

## EDUCAÇÃO PELA/COM A INCERTEZA: um plano tático de acionamentos docentes

Samilo Takara<sup>1</sup>

Fernanda Amorim Accorsi<sup>2</sup>

Elisson Lima Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto opera com as lentes teórico-metodológicas dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais e reconhece que a educação brasileira tem privilegiado uma única norma de “pensamento e experiência”, cujo resultado é a imitação de modelos didáticos legitimados como satisfatórios e impulsionados pelo apagamento das diferenças (hooks, 2017). Neste cenário, emaranhamos uma perspectiva da educação pelo desconforto, como complexo social, político, cultural e econômico de disputa por significados e produção de identidades em que a docência tenha o compromisso ético-político de questionar certezas, de propor formas outras de ver, ser e estar no mundo. Para orientar nossas tessituras textuais, perguntamos: como as dez sugestões para descolonizar o inconsciente, de Suely Rolnik (2018), nos servem de inspiração para compor estratégias de formação docente? Produzimos um plano tático com acionamentos desenhados epistemologicamente para engajar as experiências docentes, afinal estratégias de sobrevivência e resistência têm de ser compartilhadas (hooks, 2017). Entretanto, tal como Rolnik (2018) anunciou, não trabalhamos com modelos fixos e/ou passo a passo, muito menos propomos algo definitivo e absoluto, em razão de compreendermos que a relação entre docência e discência é instável, móvel e desestruturada, bem como a descolonização do inconsciente acontece em ambos, quase que ao mesmo tempo, em uma interação de aprendizagem pela (re)construção. É como se o professorado estivesse envolvido na construção de si e do outro no âmbito da

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento Acadêmico de Comunicação, da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), Educação (PPGE) e Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (Unicentro/PR). [samilo@unir.br](mailto:samilo@unir.br).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/CNPq/UFS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Jornalista pelo Centro de ensino superior do Paraná e Pedagoga pela UEM. [accorsifer@academico.ufs.br](mailto:accorsifer@academico.ufs.br)

<sup>3</sup> Docente da Educação Básica do Estado de Alagoas (EEX-II/Seduc-AL). Mestre em Ensino de Ciência e Matemática (PPGECIMA/UFS). Licenciada em Química (UFS-Itabaiana). Participante do grupo de Pesquisa e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/CNPq/UFS) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS). [1999elissonlima@gmail.com](mailto:1999elissonlima@gmail.com)

micropolítica, que oscila, se expande e contrai porque é alvo de outros poderes e outras forças culturais.

**Palavras-chave:** Educação; Formação Docente; Estudos Culturais.

## EDUCATION BY/WITH UNCERTAINTY: a strategic plan for teaching actions

**Abstract:** This text operates with the theoretical-methodological lenses of Gender Studies and Cultural Studies and recognizes that Brazilian education has privileged a single norm of “thought and experience”, the result of which is the imitation of didactic models legitimized as satisfactory and driven by erasure of differences (hooks, 2017). In this scenario, we entangle a perspective of education through discomfort, as a social, political, cultural and economic complex of dispute for meanings and production of identities in which teaching has the ethical-political commitment to question certainties, to propose other ways of seeing, being and be in the world. To guide our textual weaving, we ask: how do Suely Rolnik’s (2018) ten suggestions for decolonizing the unconscious serve as inspiration for composing teacher training strategies? We produced a tactical plan with epistemologically designed actions to engage teaching experiences, after all, survival and resistance strategies must be shared (hooks, 2017). However, as Rolnik (2018) announced, we do not work with fixed and/or step-by-step models, much less do we propose something definitive and absolute, because we understand that the relationship between teaching and learning is unstable, mobile and unstructured, as well as the decolonization of the unconscious happens in both, almost at the same time, in a learning interaction through (re)construction. It is as if teachers were involved in the construction of themselves and others within the scope of micropolitics, which oscillates, expands and contracts because it is the target of other powers and other cultural forces.

**Keywords:** Education; Teacher Training; Cultural Studies

## EDUCACIÓN POR/CON INCERTIDUMBRE: un plan estratégico para la acción docente

**Resumen:** Este texto opera con los lentes teórico-metodológicos de los Estudios de Género y de los Estudios Culturales y reconoce que la educación brasileña ha privilegiado una norma única de “pensamiento y experiencia”, cuyo resultado es la imitación de modelos didácticos legitimados como satisfactorios e impulsados por la eliminación de diferencias (hooks, 2017). En este escenario, entrelazamos una perspectiva de la educación a través del malestar, como un

complejo social, político, cultural y económico de disputa por significados y producción de identidades en el que la enseñanza tiene el compromiso ético-político de cuestionar certezas, de proponer otras formas de ver, ser y estar en el mundo. Para guiar nuestro tejido textual, nos preguntamos: ¿cómo sirven las diez sugerencias de Suely Rolnik (2018) para descolonizar el inconsciente como inspiración para componer estrategias de formación docente? Elaboramos un plan táctico con acciones diseñadas epistemológicamente para involucrar experiencias de enseñanza, al fin y al cabo, las estrategias de supervivencia y resistencia deben ser compartidas (hooks, 2017). Sin embargo, como anunció Rolnik (2018), no trabajamos con modelos fijos y/o paso a paso y mucho menos proponemos algo definitivo y absoluto, porque entendemos que la relación entre enseñanza y aprendizaje es inestable, móvil y desestructurado, así como la descolonización del inconsciente ocurre en ambos, casi al mismo tiempo, en una interacción de aprendizaje a través de la (re)construcción. Es como si los docentes estuvieran involucrados en la construcción de sí mismos y de los demás dentro del ámbito de la micropolítica, que oscila, se expande y se contrae porque es el objetivo de otros poderes y otras fuerzas culturales.

**Palabras clave:** Educación; Formación de Profesores; Estudios culturales

## UNS (IN)CERTOS ESTUDOS CULTURAIIS

A perspectiva dos estudos culturais é cambiante, provisória, plural, móvel. Os seus deslocamentos, descontinuidades e rupturas são relevantes porque são constituintes e produzem as práticas nessa concepção teórico-política. Hall (2003, p. 123) explica que essas mudanças “[...] transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e as maneiras como podem ser adequadamente respondidas”. Em uma perspectiva de problematizar as “orientações fundamentais” e as “condições de existência”, estamos produzindo esta discussão sobre uma educação pela/com a incerteza.

Inspiramo-nos na perspectiva teórica da compreensão das culturas para trabalhar com a incerteza como processo de deslocamento, mobilização e ruptura. As contribuições das perspectivas de Raymond Williams e EP Thompson ofereceram outras leituras possíveis para pensarmos a educação. Hall (2003, p. 127) explica as concepções do primeiro autor como “práticas sociais” e como “um modo de vida global”. Desse modo,

*Periferia*, v. 17, p. 01-25, 2025, e86313

[...] o argumento de Williams é dirigido contra um materialismo vulgar e um determinismo econômico. Ele oferece, em seu lugar, um interacionismo radical: a interação mútua de todas as práticas, contornando o problema da determinação. As distinções entre as práticas são superadas pela visão de todas elas como formas variantes de práxis - de uma atividade e energia humanas genéticas. Os padrões subjacentes que distinguem o complexo das práticas numa sociedade específica em determinado período são “formas de organização” características que embasam a todas e que, portanto, podem ser traçadas em cada uma delas (Hall, 2003, p. 129).

Em contribuição a esta perspectiva, a concepção de Thompson discute que a cultura é “algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como atividade através da qual homens e mulheres fazem a história” (*apud* Hall, 2003, p. 133) e mostram o deslocamento da posição sobre a perspectiva cultural, que oportunizou outras formas de problematizar a produção de conhecimentos no contexto contemporâneo.

Essas concepções são basilares para visualizarmos possibilidades outras de compreensão dos estudos culturais, bem como “perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais”, como explica Ana Carolina Escosteguy (2010, p. 49). São as referidas estruturas sociais e as práticas culturais, que interpelam os processos educativos e colaboram com a produção das identidades das pessoas envolvidas, uma vez que são profundas as relações entre pedagogia e política. Em outras palavras, é como se a construção da identidade ocorresse a partir das inferências advindas de distintas instâncias como as mídias, as famílias, as crenças espirituais e as escolas (Silva, 2015; Costa; Silveira; Sommer, 2003).

O consumo das inferências não é passivo e estático, ele ocorre por meio de hibridizações que vão produzindo papéis sociais, modos de ver o mundo, uma (ou várias) produção subjetiva de si e do outro, que dialogam com o tempo e espaço em que acontecem. No entanto, é preciso considerar a existência das relações de poder, cujo funcionamento destaca alguns elementos da cultura em detrimento de outros (Costa, 2004).

Desse modo, há posições de sujeito e significados que se tornam predominantes no cotidiano - e podem ser facilmente acessados - e podem se tornar hegemônicos. O funcionamento do predomínio, entretanto, é cercado por disputas e conflitos, em que as contestações, diante da cultura apresentada como prevalente, não precisam ser entendidas como únicas e absolutas, pois “[a] identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção” (Silva, 2010, p. 25).

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas - “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” - dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos” (Hall, 2003, p. 128). Como operamos com uma docência ético-política, cuja perspectiva dos estudos culturais pode servir de lente para um trabalho interdisciplinar, nos importamos com o pressuposto de que a educação seja mero local de recepção de saberes oriundos de esferas outras, como se ela fosse um canal de comunicação raso e abreviado para receber os aprendizados endereçados (Teruya, 2009).

Contestamos esta configuração cultural acerca da Educação, porque entendemos “os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que, autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder [...]”, não necessariamente aceitam e se submetem às dinâmicas previamente desenhadas para eles/as, pelo contrário, eles/as podem atuar no sentido de contestar os terrenos sedimentados, as verdades tidas como absolutas e os significados impostos, afinal é uma posição docente deixar a educação desconfortável diante os projetos educacionais autoritários e excludentes (Giroux, 2008, p. 89).

A docência é, sob nossa ótica, um espaço das diferenças, da construção das identidades plurais e instáveis, bem como uma possibilidade de alinhar planos táticos com acionamentos ético-políticos comprometidos com os desdobramentos entre as experiências dos sujeitos, planos táticos que

questionem os dogmas que soam como particulares, mas podem ser coletivos e sociais, em razão de estarem no topo da hierarquia e podem ofuscar outras formas de ver, estar e viver o mundo.

Dessa forma, a docência, então, deve ser/é, sobretudo, para nós, uma região fronteira, um espaço de (con)fusões e desconfortos, que precisa reivindicar em sua práxis um “pensar [e agir] na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 30). Em outras palavras, para se efetivar uma educação como prática de liberdade, com planos táticos em prol dos desconfortos e questionamentos, como nos traz hooks (2017), a experiência da docência deve-nos levar a compreensão de que

[...] uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se (Mignolo, 2017, p. 19).

Caso contrário, caso a docência vá de encontro ao emudecimento de estudantes, à tentativa de apagamento das diferenças, promovendo uma educação pela dominação e sequestro de subjetividades fervilhantes que desejam ser autorais no mundo que lhes é apresentado como pronto, pode ser iniciado o processo que Rolnik (2018, p. 163) intitulou de o abuso da vida. “O intuito do abuso é destituir a subjetividade de seu poder de conduzir sua potência vital e da liberdade de escolha de seus destinos”, por meio de processos educativos que orientem docilidades e submissões, apropriados para o sistema que deseja explorar, censurar e exterminar modos de existência que não se encaixem na perspectiva colonial composta pela branquitude, pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia, pela transfobia, pelo etarismo e pela aporofobia.

Planos táticos que não se propõem a dialogar com os contos de fadas das escolas, as quais trabalham com a aspereza do engessamento da desigualdade. Visualizamos a existência das

[...] professoras, diretoras, coordenadores e pedagogas que, a todo o momento, vivem a evitar os problemas e os conflitos nas escolas, deixam de explorar suas práticas e seus afetos simplesmente para evitar encrencas, para manterem a ordem e a tranquilidade das/nas escolas (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2021, p.42)

É, justamente, esta perspectiva colonial que os estudos culturais vêm contestar, pois “[...] esses estudos estão implicados com a produção de um conhecimento comprometido como a contextualidade radical e com o construcionismo, bem como com uma política responsável pela promoção de transformações sociais” (Grossberg, 2009 *apud* Bonin; Ripoll; Wortmann; Santos, 2020, p. 4). Transformações estas que estejam comprometidas com a prática de ensinar mundos outros, capaz de promover o direito à resistência, à consciência e ao engajamento críticos, que incitem políticas identitárias plurais em que as teorias sejam dispositivos revolucionários de reivindicação da liberdade (hooks, 2017). Neste sentido, perguntamos: como as dez sugestões para descolonizar o inconsciente, de Suely Rolnik (2018), nos servem de inspiração para compor estratégias de formação docente?

Entendemos que a docência precisa ter consciência das operações de poder, precisa ser um espaço de estranhamento da organização das coisas, das pessoas, dos comportamentos e dos papéis sociais. Um espaço da encrenca, propício à descolonização, porque advoga com as operações de produção de sujeitos, ainda que seja relegado, estrategicamente, à transmissão do conhecimento, como um desmerecimento que beira à hostilidade, porque inferiorizar tem sido uma tática para censurar e diminuir a Educação.

Para contribuir neste processo de desconforto, que nos oferecem os estudos culturais na perspectiva da Educação, para poder criar outros caminhos que desconfortam, lembramos o que explicam Roseiro, Rodrigues e Caetano (2021, p. 5): “os currículos traem seus criadores”. Por esta perspectiva, o desconforto e a desconfiança nos alimentam para um exercício de problematização ético-política para pensar planos táticos da docência ao invés de planos de ensino.

Quando propomos um plano tático da docência ético-política, estamos pensando e agindo não a favor de um *ethos* e uma *politeia* eurocentrísticos, mas sim de um outro sentido social, que retorna ao ancestral e se (con)funde ao agora e o além dele, baseado nas experiências das vidas das pessoas e dos organismos que foram subalternizadas/os através das estruturas do cis-hetero-masculina-branca-eurocentrada. Dessa forma, a nossa propositura não se encerra em si e muito menos em nós, ela faz estranhar assim como a percepção que Krenak (2020, p. 10) nos traz.

Ele [pesquisador europeu] tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã [Hopi] que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “Ela não vai conversar comigo, não?”. Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “Mas é uma pedra.” E o camarada disse: “Qual é o problema?”

Portanto, o plano tático da docência ético-política que trazemos neste trabalho propõe contribuir para a fortificação da capacidade pulsante do saber eco-etológico, uma vez que “a função dessa capacidade é, portanto, a de nos possibilitar existir nesse plano, imanente a todos os viventes, entre os quais se estabelecem relações variáveis, compondo a biosfera em processo contínuo de transmutação” (Rolnik, 2018, p. 54).

No prefácio que Paul Preciado (2018, p. 21) realiza da obra de Rolnik (2018), o intelectual *queer* espanhol nos oferece uma problematização em direção a tarefa de “[c]onstruir um horizonte de vida coletiva”. Ao acionarmos a ideia de um plano tático da docência, convidamos a perspectiva das docências e de discentes considerando a contribuição de hooks (2017, p. 23): “[p]edindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões”.

É, talvez, por este horizonte que reencontramos a perspectiva de Preciado (2018, p. 15) em que reconhecemos que a tarefa precisa considerar uma “[...] reapropriação, portanto, do ‘saber-do-corpo’, da sexualidade, dos

afetos, da linguagem, da imaginação e do desejo. A autêntica fábrica é o inconsciente e, portanto, a batalha mais intensa e crucial é micropolítica”.

Assim, ao concordarmos que “[a] revolução não se reduz a uma apropriação dos meios de produção” (Preciado, 2018, p. 15), é o que nos permite “[...] cartografar a lama com a mesma precisão com que outro cartografaria uma mina de ouro”. Desse modo, pela incerteza e os seus desconfortos, não estamos pensando em um plano de ensino como um mapa, um cronograma, uma lista de conteúdos e princípios que engessam, determinam e produzem corpos.

Vistos sob essa perspectiva, uma pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado ‘tipo’ de sujeito. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito - e essa pedagogia - assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2001, p. 552).

Ao fazer a apresentação de uma perspectiva *queer* para a Educação, Louro (2001) explica os desconfortos de uma leitura teórica e uma perspectiva de trabalho em que a Educação possa ser produzida a partir de diferentes vieses, premissas, sentidos e condições, afinal “[n]ão há vida que não possa ser saboreada por nossos corpos e não há corpo que não produza rastros, detritos ou vestígios” (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2021, p. 52).

Entretanto, reconhecemos que uma dimensão instrumental tem ocupado fazeres pedagógicos como os planejamentos de disciplinas e aulas. Retomando o exemplo cartográfico de Preciado (2018), percebemos que os planos de ensino, os planejamentos de aulas e as estratégias que compõem as metodologias parecem se esquecer de que a didática já foi uma arte.

Por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, entendemos que a formação de professoras e professores esteve preocupada em encontrar fórmulas, modelos e referências, que, uma vez validadas, supostamente requintariam toda e qualquer prática pedagógica. E, nesse horizonte, não se considera o diálogo, que como hooks (2017, p. 174) explica é “[...] um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas” por diferentes posições-de-sujeito.

Se estamos dispostas a tarefa indicada pelo estudos culturais, seguimos o caminho de resignificar, ou seja, “[...] uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o “olhar”: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 35).

Consideramos os argumentos de Louro (2001, p. 552) acerca de uma pedagogia ou um currículo *queer*. “A teoria que lhes serve de referência é desconcertante e provocativa. Tal como os sujeitos de que fala, a teoria *queer* é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada”. A autora, ao dar esse aviso, também nos instiga a defender o desconforto como aprendizagem, ao passo que estranhemos, mas não rejeitamos, porque há um compromisso com o saber, capaz de nos deslocar de um para outro lugar.

Diante de sujeitos, teorias e perspectivas que oportunizam outras formas de práticas, reflexões e atuações, um plano tático da docência é uma retomada da característica artesanal da didática. Sem uma visão de conservar, mas interessadas na tarefa educacional dialógica, coletiva, plural e instável.

Artesanal, o processo de pensar-se é também um processo didático que se faz necessário para a formação docente. A didática não fascista vale-se desse processo de conhecer-se, pouco a pouco, dos elementos que nos constituem as práticas que produzimos e que nos produzem para pensar o exercício da educação como um ensinar-se a si sobre si mesmo e ensinar aos outros o processo provisório que é encontrar-se em aprendizagem (Takara; Teruya, 2015, p. 1182).

Práticas que gerem planos táticos da docência, outras perspectivas para formar docentes, diferentes modos de considerar, contribuir, dialogar e aprender nas relações didático-pedagógicas e ampliar a dimensão da Educação para uma dinâmica em que o conteúdo curricular seja considerado, mas não hipervalorizado. Lama e ouro, como alerta Preciado (2018), precisam do mesmo afino em seu traço cartográfico.

É diante da incerteza sobre grandezas e miudezas que convocamos as sugestões propostas por Rolnik (2018) para “descolonização do inconsciente” e perguntamos, a estas dez sugestões, abaixo listadas, suas possibilidades de sinalizar a constituição de planos táticos das docências no contexto contemporâneo. Como é uma tarefa artesanal, este é um modo, não o único, estas são referências em diálogo, não caminhos dados. A incerteza nos provoca a pensar que as leituras não são mapas prontos ou passos metodológicos únicos. Convidamos a incerteza para escrever, estar conosco, pensar junto e, ao mesmo tempo, duvidar das contribuições que afirmam uma única saída.

1. *Desanestesiarm nossa vulnerabilidade às forças;*
2. *Ativar o saber eco-etológico e expandi-lo ao longo de nossa existência;*
3. *Desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência do estranho-familiar;*
4. *Não denegar a fragilidade;*
5. *Não interpretar a fragilidade desse estado instável e seu desconforto como “coisa ruim”;*
6. *Não ceder à vontade de conservação das formas de existência;*
7. *Não atropelar o tempo próprio da imaginação criadora;*
8. *Não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida;*
9. *Não negociar o inegociável;*
10. *Praticar o pensamento em sua plena função;* (ROLNIK, 2018, p. 195-197, grifos da autora).

As sugestões da autora nos remetem às dinâmicas que permitem provocar os diálogos acerca do fazer pedagógico como proposição instável de leitura de um plano tático da docência. Visualizamos três dimensões a partir das contribuições de Rolnik (2018): I) desfazer(-se); II) dizer não e III) fazer(-se). Desse modo, propomos unificar as contribuições de Rolnik (2018).

Para desfazer(-se), consideramos duas das sugestões de Rolnik (2018, p. 195-197, grifos da autora): “*Desanestesiarm nossa vulnerabilidade às forças -*

experiência fora-do-sujeito” e “*Desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência do *estranho-familiar**”. Ao acionarmos essas sugestões pelo termo desfazer(-se), consideramos que as tarefas de desanestesiá-lo e de desobstruí-lo são modos de desarticular fazeres e saberes que foram naturalizados em uma sociedade colonial-capitalista, tal como explica a autora.

Outro ponto de convergência relevante é considerar que a “nossa vulnerabilidade às forças” e o “acesso à tensa experiência do *estranho-familiar*” (Rolnik, 2018, p. 195-197) se articulam às experiências que mostram a fragilidade da lógica unitária do sujeito. Rememoramos que Preciado (2018) trata do trabalho de constituir uma vida coletiva. Assim, considerar a “vulnerabilidade às forças” como uma forma de experiência fora-do-sujeito, também oportuniza compreender o desejo por uma lógica da coerência, entretanto o sujeito está atravessado e é produzido por diferentes atravessamentos.

[...] Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo-a-corpo entre os viventes e os dispositivos. Naturalmente, as substâncias e os sujeitos, como na velha metafísica, parecem sobrepor-se, mas não completamente. Neste sentido, por exemplo, um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global etc etc. À ilimitada proliferação dos dispositivos, que define a fase presente do capitalismo, faz confronto uma igualmente ilimitada proliferação de processos de subjetivação. Isto pode produzir uma impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência, mas trata-se, para sermos precisos, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que acrescenta o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda a identidade pessoal (Agamben, 2005, p. 13).

A instabilidade provocada pela vulnerabilidade também é, de algum modo, a experiência de tensionamento na disputa “*estranho-familiar*” que é convocada por Rolnik (2018, p. 195-197). Ao considerarmos a discussão realizada pela autora e por Agamben (2005), analisamos que a relação entre *estranho-familiar* oferece uma dinâmica que traz a incerteza, o desconforto, ainda que súbita e rapidamente, mas que também oferece aberturas para outras perspectivas porque reconhece os múltiplos processos de subjetivação.

O tensionamento das práticas e reflexões não cotidianas, não familiares, serve à composição de outras sinapses bem como pode configurar uma linha de fuga para docentes com o compromisso com a expansão da vida. E expandir a vida não seria uma atribuição da Educação? Parece-nos que sim, afinal “[...] se somos culturalmente construídos e se tudo é histórico, então podemos ser outros e, socialmente, podemos criar novos mundos, novos imaginários e novas relações sociais” (Rago, 2011, p. 51).

Diferente da lógica colonial-capitalista, as indicações propõem estratégias de desfazer(-se) de dinâmicas que foram naturalizadas por um pensamento de unificação, homogeneidade e aderência às regras e sistemas de valores pré-estabelecidos pelo eixo eurocentrado do pensamento. Em outra dinâmica, as diferenças do estranho sinalizam a vulnerabilidade da lógica estabilizadora das identidades para pensarmos em fluidez e incerteza que, ao mesmo tempo que produzem o desconforto, mobilizam outras formas de pensarmos e agirmos no mundo.

A incerteza pode ser tensionada a partir do desconforto. Desse modo, inserimos este primeiro gesto na perspectiva de um plano tático da docência para problematizarmos que ao pensarmos os percursos e as dimensões de ensino, precisamos nos desfazer de determinantes previamente estabelecidos em lógicas unitárias, homogeneizantes e que afastam o estranhamento e a vulnerabilidade. Talvez, para nos depararmos que o ensino é, exatamente, a aproximação de diferenças, o reconhecimento da vulnerabilidade dos não-saberes e dos saberes cotidianos para se conhecer outras perspectivas que estranham a normalidade da familiaridade.

Entretanto, para o desenvolvimento dessas práticas, precisamos seguir para o segundo eixo que percebemos acerca das sugestões apresentadas por Rolnik (2018, p. 195-197, grifos da autora): “*não denegar a fragilidade*”, “*não interpretar a fragilidade desse estado instável e seu desconforto como ‘coisa ruim’*”; “*não ceder à vontade de conservação das formas de existência*”; “*não atropelar o tempo próprio da imaginação criadora*”; “*não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida*” ; e, “*não negociar o inegociável*”.

Essas sugestões da autora nos remetem à segunda tarefa do plano tático da docência: dizer não. Nestes seis pontos, Rolnik (2018) nos oferece a potencialidade de olhar a dimensão da negativa para abrir espaços a afirmação: aceitar a fragilidade, conviver com o desconforto, experimentar a instabilidade, respeitar o tempo de criar, abraçar o desejo como ética de afirmação e reconhecer que existe o inegociável.

Amplio, complexo e de difícil realização: dizer não é também a condição mínima da resistência, como nos diz Foucault (2014, p. 257): “Dizer não constitui a forma mínima de resistência. Mas, naturalmente, em alguns momentos, é muito importante. É preciso dizer não e fazer desse não uma forma de resistência decisiva”.

É imprescindível considerar que esta é uma difícil tarefa. Ainda que pareça complexo desfazer(-se) de princípios que são constituintes dos modos de fazer, ser, pensar e agir, dizer não parece, de algum modo, deslocar a docência para uma posição de tensionamento entre pessoas, relações, interações, saberes e conhecimentos.

Ainda nos cabe pensar se existe espaço para dizer não em sala de aula. As metodologias, os planos de aula, os planos de ensino, as ementas, as práticas docentes e suas estratégias para valorizar e centralizar os conteúdos parecem nos dizer que a todo momento a necessidade é encararmos a aprendizagem como um grande sim - a ser sempre repetido.

Um trabalho de experimentação sobre si que demanda uma atenção constante. Em seu exercício, a formulação de ideias é inseparável de um processo de subjetivação em que essa reapropriação se torna possível por breves e fugazes momentos e cuja consistência, frequência e duração aos poucos se ampliam, à medida que o trabalho avança (Rolnik, 2018, p. 37).

Ao recuperarmos a discussão da experimentação sobre si, realizada pela autora, podemos considerar outra estratégia alinhada a dimensão da instabilidade, aquela que o estranho pode nos oferecer para olhar o familiar: a incerteza, o talvez, e a possibilidade de se constituir parte e não tudo ou, ainda,

compreender e não concordar, ou, quem sabe, não compreender, mas saber da existência de outros possíveis.

A fragilidade é um grande medo da dimensão contemporânea. Dizer não pode ser questionar a lógica cis-hetero-masculina-branca-eurocentrada, que produz um valor de certeza e sucesso, que constitui a premissa da colonização capitalista. É para fugir da fragilidade que se “cede à vontade de conservação das formas de existência” que acaba por tentar “conter a vontade de potência da vida em seu impulso de produção da diferença” (Rolnik, 2018, p. 195-197).

É por esta lógica que seria possível considerar - e cuidar - do tempo da imaginação criadora e da possibilidade de manter o desejo em sua ética de afirmação. Consideramos, portanto, as indicações de outras formas de agir, que não estabeleçam conexões com a mera (re)produção que desumaniza, que simplifica e mortifica as práticas criadoras.

Não negociar o inegociável: tudo aquilo que obstaculariza a afirmação da vida, em sua essência de potência de criação. Aprender a distingui-lo do negociável: tudo aquilo que poderia aceitar e reajustar porque não debilita a força vital instituinte mas, ao contrário, gera as condições objetivas para que se produza um acontecimento, cumprindo-se assim seu destino ético (Rolnik, 2018, p. 195-197).

É nesta perspectiva que é possível chegarmos ao inegociável como condição. Dizer não pode ser a forma que encontramos para que um plano tático da docência se posicione como forma de criar condições para as dimensões de outros fazeres. É reconhecendo o que precisamos desfazer(-nos) e o que exige de nós, dizer não, para que possamos agir.

Ainda que o “não” pareça estar distante da atuação e formação docente, nosso ângulo de percepção se alinha ao de Rago (2011), em razão de entendermos que uma de nossas tarefas na Educação é o questionamento sobre onde estamos e para onde queremos ir, cujas respostas podem dar início à premissa de Rolnik (2018) de “não ceder à vontade de conservação das formas de existência”.

Não seria, portanto, um não definitivo e absoluto, o oposto de “sim”, mas a abertura de possibilidades que conduzam os sujeitos da Educação a outros

tempos e outros espaços. O que mais nos importa é a atenção dispensada ao início da premissa: “não ceder”. Deste modo, questionar e abrir as possibilidades estariam associados à metamorfose das existências, porque são ações/comportamentos enérgicos de não rendição às formas que nos são apresentadas como prontas e acabadas.

Na mesma medida, entendemos que, na sociedade cis-hetero-masculina-branca-eurocentrada, o aceite da fragilidade é, concomitantemente, uma (ou várias) ação de rebeldia e fuga da domesticação, que o mundo estático impõe à condição docente. Para o referido sistema é indispensável a existência de um mundo sem contestação, sem disputa em que a força tenha um significado apropriado à manutenção de seus valores. Deste modo, “não denegar a fragilidade” e “não interpretar a fragilidade desse estado instável e seu desconforto como ‘coisa ruim’” invoca a rebeldia docente como atuação no real. Ser e estar frágil seria, portanto, estar vulnerável, efêmero, entendendo os esquemas das relações de poder e se esquivando para não agir como mera massa de manobra diante do inegociável (Foucault, 1987; Silva, 2010).

Colocar-se em posição vulnerável é diferente de ser representada e impelida à vulnerabilidade, uma vez que não se trata de uma imposição, ser frágil, ser vulnerável seria um convite rebelde a outras formas de ser, estar e existir, o que pode indicar fragmentos de liberdade, porque há a ressignificação dos modos de existência, seria um contraponto à realidade dada como absoluta, previamente determinada e estável, que defende a força e a exatidão.

Os fragmentos de liberdade também podem ser vivenciados quando não há o atropelo do “tempo próprio da imaginação criadora”, ao passo que, conforme as teorizações de Foucault (1987), é indispensável a recusa de uma natureza humana prévia para quem deseja entender (e, quem sabe, vivenciar) a liberdade. A imaginação criadora de Rolnik (2018) seria ponto de exercício da produção de subjetividades mais libertas, mais atentas e mais independentes.

Trata-se de um olhar para si (docente) capaz de encontrar as singularidades presentes e fazê-las emergir distanciadas de uma lógica rígida, que serve à censura. Novamente, citamos a rebeldia como condição docente porque olhar para si é pressuposto para enxergar criativamente o outro,

distante dos contos de fadas que nos apresentam o mundo, a escola, a universidade como espaços precisos de funcionalidade.

O pior de tudo é que, muitas vezes, essas escolas-de-contos-de-fadas insistem em dizer que elas relatam o real, que nelas as coisas são verdadeiras. São pedagogias tão funcionais que, a todo momento, querem garantir a funcionalidade da escola em sua preparação para o futuro da vida. Um futuro que, muitas vezes, é apenas mais do mesmo, é apenas o desejo de ordem. E não nos faltam escritas acadêmicas para falar dessas escolas-de-contos de fadas! (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2021, p. 9).

É como mencionamos anteriormente a respeito do desejo em sua ética de afirmação, o que nos remete à mais uma premissa de Rolnik (2018), que nos oportuniza o trabalho de desconfortar a dimensão problematizada por Roseiro, Rodrigues e Caetano (2021). O desejo é a condição individual que, externalizado, afirma a condição de vida do sujeito. Entendemos que “não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida” pode ser a exposição de outras identidades possíveis como visíveis, dizíveis e vivíveis.

Deste modo, ser docente estaria associada a uma gama de possibilidades que, ao trazer à tona representações outras, materializam diferentes dispositivos de poder. “Não negociar o inegociável” é estimular docentes a serem autoras e autores de suas respectivas subjetividades e, ainda, de suas representações.

Na terceira dimensão das sugestões de Rolnik (2018, p. 195-197) é que encontramos as ações: “Ativar o saber eco-etológico e expandi-lo ao longo de nossa existência”; e “Praticar o pensamento em sua plena função”. Estas condições do fazer é que orientam que podemos considerar que o pensamento não é como a dimensão eurocentrada nos disse - destituído de corpo e espaço, mas integrado, eco-etológico para podermos agir de forma coletiva.

Assim, o pensamento em plena função é a potente forma de “[...] reimaginar o mundo em cada gesto, palavra, relação com o outro (humano e não humano), modo de existir - toda vez que vida assim o exigir” (Rolnik, 2018, p. 195-197). A dimensão do fazer(-se) que oferece outras possibilidades para um plano tático da docência.

Para estas ações, aprender com as experiências, entre elas, sobre elas e contra elas, na sua provisória instabilidade que oferece formas para compreendermos as nossas existências e as exigências, que não podemos negar é que somos capazes de ganhar condição de imaginação. Imaginar outras possibilidades, não de forma individual, mas uma imaginação coletiva, ecológica, plural e para os/as humanos/as e não humanos.

Uma imaginação coletiva pode gerar coletivamente aprendizagens. Desfazer(-nos), dizer não e fazer(-nos) é compreender que os conteúdos são parte do processo, mas integram as relações com o mundo, com as outras pessoas e formas de vida, consigo e, ao mesmo tempo, recobra-se a artesanal forma de fazer-se que a didática pode nos auxiliar como arte.

Contra um plano de aula ou o plano de ensino, o plano tático da docência é uma ação entre planos. Desconforto. Multiverso. Brincar com os conteúdos não para adorá-los, mas para profaná-los, para torná-los nossos, para que sejam de todas as pessoas. Um conhecimento que não será depositado nas linhas de um caderno para se passar em uma prova, mas que trace linhas e ofereça pistas de quem somos nós.

Inspiramo-nos em Nuñez (2023, p. 26-27) acerca “[...] das dissidências e das desobediências indígenas contra a colonização”, pois aprender com as experiências é uma saída para o escape da monocultura da Educação colonizada e colonizadora, que subtrai o desejo, o prazer e institui o sofrimento e a disciplina como prerrogativas essenciais para o seu funcionamento.

“Vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos”, explicou Krenak (2020, p. 30) sobre o desconforto da sensação de queda. Portanto, “ativar o saber eco-etológico e expandi-lo ao longo de nossa existência” vem de encontro às reflexões do autor, uma vez que aprender junto é expandir a consciência que ultrapasse a mera vaidade humana. Profanar os saberes e os conteúdos é uma ação de despertar sobre, o que o autor intitulou de, “humanidade zumbi”, cuja característica é de não tolerar prazer e fruição.

“Praticar o pensamento em sua plena função” é, sob nossa perspectiva, atividade docente que enfrente à produção da “humanidade zumbi”, ao passo

que leva em conta os anseios, os sonhos, as autorias coletivas, que levem em conta as singularidades individuais. As linhas que propomos anteriormente podem vir acompanhadas de círculos, símbolos, movimentos que nos lembram, talvez, “[...] uma espécie de tai chi chuan”, que celebra as forças do corpo com as forças de outros elementos vivos, lembrando-nos que não estamos sós e que nossa unicidade pode ser, justamente, o que mundo precisa (Krenak, 2020, p. 27).

Outras formas de gerar sentidos parecem, de alguma forma, retomar a explicação metafórica do barco para a noção de heterotopia foucaultiana. Assim, talvez nos interesse a ideia de que se podemos pensar em planos táticos da docência, estamos nessa tarefa também atuando em outra perspectiva, considerando outras possibilidades e mobilizando outros sentidos.

[...] o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado em si e ao mesmo tempo lançado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de escapada em escapada para a terra, de bordel a bordel, chegue até as colônias para procurar o que elas encerram de mais precioso em seus jardins, você compreenderá por que o barco foi para a nossa civilização, o século XVI aos nossos dias, ao mesmo tempo não apenas, certamente, o maior instrumento de desenvolvimento econômico (não é disso que falo hoje), mas a maior reserva de imaginação. O navio é heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários (Foucault, 2009, p. 421-422).

Tarefas difíceis nos aguardam ao tomarmos a dimensão da incerteza no processo pedagógico. Um plano tático de docência guarda em sua proposição algo de beligerante, porque a norma, que alimenta a perspectiva da Educação em suas leituras mais conservadoras e críticas, parece nunca oferecer outro caminho que não seja o de descaracterizar a Educação como um espaço de disputa. “Há muito aquela professora aprendera a importância de sustentar o mal-estar, de posicionar-se enfaticamente, de comprar as brigas necessárias” (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2021, p. 39).

Formar professoras e professores para que aprendam a fazer seus planos táticos de docência considerando as dificuldades e possibilidades provisórias de desfazer(-se), dizer não e fazer(-se) é perceber o percurso como pedagógico

tanto quanto o conteúdo, as relações, as interações. Não eleger o que é prioritário, mas compreender que a norma sempre estabeleceu que as/os discentes estão em segundo plano.

Ainda que visões que apelam para o sentido da inovação - aqui podemos dizer das metodologias ativas e outras propostas metodológicas que se localizam como respostas milagrosas para resolução de conflitos do nosso tempo - um plano tático de docência não se cria pela lógica iluminada de um professor ou de uma professora como quem resolve a perspectiva do que é Educação e como agir.

Há uma necessidade de se compreender a provisoriedade do barco, sua angústia no processo de deriva e o mapa com menos efeito do que as necessidades que temos como tripulação. É compreender que os instrumentos de navegação, os saberes da experiência e que conhecer a água, o vento e como nossa estrutura nos permite outras lógicas de travessia. A colonialidade capitalista traz saídas milagrosas. A angústia é uma das necessidades da incerteza para pensar a formação docente.

É por estes caminhos que, talvez, possamos criar outras condições educativas, outras formas de aliança entre docentes e discentes e um trabalho coletivo, tal como hooks (2017) nos ensina. Para transgredir, a Educação precisa ser pensada como um caminho que precisa ser percorrido em coletivo, com menos certezas, mas também com as condições de que essas oportunidades constituem o nosso tempo.

## CONSIDERAÇÕES PERTURBADORAS, ESTRANHAS, FASCINANTES E FINAIS

Distantes de encerrar a discussão e oferecer respostas absolutas à pergunta orientadora do trabalho, nossas tessituras textuais provocaram a docência como compromisso ético-político capaz de questionar as certezas e, ainda, propor formas outras de ver, ser e estar no mundo, por isso, mencionamos educação pela/com a incerteza. As dez sugestões de Rolnik (2018) foram utilizadas para inspirar o plano tático que apontou distintas saídas para uma interação de aprendizagem pela (re)construção. Propomos um

processo de deslocamento, de desconforto e de ruptura, porque entendemos que a Educação não é somente um espaço de recepção, mas também de autoria, de fazer-se e refazer-se, artesanalmente.

Para nós, é como se o professorado estivesse envolvido na construção de si e do outro em um movimento cambiante de micropolítica, que oscila, se expande e contrai porque é alvo de outros poderes e outras forças culturais (Hall, 1997). Perguntamos: “como as dez sugestões para descolonizar o inconsciente, de Suely Rolnik (2018), nos servem de inspiração para compor estratégias de formação docente?”, respondemos dividindo as sugestões da autora em três dimensões para pensar o plano tático. Na primeira, entendemos que desanestesiá-lo e desobstruí-lo são possibilidades de desarticulação do que foi naturalizado pela sociedade cis-hetero-masculina-branca-eurocentrada.

Na segunda, incitamos a vontade de dizer não, uma vez que a dimensão negativa abre espaço para a incerteza, o desconforto, as saídas múltiplas da Educação, em que não seja preciso negociar o inegociável. Na terceira, visualizamos que o pensamento pode estar associado ao espaço e ao corpo, integrado à perspectiva coletiva e plural de vida.

Sobretudo, o plano tático da docência oferece outras formas de interação. Desfazer(-se) das formas como a estruturação dos conhecimentos didático-pedagógicos são mobilizados, dizer não para as formas de enrijecimento das possibilidades educacionais e fazer(-se) como uma ação artesanal do ensino é criar caminhos diferentes para a Educação contemporânea.

Olhares diferentes exigem outra mobilização, criar outras formas de sentido e produzir diferentes perspectivas são deslocamentos que consideram as contribuições das sugestões de Rolnik (2018) para traçarmos outras formas de pensar a ação docente. Um plano tático da docência oferece outras condições, porque reconhece a necessidade do planejamento, tentando, mesmo que provisoriamente, não se fixar em uma noção inscrita pelas lógicas da certeza que foram trazidas com o viés da colonialidade capitalística.

O desconforto promovido por um plano tático da docência é uma oportunidade de considerar o instável, o provisório e as potencialidades que se

realizam ao entendermos a prática pedagógica e a formação docente, menos no campo de cursos ou de estratégias prontas, mas por uma problematização das funções, das técnicas e das práticas para pensarmos em uma ação coletiva por uma Educação que considera a diferença como constituinte dos fazeres pedagógicos e educativos.

Para ter outras produções educativas, ensaios e outras táticas nos são necessárias. A Educação ainda está vinculada às dinâmicas do poder-saber das condições de docilidade e adestramento dos corpos. Se quisermos seguir os tracejados oferecidos por nossas autorias, pelas discussões e pela compreensão de uma outra forma de ensinar, precisamos de táticas outras, de mobilizações que fragilizam o processo e não as pessoas. Precisamos, ainda, do reconhecimento da sensibilidade instável das relações pedagógicas como potencialidades frágeis, em vez de fragilidades potentes, como a norma defende, porque há a cultura de estabelecer aquilo que veio dos exploradores. Nós, por outro lado, propomos o desacostumar-se.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdati. **Outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 25 out. 2024.

BONIN, Iara; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que Estudos Culturais? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/100356>. Acesso em: 25 out. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. *In*: Motta, Manoel Barros da (org.). **Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: Sexo, poder e a política da Identidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 158-169.

GIROUX, Henry Armand. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. p. 85-103.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 25 out. 2024.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte - MG: Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu - PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

NUÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel: um prólogo para Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, Suely. **Esfemas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 11-22.

RAGO, Margareth. Rir das origens. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas - RS: Ulbra, 2011. p. 41-54.

ROLNIK, Suely. **Esfemas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio. “Era uma vez nenhuma!” ou os descabidos contos de fadas de uma professora sem modos e uma criança desbocada. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 3, n. 4, p. 33-55, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11327>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c6KWRYy9fpCPHbjkzvwFfmj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. 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. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18441>. Acesso em: 28 out. 2024.

