. É da própria ação poética tornar visível, mostrar, produzir presença ao refazer o mundo, rearranjando-o, reencantando-o.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminino e subversão da identidade**, 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CARVALHAR, D. **Currículo da educação infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades**. In: PARAÍSO, Marlucy. (org) Curitiba: CRV, p. 31-52, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. São Paulo: Editora Graal, 2010.

_____. **A ética do cuidado de si como práticas da liberdade**. In: **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. _____. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Sexualidade: lições da escola**. In: MEYER, D; ZEN, M.I.; XAVIER, M.L.M. de F. (org) **Saúde e Sexualidade na escola**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. **Pista do comum**. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia e o plano comum**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartem. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CARDOSO, Livia de Rezende. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, no. 1, p. 155-177, jan/abril, 2015.

PARAÍSO, M.; GONÇALVES, E. **A política curricular dos “reagrupamentos” escolares**: práticas generificadas no currículo escolar. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, João Pessoa, 2009.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer**: notas para uma política dos anormais. In. Estudos Femininos, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução crítica do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZOURABICHVILLI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumirá, 2004.