

Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19*

Marcelo Victor da Rosa^{I,II}

Tiago Duque^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5288>

Resumo

Neste artigo, relatamos as experiências pedagógicas provenientes de duas disciplinas lecionadas conjuntamente na pós-graduação em tempos pandêmicos em Mato Grosso do Sul; são elas: Tópicos Especiais em Educação: Introdução aos Estudos Culturais e Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Currículo, Pedagogia Cultural e Educação. As aulas possibilitaram pensar a relação entre os estudos culturais e a educação em seus múltiplos espaços. Ademais, foi possível compreender o corpo como objeto central para se pensar as pedagogias culturais, uma vez que esse é marcado por gênero, sexualidade, geração, classe social, cor/raça/etnia, entre outros marcadores que constituem os sujeitos participantes da disciplina (docentes e discentes).

Palavras-chave: estudos culturais; pedagogia cultural; pós-graduação.

* Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001.

^I Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <marcelo.rosa@ufms.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <tiago.duque@ufms.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1831-0915>>.

^{IV} Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Cultural studies and education: teaching-learning process in Mato Grosso do Sul during the Covid-19 pandemic

This article reports the pedagogical experiences stemming from two classes jointly taught at the postgraduate course during the pandemic in Mato Grosso do Sul; namely: Special Topics in Education: Introduction to Cultural Studies and Special Topics in Cultural Studies: Curriculum, Cultural Pedagogy and Education. The classes made it possible to contemplate the relation between Cultural Studies and Education in its multiple spaces. Furthermore, it was possible to understand the body as a main object to think out cultural pedagogies, since it is marked by gender, sexuality, generation, social class, color/race/ethnicity, among other markers that constitute those involved with the class (teachers and students).

Keywords: cultural studies; cultural pedagogy; postgraduate studies.

Resumen

Estudios culturales y educación: proceso de enseñanza-aprendizaje en Mato Grosso do Sul durante la pandemia del Covid-19

En este artículo, relatamos las experiencias pedagógicas de dos asignaturas impartidas juntas en el programa de posgrado en tiempos de pandemia en Mato Grosso do Sul; ellos son: "Temas Especiales en Educación: Introducción a los Estudios Culturales" y "Temas Especiales en Estudios Culturales: Currículo, Pedagogía Cultural y Educación". Las clases permitieron pensar la relación entre estudios culturales y educación en sus múltiples espacios. Además, fue posible comprender el cuerpo como objeto central para pensar las pedagogías culturales, ya que está marcado por el género, la sexualidad, la generación, la clase social, el color/raza/etnia, entre otros marcadores que constituyen los sujetos que participan en la asignatura (profesores y alumnos).

Palabras clave: estudios culturales; pedagogía cultural; posgrado.

¹ Covid-19 é uma combinação da expressão *Coronavirus Disease* e do ano em que ela surgiu – 2019. Aqui nos referimos ao acrônimo covid-19 no gênero gramatical feminino, tomando como referência a experiência da doença e não o vírus em si, mas sabemos que ele está em processo de lexicalização, podendo ser usado de diferentes formas (Martins, 2020).

Introdução

O contexto educacional pós-pandemia da covid-19¹ tem possibilitado inúmeras reflexões, parte delas se relaciona diretamente com a atuação docente nos diversos níveis de formação. Em Mato Grosso do Sul (MS), a realidade de professores(as) e estudantes universitários(as) envolvendo o ensino remoto por meio de tecnologias digitais impactou a vida dessas pessoas de modos particulares, considerando a implementação

de mecanismos sutis e perversos de exclusão (Oliveira *et al.*, 2020). Ainda assim, conforme discutiremos neste texto, pudemos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem capazes de garantir, em parte, os objetivos propostos para a formação de novos(as) pesquisadores(as) em dois diferentes programas de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Referimo-nos ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal (PPGE/Cpan) e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do *Campus* de Aquidauana (PPGECult/Cpaq). Nós ofertamos duas disciplinas, cada uma ligada a um desses programas, mas nos reunimos nos mesmos dias e horários, com o mesmo conteúdo, na mesma sala *on-line* (Google Meet²) – nós, professores, e os(as) mestrandos(as) dos dois programas que optaram por se matricular nas respectivas disciplinas, assim como “alunos(as) especiais” que, por meio de edital, foram selecionados(as) para cursá-las. Foram elas: Tópicos Especiais em Educação: Introdução aos Estudos Culturais (PPGE/Cpan) e Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Currículo, Pedagogia Cultural e Educação (PPGCult/Cpaq).

A oferta dessas disciplinas buscou aprofundar as discussões temáticas, teóricas e metodológicas nos dois respectivos programas, tanto em relação a novas abordagens como em relação a trabalhos de mestrandos(as) em desenvolvimento. Em especial, buscamos estar atentos às contribuições que os estudos culturais trouxeram e ainda trazem para as questões da área da Educação, assim como reconhecer a multiplicidade pedagógica presente em vários espaços educativos que permitem a análise dos processos de identidade-diferença (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

É importante marcar nosso entendimento de que os estudos culturais não se configuram como uma área disciplinar, uma vez que a ideia de disciplina limita o alcance que a sua produção pode abranger, principalmente em relação às questões políticas. Por isso, concordamos com Escosteguy (2000, p. 3) quando ela menciona que, ao nos referirmos a eles, estamos tratando de “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea”. Esse campo é caracterizado por quatro elementos importantes, identificados por Restrepo (2014) para compreender os estudos culturais como um projeto intelectual, mas também político. São eles:

1) Concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultural; 2) suponen un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud transdisciplinaria; 3) implican una vocación política que busca intervenir sobre el mundo; y 4) su encuadre es el contextualismo radical (con respecto a su forma de teorización, a las metodologías utilizadas, a su conceptualización de la política y su propio proyecto). (Restrepo, 2014, p. 7).

Dito isso, retornamos às informações iniciais das disciplinas. Elas tiveram uma carga horária de 64 horas, as quais, diante dos protocolos de segurança relacionados à pandemia da covid-19, foram cumpridas inteiramente a distância, sempre com encontros sincrônicos semanais e noturnos de 4 horas, sem que as aulas fossem gravadas; dessa forma,

² Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

prezamos pela interação entre todas as pessoas matriculadas. Foi criado um grupo de WhatsApp³ e uma sala no Classroom⁴ para a disponibilização dos textos básicos e complementares de cada aula, assim como vídeos educativos sobre o conteúdo e as listas de presença dos encontros no Google Meet. Esse modelo *on-line* permitiu uma pluralidade de perfis socioculturais em relação aos participantes (discentes). Como mencionamos, o fato de termos dois professores que atuam em programas distintos foi crucial para que as diferenças aparecessem como um vetor pedagógico para a potencialização das experiências de ensino e aprendizagem.

Em relação aos professores, temos um branco, homossexual, gordo, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutor em Educação pela UFMS. Já o outro, negro, homossexual, magro, licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente na Faculdade de Educação – reconhecida, conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), como a instituição propulsora dos estudos culturais na Educação no Brasil.

Já entre os(as) matriculados(as), diferentes marcadores sociais da diferença também se destacaram: gênero (mulheres e homens), sexualidade (heterossexuais, bissexuais e homossexuais), raça/etnia (brancos, negros e indígenas) e geração (jovens e adultos). Estudantes que moram em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, e outros(as) que residem em diferentes cidades do interior do estado, principalmente em Aquidauana e Corumbá (cidades-sede dos dois programas de pós-graduação das respectivas disciplinas aqui referidas). Alguns(algumas) matriculados(as) não moram em MS, mas no Rio de Janeiro, no Amazonas, em Pernambuco e em São Paulo. Um não é brasileiro; trata-se de um refugiado proveniente da Guiné-Bissau. Todos(as), devido à pandemia da covid-19, puderam participar das aulas remotamente em distintos espaços geográficos, mesmo os dois cursos de mestrado sendo presenciais.

Acreditamos que essas diferenças agregam as relações estabelecidas entre discentes-discentes e professores-discentes, uma vez que nos remetem ao entendimento de Foucault sobre a ideia de experiência. Segundo esse autor: “[...] entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1984, p. 10). Elas acontecem de modo a não produzir “sujeitos da experiência”, isto é, já plenamente constituídos. Ao invés disso, a experiência é o lugar da formação do sujeito (Scott, 1998; Brah, 2006). Afinal, ela é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 20).

É nesse sentido, da experiência como um conceito localizado em um contexto cultural específico (sul-mato-grossense), mas ao mesmo tempo conectado, literalmente, com sujeitos de e em realidades distintas, imersos na produção de um saber também pontual (educação e estudos culturais),

³ Aplicativo gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz.

⁴ Sistema de gerenciamento de conteúdo que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos escolares.

envolvidos em diferentes normas, como as institucionais (da UFMS), e por último, mas de extrema relevância, produzindo subjetividades no sentido de constituição de sujeitos, que pautamos nossas duas disciplinas a partir de uma perspectiva teórica pós-crítica.

Segundo Paraíso (2018), as teorias pós-críticas não possuem um método único e acabado para uma aplicação imediata, o que implica uma variedade de possibilidades metodológicas, porém, todas com muito embasamento e compromisso teórico. Ainda reforça que o sujeito não é compreendido em uma perspectiva universal, a qual valoriza a diversidade e as identidades, mas sim contextual, o que gera uma valorização da dimensão dos micropoderes, ou seja, valorizam-se as diferenças. Além disso, aqui a leitura e a análise das problemáticas não são explicadas por metanarrativas ou pela ideia de continuidade.

Especificamente no campo da Educação, as teorias pós-críticas, conforme Paraíso (2004), não privilegiam pesquisas que veem algumas estratégias didáticas de ensino e avaliação como sendo as verdadeiras, afinal, os processos de educação são complexos, uma vez que são subjetivos e não podem ser mensurados e ou apropriados mecanicamente. Mesmo que sejam processos historicamente compreendidos como transformadores, críticos, democráticos, são questionados e problematizados por diferentes procedimentos de estudo e pesquisa. A educação, que não ocorre apenas na escola, mas também em diferentes espaços pedagógicos, é constantemente investigada, o que amplia o próprio entendimento do que seja currículo, pedagogia e educação.

Dito isso, este artigo está organizado em duas seções: na primeira, partimos da ideia de que a educação ocorre em múltiplos espaços. Para tal, recorremos ao campo das pedagogias culturais para pensarmos as ações e práticas curriculares por nós desenvolvidas ao longo das disciplinas, mas direcionadas a questões e realidades que estão para além da escola ou da universidade. Na segunda, nossa atenção se direciona ao corpo, objeto central para se pensar as pedagogias culturais, uma vez que esse é marcado por gênero, sexualidade, geração, classe social, cor/raça/etnia, entre outros marcadores que constituem os sujeitos participantes da disciplina (docentes e discentes).

Para além da escola

As disciplinas possibilitaram estranhamentos a quem não havia tido acesso às temáticas dos estudos culturais e educação, especialmente no que se refere à compreensão do alcance temático para além da instituição escolar, afinal, sabidamente os estudos culturais ampliam as noções de educação e pedagogia (Wortmann; Costa; Silveira, 2015). Dito de outro modo, desde o início, chamamos a atenção para outros "locais pedagógicos", que não necessariamente a escola, onde o poder se organiza e se exercita; por exemplo: o cinema, a TV, as quadras esportivas, os brinquedos etc. (Steinberg, 1997).

Esses locais existem, enquanto artefatos, em relação a certos currículos e pedagogias culturais que devem estar sob análise quando nos propomos a pensar a educação a partir da lente dos estudos culturais, mesmo porque essa pedagogia e esse currículo diferem da pedagogia e do currículo escolares, se considerarmos os recursos econômicos e tecnológicos que eles mobilizam, além do apelo afetivo, que tanto mais será eficaz quanto mais inconsciente for (Silva, 1999).

Investimos na criação, elaboração e execução das disciplinas levando em consideração a provocação de Andrade e Costa (2017). Segundo elas, ao invés de definirmos o que são pedagogias culturais, é mais produtivo investigá-las para encontrarmos “suas condições de possibilidade e os significados denotativos que a articulação dessas condições oferece ao conceito” (Andrade; Costa, 2017, p. 18). Afinal, sabemos que essas pedagogias, junto de seus currículos, “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituem certas relações de poder” (Sabat, 2001, p. 9).

O exercício, nesse sentido, foi provocar os(as) matriculados(as) nas disciplinas para que reconhecessem a necessidade de pôr em questão o currículo no seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras (Louro, 2004). Isso foi possível por partirmos da compreensão do currículo como um “espaço de significação”, o que implica processos de formação de identidades – sempre sociais (Silva, 2001).

Parte dos questionamentos ao longo dos encontros no Google Meet tinha relação direta com a necessidade de alguns(algumas) em atuar (na pesquisa, na escola, na sociedade, nos movimentos sociais...) a partir de algo que buscavam encontrar nos textos que líamos para as aulas. Dito de outro modo, parte dos interesses da turma tinha relação com uma expectativa teórica de que eles(as) pudessem encontrar prescrições ou direcionamentos prático-políticos para transformarem a realidade em que estavam inseridos(as). Isso foi percebido desde a primeira aula, quando realizamos uma “avaliação diagnóstica”, que tinha como objetivo identificar o conhecimento inicial acerca das pedagogias culturais.

Considerando essa expectativa da turma e a atividade que desenvolvemos, destacamos algumas falas dos(as) discentes: “Entendo que são as diversidades culturais, aprender a respeitar as diferenças de ser e viver do próximo”; “Uma valoração e uma forma de manter a cultura de grupos considerados minorias”; “É trabalhar a multidisciplinaridade e trabalhar as culturas, as diferenças e tudo que nos rodeia, a vivência com o outro para ampliar o nosso conhecimento de mundo”; “Prática do ensino buscando despertar no aluno uma consciência crítica”.

Ao longo da disciplina, trabalhamos diferentes artigos que apresentavam resultados de pesquisas de campo que evidenciaram o quanto as pedagogias culturais investigadas não necessariamente permitiam atingir o que a turma esperava, ou seja, afastavam-se da prescrição e da possível concretização de uma transformação social; isto é, ao cumprir com a proposta das disciplinas, íamos, aos poucos, distanciando-nos da expectativa da turma.

A título de exemplificação, podemos citar dois trabalhos: o primeiro de Zubaran e Machado (2014), que analisaram o currículo cultural de dois museus da cidade de Porto Alegre (RS) e apontaram o quanto o Museu Julio de Castilhos é organizado, pensado e estruturado pedagogicamente com base na ideia de escravidão, em uma leitura que não supera o lugar da negritude para além do suplício, da dor e da violência. Já no segundo, Maknamara (2020) investigou o estilo musical forró e a constituição do que ele chamou de “dispositivo pedagógico da nordestinidade”, em que, mesmo formando uma “nação forrozeira”, o Nordeste não era retratado nas diferentes letras musicais analisadas. Além disso, o autor também discutiu o que ele nomeou de “tecnologia sistemática do gênero”, que reiterava uma generificação hierárquica e estereotipada tanto das mulheres como dos(as) homossexuais.

Assim, a expectativa da turma em estudar a partir de um viés teórico-político-metodológico pautado na prescrição de ações e na transformação social foi aos poucos sendo problematizada, afinal, enquanto disciplinas baseadas em discussões teóricas e metodológicas pós-críticas em Educação, interessava-nos mais as desconstruções de possíveis verdades ou prescrições para o agir do que um caminho teórico que apontasse modos corretos/adequados/esperados de ação política transformadora.

Tal processo pode ser visualizado em algumas falas ditas por diferentes discentes no momento da avaliação final da disciplina: “Eu quero assumir que eu estou hoje com mais dúvidas que afirmações. Em alguns temas vocês desconstruíram tantas coisas que não deu tempo de construir de novo”; “Eu também demorei um pouco para conceber melhor as abordagens teóricas dessa disciplina. No início ficava muito confusa para entender os conceitos. Mas com o decorrer da disciplina fui me situando melhor, me amparando também nos debates dos colegas. Por fim, acho muito bacana as divergências teóricas porque ampliam o repertório para nossas pesquisas e nos estimulam a reflexão crítica”; “Eu sigo descortinando meus olhos, eu gosto muito de como vocês nos levam a refletir sobre os conceitos e principalmente saindo da zona de conforto”.

Apesar de as expectativas da turma não terem sido atingidas, as falas anteriores indicam que o caminho que as reflexões percorreram não frustrou os(as) matriculados(as). Foram proporcionadas novas descobertas e experiências com a teoria, especialmente porque incentivamos que os seus temas de interesse viessem para a discussão das aulas, aproximando-os(as) da bibliografia da disciplina. Esse exercício de aproximação teórica e temática em uma nova perspectiva, isto é, a dos estudos culturais, foi algo que muitos(as) disseram ter sido novo em seus processos formativos. Uma das mensagens recebidas foi: “Kkkk fazer a relação de textos já apontando temas de nossas pesquisas. Nas minhas experiências acadêmicas meus professores nem queriam saber de meu interesse de pesquisa”.

Uma boa avaliação em relação a esse exercício, bem como outras falas indicam ainda que as aprendizagens estão para além dos horários institucionalizados. Nossa ação didática não está pautada no produto final, mas nos processos, uma vez que é possível perceber que tanto as aulas como a própria disciplina não se encerravam com o desligamento dos

computadores, conforme uma mensagem enviada a nós, professores(as): “Uma vez tive uma inquietação tão grande, nem dormi direito... No outro dia, cedo, fui apearrear o professor Marcelo pra debater kkk”.

O fato de não nos propormos a atingir o objetivo inicial da turma não nos impediu de explicar que tais processos educativos dados para além da escola, mas não necessariamente fora do cotidiano escolar, não ocorrem em contextos sem as relações de poder. Ou seja, os “lugares pedagógicos”, mesmo em meio a controles e amarras, são territórios políticos, éticos e estéticos incontroláveis que permitem mais do que reiterações e continuidades normativas. Por isso, se há regulação e ordenamento nesses lugares, indicamos que eles também poderiam oportunizar experiências de escapes de todos os tipos, de percursos inusitados que mereceriam ser encontrados e analisados (Paraíso; Caldeira, 2018), ainda que não fossem exatamente a causa ou o efeito do que os(as) matriculados(as) entendiam como transformação social.

Quando falamos em relações de poder, partimos da ideia de Foucault (1988, p. 90), compreendendo que

o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social.

Talvez essa compreensão de poder seja uma das principais divergências teóricas e inquietações da turma diante de suas expectativas. Desconstruir e refletir, por exemplo, a condição das mulheres para além do “patriarcado”, a condição das pessoas negras para além do “racismo estrutural”, a condição das minorias identitárias para além do “lugar de fala”, a condição das pessoas LGBTQIA+ para além do “cis-heterossexismo” foi algo desafiador, tanto para os(as) discentes como para nós, professores(as). Retomaremos essa discussão mais adiante.

Sendo assim, para além da escola e das prescrições para o agir transformador que algumas teorias indicam, buscamos ensinar que há uma política dos artefatos culturais (Ferrari; Castro, 2018), que comumente tem relação com a luta que os diferentes sujeitos e os grupos culturais estabelecem nos espaços públicos e privados e que merece ser identificada e analisada, não em busca de prescrições para o agir, mas de compreensões mais ampliadas sobre os seus efeitos.

Para isso, contamos também com convidados(as) nas disciplinas. Depois de termos avançado nas discussões teóricas e metodológicas, recebemos em nossas aulas três professores(as) pesquisadores(as) da área de Educação em Mato Grosso do Sul para contar sobre suas trajetórias de pesquisas com os estudos culturais. Foram eles: Prof.^a Dr.^a Constantina Xavier Filha (UFMS); Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva – esses(as) últimos(as) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O diálogo com esses(as) pesquisadores(as) ampliou a discussão das aulas para além dos textos, envolvendo questões bastante atuais no contexto sul-mato-grossense sobre o enfoque na área da Educação sob a lente dos estudos culturais, ainda bastante incipiente em nosso estado.

“Lugar de corpo”

Considerando as discussões realizadas em torno das questões de identidade-diferenças, outros estranhamentos diante das expectativas de quem se matriculou nas disciplinas foram percebidos e problematizados; por exemplo, os olhares essencialistas e estruturais da maior parte dos(as) matriculados(as). Esses olhares foram problematizados a partir das discussões sobre a ideia de experiência, já conceituada neste texto, e, em especial, pelos marcadores sociais da diferença (classe, raça/etnia, geração, religiosidade, sexualidade, gênero, nacionalidade, entre outros) que nos permitiram, por meio de uma percepção de agência, melhor localizar o debate de modo não essencialista e não estrutural. Isso porque a nossa abordagem não os tomou como se fossem categorias analíticas substancializadas, mas sempre de forma conjuntural (Hirano, 2019). Isto é, atentando-se para a diferença que faz a diferença (Henning, 2015).

Essa abordagem deslocou, durante as aulas, as discussões em torno de conceitos como “patriarcado”, “cis-heteronormatividade” e “racismo estrutural” para o agenciamento possível em meio às interseccionalidades dos marcadores sociais da diferença. Sem negar experiências histórico-estruturais ou sistêmicas de opressão, provocamos a reflexão para que se pudesse compreender que a diferença não é, necessariamente, sinônimo de desigualdade (Brah, 2006). Ao mesmo tempo, defendemos que a opressão não anula a capacidade de os sujeitos agirem mediados socioculturalmente (Piscitelli, 2008). Isso foi pautado em diferentes momentos das aulas, diante dos temas de pesquisa de cada matriculado(a) ou de exemplos hipotéticos que pudemos refletir sobre as diferenças para além da concepção de normalidade/anormalidade e desvio.

Segundo Miskolci (2005), três correntes teóricas possibilitaram as condições de emergência da diferença, quando pensada em oposição à ideia de normalidade/anormalidade e desvio, a qual tende a ter como referência algo tido como normal ou modelo: o movimento feminista a partir dos estudos de gênero, os estudos sociológicos e culturais que focam no entendimento das diferenças e, por fim, os escritos de Foucault. Segundo o autor, o principal deslocamento do foco centrado nos estudos a partir da ideia de normalidade/anormalidade e desvio se deu após a Segunda Guerra Mundial, pois foi nesse momento histórico que a sociedade teve acesso às práticas desumanas realizadas nos campos de concentração. Aqui então as explicações com fundamentos puramente biológicos, eugenistas e racistas se ampliam a partir do que o autor chama de “novo paradigma de compreensão da diversidade social” (Miskolci, 2005, p. 29).

Entretanto, Miskolci (2005, p. 35) nos alerta que:

Percebe-se que os estudos sobre diferenças não extinguiram o binarismo anterior, mas permitiram que estudiosos rejeitassem o argumento de que alguém é desviante ou anormal por não seguir as regras socialmente prescritas. Assim, o antigo desvio, termo que prestava reverência à normalidade, dá espaço à diferença, conceito engajado na aceitação do Outro e na oposição a qualquer tentativa de avaliá-lo sob a perspectiva do olhar hegemônico. Sobretudo, a perspectiva das diferenças sublinha as relações de poder implicadas na classificação de indivíduos como distintos (e inferiores) à maioria.

Inegavelmente, nós, enquanto professores(as) das disciplinas aqui discutidas, também passamos por momentos de estranhamentos. Por exemplo, a necessidade de representatividade vinda por parte de discentes ao criar uma expectativa de que críticas aos textos fossem fundamentadas em certas identidades dos(as) professores(as), como a do(a) professor(a) negro(a). Para minimizar essencialismos que associam, equivocadamente, um possível pensamento crítico (esperado e desejado de determinado modo) à identidade racial (ou de gênero e sexual) de quem está à frente na sala de aula, problematizamos interpretações a respeito do nosso “lugar de corpo” (Duque, 2020).

Nas aulas, procuramos fugir de identitarismos, valorizando a corporeidade e a subjetividade de todos(as) os(as) presentes na sala de aula *on-line*, por exemplo, problematizando associações simplistas em que se relaciona um tipo de crítica a determinada identidade. Ao nos referirmos aqui a “lugar de corpo”, chamamos a atenção para o fato de que a materialidade (social) do corpo é produzida contextualmente e, pelos marcadores sociais, permite-nos analisar a própria produção localizada das diferenças. Portanto, mais do que fazer essas associações, nossa aposta foi pensar o corpo em campo (durante as aulas e as pesquisas), seja o corpo de possíveis interlocutores(as) – com quem os(as) matriculados(as) irão interagir ou com quem nós próprios interagimos –, seja dos(as) pesquisadores(as), dos(as) discentes e nossos, a partir do seu lugar de efeito na produção dos dados, conseqüentemente, também nas análises – considerando que isso em nada legitima/qualifica alguém a falar criticamente ou fazer pesquisa sobre esse ou aquele tema.

Mas como pensar o “lugar de corpo” em tempos pandêmicos, em que esse corpo não é visto e/ou ouvido na sala de aula? Durante a disciplina, tivemos vários episódios de dificuldades na participação dos(as) matriculados(as). Um dos fatores mencionados foi a instabilidade de sinal da internet, que, em alguns momentos, impossibilitou a efetiva permanência e os diálogos nas aulas. Tivemos, por exemplo, indígenas aldeados que assistiram às aulas no escuro, para obter um sinal melhor, isso quando tinha sinal. Outros(as) ainda não podiam abrir a câmera e às vezes nem o áudio, pois, ao fazerem, a qualidade da transmissão piorava e/ou a internet não comportava tal procedimento.

Para além das questões tecnológicas, percebemos que o uso ou não uso de câmeras e áudios revelaram outras facetas do “lugar de corpo” em sala de aula, que perpassam pelas relações de poder. Conforme Prado Filho e Lemos (2012, p. 8), “as formas contemporâneas de articulação e operação dos poderes são muito sutis e de difícil visualização, resultando em táticas cada vez mais finas, capilares e subjetivantes”.

Não abrir a câmera para não ser “vigiado(a)” e abrir e/ou desligar em momentos específicos fez parte desse jogo de poder, uma vez que

as expressões corporais (nesse caso, principalmente as faciais) revelam tanto a concordância quanto a discordância do que está se falando, explicando, ensinando, dialogando, compartilhando, e nem sempre o(a) discente quer evidenciar tal posicionamento. Isso ocorre principalmente se ele(a) concebe e/ou vivencia as relações entre professores(as)-discentes de forma hierárquica e vertical, uma vez que os processos de subjetivação não são resultados fixos da forma como os(as) professores(as) entendem e encaminham as relações entre professores(as)-discentes, mesmo quando são concebidas de forma horizontalizada. Esses espaços que perpassam a construção dos processos de subjetivação são heterotópicos e, por isso, complexos.

Foucault (2009) usa a analogia do espelho para discutir a heterotopia, pois esse objeto está entre um lugar que permite ao sujeito ver o que está longe de si, dando uma visibilidade em um lugar que não se ocupa. Entretanto, é por meio do espelho que o sujeito se vê nesse lugar distante, uma realidade até então não concreta. O autor chama o espelho de espaço virtual, um lugar e um não lugar ao mesmo tempo, algo real e irreal, que possibilita a constituição do sujeito em termos espaciais e temporais. Foucault não viveu a era da internet, essa que é mais facilmente vista como um espaço virtual, que não pode ser entendido como simplesmente *off-line*, uma vez que as fronteiras entre o que é *off-line* e *on-line*, real e irreal foram borradas. Vimos isso na pandemia, quando as aulas presenciais ocorreram de forma síncrona.

Para Foucault (2009, p. 415), a heterotopia seria

uma espécie de descrição sistemática que teria por objeto, em uma dada sociedade, o estudo, a análise, a descrição, a "leitura", como se gosta de dizer hoje em dia, desses espaços diferentes, desses outros lugares, uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos.

Pensar as disciplinas lecionadas como um espaço de heterotopia é considerar que ali se encontravam pessoas de diferentes "lugares de corpos", com suas marcas sexuais, de gênero, raça/etnia, geração e outras distintas, que são diariamente hierarquizadas, mas também constroem práticas de si na direção da resistência. Elas são reais, concretas e, mais que isso, relevantes na construção do conhecimento ali mediado.

Esse encontro pelas diferenças, considerando os "lugares de corpo" que compuseram as aulas, possibilitou, entre outras coisas, professores(as) e matriculados(as) olharem a Educação para além do "chão da escola", como reafirmava constantemente uma professora de escola pública de Corumbá e discente na disciplina. Temos também um matriculado que começou a ver Corumbá de outra forma, inclusive o seu lugar na cidade, e, por fim, a real/irreal amizade entre um outro matriculado e Stuart Hall, expressa por ele ao dizer na avaliação final da disciplina: "Hoje o Stuart Hall passou a ser meu amigo".

“Pedagogia dos afetos na pós-graduação (risos)”: a título de conclusão

A experiência pedagógica aqui relatada nos possibilitou olhar para a prática docente de uma maneira mais minuciosa e, dessa forma, continuarmos a nos construir como professores, pois ser docente em uma perspectiva não tradicional é também compreender que a educação é um processo permanente, como bem nos disse um matriculado: “Pedagogia dos afetos na pós-graduação (risos)”, pois, sim, os afetos ensinam. Trabalhar com a pós-graduação em tempos pandêmicos é hermético, e isso vai além das implicações de um ensino remoto. Como exemplo, podemos destacar a nossa ação pedagógica aqui discutida.

Nesse contexto, pensar a educação “para além da escola” é uma forma de ampliar o escopo do que seja educação; além disso, é também instigar os processos de ensino-aprendizagem por meio de ações pedagógicas pautadas em estranhamento, desconstrução, reflexão e problematização. Enfim, é compreender o currículo e as pedagogias como flexíveis, dinâmicos e complexos em suas distintas formas de constituição. É entender que o enunciado “pedagogias culturais” deve ser lido para além da ideia de uma pedagogia atenta aos processos culturais como um modo de compreensão desses processos enquanto pedagogias.

Já a discussão sobre “lugar de corpo” não apenas nos permitiu problematizar essencialismos nos/dos processos de reconhecimento, seja na própria sala de aula (relações discentes-professores), seja no trabalho de campo de muitos deles(as) a partir de suas próprias localizações corpo-culturais. Ela também ampliou as possibilidades de analisar agenciamentos múltiplos, das/nas aulas, diante de relações de poder que permeiam as experiências das disciplinas, no que elas apresentaram com os textos e convidados(as). Considerando os apontamentos levantados neste texto, parece-nos que ainda há muito o que pensarmos a partir da ideia de “lugar de corpo”.

Concluímos indicando o quanto os estudos culturais e a educação na formação de novos(as) pesquisadores(as) em contexto sul-mato-grossense nos permitiram refletir a partir da experiência que tivemos com os(as) matriculados(as), não se tratando aqui de reflexões sobre os(as) discentes ou dos(as) discentes, tampouco com os(as) discentes ou pelos(as) discentes. Antes, o período pandêmico da covid-19 – em meio a tantas limitações no campo do ensino superior – nos permitiu viver experiências coletivas de processos de ensino-aprendizagem que também impactaram na nossa própria atuação e na identidade de professores(as) ligados(as) à formação de novos(as) pesquisadores(as). Sinal de que, mesmo frustrando momentaneamente expectativas mais prescritivas e valorativas, no que diz respeito a indicações de possíveis modos de agir, estudos pós-críticos em educação cumprem um papel importante nos processos de ensino-aprendizagem: transformar o olhar e o modo de pensar diante das diferenças para melhor compreendê-las em suas próprias formas de serem produzidas culturalmente.

Referências

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

DUQUE, T. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, G. et al. *Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças*. Salvador: Devires, 2020. p. 71-77.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A. C.; SCHULMAN, N. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 2-11.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. Debates insubmissos na educação. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 102-103, jan./abr. 2018. Apresentação de dossiê.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e Escritos, 3).

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54.

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

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

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 4-18, maio/ago. 2020.

MARTINS, V. P. S. *Covid-19: a gramática do inimigo*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2020.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*, São Carlos, SP, v. 1, n. 47, p. 9-41, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, E. A. et al. "Salve-se quem puder": dilemas de estudantes das universidades federais de Mato Grosso do Sul em tempo de pandemia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, p. 65-74, 2020.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-45.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. Currículos, gêneros e sexualidade para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 13-19. Apresentação.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

PRADO FILHO, K.; LEMOS, F. C. S. Foucault hoje: algumas linhas a respeito. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2012.

RESTREPO, E. Estudios culturales en América Latina. *Revista de Estudos Culturais*, São Paulo, n. 1, p. 1-12, 2014.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEINBERG, S. R. *Kindercultura: construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

ZUBARAN, M. A.; MACHADO, L. M. R. Que memórias e histórias negras se ensinam nos museus? Do esquecimento ao reconhecimento. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 19, n. 30, p. 4-20, jan./jun. 2014.

Recebido em 13 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 08 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.