



Anelice Ribetto
Maria Lourdes Pantano
(Orgs.)

EXPERIÊNCIAS ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

tramas entre coletivos argentinos e
brasileiros que MOVE(m) la América

**Experiências entre Formação de Professoras
e Políticas de Inclusão:
tramas entre coletivos argentinos e
brasileiros que MOVE(m) la América**



APOIO:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores- Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais



FINANCIAMENTO:

Projeto 88881.016071/2024-01 Edital MOVE LA América/ CAPES-
Brasil



**Anelice Ribetto
Maria Lourdes Pantano
(Organizadoras)**

**Experiências entre Formação de Professoras
e Políticas de Inclusão:
tramas entre coletivos argentinos e
brasileiros que MOVE(m) la América**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Anelice Ribetto; Maria Lourdes Pantano [Orgs.]

Experiências entre Formação de Professoras e Políticas de Inclusão: tramas entre coletivos argentinos e brasileiros que MOVE(m) la América.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 183p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2447-3 [Impresso]
978-65-265-2448-0 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Políticas públicas. 3. Educação inclusiva. 4. Programa Move La América. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: fotografia de mandala de Maria Lourdes Pantano

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecemos às escolas e universidades públicas de América Latina que teimam na produção de bons encontros, esses que potenciam e agenciam trajetórias outras, que diferem daquelas que nos foram destinadas no continente condenado a 100 anos de solidão...

À CAPES pelo investimento de financiamento público na gente...

Sumario

Prologo 9
Ciro Marques Reis

Aberturas: Um convite que Move La América 15
Anelice Ribetto e Maria Lourdes Pantano

pesquisas no coletivo

Rizomar: um gesto produzido por um grupo de pesquisa 25
Luísa Freitas dos Anjos, Joyce Costa, Patrícia Rocha, Raquel Rosa Reis Monteiro

A produção de um campo problemático que tensiona a normalidade nas relações educativas: entre os efeitos dos encontros com estudantes 41
Alessandra Aranda, Débora Madeira, Nicolle Laprovita, Vivian Padial

Pesquisas que se forjam em uma língua outra 65
Arina Martins Cardoso, Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, Sara Busquet e Sheila Martins dos Santos

pesquisas que (en)tramam

ELAC: confluindo experiências em um Grupo de Pesquisa 87
Maria Lourdes Pantano e Rosa Malena Carvalho

**A través de las fronteras del Sur: Debates y reflexiones
tejidas en amistad 107**

*Ana María Polidori Polidori, Francy Marroquín e María
Lourdes Pantano*

pesquisas da praxis

**Entre carreras: Una invitación para mirar-nos,
reflexionar e investigar en Educación Física escolar 131**

María Lourdes Pantano e Verónica Alejandra Ainciart

**La Formación Docente entre líneas: Experiencias
docentes que -nos- conmueven 151**

*María Isabel Leonardo, María Lourdes Pantano e Verónica
Alejandra Ainciart*

Algo sobre Praxis y acerca de quienes tratamos de ser 167

Griselda Amuchástegui

Prologo

Ciro Marques Reis

A Cidade do Rio de Janeiro é reconhecida por sua beleza natural, pelo desenho único de sua paisagem, resultado de um encontro monumental dos mares do sul com os belos morros e icônicas formações rochosas do litoral carioca. Mas as baías e enseadas sedutoras, praias de areias brancas, montanhas, morros, rochas, e a exuberante e resistente mata atlântica, não são molduras estáticas, são a própria cidade. Estão amalgamadas com um povo, um modo de vida, o Carnaval, o samba, as favelas, o funk, produzindo e reproduzindo uma cidade complexa, multiterritorial, com todas as suas contradições. É essa cidade, incluindo sua região metropolitana, carregada de símbolos e signos em constante processo de ressignificação, marcada por intensas desigualdades socioeconômicas, o “purgatório da beleza e do caos”, que atrai estrangeiros de todo mundo.

Mas este prólogo trata de uma outra força de atração do Rio de Janeiro, capaz de despertar o interesse de 78 discentes estrangeiros da América Latina e do Caribe, no âmbito do Programa Move La América da CAPES – esse raio trator é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a terceira universidade mais procurada do Brasil no Move La América.

Lançado em março de 2024, o Move La América é um programa de mobilidade discente, que ofertou inicialmente 300 bolsas na modalidade Mestrado Sanduíche e 200 bolsas na modalidade Doutorado Sanduíche, para estudantes de instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe, para realização de estágios de pesquisa em Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior brasileiras. Em agosto de 2024, a CAPES ampliou as vagas para 1.000 bolsas para o Mestrado Sanduíche e 600 bolsas para o Doutorado Sanduíche.

Responderam ao Edital da CAPES, ofertando mais de 16 mil vagas no Move La América, 233 instituições brasileiras. Foram oferecidas 326 vagas pelos docentes pesquisadores da UERJ, com a participação de 32 Programas da Instituição. A UERJ foi a terceira universidade mais procurada pelos candidatos do Move La América, com 78 inscrições de primeira opção, expressão de suas sólidas redes de intercâmbio, consequência de um sedimentado processo de internacionalização da Instituição.

Mas quem são os candidatos que procuraram a UERJ?

Nossos candidatos vieram de 10 países, com amplo destaque para a Argentina, com 48 inscritos (mais de 60%). Estudantes da Colômbia (12), do México (4), do Peru (4), do Chile (3), do Equador (2), do Uruguai (2), e de Cuba, Haiti e Venezuela, com uma vaga cada, completaram o quadro.

Esses 78 estudantes possuem vínculo institucional com 38 universidades. Dessas universidades, 15 são argentinas, com destaque para Universidad Nacional de San Martín (16 inscritos), Universidad de Buenos Aires (8), Universidad Nacional de Córdoba (6), Universidad Nacional de La Plata (5). Ainda participam, Universidad Nacional Tres de Febrero, e Universidad Nacional Del Litoral (com 2 inscritos cada), Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Las Artes, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Sur (Bahia Blanca) e Universidad Tecnológica Nacional, todas com um inscrito.

O México está presente com 5 instituições de origem: Universidad Nacional Autónoma de México (3 inscrições), Universidad Autónoma de Sinaloa (2), e ainda El Colegio de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, e Universidad de Guanajuato, todos com uma inscrição. São 4 as instituições colombianas, com destaque para a Universidad de Antioquia (5 inscritos). Complementam, a Universidad Distrital Francisco José

de Caldas, a Universidad El Bosque, e a Universidad Nacional del Colômbia com um inscrito.

Os estudantes chilenos vieram da Pontifícia Universidad Católica de Chile, da Universidad Alberto Hurtado, da Universidad de Chile, e da Universidad de la Frontera, todas com um inscrito. Também são quatro as universidades peruanas, com um escrito em cada: Pontifícia Universidad Católica del Peru, Universidad Nacional de Ancash Santiago Antunes de Mayolo, e Universidad Nacional del Altiplano. Do Equador tivemos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social e Universidad Veracruzana Xalapa de Enriquez (um inscrito cada).

Universidad de La República Uruguay (Uruguai, 2 inscritos), Ecole Normale des Professeurs de Saint Louis de Gonzague (Haiti, 1 inscrito), Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (Cuba, 1 inscrito) e Universidad Central de Venezuela (Venezuela, 1 inscrito) completam o quadro de instituições de origem.

A modalidade Doutorado Sanduíche foi a mais procurada na UERJ, com 50 candidaturas, correspondendo à 64% dos alunos estrangeiros. Para o Mestrado Sanduíche, foram 28 candidaturas, 36% do total. 68% (53 inscritos) são mulheres e 32% (25 inscritos), homens. Recebemos candidatos com idade entre 21 e 46 anos. Há concentração feminina na faixa de 31 a 35 anos (21 candidatas), seguido de 25 a 30 anos (15), e de 36 a 40 anos (13). As faixas de 21 a 25 anos e de 41 a 46 anos apresentaram 2 candidatas em cada uma. Já os homens, que não aparecem na faixa mais jovem, de 21 a 25 anos, estão concentrados na faixa seguinte, de 25 a 30 anos (11 candidatos), seguidos de 7 candidaturas (31 a 35 anos), 4 (36 a 40 anos) e 3 (41 a 45 anos). A maior procura pelo Doutorado Sanduíche responde pela maior concentração de candidatos com idade superior a 30 anos.

Quando observamos os inscritos pelas Grandes Áreas do Conhecimento, percebemos uma importante concentração de candidatos nas Ciências Humanas (42 inscritos, 53,8%). Em seguida, temos: Linguística, Letras e Artes (11 inscritos, 14,1%), Ciências Sociais Aplicadas (8 inscritos, 10,2%), Ciências da Saúde

(7 inscritos, 9%), Ciências Exatas e da Terra (6 inscritos, 7,7%), Ciências Biológicas (2 inscritos, 2,5%), Engenharias e Multidisciplinar (1 inscrito, 1,3%, em cada uma).

Tal composição está lastreada pelos Programas de Pós-graduação da UERJ que foram procurados pelos estudantes do Move La América. Por número de inscritos, foram: Ciência Política (8), Educação Maracanã (8), Ciências Sociais (8), Artes (6), História (6), Educação FFP (6), Enfermagem (4), Geociências (4), Letras (4), Comunicação (3), Saúde Coletiva (3), Sociologia (3), Engenharia Química (2), Geografia Maracanã (2), História da Arte (2), Psicanálise (2), Psicologia Social (2), Alimentação, Nutrição e Saúde (1), Direito (1), Ecologia e Evolução (1), Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (1), Física (1), História Social (1), Microbiologia (1) e Serviço Social (1). Os temas de pesquisa dos estudantes atingiram 54 Áreas de Conhecimento.

Como todo bom anfitrião, a UERJ preparou a casa para melhor receber e acolher os bolsistas do Move La América. A Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PR-2, a Diretoria de Cooperação Internacional – DIRCINT e a Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis – PR-4, e os Programas de Pós-graduação da UERJ, envidaram esforços para que os estudantes estrangeiros tivessem a melhor experiência possível na Instituição. Nesse sentido, a UERJ promoveu encontros, por intermédio do DIRCINT, no âmbito do Programa Amigo, que tem como objetivo promover o encontro de alunos estrangeiros em intercâmbio com alunos de graduação da Instituição, no intuito de receberem melhores informações sobre a cidade do Rio de Janeiro, e sobre as rotinas destinadas aos alunos no cotidiano da universidade. Os bolsistas do Move La América também tiveram acesso aos restaurantes universitários da UERJ, durante o período de estágio, com o mesmo preço subsidiado concedido aos estudantes regulares da Instituição, assim como a toda infraestrutura universitária, com acesso às bibliotecas e laboratórios.

Que iniciativas como “Experiências entre Formação de Professoras e Políticas de Inclusão: tramas entre coletivos

argentinos e brasileiros que MOVE(m) la América” se multipliquem na UERJ, não só fortalecendo e dando visibilidade às sólidas redes de pesquisa existentes entre a Instituição e seus parceiros na América Latina e Caribe, mas também gerando novos pontos de contato e de interseção na reflexão de temáticas fundamentais para o Sul-Global. Afinal de contas, as fronteiras não nos separam de nossos vizinhos, nos conectam a eles.

Parabenizo as professoras Anelice Ribetto e Maria Lourdes Pantano, pela organização do livro, e a todas as autoras que nos permitiram mergulhar em suas pesquisas, numa obra construída a partir de uma abordagem transfronteiriça, integradora, crítica, reflexiva e convidativa.

Aberturas: Um convite que Move La América

Anelice Ribetto¹

Maria Lourdes Pantano²

“Experiências entre Formação de Professoras e Políticas de Inclusão: tramas entre coletivos argentinos e brasileiros que MOVE(m) la América” é um livro que se forja como efeito de um bom encontro tramado a partir de um dispositivo criado pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC) em 2024 e chamado Programa **MOVE** La América na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa teve como objetivo complementar os esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da vinda de discentes, vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe, permitindo-se o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação (PPG) e a criação de um ambiente institucional internacional.

¹ Professora Titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais da mesma Instituição. Co-orientadora do Projeto de Mestrado Sanwich da estudante Maria Lourdes Pantano no Programa MOVE La América/ Capes 2024 - Brasil. Coordenadora do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação.

² Bolsista do Programa CAPES Move La América no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Mestranda em Pesquisa Educacional com orientação socioantropológica no Centro de Estudos Avançados da Universidade Nacional de Córdoba (CEA-UNC). Professora na Faculdade de Educação Física da Universidade Provincial de Córdoba (FEF-UPC), no Instituto de Ensino Domingo Faustino Sarmiento e no Professorado de Educação Física Juan Mantovani. Integrante do grupo de pesquisa Praxis, Coletivo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar, Educação e Desenvolvimento de Córdoba, Argentina.

O Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) através da sua Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PR2) acolheu quatro estudantes de universidades chilena, mexicana e argentinas. Assim se possibilitou política e academicamente o encontro que contamos nesse livro. Maria Lourdes Pantano, da Universidad Nacional de Córdoba/ Argentina foi acolhida para ser co-orientada da professora Anelice Ribetto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil de 1 de abril a 30 de junho de 2025.

Mas, o que a gente tenta narrar são efeitos, não apenas resultados. Efeitos que se compõem por esse atravessamento macro-político e acadêmico mas também por linhas que se forjaram numa dimensão micro-política, ética e estética: o modo como criamos um movimento entre estudantes e professoras, argentinas e brasileiras, pesquisadoras que problematizam o cotidiano escolar de escolas e universidades públicas como espaço de invenção de possíveis.

O MOVE possibilitou um agenciamento sensível que pode se entender como o fortalecimento de uma política de internacionalização entre o *Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação* (CNPQ/FFP-UERJ) do Brasil e o *Grupo Praxis- Colectivo de Estudio e Investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo* de Córdoba, Argentina, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) representada pela professora Anelice Ribetto e a Universidad Nacional de Córdoba (UNC) representada pela sua mestranda Maria Lourdes Pantano que vivenciou o estágio de mestrado sanwich no Brasil. Mas também acolhemos as discussões de outros grupos de pesquisa e com outras pesquisadoras, no qual e com as quais, as atividades desse projeto foram produzidas.

É com muita alegria que compartilhamos essa experiência!

Para dar a ver esse movimento, organizamos este livro em três linhas que se transversalizam mais que podem ser agenciadas rizomaticamente.

Uma linha chamada *Pesquisas no Coletivo* acolhe escritas que problematizam as pistas com as quais o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação tem se movimentado e acolhido pesquisas de graduação, mestrado e doutorado na FFP/UERJ, a totalidade delas desenvolvidas por professoras de escolas públicas brasileiras. Uma segunda linha chamada *Pesquisas que (en) tramam* convocou a coordenadora do Grupo de Pesquisas ELAC/UFF, grupo que acolheu atividades de Lourdes e, finalmente um texto escrito por três estudantes latinoamericanas do Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, as três desenvolvendo pesquisas com bolsas da CAPES e que se entramaram sensivelmente em todo o processo do MOVE. Finalmente, uma terceira linha *Pesquisas da Praxis* mostra os movimentos desse grupo de professoras-pesquisadoras argentinas e as tramas pelas que operam a prática da docência.

A linha *Pesquisas no Coletivo* é composta por três textos. O primeiro **Rizomar: um gesto produzido por um grupo de pesquisa**, escrito por Luísa Freitas dos Anjos, Joyce Costa, Patrícia Rocha e Raquel Rosa Reis Monteiro apresenta um recorte da trajetória formativa de quatro professoras que no processo de produzir suas pesquisas, dão a ver uma das pistas forjadas pelo grupo Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, do qual fazem parte. O grupo é formado por estudantes, professoras, pesquisadoras, gestoras e mães em articulação com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Aqui, sustenta-se, como uma das pistas, a produção de conhecimento em rede a partir do conceito de rizoma (Deleuze; Guattari, 2011) que no meio entra no campo da educação na diferença. O modo de acompanhar esse movimento se faz pela intenção cartográfica e pela escrita de diários como dispositivos para dar a ver a experiência dos encontros e seus efeitos.

No segundo texto, chamado **A produção de um campo problemático que tensiona a normalidade nas relações educativas: entre os efeitos dos encontros com estudantes** escrito por Alessandra Aranda, Débora Madeira, Nicolle Laprovita e Vivian Padial se apresenta uma escrita em tom ensaístico, que tenta dar a pensar os atravessamentos de quatro pesquisas que vêm sendo produzidas a partir de um esforço escriturístico, no qual as autoras problematizam como a produção da normalidade pode se infiltrar nas relações educativas. Sobretudo, tensionando os efeitos dos encontros que elas têm com os estudantes cujas condições de vida são nomeadas como um modo de existir deficiente.

O texto **Pesquisas que se forjam em uma língua outra, escrito por** Arina Martins Cardoso, Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, Sara Busquet e Sheila Martins dos Santos pretende fazer pensar uma língua outra como prática de resistência que comporta a experiência do encontro. Busca-se problematizar as formas únicas e legitimadas de escrita na academia, que nem sempre suportam a diferença como relação. Para tal, apresenta-se o modo como quatro pesquisadoras experimentaram o exercício de uma escrita outra, desenvolvidas junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A linha *Pesquisas que (en) tramam* apresenta dois textos: o primeiro, chamado **ELAC: confluindo experiências em um Grupo de Pesquisa foi escrito por** Maria Lourdes Pantano e Rosa Malena Carvalho. O texto surge da escrita compartilhada do encontro entre duas pesquisadoras, uma do Brasil e uma da Argentina, a partir do Grupo de Pesquisa ELAC (Educação Física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades). O texto ressalta a potência de fazer parte desse coletivo como espaço de escuta, diálogo e leitura compartilhada, no qual investigar transcende a produção de resultados acadêmicos para se tornar uma prática que tece vínculos, sustenta afetos e abre horizontes

para novas formas de pensar, escrever e resistir. Destaca-se a relevância desses intercâmbios, tanto dentro do Grupo, quanto em outros espaços na Universidade e na experiência significativa em uma escola pública do Rio de Janeiro, possibilitando repensar e problematizar a corporeidade e a prática educativa, além de entrelaçar debates com a realidade argentina e brasileira. Ressalta-se, ainda, a importância desses encontros na geração de redes transfronteiriças, fortalecendo a colaboração coletiva na confluência de conhecimentos, reafirmando o compromisso ético e político do grupo com outros coletivos de pesquisa, em prol de uma educação crítica, situada, antirracista e transformadora.

O segundo texto **A través de las fronteras del Sur: Debates y reflexiones tejidas en amistad** foi escrito pelas mãos de Ana María Polidori Polidori, Francy Marroquín e María Lourdes Pantano e apresenta uma reflexão construída a partir da experiência de três estudantes latino-americanas que, por meio de bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integraram o Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O texto se organiza como uma conversa situada, em que trajetórias acadêmicas e laborais distintas, oriundas da Colômbia, Argentina e Chile, se entrelaçam no espaço comum de formação. A vivência compartilhada evidencia que as desigualdades sociais constituem simultaneamente objeto de análise e motor de debates coletivos, favorecendo vínculos que ultrapassam fronteiras geográficas e culturais. A participação nos grupos de pesquisa possibilitou não apenas o acompanhamento no desenvolvimento das investigações, mas também a abertura para novas formas de compreender a prática investigativa e as relações com os objetos de estudo. Nesse contexto, a bolsa é compreendida como oportunidade de habitar um horizonte ampliado de aprendizagens, onde laços acadêmicos e pessoais se transformam em sustento e desafio. Ao valorizar a potência do pensamento a

partir do Sul, o artigo ressalta a importância de questionar certezas, revisitar o familiar e reaprender a partir de perspectivas sensíveis para pensar a investigação educacional, a cultura e as relações sociais em tempos de constantes transformações.

Finalmente, na última linha, que chamamos de *Pesquisas da Praxis* acolhemos três textos: o primeiro, **Entre carreras: Una invitación para mirar-nos, reflexionar e investigar en Educación Física escolar**, de autoria de María Lourdes Pantano e Verónica Alejandra Ainciart surge da experiência de duas professoras de Educação Física que, a partir do grupo de pesquisa *Praxis*, refletem sobre sua própria prática e a investigação na escola como território de saberes, tensões e transformações. A escrita se apresenta como oportuna, sentida e experiencial: oportuna porque possibilita o debate pedagógico nos contextos atuais; sentida porque recupera vivências que marcam as autoras como docentes e pesquisadoras; e experiencial porque se entrelaça com as práticas e paixões que configuram o ser docente. A partir de uma perspectiva crítica e de direitos, aposta-se em uma Educação Física escolar inclusiva e de qualidade, capaz de abrir novas possibilidades no ensino, na pesquisa e na formação docente. O texto, a partir de dois relatos, aprofunda a importância de investigar e de reconhecer o caminho compartilhado nas implicações com outros/as. Além disso, constitui um convite para que docentes e estudantes de Educação Física se envolvam ativamente na pesquisa, como prática transformadora e coletiva.

O texto **La Formación Docente entre líneas: Experiencias docentes que -nos- conmueven**, escrito por Maria Isabel Leonardo, María Lourdes Pantano e Verónica Alejandra Ainciart aborda o intercâmbio de cartas entre três professoras da província de Córdoba/Argentina, integrantes do grupo de pesquisa *Praxis*, atuantes em diferentes instituições de formação docente: um curso de Educação Física da Universidade Provincial de Córdoba, um curso de Educação Infantil e um curso de Ensino Primário de nível superior. Por meio das cartas, as docentes relatam experiências que possibilitam reflexões sobre a docência, problemáticas cotidianas e

a prática investigativa na formação docente. As narrativas funcionam como registros coletivos que tornam visíveis tensões, decisões pedagógicas, momentos de dúvida e estratégias de ensino, promovendo uma análise que articula o individual e o compartilhado. O artigo discute a pesquisa educativa considerando a construção metodológica, a prática reflexiva e a criação e manutenção de redes profissionais. Esta experiência evidencia que investigar e ensinar são processos interrelacionados, nos quais a reflexão, o afeto e as redes contribuem para novas formas de habitar e enriquecer a formação docente.

O terceiro e último texto, escrito por Griselda Amuchástegui e chamado **Algo sobre Praxis y acerca de quienes tratamos de ser**, tenta resumir a origem e a evolução do *Praxis*, um coletivo de estudo e investigação em Educação Física, Educação e Desenvolvimento, que começou a trabalhar em 2003 num curso da disciplina Prática Docente, do então Instituto de Formação de Professores em Educação Física IPEF – hoje transformado na Faculdade de Educação Física IPEF da Universidade Provincial de Córdoba, Argentina. Um esforço em que foi feita uma escolha arbitrária de algumas das múltiplas ações, projetos, produções, viagens, eventos e publicações que vieram à memória durante o processo de escrita: sobre a primeira investigação formalizada, os resultados que surgiram ao sistematizar o trabalho, sínteses – extremamente concisas – das redes das quais fazemos parte. Alguns dos projetos que mais gostamos, amassamos em colaboração com pessoas maravilhosas de diferentes geografias, com quem aprender é uma festa. Finalmente, tenta explicar as razões do nome próprio, há mais de uma década, e o que acreditamos que continua a nos convocar a fazer parte do coletivo.

Desejamos uma boa leitura que abra possibilidades de pensar a internacionalização da Pós-Graduação e das Universidades públicas latinoamericanas, como um movimento ético, estético e político comprometido com a defesa de nossa educação pública.

Vamos lá, MOVE la América!

primavera de 2025.

pesquisas no coletivo

Rizomar: um gesto produzido por um grupo de pesquisa

Luísa Freitas dos Anjos¹

Joyce Costa²

Patrícia Rocha³

Raquel Rosa Reis Monteiro⁴

Uma abertura: pesquisas que movem redes

Somos Patrícia, Raquel, Joyce e Luísa e, juntas, compomos com outras mulheres pesquisadoras o grupo de pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Trata-se de um grupo de pesquisa criado em 2011 que reúne professoras da escola básica, professoras e estudantes da Faculdade de Formação de

¹ Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do CNPq, participando do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, vinculado ao grupo de pesquisa Vozes da Educação (FFP/UERJ).

² Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora, atuando como gestora no Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

³ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora, atuando na UMEI Portugal Pequeno no Município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

⁴ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Pedagoga atuando na Fundação Municipal de Niterói (FME) e Professora Orientadora Educacional pela Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil (PMSG).

Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ, Brasil), gestoras das redes públicas de ensino e famílias, principalmente mães — de estudantes diagnosticados com deficiência ou ditos com deficiência⁵. Juntas, escrevemos esse texto que deseja dar a ver os movimentos gerados por esse grupo por meio de uma das pistas que aparece forte em nossos trabalhos: a produção de conhecimento em redes. Somos um grupo que se tece como rede e, por esse motivo, cresceu com a amizade de Lourdes, uma professora mestranda que nos chegou por meio do Programa Move La América.

Numa rede de caminhos, pesquisas, trajetórias, temos experimentado, no Coletivo, a produção de um campo problemático ao qual chamamos educação na diferença. No emergir das problematizações e estudos em nossas pesquisas, sustentamos a defesa do rizoma, um conceito deleuze-guattariano (Deleuze; Guattari, 2011), como algo agenciado ao conhecimento. Como dissemos, essa é uma questão que ganha força em nossos trabalhos: “vivemos em redes que se ligam e produzem múltiplos conhecimentos” (Ribetto e Busquet, 2022, p. 27). Como teias hibridizadas, vamos traçando múltiplos saberes, sustentando que nenhum conhecimento (inclusive o da universidade) acontece fora de uma rede de vida, relações, experiências, tensões, etc.: “não existe fora e dentro dessas redes, existem simplesmente redes” (Ribetto e Busquet, 2022, p. 27).

É assim que apostamos na produção de conhecimentos entre mães, professoras, estudantes, escolas, universidade pública, etc.: como um plano rizomático, investigativo que exige um gesto: rizomar. Com nossas pesquisas, fazemos rizomas com a produção

⁵ Utilizamos estes termos “diagnosticados com deficiência” ou “ditos com deficiência” no Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação da FFP/UERJ por entendermos que os sujeitos e suas condições de vida são marcados pela diferença e que existem condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam “deficientes”, mas fundamentalmente os discursos médicos e jurídicos, nesse sentido eles são “chamados pessoas com deficiência” ou “ditos com deficiência” ou “diagnosticados com deficiência”.

comum de escritas, como uma grande trama que vai crescendo, alinhavando as escolas com as quais trabalhamos, a vida, a universidade, nossas práticas, saberes e tudo aquilo que, inclusive, trama o desejo dessa escrita. Tudo vai se multiplicando no meio do encontro com os outros, no meio dos acontecimentos que nos ajudam a pensar, por exemplo, que essa escrita é exatamente trama porque é produzida no corpo de pessoas que não podem percorrer um caminho formativo sem se afetar com outras, como nos conta Patrícia.

Diário de memórias - Em 2023 conheci Alessandra, no dia da entrevista para o processo de seleção do Mestrado, em março de 2024 reencontrei a mesma na nossa primeira orientação do trabalho de pesquisa, alguns dias depois fomos apresentadas a Raquel, Joyce, Luísa, Lourdes e outras meninas na sala do Vozes. Ao encontrá-las eu não fazia ideia do papel que elas fariam ao longo desse processo, eu não imaginava que junto a elas escreveria minha dissertação, menos ainda que um dia escreveria um capítulo de livro. (Rocha, 2025)

Nessa rede, os caminhos se cruzam. Puxamos linhas e nela tramamos com Deleuze (2011) um gesto de rizomar: um modo de fazer que traz para dentro de nossas escritas a presença de muita gente. Já disse Deleuze (2011) que rizomas são conexões, são hastes subterrâneas, algo completamente diferente de raízes. Num rizoma, não existem pontos, apenas linhas que trabalham em multiplicidades e seguem se espalhando, ganhando velocidades por todos os lados, crescendo no meio de outras coisas e para várias direções. Rizomas são tramas. O conceito de rizoma conversa sobre as muitas possibilidades de relações entre pessoas, o mundo, os bichos, as experiências, a vida e a formação que nos constitui. Por isso, esse é um conceito que sustentamos e que nos permite pensar a vida de forma mais ampla, sem considerar o conhecimento como algo dado, pronto, acabado, definitivo. O conhecimento é algo que cresce entre múltiplos sentidos e se produz num conjunto de relações que entramos. Assim, não existe conhecimento superior, ou inferior: existem redes que produzem saberes ao fazerem conexões, e, formando rizomas, se tornam

dois, quatro, seis... O conhecimento não é um modelo fixo, centralizado. Aliás, o conhecimento ocidental historicamente se sustenta relacionando seus fundamentos como numa hierarquia de cima para baixo: como se fosse uma imagem fragmentada primeiro de raízes, depois troncos, folhas, árvores, por exemplo.

Do contrário, como pesquisadoras, pensamos que não escrevemos uma tese ou uma dissertação como “árvore da ciência”, como um saber estruturado apenas academicamente. Entramamos uma produção investigativa que pode se ligar com “qualquer outro ponto, e deve sê-lo” (Deleuze, 2011, p. 22). O conhecimento sobre o mundo é sentido, olhado, pensado, é um saber que se produz [no meio] e nele, é possível pensar aquilo que ainda não se sabe. É assim que pensamos a relação com o conhecimento. É trama! É conexão! Por isso, fazemos dessa escrita uma escrita a oito mãos, porque nossas palavras se juntam umas às outras anunciando caminhos de pesquisas entramadas, pois o modo como nos constituímos no mundo não se dá a partir de um único meio, mas se movimenta entre conexões infinitas. Ouçamos um pouco dessas tramas que crescem no entremeio de nossas pesquisas!

Pesquisas crescem entre... pelo meio... e já não se tornam mais uma: criam rizomas.

Diário de memórias — Pensando sobre a pesquisa que venho produzindo percebo que o trabalho é singular, no entanto, não me pertence, ele vem sendo construído em comum com mulheres — mães — professoras do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, com as profissionais que me acompanharam ao longo da caminhada como professora e por todas as famílias de crianças ditas com deficiência que acolhi na sala de aula. Franco (2016, p.18), em seu trabalho nos ensina que “há algo aí que sempre se mistura, porque somos um, encarnado num corpo que produz uma certa escrita, num estilo sempre singular, mas que é poroso e que só se faz com o outro”. As palavras não são apenas minhas, elas me tocam pessoalmente, mas fazem parte de um contexto maior e afetam a muitas outras mães, professoras e famílias. (Rocha, 2025)

Pensando nos fios que puxamos acima e no encontro com Deleuze (2011) que nos fala sobre rizomas, apresentamos uma das dissertações que vem sendo produzida na rede que se trama entre: a FFP/UERJ, situada no Município de São Gonçalo; entre o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação; entre a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Portugal Pequeno, localizada no Município de Niterói/RJ; e entre as famílias dos estudantes diagnosticados com deficiência da referida escola. Uma dissertação que parte da reflexão da mãe (que sou) de um jovem autista, acerca da trajetória de seu filho na escola e que olha as muitas experiências com seu filho como tramas e saberes que se aproximam de muitas outras mães e filhos com condições singulares. Uma reflexão acerca da coletivização, da constituição do comum.

Movimentando saberes em tramas, escrevo uma dissertação que eu, Patrícia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação — Processos Formativos e Desigualdades Sociais escrevo como uma mãe que também é professora da UMEI Portugal Pequeno, é pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Coletivo e que, portanto, encontrou no “entre” desses espaços seu desejo de pesquisa. Um desejo de acompanhar os processos que se forjam nos encontros com outras famílias e que apostou num projeto chamado “Conversas do Quintal do Portugal”. Projeto esse que possibilita encontros entre pesquisa, escola e famílias dos estudantes diagnosticados com deficiência.

É curioso como nesse meio o conhecimento “já não é de ninguém”, mas “está entre todo mundo” (Deleuze, 1998, p.17). Ali, o conhecimento se produz através do encontro, das redes tecidas no cotidiano. Assim, uma pesquisa pensada, vivida e escrita como parte de um rizoma só encontrou uma maneira de começar: pelo meio. Entendendo esse meio como “espaço como um campo problemático que se constitui pela sua prática que está em movimento pelos encontros que produz” (Ribetto, 2016, p. 39). Uma entrada pelo meio alinhava a escola Portugal Pequeno; o Projeto Conversas no Quintal do Portugal e tudo o que vai se

conectando na pesquisa e na vida que acompanha os processos ao longo dos anos de 2024 e 2025, afirmando a escola como um espaço acolhedor para toda e qualquer alteridade, um lugar para encontros e conversas onde professores, familiares e crianças possam estar e fazer coisas juntos, questionando o discurso medicalizante adotado socialmente e, juridicamente, discurso preso à normalidade e normalização de crianças.

Pesquisas crescem entre... pelo meio... e já não se tornam mais uma: criam rizomas.

Pelo meio também cresce a formação de uma pedagoga que ensaia gestos (como tramas) que não sugerem posições verticalizadas entre suas atribuições no interior de uma escola básica da rede municipal de educação de Niterói/RJ. Habitadas pelas experiências com professoras, famílias e estudantes diagnosticados com deficiências e com o grupo de pesquisa Coletivo pensamos entrecruzadamente os gestos, as imprevisibilidades, as tensões, as relações que fazem conexão com as nossas atribuições oficiais prescritas pela Carta Regimento (2015) de uma rede municipal e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Esticando os fios do pensar, nos perguntamos no meio de uma pesquisa: como as políticas se amarram com a vida? Tenho a impressão de que, no meio de uma rede, se bifurcam linhas que não estão presas apenas à diagnósticos no encontro. Reconhecemos as linhas institucionais em que operam esses saberes, mas sentimos que apenas essas linhas (fixadas em modelos majoritários) não nos bastam quando produzimos o saber pedagógico com outros. As experiências, os dilemas, as sensações parecem não pertencer a nenhuma regulamentação instituída ao estar com os outros num encontro imprevisível e sobre o qual não temos domínio. Nesses momentos, precisamos reafirmar responsabilidades acerca do que temos como função e,

sobretudo, precisamos encontrar algo comum, um gesto que não se define apenas pela representação de uma tarefa pedagógica.

E é aí que damos importância aos gestos de escuta e conversa, para pensarmos: o que gestualizamos na educação? A partir da consideração que Skliar (2014, p. 77) faz sobre “una gestualidade mínima para la educación, para pensar en el interior mismo de la educación” e a partir do que Giorgio Agamben (2017, p. 58) conceitua sobre gestos, como algo que se “inscreve na esfera da ação, mas [também se] distingue claramente do agir e do fazer” —como finalidade, ou seja: há uma “finalidade sem fim” e no meio, o gesto... uma potência que “irrompe no seu próprio ser meio e [...] assim o exhibe” (Agamben, 2017, p. 60), é que posso pensar que nossa formação se conecta no meio, com políticas, com o cotidiano, com gestos de fuga para tramar aquilo que está no regimento, no planejamento, nas leis, na institucionalidade de uma atuação.

Niterói. Março de 2022. Sou chamada para ser apresentada a uma mulher, mãe de duas crianças que acabara de fazer a matrícula de seus filhos em nossa escola. Dois meninos diagnosticados com autismo. No momento de conversa, sinto saltar do olhar daquela senhora uma preocupação que parecia consumi-la, por isso, estava preocupada em nos passar todos os mínimos detalhes de seus filhos: como agiam, que remédio tomavam, como eram na outra escola, como se alimentavam, o que sabiam... Disse que a experiência em outra escola havia lhe deixado marcas difíceis de superar. Os meninos não estavam com ela naquele momento e parecia que ela desejava nos antecipar a chegada deles à escola para que nós não nos surpreendêssemos com algo que, talvez, não fosse esperado... Talvez, ela se tranquilizasse em dizer tudo o que sabia sobre as crianças acreditando que essas informações, de certa forma, protegeriam seus filhos ou seriam a fórmulas que se misturavam às nossas “ações pedagógicas” para educar os meninos no dia a dia?... Fiquei a pensar... sua fala nos pressupunha a ideia de que se tratavam de crianças com condições de existência parecidas com as descritas na Política, ou seja, crianças diagnosticadas com deficiência, crianças com “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito” (Brasil, 2008, n.p). Pensei isso por uma série de receituários e laudos que ela mostrava enquanto falava sobre os diversos tratamentos que os meninos realizavam. Onde estavam os meninos naqueles documentos? Seriam eles algo mais do que aquilo que deles é dito ali? Como fazer ligas entre aquela conversa, as Políticas e as organizações que temos dentro de um contexto educativo regular? Como fazer cumprir o determinado para além de um processo institucional de matrícula? Em que medida encontraríamos as singularidades pedagógicas adequadas aos estudantes que não se guiam, necessariamente, por uma pauta curricular pensada universalmente nos sistemas regulares? Como pensar a educação como gestos no meio da rotina escolar, do planejamento, da orientação às professoras, do currículo, da avaliação etc.. no meio do que ali era conversado sobre os meninos? Naquela ocasião apenas a escutei, dei as boas vindas à nossa escola e disse que no dia seguinte estaríamos recebendo as crianças desde o portão para conhecê-las, apresentá-las as suas turmas e as professoras e, posteriormente, voltaríamos a conversar junto com a professora de sala de recursos para pensarmos nos detalhes do processo educativo dos meninos. Conversar e acolher.... pequenos gestos exibidos no meio... (Diário em Tramas. Março de 2022)

Aqui aparece forte em nossa pesquisa dois gestos que vão se tornando conectáveis em nossa formação: o gesto de diariar e a produção de colagens: uma trama que ganha força partir de uma imagem (arte) produzida pelas crianças (arte que me acompanha nos diários e é esteticamente trazida ao fundo e em transparência

na pesquisa em curso), ligando um sentido criado entre a força da escrita e a experiência vivida.

Escreve-se uma pesquisa e a pesquisa faz crescer a trama de formação de uma pedagoga entre pensamentos, políticas, crianças...entre um regimento, entre gestos. E no meio...essa escrita vai mostrando nosso rosto, nossas mãos, nosso olhar! Dizemos com Deleuze (1998, p. 14) que “a escritura tem por único fim a vida. Deixemos, então, de presente nossos gestos diariados de escrita a alguém, pois a trama não tem fim e nos leva a outras e outras afetações como um movimento que passa por todos os lados, pelo meio, mas sempre está no entre.

Pesquisas crescem entre... pelo meio... e já não se tornam mais uma: criam rizomas

Entre pesquisas que crescem no meio, também produzo uma tese em curso que tem como desejo ou como uma intenção cartografar a relação entre as políticas públicas de Educação Especial do município de Niterói/RJ e as experiências das professoras de apoio educacional especializado concursadas em 2016 e egressas da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Entendemos que cartografar significa “acompanhar processos” (Kastrup e Barros, 2009, p. 52-75) e essa é nossa intenção: narrar junto às professoras de apoio educacional especializado egressas da FFP/UERJ as experiências e os modos de produzir escolas no cotidiano escolar. Esse narrar implicado se faz a partir da criação de um diário de itinerância com o qual pretendemos dar a ver e falar a experiência do encontro e seus efeitos, principalmente, formativos nessas trajetórias, ensaios e itinerâncias.

Ao possibilitar encontros, é possível deslocar o olhar da falta ou da carência para a potência das experiências vividas nas mediações com os estudantes ditos com deficiência. Essa possibilidade dialoga diretamente com uma das pistas do grupo Coletivo por meio da produção de conhecimento em redes e com

o conceito de rizoma deleuze-guattariano (Deleuze; Guattari, 2011) como potência para pensar educação na diferença onde a pesquisa e a produção textual não é uma construção individual, mas sim produzida coletivamente por todas, fortalecendo as relações produzidas, os atravessamentos e a implicação trazida para a discussão, sendo ainda uma condição de existência que nos desafia a olhar o mundo de outro modo.

Ao longo de minha trajetória atuando como gestora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói/RJ, especialmente como coordenadora da educação especial; do acompanhamento pedagógico de polos regionais e, atualmente, diretora geral de uma unidade de educação infantil, me movimento fazendo o exercício de compreender o estar nesta função de gestora, o que não significa ocupar um lugar de comando, mas sim assumir uma posição de escuta, de implicação e de construção conjunta. A gestão, nesse sentido, tem sido para mim um exercício constante de deslocamento: criar espaços de diálogo, tensionamento e invenção com professores, estudantes e comunidades escolares.

Com isso, na pesquisa de doutorado, ao acompanhar as professoras de apoio educacional especializado do município de Niterói/RJ egressas da FFP/UERJ, percebo que minhas práticas de gestão foram constantemente revisitadas. A pesquisa não se separa da vida; ao contrário, ela me faz repensar os modos como tenho habitado a escola e a própria gestão. Essa experiência me ajuda a compreender a gestão como uma prática pedagógica em si, na medida em que se constitui como um espaço de formação e de transformação mútua.

Assim, o movimento entre ser gestora e pesquisadora não se configura como papéis separados, mas como dimensões que se atravessam e se implicam mutuamente. Nesse processo, reconheço que minha trajetória se tece em deslocamentos que me colocam constantemente em contato com o inesperado. Ser parte do Coletivo me ajuda a sustentar esses movimentos, entendendo que a educação especial na perspectiva da inclusão se constrói nos pequenos gestos cotidianos.

E é acompanhando processos...

Assim como eu, a professora Rafaela menciona em seu memorial os desafios e possibilidades de trabalhar com crianças ditas com deficiência, no seu caso, sendo mediadora de uma criança dita autista, ressalta que precisamos ficar “atentas ao que passa e ao que me toca.” E ainda sentir-se “imersa nos conceitos metodológicos e perspectivas no conceito de invenção, de afirmação da vida, abrir-se, engajar-se, abrir-se para a experiência de peito aberto.” É sim como olharmos com outros olhos a cada momento?

Olhar com outros olhos, esse movimento também é sentido na narrativa da Sara quando ela traz sua experiência também como professora de apoio educacional especializado do Lucas, que sinaliza a “solidão povoada” deleuziana, em que, mesmo diante dos desafios, não estamos sozinhos, pois somos continuamente atravessados pelos outros e pelo coletivo, no seu caso, enfatiza a importância do grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade da Educação na sua formação. Podemos pensar que participar do Grupo de pesquisa potencializou o seu olhar para o outro?

Rafael Crespo, que narra no seu memorial sua entrada na educação especial sem inicialmente planejar essa trajetória, menciona que, apesar de sentir-se pouco preparado no início, a prática cotidiana trouxe a compreensão de que “cada aluno é único e que a inclusão escolar traz desafios que afetam toda a dinâmica da escola.” Nos sentimos inseguros muitas das vezes, mas o que prevalece é se permitir estar junto com o outro numa relação onde não sabemos onde vai dar? Uma relação onde possamos enxergar a pessoa além de sua deficiência!

Jussara Cavalcante, na sua narrativa no memorial, narra o impacto emocional de trabalhar como professora de apoio educacional especializado de um estudante cuja família o havia abandonado e que vivia em um abrigo e como, ao longo do tempo, ele deixou de ser visto pelos professores e funcionários apenas como “aquele estudante que ninguém queria estar perto” para se tornar parte do ambiente escolar. No entanto, ele também “se permitiu e se abriu a uma experiência”. Podemos então afirmar que cada interação com os estudantes ditos com deficiência deixa a mostra a complexidade do movimento de inclusão, que vai além das adaptações físicas ou pedagógicas? Entender que construir vínculos e permitir que estes estudantes sejam reconhecidos e valorizados em suas singularidades faz diferença para o seu desenvolvimento? (Costa, 2025)

A alteridade nos convoca a estar com o outro, a ser afetada e a nos deixar transformar pela experiência do encontro...

Pesquisas crescem entre... pelo meio... e já não se tornam mais uma: criam rizomas

Quando fui acolhida pelo Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, para tecer, junto com as meninas, um trabalho de Iniciação Científica, também não sabia o que esperar... muito menos o que esperava por mim nesta tessitura. Quem escreve, aqui, é Luísa, formada em Letras pela FFP/UERJ e que integrou as pesquisas e o Coletivo entre 2022 e 2025. Como bolsista da graduação, minha “função” era acompanhar professoras egressas da FFP atuantes no município de Niterói no cargo de professoras de Apoio Educacional Especializado (AEE), além de pesquisar como as políticas do campo de educação especial se fazem dentro das escolas. Hoje vejo que, entre a pesquisa, a presença nas escolas e a participação no Coletivo, muito mais foi produzido a muitas mãos.

Talvez o primeiro e principal desafio tenha sido, justamente, perceber como se fazem estas redes entre Letras e Educação Especial e Inclusiva. Ali já existia, desde antes, um rizoma no qual eu já estava inserida, mesmo que não conseguisse compreender. Este rizoma acolhe o Coletivo, a universidade, as escolas, as pessoas que constituem essas escolas, as artes, as pesquisas... tudo coexistindo em constante transformação. A partir, especialmente, das leituras e conversas, fui percebendo ao longo do tempo esses entrecruzamentos, me percebendo ali presente e também, percebendo tudo existente me constituindo.

Acompanhei, inicialmente, a professora Arina Martins⁶ na Escola Municipal Paulo Freire, localizada no bairro do Fonseca, em Niterói, no grupo bilíngue de Português-Libras. Entre 2022 e 2023, acompanhamos crianças surdas de diferentes idades com projetos que foram da dança e atuação até a produção têxtil. Essas

⁶ Arina Costa Martins Cardoso é doutora em Educação pela UERJ-FFP e professora na rede municipal de educação de Niterói, atuante na Sala de Recursos Multifuncionais.

atividades foram forjadas de forma sensível e atenta pela professora e possibilitaram que nós e as crianças estabelecêssemos um vínculo do palco aos bordados. Nesse período, tive a chance de me aproximar da Libras, que também me aproximou de outras realidades e possibilidades de entender a vida. Um dos lindos efeitos desse projeto foi a confecção de um álbum de memórias com diferentes materiais e texturas feito por todos nós.



Acervo do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Posteriormente, entre 2024 e 2025, acompanhei a professora Patrícia — que também escreve este texto —, na UMEI Portugal Pequeno, localizada no bairro da Ponta d’Areia, em Niterói. Neste segundo momento, estive presente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na sala de aula regular, acompanhando principalmente crianças diagnosticadas como autistas. Na UMEI, entendi principalmente como as políticas se dão na escola. Ao produzir coletivamente a linha do tempo dos principais marcos legais do campo, também aprendi sobre a luta histórica pelos direitos das pessoas com deficiência, e pude compreender, de forma transversal (enquanto estagiária, pesquisadora e professora em formação), como as políticas acontecem na escola, como se aproximam e se distanciam, como se tensionam.

Na UMEI, também percebi de forma transparente como nossas pesquisas, lutas e existências se dão como redes. Não apenas na dimensão acadêmica, mas pelos conhecimentos adquiridos e trocados, pelos vínculos que ali cultivei, pelas pessoas com as quais caminhei, pelas crianças que me afetaram: T.Z., A., e pela forma como, enfim, reconheci os efeitos da pesquisa se materializando e se enredando para realizar uma Iniciação Científica da forma mais atenta e sensível como poderia ser.



Acervo do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

O que resta no meio? Seguimos rizomando...

Conversar neste texto entre nossas experiências de formação como estudantes, professoras, gestoras no meio do grupo Coletivo, no meio da produção de pesquisas misturadas entre encontros com políticas, universidade, escolas, gestos, famílias, estudantes etc.. nos permitiu pensar que o conhecimento é produzido em tramas coletivas múltiplas, em redes rizomáticas e gestos que quebram a linearidade de um saber instituído, fixo, dado, porque esses saberes vão crescendo sendo conectados com outros e outros saberes, práticas, experiências, trajetórias. Não se fecham em si mesmos. Isso nos possibilita pensar como um constante movimento construído como teia, a partir de conexões múltiplas e imprevisíveis entre sujeitos, instituições e experiências. Narrar e cartografar trajetórias formativas nos

possibilita pensar que a educação inclusiva se amplia em gestos cotidianos de escuta, diálogo, invenção e acolhimento.

Os saberes crescem pelo meio e pelo meio produzem pesquisas como as aqui anunciadas. O que nos resta no meio? Fazer crescer os fios da trama educativa e seguir rizomando modos de habitar a vida, a escola, as pesquisas, forças essas sempre coletivas que vão dando sentidos aos encontros que se cruzam na diferença. Deixamos o fio em aberto para que ele possa provocar outras aberturas sensíveis... no meio.

Referências

- AGAMBEN, Giórgio. Notas sobre o gesto In: **Meios sem fim: notas sobre política**. Tradução Davi Pessoa Carneiro. 1 ed. 3 reimp. Belo horizonte. Autêntica. Editora, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01/06/23
- COSTA, Joyce. **Diário pessoal**. Manuscrito inédito, 2025
- DELIBERAÇÃO CME, nº 031/2015. **Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói**.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Claire Parnet; Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta 1998
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e Esquisofrenia 2**. Volume 01. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 2edição, Coleção TRANS, 2011, 128p
- FRANCO, L. DE. O. P. **Por uma política da narrativa. Pensando a escrita no trabalho de pesquisa**. Niterói, RJ: EDUFF, 2016. p.18.
- RIBETTO, A. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI. C.; RIBETTO, A. **Uma escrita acadêmica**

outra. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p, 39.

RIBETTO, Anelice. BUSQUET. Sara. **Cartografando e biografando um coletivo de forças entre escolas, famílias e universidade pública.** In: RIBETTO, Anelice, PILLAR, Daiana Andrade de Freitas Silva (Org). **1.ed.** rio de Janeiro. Eduerj. 2022

ROCHA, Patrícia. **Diário pessoal.** Manuscrito inédito, 2025

SKLIAR, Carlos. Lo anónimo, lo efimero, y lo mínimo. In. RIBETTO, Anelice. **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas).** 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj. 2014a, p. 72-82

A produção de um campo problemático que tensiona a normalidade nas relações educativas: entre os efeitos dos encontros com estudantes

Alessandra Aranda¹

Débora Madeira²

Nicolle Laprovita³

Vivian Padial⁴

Notas de abertura

Este texto, apresentado em tom ensaístico, busca dar a sentir os agenciamentos constituídos entre as produções de quatro pesquisadoras que vêm sendo desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – e à Faculdade de Pedagogia na

¹ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora de Apoio Especializado pela Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil (PMSG).

² Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Atua como Assistente de Estudantes no Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Brasil (IBC).

³ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Estudante de Pedagogia da FFP/UERJ. Bolsista de Monitoria CETREINA/UERJ.

⁴ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Coordenadora do Programa de Pedagogia Hospitalar de Niterói e professora no Hospital Getúlio Vargas Filho - Niterói

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Dentre as pesquisas, temos as seguintes. Uma pesquisa de doutorado que aposta no passeio pela cidade e na conversa com estudantes cegos e que sugere tais gestos como uma possibilidade de se produzir questionamentos quanto àquilo que vem se constituindo como processo de normatização da vida, problematizando, sobretudo, as maneiras como vamos produzindo um modo de sentir que concebe a condição de existência da pessoa cega como um modo de existir deficiente. Há também outra pesquisa de doutorado, esta se propõe a cartografar forças, fluxos, tensões, afetos, encontros e deslocamentos que atravessam o cotidiano de estudantes e professores quando a morte se faz presente, tanto nas escolas hospitalares quanto nas escolas ditas regulares. Uma pesquisa de mestrado, ainda, como professora de apoio especializado na rede pública, produz encontros, tensionando as políticas públicas e experiências diariadas com estudantes autistas, refletindo os conceitos de educação inclusiva, de estar juntos, de medicalização da educação e de experiência. Traz como modo de pesquisa a cartografia e o diário de pesquisa, problematizando também o sentido da inclusão quando reduzida à obrigação legal ou à categoria clínica, propondo outro olhar: aquele que se demora nos gestos mínimos, nos silêncios, nos tempos próprios. Gestos que, ainda que pequenos, sustentam a permanência dos estudantes na escola e, muitas vezes, no mundo. Por fim, tem-se uma pesquisa monográfica do curso de pedagogia que problematiza o processo de medicalização da educação acompanhando e cartografando as experiências de uma professora regente e uma professora de sala de recursos da Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno, em Niterói/RJ.

Para entrarmos em uma conversa daquilo que vêm nos atravessando em nossas pesquisas, sentimos que é essencial pontuar a escrita como um exercício que pode nos ajudar a problematizar os acontecimentos, isto é, o inesperado dos encontros que acontecem

entre nós e os estudantes nas relações educativas. Acreditamos também que é fundamental destacar que a processualidade das referidas pesquisas vêm acontecendo junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, grupo de pesquisa que têm força vital para os movimentos nos quais vamos tecendo perguntas por aquilo que estamos produzindo na vida-educação.

O campo problemático do referido grupo de pesquisa se agencia com três pistas. Uma das pistas mencionadas é a defesa do plano rizomático de produção investigativa, que se dá através da produção do conhecimento entre professoras-estudantes-escolas-universidades-mães-gestores de políticas, que evidencia uma mobilização do conhecimento que se dá em rede. Outra pista refere-se à problematização da produção de normalidade, que colabora com a segregação e aniquilação das pessoas que destoam daquilo que é concebido como norma-padrão. Há ainda uma última pista, que é coerente com a problematização das normas que incidem sobre o corpo na medida em que nos permite “suportar a linguagem da experiência da relação com o outro” (Ribetto e Busquet, 2022, p. 29). Agenciadas à esta última pista, questionamos o modo padronizado da escrita acadêmica, problematizando se esta maneira de escrever pode de fato dar a sentir aquilo que nos acontece na singularidade do encontro.

Em nossas pesquisas acolhemos o exercício cartográfico como *ethos* de pesquisa, forjando uma aposta que tenta dar a ver saberes que tratam do que emerge do campo das experiências e do campo do sensível. Desse modo, nos inspiramos nesse modo de fazer pesquisa, concebendo-o como uma possibilidade de acompanhar os atravessamentos dos encontros, propondo problemas, nos quais nós pesquisadoras também nos implicamos. Para este ensaio, optamos por trazer nossos diários de pesquisa, pensando que os mesmos operam como um dispositivo cartográfico que pode dar passagem a um mapeamento dos processos, permitindo-nos também expor as experimentações e as variações que nos inquietam, nos agitam e nos mobilizam a uma constante

problematização daquilo que já escrevemos, sentimos, pensamos e dizemos.

No referido ensaio buscamos nos conectar com as três pistas que consubstanciam o campo problemático do grupo de pesquisa que nos acompanha. Mas, para a presente escrita, temos o desejo de esmiuçar, especialmente, a pista que questiona a normalidade. Sobretudo, para pensar sobre os sentidos, os nomes que temos produzido para determinados modos de existir que são categorizados como vidas anormais ou como vidas deficientes. Com isso, podemos problematizar o modo como nos implicamos com esse debate no cotidiano de nossas escolas.

Movimentadas por tais considerações, sentimo-nos deslocadas a conversar com Lunardi (2002) que nos fala que

[...] a normalidade pode aparecer sob a forma de correção, de reabilitação, de práticas pedagógicas terapêuticas que a partir de um saber médico-científico, surge nas instituições no final do século XIX, a fim de humanizar, civilizar e corrigir os sujeitos para a população e para si mesmos. (Lunardi, 2002, p. 02)

Produzimos também um encontro com Foucault (2010) que nos propõe uma compreensão da normalidade como uma invenção disciplinar, permitindo-nos pensar que nas relações educativas precisamos problematizar a norma em vez de concentrar nossos esforços questionando aquilo que foi convencionalizado como anormalidade. Nesse contexto, também nos ligamos à Lobo (2015) que nos conchama a pensar nos sentidos que foram produzidos para o termo deficiência. Deficiência se articula ao termo eficiência, reafirmando a norma que se instaura pautada no desvio, na falta e na negatividade. De acordo com esta autora:

[...] os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando, cada um, tecnologias próprias de sujeição. Dispositivos discursivos dispõem do conjunto de saberes de uma época que, articulados a objetivo de poder, produzem uma racionalidade, aos objetos que constroem [...]. (Lobo, 2015, p. 375).

Assim, constituímos um questionamento quanto à produção da norma e os processos de “mesmidade” (Skliar, 2003, p. 47), que nos irrompem nas relações educativas, pensando que dessa maneira podemos implodir os “universos carcerários” (Baptista, 2020, p. 47), que se encontram nos sistemas binários dados pelas dicotomias normal x anormal ou eficiente x deficiente, que podem nos conectar com as concepções estreitas, despóticas e autoritaristas que resumem tudo a uma só verdade. De nossa parte, firmamos problematizações que se constituem como uma aposta ética, estética e política de pensar possibilidades de desviar das ideias que delimitam a vida dentro destes eixos de oposição.

Desse modo indagamos...

Como produzimos os códigos da normalidade que podem limitar a vida à um universo carcerário? É de dar nomes que se trata?

Doença

O médico serenou Juca Poeira.
Que ele já não padecia da doença
que ali o trouxera em tempos.

E o doutor disse o nome
da falecida enfermidade:
“Arritmia paroxística supraventricular”

Juca escutou, em silêncio,
com pesar de quem recebe condenação.

As mãos cruzadas no colo
diziam da resignada aceitação.

Por fim, venceu o pudor
e pediu ao médico
que lhe devolvesse a doença.

Que ele jamais tivera
nada tão belo em toda a sua vida.
(Mia Couto, Poemas Escolhidos)

É no poema de Mia Couto que encontramos um intercessor sensível, um sopro que nos inspira a problematizar a normalidade. Aqui, o poema não é ornamento, mas acontecimento, abrindo fendas no já dado e nos convidando a forçar o pensamento, como lembra Deleuze (1992).

Tomamos essa obra como um fio que nos permite pensar a experiência para além das grades do diagnóstico e da norma. Inspirados por essa escritura, perguntamo-nos: é de dar nomes que se trata?

O poema nos dá a sentir que os nomes, ainda que oficiais ou técnicos, nem sempre capturam a intensidade da experiência vivida. Juca Poeira, ao receber o diagnóstico de “Arritmia paroxística supraventricular”, escuta um nome que define sua condição clínica e social. Contudo, é justamente esse nome que o separa do sentido que ele atribui à sua própria condição, pois o que para muitos são “doenças”, “defeitos”, “anormalidades”, são nossas singularidades, aquilo que nos constitui. São diferentes modos de ser e de estar no mundo. Ele pede, paradoxalmente, que a doença lhe seja devolvida, pois nunca houve em sua vida algo tão belo. Este gesto nos convoca a pensar sobre a normalidade e os padrões normativos produzidos na educação, nosso campo problemático.

Para tanto, convidamos alguns autores que nos ajudam a pensar sobre essa questão. Clímaco (2010) nos provoca a pensar que:

A obsessão por tornar o outro algo mais parecido a um nós busca a construção de um homem padrão, que se enquadra em moldes, alicerçado em supostos universais de racionalidade e normalidade. Na construção desse homem padrão, substantivo e singular, o lugar do outro foi bastante delimitado. Diante da impossibilidade de ver, escutar, viver a experiência da alteridade, a normalidade enclausura as possibilidades de diferença, na esperança que ela não mais ameace e se renda a ser mais um de seus espectros. (Clímaco, 2010, p. 12)

Em diálogo com essa provocação, chamamos Skliar (2005), que problematiza os discursos produzidos pela educação,

discursos que, ainda hoje, permanecem tomados por uma obsessão em relação ao “anormal”. Uma obsessão que se volta justamente contra tudo que escapa ao modelo instituído pelo sistema educacional, buscando capturar a diferença e enquadrá-la nos modelos normativos.

A obsessão se dá na busca incessante pelo que temos instituído no nosso imaginário como um suposto modo “normal” de aprendizagem e de percurso escolar, quando deveríamos fazer o caminho inverso: problematizar a imposição deste modelo sobre a existência de outros modos de ser e estar no mundo. Como podemos trabalhar numa educação pautada na concepção de educação inclusiva sem questionar um padrão de escolarização que não se mostra disponível para a produção de deslocamentos e de percursos escolares divergentes?

Nas escolas, muitos Jucas caminham por corredores, pátios, salas de aula, entre professores, gestores, etc., que medem, classificam e rotulam seus modos de ser. Alguns carregam laudos, outros carregam olhares que tentam aprisionar sua diferença, transformando o que é singular em repetição do mesmo. O gesto de Juca, ao desejar a sua doença de volta, nos lembra de que aquilo que se apresenta como “anormal” pode conter formas inéditas, singulares e radicais de ver, sentir e viver.

A condição de doença atribuída a Juca pode nos ajudar a tensionar o modo como outras condições e experiências são nomeadas e enquadradas. O gesto do personagem, ao pedir de volta sua doença, abre uma fissura para pensarmos também sobre tantos estudantes que, nas escolas, vivem e afirmam condições diversas de (re)existência e de ser estudante. Esses corpos e modos de existir frequentemente deslocam os sujeitos dos padrões de normalidade, pois não se encaixam na norma de desempenho e produção que o sistema capitalista valoriza. Nesse contexto, aqueles que não acompanham o ritmo intenso desse sistema são logo percebidos como “incapazes” ou “deficitários”. Entretanto, em nossas pesquisas, acreditamos nas singularidades dos modos de existir, de viver e de ser dentro do seu próprio

corpo como potências para a alteridade que é produzida através da relação na diferença e das trocas com o outro para conseguir construir um nós que afirma a existência de muitos mundos.

A fim de fugir das dualidades e pensando nos múltiplos sentidos que existem para as coisas que problematizamos, pensamos que se, por um lado, os diagnósticos podem não ser o ponto de partida para as relações que travamos nas escolas, por outro lado, são fundamentais para aquisição de direitos. Assim chegamos à autora Nira Kaufman (2017) que acrescenta que o “diagnóstico não é uma diretriz de trabalho” (Kaufman, 2017, p. 120). Essa é a visão de normalidade abordada em algumas escolas, desse funcionamento habitual: adequar os estudantes a um padrão preestabelecido, que acaba por categorizá-los, tendo a sua “alteridade reconhecida tão somente em termos de diagnóstico” (Skliar, 2012, p. 140).

Essa abordagem reflete o que está contido nos laudos que rotulam esses estudantes como "problemáticos" em relação ao funcionamento esperado, ou seja, fora do padrão esperado pela escola. Kaufman, citando Senra (2008), expõe que “se de fato nos propomos a construir uma educação para todos a partir da perspectiva de cada um [...] da expressão do sujeito como ponto de partida [...], vamos considerar que de nada nos serve priorizar o diagnóstico médico” (Kaufman, 2017, p. 120). Isso implica que priorizar diagnósticos médicos pode ser menos relevante, não permitindo que ele defina quem a pessoa é, pois, o foco deve estar nas necessidades e potencialidades de cada estudante como singularidade.

Pisetta e Brenner (2022) nos fazem refletir que:

o número cada vez maior de pessoas diagnosticadas com algum transtorno mental aponta para uma sociedade com um grande potencial adoecedor e diagnósticos banalizados. Tendo em mente este cenário, apostar em caminhos alternativos que sustentam a escuta como forma de identificação do sofrimento psíquico, é uma alternativa frente a avalanche de diagnósticos. Oferecer ao sujeito, uma forma legítima dele nomear o seu sofrimento, sem enquadrá-lo no campo da desordem torna possível pensar

em diagnósticos que se constroem na escuta e no encontro. (Pisetta e Brenner, 2022, p. 311)

Em um sistema que organiza e regula a diferença, os laudos, funcionam como “passaportes” que autorizam a entrada, mas também estabelecem identidades, nomeiam. O estudante que chega com um laudo já é, de certo modo, “interpretado” antes mesmo de ser conhecido.

Tais documentos que são legalmente previstos – como, por exemplo, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – expressam uma conquista importante no campo dos direitos, garantindo assim acesso às políticas públicas, aos recursos de apoio, às adaptações curriculares, aos benefícios previdenciários, ao reconhecimento legal. No entanto, também abrem espaço para reflexões críticas. Quando o laudo se torna requisito central para o acesso aos direitos, corre-se o risco de reduzir a pessoa ao diagnóstico, transformando-a em “portadora de laudo”, reforçando preconceitos, produzindo invisibilidade e redução da singularidade.

Entre diários que narram os efeitos dos encontros... tensionando a produção da norma nas relações educativas

Hoje ao final do expediente acompanhei a estudante T. até o Sodalício da Sacra Família, que está localizado no bairro da Tijuca, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Quando saímos do IBC já estava anoitecendo e o ponto de ônibus estava bem esvaziado. Perguntei à estudante pelos impactos deste esvaziamento e ela me disse que isso atrapalhava bastante o seu percurso. Quando chegamos no bairro Tijuca, achei que as ruas por onde passamos também estavam bastante ermas e ao conversar com T. sobre esta impressão também mencionei a má iluminação da rua. Talita sorriu e disse que para a pessoa cega a questão central era o esvaziamento de pessoas na rua e num tom meio sarcástico me disse que a pessoa cega, as luzes eram desimportantes! A estudante disse que se sentia bastante insegura ao passear por ruas vazias. Assim, em meio às nossas conversas T. me contou que por entre as relações que trava em seus passeios muitas pessoas a incentivam a continuar caminhando enquanto outras tentam convencê-la dos perigos das ruas, dizendo que

ela deveria ser mais prudente e ficar em casa, já que é uma pessoa cega. No meio do papo T. disse que as pessoas tentavam limitar suas próprias possibilidades e nesse sentido pontuou que quando ingressou na universidade, sentiu que os colegas ficaram preocupados com o modo como ela apreenderia os conteúdos destacando, no entanto, que nunca a perguntaram pelos estudos que ela havia realizado, nos dizeres da estudante “Eles pensavam que ela não tinha nada para compartilhar” (Diário da pesquisa-tese que propõe os gestos de passear e de conversar com estudantes que experimentam a condição de cegueira)

O diário de pesquisa anterior deriva de uma pesquisa-tese que aposta nos gestos de passear e de conversar com estudantes cegos e pensa tais gestos como uma possibilidade de ocupar as bordas, as zonas fronteiriças de nosso pensar, que forçam as palavras e os sentidos nos encaminhando a perguntar e duvidar. Trata-se de uma pesquisa em que cismamos com a possibilidade de perscrutar outros possíveis, dando a pensar o fluxo das políticas da normalidade que foram inventadas para explicar aquilo que se convencionou chamar de deficiência e que pode nos impedir de perceber a cegueira como uma condição de existência. Dessa maneira, na processualidade da pesquisa acreditamos que os gestos de passear e de conversar podem implantar uma vírgula, uma pausa em nossos pensamentos, permitindo-nos apreciar as coisas mínimas que existem em nossas escolas, em nossas vidas, em nossos cotidianos...

Para este ensaio trouxemos os efeitos do passeio e da conversa com a estudante T. até o Sodalício, o que nos conecta à problematização do modo como o pensamento moderno modela o nosso corpo e constitui a maneira como vamos produzindo nossos modos de existir. Isso nos conduziu a pensar o quanto, por vezes, nos percebemos como seres “iluminados”, “donos da razão” e “detentores de todos os conhecimentos”. Assim, movemo-nos a indagar: como produzimos esse modo de sentir que concebe as pessoas cegas como se elas fossem uma folha em branco que depende única e exclusivamente de nossa intervenção? De que maneira fomos construindo essa concepção que afirma a condição de existência da pessoa cega como um modo de existir que não

tem nada a compartilhar? Seria possível produzir outras maneiras de sentir a vida, que nos permitam ser afetadas por estas existências, concebendo-as para além do registro da falta?

Atreladas a estes questionamentos chegamos a Foucault (2004) que, em sua obra *O Nascimento da Clínica*, nos desloca a pensar o modo como foi produzido o saber-poder da medicina. O saber médico balizador de regras para o corpo foi instituído no final do século XIX, fazendo-nos refletir sobre a implantação e o uso do termo deficiência para nomear os corpos que desviam da norma. Isso nos ajudou a pensar no investimento que se faz sobre o corpo, permitindo-nos também problematizar os parâmetros medicalizantes que produzem um sentido de desqualificação e eliminação do corpo que se desvia dessa padronização e que podem, talvez, nos ocupar quando pensamos que uma pessoa cega como alguém que “não tem nada para compartilhar”.

Também nos conectamos com Kastrup (2010), quem nos convida a pensar no entre que pode existir entre o ver e o não ver. Esta mesma autora nos sinaliza que as pessoas videntes costumam conceber as pessoas cegas apenas pelo limite de sua deficiência. Assim, ela nos propõe a pensar a existência de modos de ver que são múltiplos. Além disso, incentiva-nos a perceber que a pessoa que experimenta a condição de cegueira têm potencialidades que lhe possibilitam ver-sentir de outros modos.

[...] um entendimento de pessoas cegas e com baixa visão para além dos limites de sua deficiência e da crosta identitária que constitui a camada externa e endurecida de sua subjetividade. Convidam também ao desenvolvimento de dispositivos e estratégias [...] que possam efetivamente acionar processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo no mesmo coletivo, comum e heterogêneo, cegos e videntes. (Kastrup, 2010, p. 56-57)

Para Kastrup (2010) no encontro com as pessoas cegas, nós pessoas videntes, que fomos aprendendo a conceber o ver delimitado ao pleno funcionamento dos olhos, temos também a oportunidade de constituir uma concepção de que nosso modo de

ver com o sentido da visão não é o único possível, existem outros modos de ver. Há uma cisão, uma contradição e uma incompletude que nos compõe. De acordo com esta mesma autora, o encontro das diferenças e a relação com a alteridade nos possibilitam a experimentação de uma fecundidade dos processos de transformação, lançando-nos além de nós mesmos, podendo desse modo, nos ligar com uma condição de abertura à existência do outro, que tem sim muita coisa para compartilhar.

Hoje me peguei novamente rememorando um relato que ouvi numa roda de conversa há algum tempo, relato este que vem deslocando meus pensamentos desde então. Um colega partilhou conosco a seguinte história. Uma família havia solicitado à escola um atendimento pedagógico domiciliar para uma estudante matriculada no terceiro ciclo do ensino fundamental II, que estava passando por um processo de doença grave onde fora enunciado pelos médicos uma possível finitude da vida. O colega, como era responsável pela organização desse serviço na Rede de Educação, foi conversar com os professores da escola que a estudante frequentava, para que juntos pudessem pensar estratégias para este atendimento em domicílio. Durante essa conversa, um dos professores disse que se ela iria morrer não era necessário enviar um professor para lhe dar aula. Essa fala afetou os participantes da roda que ouviam a história, e de imediato indagamos: Há alguém que não vá morrer? E o colega continuou a história... Essa estudante de fato morreu, mas, acontece que essa menina recebeu o atendimento domiciliar até o final do quarto ciclo, quando foi liberada pelo médico para frequentar o ensino médio na escola, pois seu quadro clínico havia estabilizado. Se formou como professora, fez concurso e foi nossa colega de Rede por um tempo. Enfim, depois de alguns anos a doença voltou de forma agressiva e ela faleceu. Penso que aquele professor reduziu a vida da menina ao processo de doença e à finitude anunciada, negligenciando os múltiplos agenciamentos que compõem uma vida. O que me encanta nessa história, é perceber as linhas da vida que ela mesma traçou: estudou, casou, tornou-se professora, aprendeu e ensinou a tantos. E quando digo isso, não me refiro apenas ao conteúdo escolar formal, sua história continua a nos ensinar tantas coisas... (Diário de uma professora que habita o entre, entre escolas e hospital)

A narrativa parte de um conjunto de problematizações que vão se tecendo a partir dos diários de uma professora que pesquisa dentro de um campo específico: entre hospitais e escolas, escolas ditas regulares e escolas que acontecem nos hospitais. Nesse campo problemático, abre-se a possibilidade de pensar os

modos singulares de ser e estar no mundo, assim como os modos singulares de ser estudante quando a experiência da escolarização é atravessada pelos processos de adoecimento e de morte.

Desta forma, trazemos o diário, seguido do exercício de problematizar o que a experiência narrada nos provoca a pensar. Embora sejam muitas as questões que o diário nos permite problematizar, para este ensaio, que se dedica a tensionar a produção da normalidade nas relações educativas, escolhemos pinçar a fala do professor: “se ela vai morrer, por que mandar um professor?”

Pensamos que a própria narrativa já nos permite perceber a norma operando. Não podemos deixar de considerar que esse pensamento, verbalizado por um professor, é atravessado por agenciamentos múltiplos, nos quais se entrelaçam forças sociais, políticas e discursivas, fazendo parte de uma trama coletiva que produz uma ideia de que a educação só faz sentido se for “útil” e “produtiva”, respondendo a um modelo (normativo) de escolarização. Os efeitos desse discurso podem materializar-se de forma que se torne “dispensável” a educação de uma pessoa que já foi marcada pelo anúncio da possibilidade da finitude, sob o argumento de que sua escolaridade não teria continuidade nem utilidade futura.

Ribeiro e Skliar (2020) fazem uma crítica a essa concepção de educação voltada para a utilidade e produtividade que está sempre projetada para o amanhã e para a vida futura, como se o presente não tivesse valor em si mesmo.

Educação para o trabalho, para a vida (compreendida como mercado), para a cidadania, para, para, para... Amanhã, depois, em outro momento... Quase como se o presente fosse um dispositivo para a urgência da utilidade, da produção desenfreada: não basta uma roda de conversa, uma ida ao parque, uma atividade exploratória no terreno da escola. Se não há produto resultante, dá a impressão de que o vivido é inútil, não serve para nada, não produz efeitos, não dá lucro (aprendizado)... (Ribeiro e Skliar, 2020, p. 24)

Talvez, o professor (e todos nós) precise ser lembrado de que a vida não cabe em cálculos de utilidade futura, mas pulsa no agora, ainda que atravessada pela doença e pela morte. Ecoando a inquietação de Ribeiro e Skliar (2020), perguntamo-nos com eles: “Mas em que medida tem sido a vida (e não o mercado ou o trabalho) a tônica de nossas preocupações, ações e políticas educativas?”. (Ribeiro e Skliar, 2020, p.16)

Pensando com as perguntas, rememoramos o texto *Da Escola e da Morte*, de Jorge Larrosa (2018), em que ele faz uma aproximação entre a escola de Auschwitz e a escola hospitalar. Ele observa que, assim como a escola de Auschwitz estava imersa em um campo de concentração, a escola hospitalar está inserida em um ambiente de sofrimento e finitude. Essa comparação nos possibilita pensar a finalidade da escola quando atravessada pelos processos de adoecimento e de morte, e como ela pode ser um espaço de resistência e afirmação da vida, mesmo nesses contextos.

Nesse sentido, talvez, possamos pensá-la menos como um dispositivo escolarizante e mais como dispositivo educativo. Como diz Larrosa (2018, p. 479), “[...] a escola era um artifício sem artifício, um dispositivo educativo, puro, sem finalidade, sem utilidade, sem função, sem para quê, mas capaz sem dúvida de conjurar o caos e o medo”.

Essa perspectiva encontra ressonância na crítica de Ribeiro e Skliar (2020), quando apostam na ‘inutilidade’ como suspensão da aceleração e da necessidade de produção desenfreada (Ribeiro e Skliar, 2020, p. 13). Ambos nos convidam a deslocar a educação da lógica da utilidade futura, aproximando-a daquilo que pode ser vivido no presente, na intensidade de sua própria experiência. Nesse sentido, pensamos com eles a possível aproximação entre educação e inutilidade como forma de ser e estar no presente, de habitar experiências. Assim, apostamos na possibilidade de estar presente como gestos educativos potentes na construção de relações nas diferenças.

É preciso deslocar o pensamento para pensar em uma educação que ultrapasse uma função meramente instrucional, isto

é, que envolva pensar diferente do modelo (normativo) escolarizante que está posto. Brandão (2020) nos lembra de que não se deve confundir educação com escolarização, pois reduzi-la a isso, esvazia o próprio sentido do que é educação. Embora a escolarização seja uma forma legítima e necessária, constitui-se apenas uma das expressões possíveis da educação, nunca a sua totalidade, pois a educação não se reduz a um único formato. A educação acontece de múltiplas maneiras e é atravessada pelas experiências da vida, sendo inseparável do que nos acontece no cotidiano e das experiências concretas das pessoas, “Educar é mais que ensinar conteúdos; é participar da vida do outro e da construção de significados” (Brandão, 2020, p.i).

Assim, a educação, enquanto experiência sensível às singularidades desses sujeitos, abre espaço para aprendizagens outras, que respeitem o corpo, as subjetividades e os contextos. Seguimos pensando com Larrosa (2018), a educação — atravessada pelo processo de adoecimento e morte — enquanto gesto de resistência, e “resistir não significa evitar, ou evitar a morte e a dor, mas, talvez, que isso não seja tudo” (Larrosa, 2018, p. 486).

Essa resistência não é contra a escola ou contra a medicina, é pensada enquanto modo de habitar esse espaço de outro jeito, produzindo brechas, ressignificações e invenções que escapam à função que se limita a escolarizar. Inspiradas nas perguntas de Brandão (2020) seguimos nos indagando: A que serve a educação quando se trata de estudantes que atravessam o limiar do processo de doença e do anúncio da possibilidade da finitude?

A partir de uma frase em minha pesquisa de dissertação de mestrado: “a carteirinha CIPTEA (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) é entendida como uma forma de afirmar os direitos dos autistas”, muitas questões me atravessaram e me inquietaram. Consigo compreender que esta identificação afirma os direitos legais, garantindo o atendimento prioritário em serviços públicos e privados, especialmente nos segmentos de saúde, educação, assistência social, transporte, resguardando a pessoa autista e oferecendo uma forma de identificação que pode evitar situações de conflito, preconceito em espaços públicos facilitando também o acesso a políticas públicas, já que oficializa a condição da pessoa como sujeito de direitos específicos.

No entanto, há muitas tensões envolvidas. A carteirinha pode se tornar um instrumento de rotulação, reforçando estigmas, principalmente em contextos onde não há formação adequada sobre o assunto podendo haver uma exposição involuntária, onde o direito à privacidade da pessoa autista é negligenciado em nome da “identificação”.

A carteirinha e os cordões podem induzir à ideia de que todas as pessoas com deficiência têm as mesmas necessidades ou se comportam da mesma forma. E isso apaga as singularidades de cada um e pode levar à aplicação de protocolos genéricos, ignorando o princípio da alteridade.

Em outros contextos mal preparados, o uso da carteirinha pode gerar constrangimento, segregação ou até recusa disfarçada de atendimento, sob o pretexto de que “o local não está preparado”, “não temos pessoas especializadas para atendê-lo”. Tais tensões e reflexões me provocaram e entendo que o documento garante o acesso a direitos, mas pode expor a pessoa ao olhar do outro, à curiosidade ou até mesmo ao preconceito. A carteirinha foi pensada para facilitar a inclusão, mas penso também que pode gerar o efeito oposto: diferenciar para justificar tratamentos excludentes.

A inclusão não deveria precisar ser “comprovada”. Ela começa quando você para de julgar e começa a enxergar. Poderia ser um princípio para todos, com ou sem documento. A identificação reconhece uma condição, mas também pode transformar a pessoa em um diagnóstico ambulante.

Maio, 2025.

(Diário de uma professora de apoio especializado de uma escola pública)

Trazemos o recorte de um diário de pesquisa de dissertação, problematizando a tensão dos documentos como ferramenta de garantia ao acesso de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O desafio é utilizá-los como meio de inclusão sem permitir que eles definam quem a pessoa é, preservando a escuta, a alteridade e a construção de relações que ultrapassem a classificação. A pesquisa de dissertação problematiza todo esse trabalho do encontro a partir da atuação de uma professora de apoio especializado da rede pública de ensino de São Gonçalo/RJ com os estudantes autistas afirmando o espaço experiencial de pesquisadora em que estou.

Larrosa (2014) faz uma provocação de “pensar a educação a partir da experiência/sentido” (Larrosa, 2014, p. 20). Trata-se de um convite a reconhecer a relevância da diferença como fonte de enriquecimento do convívio social, criando ambientes onde vozes

diversas podem coexistir sem serem silenciadas, desqualificadas ou reduzidas.

Na escola, a concepção de normalidade pode emergir a partir dos processos de medicalização da vida. Muitas crianças chegam à escola já acompanhadas de laudos e diagnósticos que, antes de abrir caminhos, delimitam sua trajetória: dizem o que elas são e o que “não conseguem” ser. A diferença, que poderia ser acolhida, torna-se desvio a ser corrigido. Collares e Moysés (1994) assim a conceituam:

o termo medicalização refere-se como o processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas de soluções para problemas desta natureza. (Reis, Ferreira, Diogo, 2021, p. 111-112, citando Collares e Moysés, 1994, p. 25)

Carlos Skliar (2003) lembra que escutar a diferença não se faz pela via da adaptação ou da correção, mas pelo acolhimento do outro em sua alteridade: “trata-se de escutar o outro em sua alteridade, e não como um outro de nós mesmos” (Skliar, 2003, p. 67). A lógica medicalizante, no entanto, faz justamente o contrário. O que poderia ser um encontro se transforma em medida, em classificação.

Larrosa (2016), ao falar da infância como experiência, lembra-nos que o que está em jogo não é o domínio de um conteúdo, mas o acontecimento da presença. Essa presença, escreve o autor, não se mede pela produtividade, mas pelo compromisso com o outro como ele é (Larrosa, 2016, p. 25). Medicalizar pode reduzir a infância a uma etapa preparatória a ser normalizada, tratando o gesto singular como sintoma.

Virgínia Kastrup (2008) propõe outro caminho: acompanhar processos.

A cartografia é um método que consiste em acompanhar processos e não em representar estados de coisas. [...] O conhecimento é algo que se inventa à medida que se acompanha o movimento dos próprios processos. (Kastrup, 2008, p. 56)

Em vez de acompanhar se a criança cumpre ou não determinadas etapas do desenvolvimento, trata-se de sustentar os modos singulares com que ela habita a escola.

Problematizar a medicalização, portanto, é perguntar: O que se perde quando o professor se torna mais executor de protocolos do que acompanhante de processos? Que outras possibilidades emergem quando nos deixamos afetar pela criança como ela é, e não como deveria ser?

Assim como eu, antes de me aproximar da discussão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, percebo que os estudantes da disciplina estão sempre buscando se sentir preparados para lidar com a criança dita com deficiência e desabafam sobre não se sentirem prontos, mas não existe uma receita de bolo ou uma fórmula mágica que alcance esse preparo. O que faz o professor em formação não se sentir pronto para lidar com estudantes ditos com deficiências, mas se sentir pronto para lidar com outros estudantes que são considerados “normais”? Outros estudantes também não vão deslocar o docente e fazê-lo lidar com desafios? Outros estudantes também não oferecem suas contradições? Por que antes de conhecer a criança já pensamos no que podemos enfrentar e não no que podemos aprender com ela? Qual o papel das rotulações e das representações sociais que as nomenclaturas do ser “deficiente” desempenham nesse pensamento?”(Diário de Pesquisa, março de 2024)

Este diário foi retirado de uma pesquisa monográfica que se propõe a cartografar práticas desmedicalizantes da Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno, localizada em Niterói/RJ, acompanhando e diariando o cotidiano de uma professora da sala de recursos multifuncional e de uma professora regente com as suas crianças. Skliar (2015, p. 11) nos ajuda a pensar no que implica o estar preparado que tanto é abordado pelos estudantes da disciplina de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

O que pode ser entendido dentro dessa afirmação a propósito de um suposto saber o que fazer diante de cada criança, diante de cada corpo, diante de cada língua, diante de cada aprendizagem, diante de cada forma de estar no mundo? pessoalmente acredito que é impossível sentir-se preparado para aquilo que possa advir[...] mais que estar preparados [...] trata-se de estarem disponíveis, de serem responsáveis. (Skliar, 2015, p. 11)

A normalidade busca padronizar e medicalizar os sujeitos de maneira que eles são empurrados para caixas que estereotipam o que são e como precisam ser tratados a partir de como são nomeados, quanto mais nomes lhe são atribuídos, maior se torna o estigma e, conseqüentemente, a exclusão que é produzida. Entretanto, não existe um procedimento ideal a ser seguido a partir de cada diagnóstico. Existe, sim, a necessidade de uma disponibilidade, de uma ética que seja inclusiva que rompa com os protocolos da normalização. Uma ética que, assim como defende Skliar (2012), coloque-nos em uma postura em que possamos educar qualquer um, cuidando de cada um. Educar qualquer um não fazendo acepção de pessoas ou enxergando o outro com um olhar de exótico, de ser um outro distante e não qualquer um. Cuidar de cada um considerando suas autenticidades, contextos e histórias de vida sem rotular. Acreditamos que o verdadeiro preparo não esteja em um domínio técnico, como muitos professores em formação acreditam, mas no preparo ético e na sensibilização para acolher e construir saberes junto com a diferença. Não apesar da diferença, mas construindo junto da diferença como uma possibilidade de alteridade e de trocas genuínas de saber.

O que podemos aprender com a diferença? O que ela nos provoca que pode nos levar para um lugar de potencialidade? O que perderíamos se não houvesse a diferença? A deficiência é definida como falta dentro de uma perspectiva médica. Se procurarmos em um dicionário, as definições de deficiência também tem relação com a falta de algo, um defeito, uma falha de funcionamento que precisa ser tratada, curada ou classificada. Segundo Bampi, Guilhem e Alves,

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. (Bampi, Guilhem e Alves, 2010, p. 02)

Dito isso, é dentro dessa perspectiva do modelo social que acreditamos na deficiência e, por isso, buscamos olhar para os estudantes ditos com deficiências para além do que é considerado como faltoso nos corpos ou nas mentes deles, mas olhando para as suas potencialidades e pensando o que pode surgir dessa diferença que nos proporciona uma troca genuína de aprendizado, de experiências de vida, de cultura e também de riso. Quando falamos sobre o trabalho com pessoas ditas com deficiências, diversas vezes entendem como algo pesado, denso, de muita luta. Em alguns momentos pode sim ser desafiador, mas em outros, também temos brechas de afeto, sensibilidade e felicidade.

Nesse contexto, podemos considerar a diferença como um convite para escutarmos realidades diferentes das nossas e construir junto delas de forma respeitosa com as suas peculiaridades e autenticidades. Se não fosse a diferença, perderíamos a possibilidade de nos sensibilizarmos, de nos afetarmos e também de criarmos novas possibilidades de educação que sejam realmente inclusivas e que não caiam dentro de uma lógica de normalização que padroniza não só as crianças, como também as relações e os vínculos que podem ser criados na interação entre a criança e o professor. Que graça tem saber tudo sobre o outro? Que graça tem estar preparado? O professor, como um grande curioso, também pode se empolgar com a possibilidade de um encontro sem amarras, um encontro que acontece como acontece a vida: sem roteiros e prévias.

Notas de Encerramento Provisório

Este ensaio não se encerra aqui.

Não porque reste algo a concluir, mas porque há muito ainda por dizer, escrever, sentir... O percurso que traçamos não buscou fechar sentidos ou oferecer respostas prontas, mas abrir fissuras por onde possam emergir outras perguntas, outros modos de pensar a relação educativa. Os diários e as problematizações que deles se desdobraram não pretendem encerrar as discussões, mas

deslocar o pensamento do lugar comum, desacomodá-lo, abrindo espaço para seguir tensionando a normalidade que insiste em organizar a vida escolar.

Dessa maneira, afirmamos que o campo problemático aberto pelos efeitos dos encontros com os estudantes não se limita a um diagnóstico ou a uma solução pedagógica pronta, mas instaura um movimento contínuo de questionamento da própria ideia de normalidade. Ao deslocar o olhar para as experiências singulares, que desafiam regras, tempos e formas pré-estabelecidas, convocamos educadores a uma escuta atenta e a uma prática que acolha a diferença como potência, e não como desvio. Nessa perspectiva, a educação se afirma como espaço de invenção em que cada encontro reconfigura sentidos e devolve ao processo educativo a sua dimensão ética, estética e política de convivência com o outro.

Dadas essas considerações, traçamos aqui as rotas de saída, sem finalizar nenhuma de nossas problematizações. Oferecemos essa escrita ao mundo dando a sentir o modo como vamos pesquisando e inventando a vida, pensando, sobretudo, que é fundamental contemplarmos os mistérios do mundo, lançando-nos aos acontecimentos, aos prazeres e azares que podem fissurar a produção da normalidade que, por vezes, acaba se instaurando em nossas vidas, em nossas escolas...

Referências

- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010.
- BAPTISTA, Luís Antônio. **Escritos Urbanos: ensaios sobre subjetividade e política**. Curitiba: CRV, 2020.
- BRANDÃO, Carlos. **O que é a educação?** 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina, 2010.

COUTO, Mia. Doença. *In: Poemas Escolhidos*. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/mia-couto-doenca/>. Acesso em: 01 set. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974- 1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. *In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. pp. 52-73.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2008. pp. 32-65.

KAUFMAN, Nira. **Deficiências, dificuldades e diferenças**: critérios e direções para mediar na escola. São Paulo: Cortez, 2017.

LARROSA, Jorge. Da escola e da morte. *In: LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de ser professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 476-486.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. pp. 15-33.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma política de educação especial. 2002. *In*: **25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2002.

PISETTA, Maria Angélica Mello; BRENNER, Guilherme. O autismo como transtorno e a medicalização da vida. **Humanidades e Inovação**. Palmas, v.9, n.24, p. 301-313, nov. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha; DIOGO, Itair Regina Carvalho. Medicalização e práticas de normalização escolar: um caminho inverso para a inclusão. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, v. 9, n. 2, jul-dez, 2021.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série Estudos**, [s. l], v. 25, n. 55, p. 13-30, 01 set. 2020.

RIBETTO, Anelice; BUSQUET, Sara. Cartografando e Biografando um coletivo de forças entre escolas, famílias e Universidade Pública. *In*: RIBETTO, Anelice; SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas (Orgs.). **Diferenças e Alteridade na Educação**: Conversas, problemas e perguntas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2022. pp.25-37.

SKLIAR, Carlos. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y sociedad**, v. 8, p. 00-00, 2008.

SKLIAR, Carlos. Educar a cualquiera y a cada uno: la convivencia entre “otros”. **Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, n. 36, p. 13–23, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Ponder en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con as

diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**, v. 17, n. 41, p. 11-22, 2005.

Pesquisas que se forjam em uma língua outra...

*Arina Martins Cardoso*¹

*Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva*²

*Sara Busquet*³

*Sheila Martins dos Santos*⁴

Rascunhos para abrir...

Propomos aqui um encontro, não apenas entre pesquisas realizadas junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos

¹ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação; Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói) atuando na Sala de Recursos Multifuncionais e como professora de apoio educacional especializado na Ed. Infantil; Bailarina da Cia Holos de Dança e Teatro Inclusivo.

² Vice líder do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora EBTT do Instituto Benjamin Constant (IBC), onde atua também como docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual (PPGEDV/IBC), Brasil.

³ Integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Professora de Apoio Educacional Especializado da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói). Integrante da Direção Colegiada (2025-2028) do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) - Núcleo Niterói.

⁴ Integrante do grupo de pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil. Intérprete de Libras do Instituto Nacional de Surdos (INES).

Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu/FFP/UERJ), pois estas estão escritas, já foram defendidas e publicizadas, mas talvez movimentar aquilo que há em cada uma delas com ênfase na potência de um coletivo que se arrisca no exercício de um modo outro de narrar, que suporte aquilo que não conseguimos dizer na língua formal, aquilo que nos acontece nos encontros, encontros com pessoas ditas com deficiência.

Mas em que língua?

No processo de pesquisa, rescrever o que acontece, os afetos e efeitos do encontro com outros, sentimos a necessidade de fazê-lo em uma língua menos judicializada, menos medicalizada, modo predominante quando as pesquisas tratam de corpos marcados como deficientes. Para tanto temos produzido modos outros de escrever/narrar, modos, por vezes, do campo da literatura, das artes, ou fragmentos híbridos de diferentes áreas, e restos, a fim de quem sabe ensaiar uma língua que suporte a experiência... quem sabe uma língua que não seja minha, nem sua, mas que se produza entre nós? Quem sabe uma língua para conversação, pois “só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós” (Larrosa, 2018, p. 71)

É nesse entre — pesquisas e línguas — que produzimos este texto na intenção de fazer reverberar os ensaios entre *escrevivências e a necessidade de outras narratividades nos encontros com estudantes negras-surdas*, que se deixam levar por *entrecorpos que dançam uma língua outra*, se espalham *entre cartas a uma amiga e anotações* e que ressoam *diariando e biografando encontros...*

Escrevivências e a necessidade de outras narratividades: encontros com estudantes negras-surdas

*Ali, no encontro entre nós,
minha escrita deixou de ser só minha,
tornou-se corpo coletivo, cicatriz e recomeço.
Se toda pergunta é já um caminho,
como seguir narrando sem calar o que pulsa em nós?*
Sheila Martins

Tecer fio-a-fio a dissertação que teve como título: *Escrevivências*: denegrir (-se) e ensurdecer (-se) com estudantes negras-surdas (Santos, 2022). Foi um convite a um exercício ético e poético: escrever com as escrevivências (Evaristo, 2008), tomando como foco as experiências, as minhas e as das estudantes negras-surdas, numa turma do Ensino Fundamental Noturno, do primeiro segmento. Essa escrita não se fez sozinha: foi tecida em coletivo, com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, numa colcha-encruzilhada costurada a várias mãos. Ali, entre às margens do saber acadêmico e dos rios caudalosos das literaturas negras, buscávamos abrir brechas para perguntas que não pretendiam respostas definitivas, mas sim abrir para mais perguntas.

Durante o processo fomos forjadas pelo movimento de dar a ver as seguintes questões que foram contornos para uma pesquisa-escrevivência: Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrevivências? Essas perguntas foram um caminho, mas também a deriva: guiaram a pesquisa enquanto a deixavam escapar, abriram caminhos ao mesmo tempo em que os desfaziam. Talvez seja isso o que escrever nos provoque: acolher o movimento processual da escrita, as dúvidas, a encruzilhada, fragilizar(-se), o gesto de se deixar afetar pelo imprevisível do encontro.

Nos espaços dos nossos encontros a pesquisa foi sendo atravessada por vozes, ritmos, gestos e presenças que não cabem nos moldes estreitos da pesquisa normativa. As giras, os pagodes,

os terreiros, as ruas e as escolas se tornaram territórios de saber e de criação, afirmando que saberes não se restringem às fronteiras do livro ou do artigo acadêmico. Tecer a pesquisa desse modo talvez possa sustentar o encontro como possibilidade de produzir pensamentos e outros saberes singulares e múltiplos, inventando modos de (re)existir no presente.

Esse modo outro de escrever, que chamamos de pesquisa-escrevivência, foi, sobretudo, um movimento de aquilombamento (Nascimento, 2021). Tecer fio a fio uma pesquisa mata adentro, criando rasuras nos modos instituídos, arriscando-se a inventar junto às estudantes negras-surdas uma escrita trançada por arte, poesia e afeto. Daí o convite que fizemos... de ensurdecer(se) e denegrir(se) (Ribeiro; Janoario, 2019) nesse movimento de sentir-viver nossas *escrevivências* inscritas em nossos corpos como vida! Sendo a vida. Nesse viés, ensurdecer e **denegrir** a educação com surdas JUNTAS com essas estudantes pode ser, talvez, passos em direção à produção de partilhas de escrevivências desses corpos-poéticos. Esse gesto de **ensurdecer** a educação com surdas, torná-la, “ensurdecida (tornada surda!) e plural” (Ribeiro, Janoario, 2019, p. 145).

Produzir um texto escrevívdo com as estudantes negras-surdas foi assumir, como pesquisadora-negra, a postura de quem se lança na imprevisibilidade, de quem “entra na mata escura” sem saber de antemão o que pode acontecer. Disponibilizar-se ao que está por vir e, ao mesmo tempo, caçar algo que ainda não se sabe, buscar aquilo que afeta e desloca. Entrei na mata escura, nesse campo de pesquisa, de peito aberto à força, com medo e insegurança, mas também disposta a aprender com os imprevistos, a estranhar as certezas e a permitir que a dúvida seja presença constante. Nesse processo, indago o que me inquieta e o que chama atenção, sabendo que essa procura nunca é solitária: faço-a junto com os outros, reconhecendo, como lembra Ferrazo (2003, p. 161), que “eu também sou esse outro” que habita esse território, essa mata. Gestos de escrita tecidos na experiência... do

passar adiante, do encontrar, da circulação de saberes e do cuidado. Aqui... o que é pequeno, mínimo se faz potente!

Gestos de escrita tecidos na experiência... no ato de passar adiante, de encontrar, de fazer circular saberes e de cultivar o cuidado. Aqui, o que parece pequeno ou mínimo se revela potente, um modo de pesquisar entre encruzilhadas e encantamentos (Rufino, 2019). Trata-se de partilhar experiências por meio das escrevivências (Evaristo, 2008), como forma de narrar os efeitos dos encontros com as estudantes negras-surdas e com as literaturas negras.

Talvez a pergunta que ainda movimenta esta escrita seja: o que pode a escrita quando se deixa afetar? O que pode uma pesquisa quando assume a vulnerabilidade do encontro, quando se recusa a falar de fora e insiste em falar *com*? Entre tantas possibilidades, não se trata de responder, mas de permanecer na abertura: talvez inventar mundos, talvez abrir brechas de (re)existência no presente, talvez convocar a seguir aquilombando pensamentos, rasurando normas e tecendo outras narratividades que suportem a diferença, o encontro e o entre das relações.

Entrecorpos que dançam uma língua outra

*Há quem diga (e eu concordo) que dança é coisa do corpo...
Eis aqui uma pesquisaescrita que, em meio a um(a) PANDEM(ônio)IA,
convida para dançar. Faz sentido?
Uma tese: uma pesquisaescrita que se propõe uma dança entrecorpos,
apesar do víRus e da distância.
Mas uma tese não é feita de palavras? de papel? de tinta?
Pode danÇar?
Cabem os corpos?
O que há entre a palavra escrita e a arte da dança?
(...)
Dança: arte equilibrista, frágil, errante, efêmera com a duração do instante
em que acontece... Não são assim também as palavras? Efêmeras? Por aqui o são.
Elas estão soltas, soltinhas... e dançam. De vez em quando, no caminho,
encontramos uma ou outra pedRa, mas elas também não nos compõem?
Podem dançar as palavras?
As palavras dançam?*

Como????

(...)

Podem palavras dançantes, rabiscos, gaguejos, linhas e novelos aumentarem a potência de vida nos encontros com outros corpos em Libras e em Português? O que acontece quando corpos com línguas diferentes se encontram para dançaR?

(...)

Arina Martins Cardoso

Trazemos aqui um fragmento de uma pesquisaescrita com corpo dentro, uma corporeidade de corpos vários. Uma pesquisa de mestrado e de doutorado concluídas junto a um coletivo de mulheres, o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Uma composição criada por muitas mãos no encontro afinado com estudantes surdos da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), unidade que integra a rede municipal de educação de Niterói-RJ.

Uma pesquisaescrita forjada desde o ano de 2017, ainda durante o mestrado, produzindo práticas que emergissem da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais. Explicitando, na pesquisaescrita de doutoramento (2021-2024), a experimentação com nossos corpos em movimento na Língua Brasileira de Sinais através da produção de Oficinas de Dança, Corpo e Movimento, ensaiando a produção de encontros sensíveis às singularidades linguísticas dos surdos. No desejo de dar a ver os processos de estetização e singularização da vida operados pela arte e educação no encontro entrecorporeidades outras.

Uma tese que convida para dançar e que se propõe enquanto dança *entrecorpos*. Mas uma tese não é feita de palavras? de papel? de tinta?

É possível colocar as palavras para dançar? Podemos colocar para dançar conceitos, palavras e coisas? ...disseram os animais ao profeta Zaratustra: “para os que pensam como nós, as próprias coisas dançam” (Nietzsche, 2021, p. 200).

No encontro com outros, arriscamos propor na pesquisaescrita de doutorado o dançar como *ethos*, como pulsão, como vida. O dançar como possibilidade de pesquisa e escrita em

educação no encontro com estudantes surdos, textos, coisas e restos e fragmentos de coisas... “o dançar em todas as suas formas, o saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho de dizer que também é preciso saber dançar com a pena, — que é preciso aprender a escrever?” (Nietzsche, 2006, §7).

Em nosso Coletivo entendemos a escrita e a pesquisa como processos imbricados, que se produzem enquanto campo de pesquisa, assim, temos experimentado pesquisarescrever como um exercício cartográfico. Apostamos na pesquisa como um rizoma, uma produção que se faz em rede (Deleuze e Guattari, 2011) em uma relação que se produz de forma horizontal, com múltiplas conexões na intensidade do presente vivido. Ao longo de seis anos de oficinas, fabricamos uma série de dispositivos que nos permitiram cartografar e contar encontros através de vídeos documentários, vídeos de animação, fotografias, diários, crônicas, microrrelatos, danças, gaguejos, restos e rabiscos.

Pensando em modos possíveis para a apresentação de nossa pesquisaescrita de doutoramento, um que pudesse ser mais coerente com a forma como vínhamos ensaiando a escrita, arriscamos o movimento de colocar o texto sobre uma mesa. Fabulando espalhá-lo para poder vê-lo em suas partes todas ao mesmo tempo e, assim, fazer passar as linhas que o conectam em pontos distintos e que o rompem sem aviso, deixando palavras à deriva. Entre tentativas e experimentações, encontramos um modo – um modo mesa, solo, platô que rasga a hierarquia, a sequência e a ordem. Um modo que nos permitiu, em certa medida, dançar suas linhas: A tese enquanto site.⁵

A criação de um site apresentou-se como um modo possível de compor a tese fabricando modos coerentes com a dança livre e a escrita ensaística experimentada. Ao navegar pelo site é possível encontrar cinco platôs. Cada platô foi fabricado como um plano

⁵ A dissertação recebeu o prêmio Jacqueline Moraes da melhor dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu/FFP), no ano de 2022.

de composição, nenhum é mais importante que o outro e podem ser lidos em qualquer ordem. Platôs compostos por diferentes linhas: diários rabiscados, nós, vazios, raízes, notas soltas e coisas sem nome... fragmentos múltiplos a funcionar, talvez, como dobra curvando forças.

...porque somos rama, compostos por linhas, uma emaranhada rede... é assim esta pesquisa escrita, uma multidão.

Entre cartas a uma amiga e anotações...

Em uma, amizade, na outra, multiplicidade, em ambas, diferença. Cartas, restos, cacos, amizade... Tramas, notas, urdiduras, multiplicidade... Do papel produzido em restos ao tear improvisado... da confiança ao rizoma... do gesto artesanal ao gesto babélico. Escrevo como resistência... escrevo como invenção...

Daiana Silva

A escrita acima se compôs em meio ao processo de produção deste texto, quase ao término. Pensei ser uma boa entrada para dizer das experiências de escritas das duas pesquisas que realizei junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação; uma defendida no mestrado em 2018 intitulada “Entre Cartas e Conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”⁶ e outra defendida no doutorado em 2023 intitulada “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia”. Uma escrita produzida quase ao fim que se tornou começo, abertura, creio ser também um modo de afirmar as possibilidades quando arriscamos uma escrita outra, em que o meio pode ser o começo, o começo pode ser fim, se compondo no processo do fazer. Nesse sentido, compartilho um pouco dos efeitos no exercício dessas duas pesquisas em mim.

⁶ Link do site da tese: <https://www.entrecorporeidades.com/>

Na dissertação, arrisquei-me a escrever em cartas, para narrar o encontro entre uma professora e crianças com cegueira. Foram cartas à uma amiga, cartas que não pediam retorno, mas que continham a vida em movimento, a amizade também foi problematizada como relação que não se dá entre iguais. Ali, a escrita era inseparável da pesquisa, era um “movimento processual em que eles, os escritos, são movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento” (Silva, 2018, p. 10). As cartas se tornaram dispositivos, carregando “a expressão do dito e do não dito, a relação que se pode estabelecer entre esses elementos e os efeitos produzidos no campo de pesquisa” (Silva, 2018, p. 13). Escrevi primeiro em cartas... cartas a uma amiga, como quem escreve no entre do vivido e do inventado, no compasso de confidências que não pedem resposta. Eram cartas feitas de restos: cadernetas, guardanapos, papéis de bala, impressos riscados. Tudo o que parecia sobra se tornou matéria-prima para outra escrita, artesanal, ensaística, insubmissa. Escrever assim era resistir ao conformismo da academia, era afirmar que a amizade também pode ser método, que a conversa também pode ser teoria, que o corpo que escreve não se separa da professora em formação que se encontra com crianças com cegueira. A carta era um gesto: olhar e ser olhada, ouvir e ser atravessada, narrar e ser narrada.

Ousar escrever cartas era recusar o conformismo: um gesto político. “Arrisco-me a uma *pesquisaescrita* ‘de outro modo’, permeada de ‘leituras de outro modo’ e ‘pensamentos de outro modo’” (Silva, 2018, p. 11). Escrever cartas, nesse sentido, foi assumir o risco de deslocar a norma acadêmica, foi inventar uma linguagem que comportasse a experiência, que não silenciasse as dúvidas, as perplexidades, os restos.

Cartas como fragmentos de amizade e resistência, como gestos de confiança em uma linguagem que comporta vazios. Assim escrevi em restos... cacós...

No decorrer deste tempo venho escrevendo, rascunhando, delineando em cadernetas, guardanapos, papéis de chocolates, folhas soltas, imprimindo um monte de textos nas diferentes disciplinas... Eu não tenho jogado isso fora como um resto improdutivo, mas, ao contrário, ao misturar esses cacos ou restos de papéis, com água... reinvento o material no qual escrevo as cartas (Silva, 2018, p. 13).

Cartas que não pediam resposta, mas que pediam encontro. “As cartas a uma amiga expressam a experiência com outros, no território escolar, onde narro os pensamentos e inquietações que os encontros provocam” (Silva, 2018, p. 12).

Na tese, o gesto mudou, já não cabiam cartas. Descobri-me tecelã de palavras, inventando tramas experimentais para dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender com crianças múltiplas do Instituto Benjamin Constant, em meio ao contexto da pandemia, assumindo a escrita como um tecido urdido, problematizando os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo, para afirmar-(nos) na diferença que há como relação. Assim fui tramando fios de anotações, notas soltas de caderno, pensamentos em trânsito. O texto se fez tecido: por cima e por baixo, entre nós e linhas, um rizoma em movimento. Escrevi como quem improvisa no tear, sem projeto pensado, deixando que a urdidura acontecesse no processo, que a paisagem fosse surgindo no entrelaçar. A escrita se tornou corpo em trama, sempre provisório, sempre múltiplo. “Esta tese se compõe entre paisagens tecidas na diferença [...] uma paisagem em tese, escrita durante a pandemia provocada pela COVID-19” (Silva, 2023, p. 9). O contexto mudou, e com ele a forma. Escrevi em notas...notas catadas... Notas de encontros, de leituras, de sobras. “São notas produzidas entre professora e crianças, notas de leituras, encontros com autores, notas escritas no papel, no computador, em livros que, ao serem catadas, escritas e reescritas, lidas e relidas, provocam o pensamento” (Silva, 2023, p. 9).

Não havia ordem... não poderia haver. “Na experiência das ‘tramas experimentais’ me movimento por entre as linhas, não há uma ordem pré-definida possível de se obter em um manual que

diga: essa linha vem por baixo e a outra por cima. Não, isso não acontece! Não há movimento posterior e anterior, apenas movimentos” (Silva, 2023, p. 14). Era um texto-trama, tecido em meio ao caos de uma pandemia, tecido no gesto manual de experimentar fios: “Esse modo de compor torna o tecido único em sua paisagem e múltiplo em suas possibilidades de feitura” (Silva, 2023, p. 14). O texto se produziu como quem trama sem manual, deixando que a escrita se fizesse processo, sem a ordem prévia, apenas com a confiança de que o entrelaçar dos fios daria a ver uma paisagem. Assim, o que escrevi se afirmou como “um modo de fazer outro que se afirma na pesquisa como a produção de uma cadernografia” (Silva, 2023, p. 9).

Entre a carta e a trama, dispositivo e urdidura, a diferença foi afirmada como potência nas escritas. Se nas cartas eu fazia da amizade um princípio de alteridade, nas tramas eu deixava que a multiplicidade babélica das vozes e anotações produzisse um tecido outro. Em ambas, escrevi contra o conformismo: uma escrita que se assume artesanal, ensaística, política, como quem inventa sempre uma escrita outra. Entre a carta e o tecido, afirmei o desejo de escrever de outro modo. Uma escrita que se faz política não por denunciar em voz alta, mas por inventar formas outras de dizer. Uma escrita que não se conforma ao rigor da norma, mas dança com a diferença. Uma escrita que se arrisca a ser artesanal, parcial, afetada, feita de restos, nós, linhas, conversa. Assim me inventei na dissertação, assim me reinventei na tese. No entre das duas, sigo aprendendo que escrever é também resistir e resistir é sempre encontrar modos outros de escrever.

diariando e biografando encontros...

Viver com uma professora de apoio especializado e um estudante dito como pessoa com deficiência física... falar com Lucas e Sara, caminhar pelo chão da escola, sentir o gosto do brigadeiro, sentir o cheiro que vem da mangueira ao sentar debaixo dela para ler um livro de poesias de Manoel de Barros...

Sara Busquet

Oito de julho de 2025. Dia do aniversário de minha avó Nini. Um dia de celebração que atravessa anos e lembranças. Mas também é neste dia que recebemos, por e-mail, o convite para escrevermos coletivamente este capítulo.

Uma emoção me toma ao pensar que a vinda de Lourdes⁷ terá um efeito materializado em um livro tecendo experiências entre Brasil e Argentina... em um livro financiado pelo Edital MOVE LA América/CAPES-Brasil, uma política pública que, pelo que me parece, busca apostar na circulação e valorização de saberes latino-americanos...

Lourdes, com seu doce sotaque cordobês (Córdoba, Argentina), tornou-se uma amiga-hermana que me acolheu em minha própria terra, compartilhando comigo alguns de seus dias aqui. No momento, minha resposta ao e-mail foi simples: "Recebido! Vai ficar bacana!". Mas, ao revisitar este instante, percebo que somos atravessadas por tantas coisas...

Como nos diz Gallo, "não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos." (2017) e é exatamente neste movimento coletivo — entre alegrias, políticas e encontros — que tento começar este capítulo...

O que há em escrever uma monografia ou uma dissertação de mestrado?

Como narrar aquilo que nos atravessa na pesquisa?

O que há em pesquisar na escola com estudantes ditos com deficiência?

Perguntas que me atravessam e me colocam no movimento de escrever, escrevendo (Skliar, 2016) aquilo que tenho experienciado com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação...

Farei um esforço cartográfico, com Deleuze e Guattari (2011), de explicitar o que estamos produzindo entre diários e biografemas com o Coletivo. Assim, percorro a trajetória que está

⁷ Busquet, 2017, p. 23.

sendo tecida entre universidade e escola básica, naquilo que temos feito juntas, entre nós...

Doutorado em Educação, 2025.

Aqui me encontro. Começando. Tateando uma pesquisa.

Produzindo... diariando? Encontros, atravessamentos, gestos que escapam?

Inspirada em Leila Domingues (2010), pergunto: o que estamos fazendo — como professoras de apoio educacional especializado — daquilo que vem sendo feito de nós na educação em Niterói? O que há nos gestos mínimos entre professoras de apoio e estudantes ditos com deficiência?

“Seu nome é cadeirante? Você gosta que te chamem assim?”. Ele diz “não” quase gritando comigo. Começa olhar para ele mesmo novamente, agora mais rapidamente. Olha para si e pisca. Ele reivindica. Seu nome não é cadeirante. Seu nome é Lucas.

Cadeirante: substantivo comum.

Lucas: substantivo próprio.

Lucas não reconhece essa palavra como seu nome. Esse não é seu nome. Esse é um nome que foi dado a ele. Ele foi nomeado assim. Esse nome se usa com veemência para designar a ele, mas nada diz sobre Lucas. É um nome que o separa dos outros estudantes. O cadeirante. Não oferecemos esse nome a Lucas, pensando com Skliar (2016), o instalamos como signos em uma realidade indevida. Apenas o nomeia, mas não o chama. Acontece que assim há a aniquilação de seu nome próprio. Entretanto, Lucas reivindica. Lucas se nomeia. Ele se diz assim: Lucas.⁸

⁸ Busquet, 2020, p. 17.

Mestrado em Educação, 2020.

Apostei em narrar os efeitos do encontro entre uma professora de apoio educacional especializado e um estudante dito com deficiência. Entre Sara e Lucas. Como professora, tenho registrado diversos diários, relatórios, fotografias, portfólios... As sobras, os restos, os cacos, que me chamam... e com eles produzi biografemas (Barthes, 1984) e imagens no exercício de ver, rever e transver o mundo (Barros, 2011).

Cursei Pedagogia na FFP-UERJ. A escrita de diários, como dispositivo, me atravessa desde aí. Inspirada no que nos dizem Barros e Passos (2009), penso que podemos ensaiar uma escrita diarística para pensarmos nos desdobramentos daquilo que nos acontece. Sendo assim, produzi, junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, um diário de monografia onde acompanhei a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma escola regular de Niterói...

Naquele dia, no final da manhã, resolvi que iria conversar com ele. Pensei que juntos iríamos nos entender e fui! Falei com a professora de apoio educacional especializado dele que queria conversar com ele e ela foi me ensinando: faz o sinal nas mãos dele e espera ele responder. A professora me apresentou a ele, disse meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora, falou também que eu queria conversar com ele. Ele repetiu meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora. Comecei então a falar com ele “Oi! Tudo bem?” e ele repetia o que eu falava. “Você estudou hoje? Você gosta de estudar?” e ele repetia os sinais que eu fazia... Depois de duas tentativas, ele me

respondeu! Disse “Eu gosto de estudar muito!” e meus olhos brilharam. Fomos seguindo nossa conversa!⁹

Tanto na monografia quanto na dissertação, escrevi em uma solidão povoada (Deleuze; Parnet, 2004). Escrevi sozinha com as minhas mãos, porém, pensando no povoamento dos encontros, não estive só. Produzi junto às companheiras do Coletivo Diferenças e Alteridade da Educação, Lucas, outras professoras de apoio educacional especializado, Manoel de Barros, Deleuze, Guattari, Domingues, Skliar, Rolnik...

Para Larrosa a inquietude “começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo sua familiaridade e suas certezas” (Larrosa, 2018, p. 104). Na tentativa de tirar das naturezas as naturalidades (Barros, 2011) e de destruir as familiaridades e as certezas (Larrosa, 2018), os encontros forjados com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação têm me colocado nessa inquietude, para pensar onde estou (onde estamos) e assim partir imediatamente (Larrosa, 2018) para produzir modos outros de pensar o que fazemos ou não fazemos aqui, no presente. Fui produzindo, com este coletivo, espaço de respiração e fuga, de invenção.¹⁰

Rascunhos para fechar...

Como nos lembram Deleuze e Guattari (2011), produzimos rizomas em constante conexão, e a produção de saberes se dá na multiplicidade das linhas que nos atravessam, nas redes que se

⁹ Busquet, 2020, p. 85.

¹⁰ Maria Lourdes Pantano é estudante de Mestrado na Universidad Nacional de Córdoba e participou do Programa MOVE LA América/CAPES-Brasil na FFP-UERJ junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Também é professora de Educação Física da Universidad Provincial de Córdoba.

estendem.... Assim, talvez seja nesse insistir em pesquisarescrever com restos, dançar com palavras e tramar com corpos que inventamos brechas para respirar junto. Escrevivências que não se fecham em conclusões, mas se abrem como encruzilhadas, como cartas que pedem encontro, como notas que se tecem em paisagem.

E se a escrita for também um corpo que pulsa, que transpira e se deixa atravessar? E se a escrita for um modo de problematizarmos discursos medicalizantes, normalizadores e judicializados do outro? Talvez ela seja como o som do tambor que convoca, como o gesto que rasga o silêncio e o transforma em canto. Não para concluir, mas para reabrir o mundo, para desordenar o que parecia fixo e dar passagem ao que insiste em nascer. Porque toda palavra que dança com outras deixa rastros... encontra modos de escrever. É nesse modo que nossas escrevivências continuam a se inscrever.

Se toda escrita é também um risco, que seja o risco de não caber, de escapar, de deixar marcas no caminho. Entre cartas, biografemas, diários e tramas, entre dança e silêncios, entre rastros e rios, seguimos bordando línguas outras... uma escrita que não se encerra, mas que convida: quem vem tramar conosco?

Referências

- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BARROS, Regina Benevides de. PASSOS, Eduardo. Diário de Bordo de uma viagem intervenção. In: **Pistas do Método da Cartografia pesquisa-intervenção e Subjetividade**. Porto Alegre, Editora Sulina. 2020, p-172-200.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BUSQUET, Sara. **Biografemando um encontro**: cartografia de uma experiência entre um estudante e uma professora de apoio educacional especializado em uma escola pública do

BUSQUET, Sara. **Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma escola regular da rede municipal de Niterói**/Sara Busquet Magalhães – 2016. 51f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CARDOSO, Arina Costa Martins. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos: movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/9903>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CARDOSO, Arina Costa Martins. **Entrecorporeidades: gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói-RJ**. 2024. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/21794>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: editora 34, 2011. 2ª edição.

DOMINGUES, L. **A flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória**. Releitura, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, 33(66), p. 77-94, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª edição; 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

município de Niterói / Sara Busquet Magalhães. – 2020. 94f. Orientadora: Prof^ª. Dra. Anelice Astrid Ribetto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Brasil: Pé de Letra, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Tiago; JANOARIO, Ricardo. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas**, v. 3, p. 137- 156, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Sheila M.D. **Escrevivências: denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas**. Dissertação (Mestrado em educação). São Gonçalo, 2022.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **entre cartas e conversações: uma experiência literária no encontro com crianças com cegueira**. Niterói: Intertexto, 2022.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com sujeitos com cegueira**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/9893> Acesso em: 08 ago. 2025.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia**. 2023. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/19927> Acesso em: 08 ago. 2025.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão. **Leitura: Teoria & Prática, Campinas**, v.34, n.66, p.13-29, 2016.

**pesquisas que
(en)tramam**

ELAC: Confluindo experiências em um Grupo de Pesquisa

Maria Lourdes Pantano¹

Rosa Malena Carvalho²

Introdução

Para que, por que e para quem se constitui um grupo de pesquisa?

Para que, por que e com quem pesquisamos, problematizando os sentidos produzidos pela vida?

Pode, um corpo, revelar como nos constituímos em sociedade? Como educamos, criamos e agenciamos conhecimentos, considerando as dinâmicas do viver?

Pensando com e a partir dessas indagações, identificamos que o pesquisar não é sinônimo de acabar com as dúvidas, mas de atenção ao mundo, na qual o questionar e ser curioso/a é uma forma de inserção protagonista em nossos contextos — tanto como parte do processo científico, ou do fazer ciência, quanto da inserção dialógica e de cuidado com o mundo.

O que não se faz isoladamente. Ainda mais quando estamos inseridos/as em universidade pública, instituição comprometida com os sentidos sociais da interação entre ensino, pesquisa e extensão e; com os âmbitos da graduação e da pós-graduação.

Com esses compromissos, nasce um grupo de pesquisa. Afinal, interrogar os sentidos atribuídos ao corpo no contexto socioeducacional e, ao mesmo tempo, trazer a corporeidade como

¹ Ver Aberturas.

² Doutora em Educação, com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona, é Professora Associada no Instituto de Educação Física da UFF e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação — Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e coordena o Grupo de Pesquisa ELAC.

categoria de problematizações, que possa subsidiar processos pedagógicos aliados à amplitude do que chamamos vida e conhecimento, requer um trabalho coletivo. Especialmente quando, dentre os modos de fazer pesquisa, elegemos o que se faz pelos/com/nos cotidianos, por considerar que expressa nossa encarnação nos contextos pelos quais somos afetados/as e geram as demandas que guiam nossas pesquisas. E essa inserção concreta pode compor as alianças necessárias para um trabalho que possibilite um mundo em comum; para o qual dirigimos nossos esforços como *locus* de produção de experiências, invenções de si, criação de conhecimentos em favor da vida de todes e de qualquer um/a.

A filosofia da educação, em especial a filosofia da diferença faz parte do nosso quadro teórico, assim como nos compõe, pois somos um coletivo marcado por essa diferença, na medida em que há estudantes da graduação em Educação Física e professores/as de diferentes formações (Educação Física, Pedagogia, Letras, Língua Estrangeira, Sociologia e etc). Marcados/as/es por essa diferença, há uma diversidade de leituras que são mais específicas a uma formação ou a uma problematização. Em comum, o objetivo em contribuir com processos formativos que possibilitem formas de vida contracoloniais (Bispo dos Santos, 2024), ou seja, aliados ao campo democrático.

O Grupo de Pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades), então, agrega estudantes da Licenciatura em Educação Física, professores e professoras de diferentes formações, tendo em comum a relação com o realizado nas escolas e, a corporeidade como categoria central de inquietudes com as formas hegemônicas de vida e educação. Nesse movimento, esgarçando a lógica que captura e mantém os corpos nos condicionantes biológicos da vida, objetivamos contribuir com sentidos epistemológicos-ético-políticos-plurais, contracoloniais e, ao mesmo tempo, favorecer gestos e políticas educativas que qualifiquem e caracterizem o

escolar como espaço e tempo de suspensão do previsto e prescrito (Masschelein, Simons, 2014a e 2014b).

Registrado no diretório do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) desde seu início (2009), a partir de 2019, o ELAC torna-se elo, entre o Instituto de Educação Física da UFF (pela Licenciatura em Educação Física e a Especialização em Educação Física Escolar) e o Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-PFDS), desenvolvido pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ (FFP-UERJ) – *campus* São Gonçalo. Hoje, o Grupo é constituído por bolsistas de extensão, pesquisa e ensino (da graduação em Educação Física, UFF), orientandos/as/es da Licenciatura em Educação Física (UFF), orientandos/as/es da Especialização em Educação Física Escolar (UFF) e, orientandos/as/es do Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu-PFDS da FFP-UERJ). Conta com egressos/as/es desses cursos, assim como egressa do Curso Normal Superior do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).

Pelo até então desenvolvido (Carvalho, 2021; 2025), podemos afirmar que o ELAC vem sendo formado pela confluência de pessoas e projetos plurais, buscando dialogar com diferentes grupos de pesquisas e outros coletivos — como os fóruns de diferentes naturezas, instituições científicas que auxiliem a problematizar a relação corpo-educação, no/com o escolar, em processo que revele e permita interferir no diálogo universidade-escola, nas políticas educacionais — que partem dos e incidem sobre os corpos — e, na dinâmica social como um todo.

Por tudo isso, quando, no início de 2025, a professora Anelice Ribetto, companheira do PPGEdu-PFDS da FFP-UERJ, da mesma linha de pesquisa (Políticas, Direitos e Desigualdades, que havia se inserido no Programa Move La América³, convidou a compor a

³ Através do Move La América, a CAPES objetiva promover a internacionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil. Para maiores detalhes, ver em <https://www.gov.br/capes/pt-br>

orientação de uma professora, mestranda na Universidade Provincial de Córdoba — Maria de Lourdes Pantano —, prontamente aceitamos o desafio, agradecendo a oportunidade do trabalho partilhado. O que poderá favorecer laços e futuros trabalhos conjuntos entre diferentes Grupos de Pesquisa de uma mesma linha e de um mesmo Programa.

Uma cordobesa tecendo com/o/pelo ELAC

Este texto surge como um fio dentro da estrutura maior de um *filtro dos sonhos*, que se expande e se fortalece com cada nó de experiência, com cada palavra partilhada, com cada corpo que se faz presente. É uma pequena artesanaria onde tento dar forma a alguns dos acontecimentos reveladores que vivi durante a minha participação no Grupo de pesquisa ELAC.

O primeiro fio dessa trama surgiu a partir de uma conversa entre duas professoras do Programa. Dessa generosa atitude nasceu a possibilidade de ampliar a experiência formativa de uma estudante estrangeira: eu, uma mestranda argentina, cordobesa, que chegava ao Brasil disposta a se deixar atravessar por novos territórios, instituições acadêmicas, espaços culturais e afetivos.

O meu caminho foi-se abrindo ao longo do percurso, através de encontros de conhecimentos, linguagens e histórias que se entrelaçavam, gerando tensões, mas também curiosidade e desejo de mergulhar em outras formas de aprender. Encontrei acolhimento num Grupo interdisciplinar que me enriqueceu com a presença de professores/as e investigadores/as provenientes da Educação Física, da Sociologia, da Pedagogia, das Línguas Estrangeiras e das ciências humanas e sociais. O Grupo se formava como uma espécie de organização que, nas palavras de Souto (2020), é uma

(...) tentativa de guardar as características do acontecimento através da combinação de coletivismos (uma visão sinóptica das memórias individuais), de presenteísmo (a representação da origem segundo as circunstâncias do presente) e de espacialidade (as representações são

localizadas em um território específico), o que implica em uma memória grupal e a criação de espaços nostálgicos, onde a potência do acontecimento é transformada em temporalidade (*op. cit.*, p.140)

Esta organização possibilitou o intercâmbio para pensar o corpo a partir de diversas perspectivas, o que me permitiu pensar outros sentidos para a Educação Física escolar e para as disciplinas que coexistem na escola a partir das concepções de corpos e corporeidades. O Grupo ELAC me guiou para repensar esses debates, “Aproximando corporeidade com movimentos educacionais, curriculares e sociais que problematizem as condições perversas, adversas e injustas em que vive a grande maioria da população brasileira” (Carvalho, 2012, p. 27), permitindo entrelaçar com o que acontece na Argentina.

O que mais me atraiu foi a maneira como a orientadora do Grupo convidava a complexificar a noção de corpo na escola, como

(...) fenômeno sócio-histórico. As suas capacidades – andar, comer, respirar etc. – não são apenas biológicas, pois possuem diferentes sentidos, valores, atribuições, produzidas e compartilhadas. Portanto, podem ser identificadas como criações, conhecimentos socialmente tecidos (Carvalho, 2012, p. 43)

A partir dessa concepção, debatemos múltiplas interpretações, permitindo que os corpos significassem nas experiências, através das suas presenças, memórias e silêncios. Essa proposta dialogava profundamente com o meu próprio posicionamento ético e político.

Todas as quintas-feiras à tarde, reuníamo-nos no Instituto de Educação Física da UFF. Os encontros eram espaços de escuta atenta e diálogo vivo, onde cada um/a partilhava os avanços da sua investigação e recebia críticas que não procuravam encerrar significados, mas sim abrir questões, propor leituras, sugerir caminhos. Na roda de intervenções, as palavras circulavam como fios que ligavam uma investigação a outra, mostrando que o conhecimento nunca é individual, mas profundamente coletivo.

Além disso, o Grupo mantinha espaços de leitura partilhada por meio de textos teóricos, pesquisas recentes e contribuições que permitiam tensionar as práticas pedagógicas, as relações entre professores/as e estudantes, os sentidos do ensino, as políticas públicas e os marcos curriculares. Tudo isso permeado por uma aposta clara: construir uma Educação Física escolar — assim como as outras práticas pedagógicas —, antirracistas, situadas, interseccionais. Categorias como branquitude, negritude, gênero, religiosidades ou afrodescendência não ficavam no plano teórico, mas tornavam-se parte fundamental nas narrativas cotidianas que cada um/a compartilhava a partir do seu próprio lugar de enunciação.

Nesse processo, encontrei outras formas de abordar as questões no Brasil, a partir do corpo e sua implicação no sistema educativo, as políticas que o regulam, os conhecimentos que o habitam e como esses corpos que transitam pela escola exigem ser nomeados, ser vistos, fazer parte. A partir do cruzamento entre os discursos e as experiências dos meus colegas, senti-me comovida e mobilizada.

Em um dos encontros do ELAC, uma colega tomou a palavra para apresentar a sua investigação. Enquanto a ouvia, a minha atenção desviou-se para a sua presença, os caracóis perfeitos, cor de chocolate; os lábios largos; uma expressão corporal magnética; a pele que se destacava sob a luz da sala de aula. Estava um pouco cativada por tudo o que a compunha, até que, de repente, uma palavra me trouxe de volta à sua história: “aquilombar”.

Esse termo me fez sorrir, e outra colega, que também percebeu, pediu uma explicação, já que em espanhol a palavra *quilombo* tem outros significados. Com as minhas palavras, contei o que entendemos em Argentina: um *quilombo* como algo desordenado, carregado de conotações negativas, uma forma de nomear lugares sujos, caóticos ou com demasiadas pessoas a fazer barulho. O Grupo olhou para mim com certa confusão e começou a trocar comentários em voz baixa. Mas então, o que é quilombo no Brasil? Nas palavras de Souto (2020),

(...) o quilombo não é uma ideia localizada no passado, mas sim um espaço de agregação que se reconfigurou diversas vezes na história da diáspora afro-brasileira, constituindo-se a partir do assentamento de comunidades negras e fortemente ligado aos aspectos territoriais (p. 141)

O quilombo era mais do que uma palavra, parte da história do Brasil, eram os assentamentos de pessoas negras em territórios onde se transferiam as marcas de suas vidas, marcadas pela segregação, vulnerabilidade e vestígios de anos de escravidão. Esse conceito era conhecido e tematizado por todos e todas no Grupo.

Uma colega recuperou parte da história afro-brasileira para contextualizar essa palavra distante nos sentidos que eu havia construído no meu país, carregado de preconceitos, e me apresentou um termo que até então era novo para mim: “aquilombar”. Ela deu um novo significado aos encontros do ELAC a partir dessa noção, *“aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político”* (Silva, 2024, p.3) Nesse movimento, compreendi que aquilombar também era resistir às adversidades atuais e que podia abrir uma maneira diferente de pensar e fazer investigação.

Pensando o Grupo ELAC a partir da noção de aquilombamento, pude reconhecê-lo como um espaço político, de encontro e resistência, onde a investigação não se reduz apenas à produção de conhecimento acadêmico, mas se expande na afetividade, na construção de laços e na troca de conhecimentos, linguagens e formas de pensar o corpo nas escolas. Ali descobri que o aquilombar é aquilo que nos sustenta diante das adversidades e nos abre horizontes para imaginar outras formas de pensar e fazer investigação.

Fazer parte deste Grupo, mesmo chegando como estrangeira, me permitiu sentir-me parte de uma trama comum que me fez sentir nativa de um território partilhado, mesmo na minha estrangeiridade. Esta experiência permitiu-me encontrar outros

espaços, como o de *Práxis*⁴, onde se pode pensar e viver mais profundamente a tarefa de investigar, onde os afetos, as trocas, as estratégias de resistência e o poder de formar comunidade se tornam fundamentais.

Lurdis, fala, fala argentinês

No âmbito do Grupo de investigação, surgiu uma oportunidade valiosa graças a uma colega que me permitiu acompanhá-la no seu espaço de trabalho: uma aula de Educação Física do primeiro ano da Educação Básica, em uma escola pública federal (Colégio Pedro II, Unidade Realengo). A possibilidade de entrar nesse cenário pedagógico foi mais do que um convite; foi uma generosa abertura para partilhar práticas, experiências e conhecimentos construídos no dia a dia.

O deslocamento até a instituição foi longo: duas horas de ônibus, atravessando diversas paisagens urbanas até chegar àquela escola tantas vezes mencionada em conversas e relatos. Eu levava comigo uma mistura de expectativa, curiosidade e respeito. Eu ia observar uma aula em que Cintia — minha colega e anfitriã — abria as portas da sua sala de aula, do seu pátio, da sua maneira particular de ensinar.

Ao chegar, a primeira impressão foi visual e arquitetônica. O edifício impressionava pela sua presença, cuidado e estrutura. À primeira vista, parecia uma escola privada de grande prestígio em Córdoba: uma fachada antiga mantida com esmero, espaços diferenciados para os diferentes níveis educativos e uma infraestrutura surpreendente. A escola contava com salas próprias para Educação Física em cada nível, refeitórios separados, uma piscina para aulas de natação e um jardim dedicado ao cultivo.

⁴ Grupo do qual faço parte: *Práxis*. Coletivo de estudo e pesquisa em Educação Física Escolar. Educação e desenvolvimento em Córdoba-Argentina. Coordenadoras: Griselda Amuchastegui, Carina Bologna.

Entrei diretamente no pavilhão desportivo, ao lado das salas de aula, coberto, com piso novo, vestiários nas laterais e, em frente, o refeitório. Lá estava Cintia, em plena atividade com o seu grupo do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF).

Esse pátio — mais do que um espaço físico — apresentava-se como um território carregado de significados: local de recreação, de laços, de movimento. Uma geografia viva, habitada por corpos diversos, por jogos partilhados, por objetos em circulação, como bolas e aros. Uma sala de aula sem paredes, onde se corre, se gira, se cai, se ri, se inventa. O pátio, em sua totalidade, como cenário privilegiado da Educação Física.

Os e as estudantes, com idades entre seis e sete anos, estavam organizados/as em círculo, ao lado da sua professora Cintia, desenhando com canetas de feltro as suas brincadeiras favoritas. Esse gesto simples já abria uma cena pedagógica: o jogo, a palavra, a expressão, a escuta.

A professora convida-me a fazer parte da sua proposta e diz:

C: Turma, chegou uma pessoa que quero apresentar a vocês: uma nova professora.

Eles e elas olham para o meu rosto, para a minha aparência, não há nada de especial. Até que me ouvem falar na saudação e ficam surpreendidos/as, trocando olhares cúmplices com os/as seus colegas, com a sua professora. Identificam imediatamente que algo soa diferente, o português que conhecem tem outro sotaque, outro tom, outras formas. Aproximam-se de mim como formigas, olham-me bem de perto e começam a fazer perguntas, uma atrás da outra.

E1: Como você disse que se chama?

E2: Você fala inglês?

E3: Você fala inglês?

E4: Não, ela não fala inglês... fala... fala... fala normal...

Entre tantas perguntas, risos e comentários, uma menina se aproxima, examina-me da cabeça aos pés e, quando percebe que estou a olhar para ela, dá-me um abraço, olha para mim e diz:

E5: Como você se chama?

L: Mi nombre es Lourdes.

Eles olham uns para os outros e riem, porque a pronúncia do meu nome em português soa como Lurdis. Um menino pergunta:

E6: Você fala inglês?

Outro o olha com cara de desgosto e diz:

- Não!! Você fala normal.

L: Como se fala normal? Eu sou Lourdes

E7: NÃO!! NÃO!! Fala normal!

Naquele momento, percebi que o que aquele último menino queria era ouvir-me falar o meu espanhol para identificar qual era a língua que eu estava a falar.

L: ¿Cómo les va primer año? Mi nombre es Lourdes, soy profe de Educación Física, y amiga de la profe Cintia y voy a compartir hoy la clase con ustedes

As crianças começam a rir e a olhar para mim, aproximam-se e me observam como se eu fosse uma estrangeira.

E7: Isso, fala.

Esta situação abriu uma porta para diálogos e conversas entre crianças do primeiro ano do EF, com um português brasileiro e, a curiosidade e compreensão, de uma professora da Argentina, onde Lave e Wenger (1991, p. 85) dizem que “El lenguaje desempeña un papel esencial porque forma parte de la práctica y es en la práctica donde aprenden las personas”⁵. Nessa prática, de estar com outras pessoas, reunidos num pátio, para fazer Educação Física, começou a circular ali, entre palavras confusas, perguntas e respostas, olhares e gestos, uma linguagem que se ia tecendo a cada momento.

L: Soy de Argentina, un país que queda muy cerquita de Brasil...

E8: Você conhece Messi?

E7: Você sabe quem é Ronaldo?

E8: VOCÊ CONHECE Messi?

⁵ “A linguagem desempenha um papel essencial porque faz parte da prática e é na prática que as pessoas aprendem” (tradução nossa).

L: Soy fan de Messi

Nessa troca de palavras, as crianças entendem que eu conheço Messi pessoalmente. No meio da conversa, passa outra turma do primeiro ano a caminho de uma sala próxima ao pátio, e elas gritam para os colegas da outra turma:

E3: Ela conhece Messi

E4: Ela fala inglês

E7: Ela é da Argentina

E8: Ela é amiga de Messi

As crianças do corredor não entendem bem o motivo de toda essa agitação. A professora tenta acalmá-las, devido aos gritos entre o pátio e as salas de aula. Nesse momento, uma criança se aproxima de mim e diz:

E9: Você conhece Ronaldo? (com cara desafiadora)

L: Sim

E9: Ele é meu amigo (ri e olha para o outro lado)

Para nós que vivemos no mundo das paixões pelos desportos, pelos jogadores e jogadoras, um pouco na identidade argentina e na identidade brasileira, sabemos das rivalidades, sobretudo no futebol, onde “o modelo da semiótica social se dedica a uma análise do significado, não só é relevante o contexto da situação, mas também o contexto da cultura” (Daniels, 2003, p. 109). E lá estávamos nós, em uma conversa encantadora, entre a malícia de uma criança de seis anos e a estrangeira de 33.

A professora traz um mapa e um globo terrestre para mostrar aos estudantes de onde eu venho, onde fica o meu país, e para poder conversar um pouco mais com eles/as, como professora de Educação Física, sobre os jogos e o que gosto de ensinar aos meus grupos na Argentina. Ao verem os materiais, eles e elas imediatamente se levantam para procurar o Brasil, o seu país. Todos começam a marcar países no mapa. Pede-se que se sentem e, um/a por um/a, marque onde fica o Brasil e se alguém sabe onde fica a Argentina. Um estudante levanta-se e marca o meu país. Em seguida, encontra a bandeira nas bordas do mapa e, também, a marca. O resto do grupo fica um pouco surpreso

com a proximidade dos nossos países e com a diferença entre as nossas línguas. A professora explica por que na Argentina se fala espanhol e no Brasil português, e mostra no mapa onde fica a Espanha, onde fica Portugal e onde fica África. Ela reitera a importância de suas propostas de falar sobre a ancestralidade africana e as questões étnico-raciais, por ser professora, por ser negra e por entender a importância de ensinar em suas aulas, que abordam a prática corporal do jogo, de onde vem o povo brasileiro.

Para mim, esse momento da aula foi um espaço interdisciplinar onde se entrelaçaram conhecimentos e onde a dinâmica que a professora usou para ensinar não foi apenas transmitir um conteúdo, mas gerar uma relação que “involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, etc., ligadas, de algún modo, al aprendizaje y al saber la actividad en el mundo y sobre el mundo”⁶ (Frigerio e Diker, 2004, p.8). E nessas relações, surge fortemente a identidade cultural, as histórias e experiências, as corporeidades, as relações com uma outra linguagem.

Outra situação que ocorreu na escola, relacionada com a língua e as formas de nos comunicarmos e entendermos, foi durante um intervalo. Os e as estudantes do primeiro ano com quem eu tinha estado a partilhar a aula foram para a cantina e contaram da minha presença. Enquanto eu registrava o que se passava no pátio e escrevia alguns rabiscos sobre a instituição, crianças do terceiro ano aproximaram-se de mim.

E10: Oi, de onde você é?

E11: É verdade que você conhece o Messi?

⁶ “envolve o conjunto de relações que um sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, etc., ligadas, de alguma forma, à aprendizagem e ao conhecimento da atividade no mundo e sobre o mundo” (tradução nossa).

Eu rio e respondo com o meu “portunhol” complexo que sou argentina e que só conheço o Messi pela televisão, mas que sou uma grande fã. Então um estudante me diz:

E10: Eu não gosto de futebol.

L: Por quê?

E10: Porque eu *adoro* futebol!

Ele olha para mim e sorri, começa a contar-me muitas coisas sobre futebol. Quando quero fazer-lhe uma pergunta, ele diz-me:

E:10: Eu quero saber como é isso! (Ele fica me olhando com um sorriso)

L: Que é isso?

E10: Isso, que você fale, que fala argentinês! Eu quero aprender a falar argentinês! Quero falar igual a você... igual ao Messi!

Naquele momento, nós três rimos. O “idioma argentinês”, como as crianças o chamavam, emergia como uma marca da minha origem: eu vinha da Argentina, de que outra forma eu poderia falar? Ao reler o registro, voltei àquela cena e parei para pensar no poder pedagógico daquele momento, no aprendizado que estava sendo tecido ali. Uma aprendizagem permeada pelas percepções, emoções e experiências das crianças, que tentavam nomear minha língua e estabelecer um vínculo comigo a partir do que era significativo para elas, como o futebol. Esse gesto de curiosidade e afeto possibilitou um diálogo em que a comunicação se tornou um encontro.

Desde una perspectiva pedagógica, considero que en este momento ocurrió algo que habilitaba un aprendizaje donde “los⁷ procesos de diálogo y comunicación incluyen experiencias de vida de los estudiantes en ambientes informales — como el hogar, la comunidad o los entornos virtuales— así como también sus necesidades, intereses, placeres o curiosidades” (Subero e Guitart,

⁷ “Os processos de diálogo e comunicação incluem experiências de vida dos estudantes em ambientes informais — como o lar, a comunidade ou ambientes virtuais —, bem como suas necessidades, interesses, prazeres ou curiosidades” (tradução nossa)

2020, p. 216-217). Este aprendizado recuperou os conhecimentos mais próximos das crianças, juntamente com suas paixões, tão compartilhadas com as da Argentina.

A professora chega ao pátio e, imediatamente, as crianças correm em sua direção, cercam-na e falam todas ao mesmo tempo, como se cada uma quisesse ser a primeira a contar-lhe algo. Com um entusiasmo que transborda, elas compartilham tudo o que estávamos conversando. Em meio a esse turbilhão de vozes, ela aproveita para explicar que no meu país se fala espanhol, assim como no Brasil não se fala “brasileiro”, mas sim português. As crianças, intrigadas, mas divertidas, observam-na em silêncio por um momento, como se estivessem processando essa informação. Olham umas para as outras e, então, uma delas quebra o silêncio entre risadas, dizendo-me:

E10: fala argentinês tia (com doçura)

E11: Eu quero falar espanhol, mas mais argentinês do que espanhol (risos)

E:10, fala tia, fala

Naquele momento, entre risadas dos quatro, começo a contar-lhes coisas que estou fazendo na faculdade e onde ensino educação física, em que um dos dois meninos disse...

E10: Caracas! Eu quero que você me ensine a falar assim! Eu quero aprender argentinês!

Aquela cena no pátio da escola — onde participei como professora que fala “argentinês” permitiu-me criar laços com crianças a partir de conversas e formas de falar que foram sendo construídas para nos entendermos. Lá, pôde-se vislumbrar a força que os gestos cotidianos têm quando possibilitam o vínculo, o espanto, a pergunta.

O que à primeira vista parecia uma anedota engraçada, tornou-se uma experiência pedagógica profunda, em que a linguagem não foi apenas um veículo de comunicação, mas uma condição para a possibilidade do encontro e da convivência.

Como propõe Carlos Skliar (2019, p. 32) “estar juntos puede ser un punto de partida para hacer cosas en común...entre

identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras”⁸. Nessa transformação de existências em outras, de formas de nos comunicarmos, entre línguas que não coincidem, entre sotaques e entonações diferentes, ocorre um deslocamento que não nega a diferença, mas a transforma em matéria-prima para aprender.

Dessa perspectiva, o fato de ser estrangeira — que, em princípio, me fazia sentir deslocada — também foi a porta de entrada para a curiosidade, o carinho e o desejo das crianças de me conhecer e saber coisas sobre meu país, minha língua, de inventar o “argentinês, por saber dos meus gostos, do meu estar ali como professora de Educação Física, naquela escola, onde me senti tanto professora quanto estudante, estando juntos, abrindo outros mundos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação na escola não gira em torno do estudante ou do professor, nem se reduz a transmitir conteúdos ou a adquirir competências. O seu sentido está na relação com o mundo (Larrosa, 2020). E isso aconteceu ali, naquele pátio, naquele pequeno recreio, quando a linguagem se tornou parte dos nossos mundos, onde a língua não era apenas um código, era um território de identidades que se cruzam e se reconhecem. Foi ali que as vozes infantis, com suas perguntas e afirmações, possibilitaram uma forma situada de construir relações.

A experiência nesta escola foi possível ao fazer parte do Grupo ELAC, o qual me permitiu viver e compartilhar espaços de aprendizagem poderosos, onde as interações com crianças de seis anos nas aulas de Educação Física me permitiram reencontrar meu lugar especial, o pátio. Levada pela curiosidade de uma instituição diferente, de estudantes com outras histórias, outros rostos, outros corpos, outras línguas.

⁸ “estar juntos pode ser um ponto de partida para fazer coisas em comum... entre identidades e diferenças, a pluralidade de formas de vida, a possibilidade de transformar certas existências em outras” (tradução nossa)

O Grupo ELAC, em minha experiência como bolsista, professora, cordobesa (e tantas outras) se configurou como um aquilombamento, um lugar de resistência e comunidade, onde minhas experiências se entrelaçaram com as dos outros e outras, para atender a outras formas de pensar, ensinar e investigar.

Considerações provisórias

Estar com o Grupo ELAC significou muito mais do que cumprir um requisito acadêmico. Foi integrar-me a um tecido coletivo onde cada ponto fortalecia a trama, onde os fios não se entrelaçavam para fechar, mas para abrir perguntas, caminhos e horizontes. Foi também um convite para repensar a Educação Física como campo de potências, como território de disputa, como espaço para imaginar outras pedagogias possíveis. Ao mesmo tempo, permitiu-me revisitar minha própria trajetória docente, reconhecer certezas e dúvidas, e nomear os desafios que a Educação Física enfrenta a partir de uma perspectiva latino-americana, feminista, interseccional e antirracista.

Assim, o “apanhador de sonhos” não procurou capturar, mas sim deixar passar, deixar fluir pensamentos, sensações e afetos, sendo cada nó uma abertura. E nesse gesto, continuar a tecer... Por isso não fazemos considerações finais, mas provisórias.

E ao compormos esse texto, que enfatiza uma das experiências da professora cordobesa com/no/pelo ELAC, com a coordenadora desse Grupo de Pesquisa, o relato acadêmico realizado, em diálogo com a formação pessoal e profissional, indica pensarmos nos conceitos aqui enfatizados, assim como nos passos que realizamos ao constituir um coletivo de investigações.

A convergência entre as pessoas e os projetos ainda têm muito para ser sentida, pensada, escrita. A presença semanal (plena e atenta) nos encontros do Grupo de Pesquisa; o acompanhamento sistemático de um elemento curricular na Licenciatura em Educação Física da UFF, oferecida aos e às estudantes do primeiro período dessa graduação (intitulada “O

corpo no mundo”); a constante troca de mensagens no Grupo de *WhatsApp* do Grupo; o comparecimento em comemoração de aniversário... Tais acontecimentos realçam que a inserção de uma estrangeira provoca ecos e desdobramentos em cada um/a do ELAC e, no que coletivamente é realizado.

Um deles é escrever esse capítulo de livro; mas também na participação *on-line*, como professora convidada, depois que retornou à Argentina, no “Curso de Extensão Corporeidades, Práticas Corporais e Educação de Crianças, Jovens e Adultos”; já desdobramos a aproximação que fez do nosso Grupo com a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE); assim como pensamos, juntos com as professoras coordenadoras do Grupo *Práxis*, ações acadêmicas, no Brasil e na Argentina.

Ao retornarmos às perguntas iniciais deste texto, a experiência aqui relatada auxilia a ampliar nossa confluência, com pessoas e Grupos da América Latina. Assim, a estadia de uma professora-pesquisadora da Argentina, no Brasil pelo Programa Move La América, permitiu destacar a pesquisa como tempo de suspensão do previsto e do prescrito, em que a diferença, corporificada na estrangeiridade, convidou-nos ao deslocamento, possibilitando exposição e novos aprendizados.

Desse modo, ressaltamos que a internacionalização dos grupos de pesquisa e dos Programas de Pós-graduações pode ser referenciada pelo aporte amoroso-ético-estético-epistemológico-político — como o enunciado nesse texto.

Referências

- BISPO DOS SANTOS, Antonio. **A terra dá, a terra quer**. 4ª reimpressão. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2024.
- CARVALHO, Rosa Malena. Grupo de Pesquisa ELAC: a corporeidade como potência pedagógica. **Revista Fluminense de Educação Física**. I Encontro dos grupos de pesquisa em Educação

Física escolar do Rio de Janeiro (Dossiê). Vol. 06, n.2, Agosto de 2025, 20 pp.

CARVALHO, Rosa Malena (Org). **Corporeidades e processos formativos**: contundências e resistências em defesa da vida e da escola. Rio de Janeiro: NAU, 2021.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: EdUFF/FAPERJ, 2012.

DANIELS, Harry. Vygotsky y la pedagogía. Editora Paidós, 2003.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Orgs). **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades educativas, 2004.

LARROSA, Jorge. (2020). Impedir que el mundo se deshaga In LARROSA, Jorge *et al.* (Orgs). **Elogio del profesor (Educación: otros lenguajes)**. Espanha: Miño y Davila, 2020, p. 77-120.

LAVE, Jean. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press, 1991.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola** – uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b

SILVA, Thamires Carneiro Abreu da. Tudo que nós tem é nós: o grupo de afinidade racial e o ato de aquilombar-se no Centro Administrativo Sicredi pelo olhar de pessoas pretas. **Anais do 47 Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação- Univali- 2024**.

SKLIAR, Carlos. Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas. In MAURI, Patricia; CABEZA, Sofia (coords.). **Educación Inclusiva un camino por recorrer**. Flacso, Uruguay / UNICEF, p. 31-44.

SOUTO, Stéfane Silva de Souza. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Metamorfose**: revista interdisciplinar de arte, ciência e tecnologia, Salvador, v. 4, n. 4, p. 133-144, jun. 2020a. Semestral. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34426/21352> >. Acesso em: 10 fev. 2021.

SUBERO, David; ESTEBAN-GUITART, Moisés. Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**: 32, 1, 2020, 2020, p. 213-236.47.

A través de las fronteras del Sur: Debates y reflexiones tejidas en amistad

Ana María Polidori Polidori¹

Francy Marroquín²

María Lourdes Pantano³

El presente artículo se construye como una conversación situada, atravesada por la sensibilidad de las experiencias y los encuentros entre tres estudiantes latinoamericanas que, por medio de una beca otorgada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), arribaron a Brasil para integrarse al Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) de la Faculdade de Formação de Professores (FFP) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), en São Gonçalo.

Lo que aquí se comparte no pretende ser un relato lineal ni acabado, sino más bien una trama de voces que conversan, entre preguntas y reflexiones y van tejiendo sus recorridos desde

¹ Maestranda del Programa Move La América-Capes 2024. Tesista del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT). Licenciada en Educación, Licenciada en Historia de la Universidad Católica de Chile. Profesora de Educación Media con diplomado en Habilidades Socioemocionales y Éticas. Maestranda en Psicología Social con Mención. Intervención Psicosocial y Evaluación de Proyectos sociales en facultad de Psicología, de la Universidad Alberto Hurtado.

² Doctoranda en el Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais de la Faculdade de Formação de Professores de la UERJ. Bolsista de la CAPES. Integrante del grupo de investigación Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos E Cotidianos. Graduada en Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Especialista en Gestión Cultural. Profesora voluntaria en prevestibular social en la Cidade de Deus, en Rio de Janeiro.

³ Ver Aberturas.

Colombia, Argentina y Chile. Estos trayectos, marcados por vivencias académicas y laborales diversas, se entrelazan al momento de encontrarse en un espacio común de formación, donde las inquietudes individuales dialogan con preocupaciones colectivas vinculadas a las agendas políticas y educativas de cada país. Así, en la intersección de cercanías y diferencias, más allá de las fronteras geográficas, emergen las desigualdades sociales como punto de análisis y, al mismo tiempo, como motor de debates que fortalecen vínculos.

En la primera parte de esta conversación, cada autora relata brevemente su trayectoria de *vidaformación* que les condujo a encontrarse en la Faculdade de Formação de Professores. En seguida, y teniendo en cuenta que cada una estuvo presente en grupos de pesquisa diferentes, se cuentan las experiencias y extrañezas producidas por los (des)encuentros con otros modos de investigar. Por último, se presentan los sentidos movilizados al *estar juntas* en amistad-cuidado-comunidad.

De este modo se avivan los lazos tejidos durante los tres meses de convivencia académica y personal entre las autoras de este texto, desde diferentes latitudes. Al final se resalta la importancia de entrelazar vínculos, como sostén y desafío, que permiten pensar desde el Sur y con el Sur, reconociendo la potencia de mirar lo propio y lo ajeno de manera renovada. Así mismo, se presenta una provocación a desarmar certezas, a cuestionar lo familiar y volver a aprender desde perspectivas sensibles, capaces de (re)pensar la investigación educativa, la cultura y las relaciones sociales en un mundo atravesado por transformaciones constantes.

Urdimbres iniciales: trayectorias que nos llevaron a Brasil

Este texto se teje desde los hilos de nuestras memorias personales y académicas, que, aunque diversas en origen, encontraron un punto de encuentro en Brasil. La beca que nos permitió integrar el PPGedu de la UERJ-FFP no fue solo un

recurso académico: fue una puerta abierta a un horizonte ampliado de aprendizajes, afectos y desafíos. En los grupos de investigación que nos acogieron, descubrimos nuevas formas de pensar la tarea investigativa, de vincularnos con los sujetos en nuestras pesquisas y de habitar colectivamente los procesos formativos. A partir de aquí, cada una de nosotras relatará su camino: las experiencias, decisiones y encuentros que nos llevaron a cruzar fronteras y a construir, desde el sur, una trama compartida de formación y pensamiento.

Nos cuenta Ana:

Soy una persona nacida y criada en Santiago de Chile, pero con el *habitus* de alguien de provincia: tomar té en todas las pausas y vivir como si la vida transcurriera en un pueblo donde todos se conocen y la hospitalidad constituye parte del cotidiano.

En mi contexto escolar vi diferentes trayectorias; compañeros que lograban entrar a universidades, algunos que entraban a estudios técnicos de nivel superior, otros que entraban al mundo del trabajo, y varias compañeras que se dedicaron al cuidado de hijos pequeños. Mi pregunta ante esto era: ¿Qué tan libres fuimos para elegir nuestro camino? ¿Tuvimos las mismas oportunidades que otros sectores?

Respecto a mi educación superior, suelo decir “no sé cómo entré”, refiriéndome a mi ingreso en 2008 a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Soy hija de una madre formada en la educación técnico-profesional de nivel medio, con una licenciatura inconclusa debido a la falta de becas. Fue ella quien siempre me impulsó con la frase: “ustedes pueden ir a la universidad”. En mi experiencia, esto confirma que las expectativas parentales pueden tener una influencia significativa en la elección de carrera (Sepúlveda, 2017).

Estudí Pedagogía, una licenciatura en Historia y otra en Educación, fueron 5 años en los que descubrí herramientas valiosas, como el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu (2003),

que me permitió comprender cómo, pese a la posibilidad de movilidad social, existen principios generadores y unificadores que determinan estilos de vida compartidos. Dichos rasgos, al marcar fronteras de pertenencia y acceso a oportunidades, me revelaron la fuerza de las clasificaciones sociales y me llevaron a experimentar una forma de desesperanza aprendida. La que he ido espantado mirando mi experiencia personal, yo fui una estudiante de la comuna de Puente Alto de Santiago de Chile, en donde existe un estigma asociado a la criminalidad, como si toda persona de este sector fuese proclive a la delincuencia. Lo que no es real, existe una variedad de trayectorias post secundarias, algunas incluyen prosecución de estudios superiores, así como también ingresos inmediatos al mundo laboral. En los liceos de Puente Alto hay futuros profesionales, artistas, emprendedores, pensadores... una enorme variedad, como dijese Galeano (1989, p. 5): “[...] somos un mar de fueguitos [...] Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores”.

Siguiendo con la metáfora, hay algunos de estos *fueguitos* que hacen “deserción escolar”, que no es más que exclusión de aquellos estudiantes que no tienen las herramientas para participar de forma exitosa en clases, como lo son que estén adecuadamente cubiertas sus necesidades básicas y que vivan en un medio que no les signifique grandes obstáculos para seguir las prácticas educativas, y que hayan internalizado prácticas, valores, representaciones y actitudes que los disponga al aprendizaje (López, 2005).

Hay *fueguitos* de Puente Alto que pese a todas las barreras logran ingresar a la universidad. ¿Cómo logran la graduación? No supe responder a esta interrogante, pero encontré una especie de mantra en las palabras de Francisco Javier Gil, quien fue una persona que aportó a la creación de vías de equidad en la Educación Superior, cuando decía que los talentos están igualmente distribuidos entre hombres y mujeres, ricos y pobres, y en todas las etnias.

Con esta inquietud, decidí salir del aula y dedicarme al acompañamiento de estudiantes que se encuentran próximos a egresar de la educación escolar y comienzan a delinear su trayectoria postsecundaria. Estos jóvenes enfrentan preguntas fundamentales: ¿Qué quiero hacer? ¿Qué recursos y habilidades poseo? ¿Cómo puedo lograrlo? Muchos buscan respuestas dentro de espacios cuya lógica principal es clasificar y normalizar, como estrategia para responder a las necesidades de las sociedades burguesas y garantizar una incorporación efectiva a la vida social productiva (Rascovan, 2016). Dichos espacios también funcionan como mecanismos de imposición de límites y de producción de un orden social en el que cada individuo debe mantenerse en su lugar correspondiente (Bourdieu, 2002).

Ante este panorama, recurrí a la orientación vocacional o el proceso de discernimiento, como una herramienta emancipadora, que desnaturaliza el orden social vigente, postulando un saber crítico que devela deformaciones, presiones y restricciones que operan en los sujetos singulares y en los colectivos humanos, propiciando la autonomía y la responsabilidad tanto individual como social en la construcción de la propia vida (Rascovan, 2016). El encuentro con estas herramientas constituye, para mí, la puerta de entrada al interés por lo psicosocial, concebido como un instrumento riguroso para analizar la realidad de los pueblos latinoamericanos y las estructuras que sustentan las desigualdades del continente (Del Pilar Arenas, 2024).

En paralelo, en 2024 decidí continuar mis estudios en el Magister en Psicología Social de la Universidad Alberto Hurtado en Chile, con el objetivo de pensar esta temática más allá de mis propias búsquedas, lo que sin saber me llevaría más allá de la frontera de mi propio país.

En este intertanto comencé a reflexionar acerca de las estudiantes mujeres que provienen de sectores donde las oportunidades son escasas: los diferentes roles que deben asumir, los desafíos o implicancias de llevar a cabo procesos de subjetivación, las metas, los estereotipos. Hoy en día sigo en el

mismo fenómeno, pero ampliando la mirada hacia trayectorias que son marginalizadas, mujeres que se ven impulsadas a salir de trabajos formales y entrar en otras ocupaciones, ya sea porque asumen labores de cuidado, o porque no tienen las mismas oportunidades dadas distintas interseccionalidades. Estos son los temas que me apasiona investigar, esta pasión me llevó a presentar mi candidatura al Programa Move la América de CAPES, lo que me llevaría a conocer a Francy y Lourdes.

Nos cuenta Francy:

Me gradué en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá. Durante mi formación, me uní a un grupo de compañeros para apoyar a tres mujeres mayores a concluir la educación básica. Nos reuníamos en la casa de una de ellas, en un barrio popular y periférico de Bogotá llamado Ciudad Bolívar. Éramos cuatro estudiantes de pregrado y ellas, tres mujeres sabias. Intentábamos enseñarles matemáticas, español, historia y geografía. Ellas nos enseñaban sobre la vida. Las tardes de alfabetización ocurrían los sábados donde el cariño acogedor de aquellas mujeres, junto con el chocolate caliente y el pan, contrastaban con el frío de los cerros bogotanos.

Después de graduarme, busqué un empleo donde aprendí sobre medios de comunicación y el mundo digital. Al mismo tiempo, cursé una especialización en Gestión Cultural, pues siempre tuve interés en el mundo de las artes y las culturas. Además, durante mi pregrado aprendí sobre gestión de proyectos, así que comencé a participar en convocatorias orientadas a la cultura y gestioné dos proyectos, llamados *Vida y Letra*, enfocados en el fomento de la lectura con jóvenes y niños en Ciudad Bolívar —esta vez, en la zona rural.

Entonces ocurrió mi primera migración de vida. Sentía una desconexión entre mi trabajo y aquello que latía dentro de mí. No quería que aquellas experiencias de *Vida y Letra* fueran meras

experiencias de paso— yo quería seguir sintiendo que hacía parte de ese estar con otros que había llenado mi corazón.

Entonces, surgió la oportunidad de ser profesora rural en San Pedro de Urabá, en el departamento de Antioquia, y me lancé a esa aventura. Ya había presenciado las dinámicas de la vida rural en Ciudad Bolívar y deseaba acercarme un poco más. Además, sentía que el *enseñaraprender* me movilizaba profundamente, de una manera muy profunda. Entonces, migré de mujer de ciudad a maestra del campo. Fue un parteaguas en mi vida —una experiencia tan potente que hoy me impulsa a investigarla. Hasta ahora, los años como profesora rural han sido los años más felices de mi vida.

Siendo profesora, decidí cursar una maestría en Comunicación-Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá. Ya había pasado la pandemia y las clases eran virtuales, lo que me permitió trabajar como docente en San José del Guaviare —una ciudad pequeña, conocida como la Puerta de la Amazonía Colombiana.

Todos los viernes, al terminar las clases, mis amigos profesores y yo íbamos a tomar un café y a comer algo. Compartimos historias, reíamos y, a veces, un silencio reflexivo se apoderaba de nuestra conversación. Resueno así con las palabras de Nilda Alves (2003) cuando nos dice que la conversación es la práctica que mejor moviliza y produce ideas y saberes sobre aquello que los profesores hacemos para crear conocimientos en el día a día escolar.

Al terminar la maestría descubrí que el amor también nos lleva a migrar —y nos mueve a realizar muchas cosas en la vida. Mi pareja cursaba su maestría en Brasil y fue así como conocí las oportunidades de formación de posgrado e investigación en este país. Encontré una de esas oportunidades gracias a la convocatoria anual del Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB), que ofrece becas de maestría y doctorado para estudiantes extranjeros. Decidí presentarme.

Mi elección dentro de los programas ofertados en la convocatoria fue el doctorado en Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais de la Faculdade de Formação de Professores, de la FPP en la UERJ. Investigar desde la perspectiva de las desigualdades sociales siempre llamó mucho mi atención. En mi formación ya me había acercado a este tema bajo una mirada económica; además mi experiencia como docente me llevaba a reconocer las desigualdades entre el campo y la ciudad; y mi propia historia de vida me impulsaba a problematizar las cuestiones de la desigualdad urbana.

Crecí en un barrio popular bogotano llamado Nuevo Chile. Los barrios populares son asentamientos autoconstruidos por sus habitantes, frutos de un esfuerzo colectivo y familiar que puede llevar décadas. Mis abuelos ocuparon un terreno en un área de invasión y, ladrillo a ladrillo, construyeron su casa, que aún sigue en pie y donde viví los primeros veinte años de mi vida. Allí crecieron mi madre y mis tíos, y sus historias de una infancia marcada por la pobreza quedaron para siempre grabadas en mi corazón y en mi memoria. Por todo eso, tenía mucho sentido para mí pensar la educación desde las desigualdades. Y, afortunadamente, la FFP también me eligió. Desde entonces hago parte del grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos E Cotidianos; e investigo el currículo de paz en las escuelas rurales.

Hoy me reconozco como una mujer migrante —de vida y de fronteras. Y esa experiencia me llevó a pensar en las posibles relaciones inesperadas entre las migraciones y la vida cotidiana. Diría que la vida cotidiana se nutre con las migraciones. Del cruce entre diferentes geografías y sus saberes con la contingencia de un nuevo contexto, se crean nuevos usos, nuevas operaciones posibles en la vida cotidiana. Así como una planta trepadora encuentra caminos inesperados, extiende sus ramas y se enrosca para llenar de vida lugares opacos, así también es el repertorio cultural del migrante.

Encontré un lugar pequeño y poderoso, donde mi repertorio cultural está con otros. En los movimientos imprevisibles de cursar el posgrado, surgió la posibilidad de ser profesora voluntaria en un prevestibular social en la Cidade de Deus, en Rio de Janeiro. Allí soy profesora de español, preparando a estudiantes para el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) y el examen de ingreso a la UERJ. Me sentí acogida y me alegra saber que lo que soy y lo que sé está presente para estudiantes que reclaman un lugar en la educación pública. Yo también me formé gracias a la universidad pública —y aún hoy investigo gracias a ella. Acompañar a otros en ese camino me llena de motivación y plenitud.

Nos cuenta Lourdes:

Desde mi infancia, el deseo de enseñar estuvo presente. Me veía en el rol de maestra, profesora, “señorita”, lo que se vinculaba estrechamente con mi historia familiar: provengo de un entorno donde la docencia ocupó un lugar central, tanto en instituciones escolares como en espacios no formales —clubes, bibliotecas populares, hospitales, dispensarios—. Esa impronta social y educativa fue configurando mis modos de pensar mi futuro académico y laboral.

En 2013 me gradué como profesora de Educación Física en el Instituto Provincial de Córdoba (hoy Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial). A lo largo de la carrera, además de las asignaturas curriculares, las prácticas resultaron verdaderamente reveladoras: fue allí donde la escuela comenzó a alimentar mis deseos de trabajar en instituciones educativas de nivel inicial, primario o secundario. En las residencias realizadas durante mi formación inicial encontré sentidos profundos en esas instituciones, donde la vida escolar me atravesaba tanto por lo que representaba en contextos adversos como por todo lo que se podía construir colectivamente con la comunidad en clave de habitar y vivir la escuela. Es necesario dejar abierta la delimitación de la escuela y como afirman Rockwell y Espeleta: “reconstruir a

partir de “todo” tipo de cosa que sucede en, desde, alrededor de y a pesar de la escuela, lo que puede ser constitutivo histórico de la realidad escolar” (1983. p.11).

Estas formas reales de vivir la escuela fueron las que me impulsaron a insertarme en el sistema educativo, movilizadas tanto por mi pasión por enseñar como por la potencia de ese espacio singular que es la escuela, siempre rodeada de un mundo desconocido que, sin embargo, me convidaba a moverme y transformarme en su interior.

Mi primera experiencia escolar fue a través de un proyecto de jornada extendida, con una carga de dos horas diarias, baja remuneración y sin estabilidad laboral. Allí me enfrenté a un escenario de precariedad que convivía con mis ansias de enseñar. Paralelamente, desempeñé tareas en otros espacios como clubes sociales en el interior de Córdoba, centros de jubilados mediante el programa de la provincia, en institución residencial de discapacidad múltiple, durante la pandemia. Estas experiencias me interpelaron profundamente y me llevaron a preguntarme qué, cómo a quienes y para qué enseñar, no solo en la escuela sino en diversos ámbitos sociales.

Con el propósito de profundizar esas reflexiones, cursé la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Ese trayecto me ofreció algunas respuestas, pero también nuevas interrogantes ligadas a mis experiencias profesionales. La necesidad de escuchar, observar e interpretar lo que acontece en los vínculos entre docentes, estudiantes y comunidades educativas se volvió un eje central de mi búsqueda.

Los cursos y capacitaciones que realicé me otorgaron puntaje suficiente para ingresar a profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial. Allí me encontré con estudiantes de trayectorias muy diversas: mujeres con años de experiencia laboral, madres, jefas de hogar, muchas de ellas egresadas en escuelas de jóvenes y adultos. Sus narrativas biográficas me cautivaron, porque evidenciaban tanto afinidades con mis recorridos como profundas diferencias marcadas por las

desigualdades sociales, de allí la necesidad de investigar y escribir sobre problemáticas que me atravesaban.

La dedicación y entrega de esas estudiantes me interpelaron profundamente. Con ellas viví una experiencia que me permitió volver a mirar con atención, dirigir la mirada más hacia las expresiones que hacia las palabras, más hacia lo que escapa al nombre que hacia lo que ya ha sido nombrado (Skliar, 2019). Esa mirada abrió en mí la necesidad de investigar cómo logran resignificar sus experiencias en el profesorado, para construir nuevos sentidos junto a pares, docentes e instituciones. Comprendí entonces la relevancia de acompañar sus procesos no solo desde los contenidos curriculares, sino también desde un sostén que les posibilite continuar sus trayectorias, egresar y proyectarse en el campo laboral.

El proyecto con el cual se me otorgó la beca en Brasil se vinculó con cuestiones de género, continuidades y acompañamientos en las trayectorias de estudiantes de profesorado en función a las desigualdades sociales. La postulación y el otorgamiento de la beca abrieron camino a mis preguntas iniciales para conocer la realidad de un país vecino y como en la formación de profesores ocurrían esas trayectorias estudiantiles, en un contexto atravesado por políticas diferentes a las de Argentina en la actualidad, que desde un gobierno que toma medidas en educación desde el desfinanciamiento, y crecientes modos de violentar y vulnerar derechos que se inscriben y tensionan el sistema educativo.

Conversar para mixturar, entrelazar, y diseñar otros relieves

Hablar de una experiencia de intercambio es hablar de un viaje que no solo recorre geografías, sino también modos de habitar, de pensar y de investigar. En el cruce entre lenguas, climas y universidades, emergen sensaciones que se mueven entre la extrañeza, el encuentro y el desencuentro. Lo desconocido interpela, lo compartido enlaza, lo distinto incomoda y a la vez

transforma. En ese tránsito, la investigación aparece como un puente, como una práctica que nos convoca a revisar nuestras propias trayectorias y a abrirnos a otras agendas y sensibilidades, donde lo político, en una invitación a repensar nuestras formas de mirar el mundo. A continuación, presentamos nuestros recorridos en los grupos de investigación que nos alojaron, y los sentires que atravesaron nuestras experiencias y otros modos de hacer investigación.

Conversa Ana desde Santiago, Chile:

El grupo de investigación que me acogió fue Grupo de estudos e pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), compuesto por profesoras comprometidas con la educación inicial, las que por medio de sus relatos que me adentraban en sus prácticas y reflexiones pedagógicas, en desde donde emerge con fuerza el anhelo de una mayor equidad, la diversidad del contexto brasileiro y la interseccionalidad raza- género- etnia- sector socioeconómico-género. Ellas amablemente me permitieron acompañar exámenes de cualificación, asistir a diferentes instancias de autoformación, conocer, remar y dibujar en el mar de posibilidades.

En la UERJ de São Gonçalo, cada encuentro era un verdadero “sabor y saber”: en todas las aulas y reuniones se percibía un hambre de conocimiento, de reflexión y de construcción colectiva, un hambre que los alimentos, siempre presentes en la mesa, ayudaban aplacar. Pero que finalmente se saciaba con diálogo, compartiendo experiencias, con rigurosidad académica y por sobre todo la calidez que provenía del sentir común, de pertenecer a un territorio en que nuestro norte es el sur, en donde el mapa se vuelve al revés.

porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora,

prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. (Torres García, 1944, p. 213)

En la UERJ el mapa aparece frente a mis ojos en bolsos, tatuajes, dibujos, pero por sobre todo en mi mente como una imagen que invita a volver la mirada al continente, sus cotidianos y propuestas.

Lo que descubrí en São Gonçalo fue una invitación cuestionar y subvertir discursos hegemónicos que históricamente han poblado la historia de nuestra América, esta invitación fue replicándose en cada encuentro al que accedí gracias a compañeros de la universidad: visita a Aldeia Maracanã, actividad de SLAM “II Maio das Rosas Negras”, exámenes de cualificación, aulas de movimientos sociales, coloquios, cafés y rodas de Samba.

Conversa Francy desde Niterói, Brasil:

Para responder sobre los desencuentros durante mi formación posgradual en Brasil, quisiera partir de la idea de experiencia de Larrosa (2002): La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que acontece, ni lo que toca. Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos acontece.

No es casualidad que el autor también nos indique que “la palabra experiencia tiene el *ex* de exterior, de extranjero, de exilio, de extraño, y también el *ex* de existencia” (Larrosa, p. 25, 2002). No es casualidad, para mí, porque precisamente los desencuentros que quiero compartir me han acontecido existiendo como extranjera.

Añado también que son desencuentros porque involucran una tensión con formas establecidas de habitar, comprender y producir mundos. Por tanto, pienso los desencuentros como experiencias de extrañeza, ruptura y pausa.

Bolo y café, mi primera extrañeza. Recuerdo el primer día de la primera disciplina de doctorado. Con extrañeza veía a mis compañeras entrar al salón y dejar sobre una mesa diferentes cosas para comer: bolos, galletas, dulces, frutas. Y alguien, una garrafa de café. A medida que la clase avanzaba, quien quisiera se levantaba de la silla, se acercaba a la mesa y tomaba lo que quisiera para comer. Con más extrañeza aun, me daba cuenta de que sucedía en cada clase, no era una cosa del primer día. Algo tan sencillo puso en tensión mis ideas protocolarias de lo que debería suceder en una clase. Admito, con un poco de tristeza, que no estaba acostumbrada a un acto tan simple y colectivo como el compartir una merienda. Recuerdo también las palabras de la profesora: Sabor y Saber. Y desde entonces me pregunto sobre las ideas de academia que no permiten colectivizar los sabores y los saberes.

Habitar el silencio. En casi mil días habitando Brasil, mi mayor ruptura ha sido la necesidad de dar una respuesta, de siempre tener una palabra en mi boca. A esta ruptura la he llamado Habitar el silencio, pues al ser una investigadora extranjera que piensa y siente en otra lengua, aquella palabra lista para salir de mi boca simplemente ya no está, solo está el silencio. En las disciplinas, en las reuniones para investigar, al encontrarme en medio de un grupo, he aprendido a estar presente con todo mi cuerpo y a escuchar más atentamente.

Mi pausa, afirmarme latinoamericana. A veces vienen, como una ola tras otra, las tensiones en las formas habitar, comprender y producir mundos cuando investigamos. Entre tantos desencuentros, se hace necesario una pausa. Al iniciar mi posgrado me encontré con un campo de pesquisa totalmente nuevo y durante mi segundo año sentía que cada nueva noción, autor, metodología, cada nueva palabra en portugués venían a mi cómo una ola tras otra.

En el año 2024, durante mi segundo año de doctorado, participamos de un encuentro latinoamericano de colectivos docentes en Salta, Argentina. Encontrarme en el paisaje de los Andes, pulsando colectivamente con otros investigadores, en el

frío refrescante, me dio una pausa. En el 2025 asistimos a un seminario en Montevideo Uruguay. De nuevo *sentipensar* conjuntamente con investigadores de otras latitudes latinoamericanas, me dio otra pausa. Esta vez, de esas que reafirman, como cuando a mitad del camino reconoces lo que has recorrido y piensas como seguir adelante. Cada pausa ha sido como el *punto seguido* que usamos al escribir nuestra historia. Colombia, punto seguido. Brasil, punto seguido. Argentina, punto seguido. Uruguay, punto seguido. Y es precisamente en estos puntos donde he tenido profundos encuentros/desencuentros de reconocermé como mujer, migrante, investigadora latinoamericana.

Conversa Lourdes desde Córdoba, Argentina:

Llegué al grupo de investigación Colectivo de Diferencias y Alteridades en Educación guiada por mi orientadora Anelice Ribetto, una profesora cuya identidad entre lo argentino y lo brasileño encarna un modo particular de enseñar, donde el saber se construye en diálogo con un grupo de mujeres docentes. En ese espacio, la escucha, el intercambio y la escritura se vuelven prácticas que sostienen e impregnan la tarea de investigar.

El colectivo significó para mí un ámbito donde la escritura se entiende como un acto político y vital, capaz de generar sentidos y experiencias compartidas. Como propone Larrosa (2006, p. 469), allí la palabra *experiencia* abre posibilidades de pensar, decir y hacer en el campo pedagógico. Cada lunes, en la mesa redonda con profesoras de escuelas públicas de Niterói, São Gonçalo y Rio de Janeiro, el diálogo entre la práctica cotidiana y los problemas sociales —desigualdades, violencias, resistencias, silencios, deseos— hizo que la investigación cobrara cuerpo.

En este recorrido no solo me sentí incluida, sino que cada encuentro potenció mis incertidumbres, afinó mi escucha y alimentó mis ganas de seguir aprendiendo sobre el oficio de investigar. En esos movimientos, que a menudo desbordan los

moldes académicos tradicionales, la escritura colectiva se vuelve indispensable. No se escribe en soledad: cada texto se teje entre trayectorias, marcas y vivencias compartidas.

Investigar en este colectivo trasciende la producción académica convencional. Implica comprometerse desde las propias prácticas, atravesadas por la vida y la docencia. Coincido con Ribetto (2023, p. 63–64) al señalar que investigar no es “simplemente escribir sobre un tema, una cuestión o un objeto”, sino hacer visibles los caminos que nos conducen a él, lo que nos provoca y lo que decidimos hacer con ello.

En este grupo de profesionales e investigadoras me encontré con mis propias implicancias como docente, que me movilizaron hasta allí y revelaron momentos valiosos para repensar la enseñanza y el estar en las escuelas. En esos relatos cotidianos que se entrelazan con discusiones más amplias, se abre la posibilidad de imaginar otra educación. Como recuerda Larrosa (2006, p. 468), la educación siempre remite “a una vida que está más allá de nuestra propia vida, a un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, a un mundo que está más allá de nuestro propio mundo”.

Amistad-Cuidado-Comunidad

*compañera[s]
usted[es] sabe[n]
que puede[n] contar conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar conmigo
Mario Benedetti*

Estar juntas, por Ana:

A mitad de la experiencia dejé de sentirme una chilena de provincia en Brasil. Era simplemente yo, entre otros americanos, compartiendo una identidad latinoamericana marcada por los embates de una modernidad eurocéntrica. Nos unían las alegrías,

los asombros, y ese idioma que danzaba entre el portugués y el español, creando puentes vivos entre nuestras historias.

Gracias a Francy conocí Colombia: su literatura, sus heridas y su esperanza. Con Lourdes, nuestras charlas sobre Chile y Argentina nos llevaban siempre a la Guerra Fría y sus huellas. Ya no tomaba té; el café brasileiro, colombiano y el mate me acompañaban mientras conocía niteroienses, fluminenses, são-gonçalences, argentinos, mexicanos... todos fundidos en un *somos americanos*.

Las fronteras dejaron de importar. Lo esencial era el cotidiano, las prácticas, la cercanía de quienes hablaban sin excusas. Como decía Galeano (1989), todos fuimos fueguitos que arden con pasión y encienden a quien se acerca.

La experiencia culminó en el XII Coloquio Binacional Brasil-Colombia, donde junto a Francy y Lourdes reflexionamos sobre educación en nuestros países. Al regresar a Santiago, supe que el mapa se había invertido: el norte era el sur, y el barco de Torres García (1944) era nuestro deseo de comprendernos.

Estar juntas, por Francy:

Retomo el prefijo “ex” como potencia: de extranjeras, extrañas, existencias que se encuentran. Ser parte de este texto colectivo, organizado por Lourdes, quien nos convocó con cariño, es materializar nuestras conversaciones con bolo y café. En ellas compartimos lo cotidiano de vivir en Niterói, en Río, en la UERJ-FFP, y también en nuestros países.

Esos diálogos permearon nuestras pesquisas: la formación docente en Argentina, las fuerzas sociales que atraviesan la escuela en Chile, y la educación para la paz en Colombia. Cada una con su singularidad, pero unidas como latinoamericanas, extranjeras, mujeres.

Ver y sentirnos con extrañeza, afirmando lo común y lo distinto, nos permitió crear otros saberes. Fueron buenos encuentros, como diría Spinoza (2010): afectos que nos

transformaron, risas que aún nos acompañan, y una potencia de actuar que se amplificó.

Creemos, como Larrosa (2011), que las palabras crean sentido y subjetividad. Por eso, traemos aquí nuestra *vidaformación*, nuestros desencuentros y los afectos alegres que nos movilizaron. Es esa energía compartida la que nos potencia como pesquisadoras en nuestros contextos.

Estar juntas, por Lourdes:

Durante mi estadía en Brasil, conocí a Ana, de Chile, y a Francly, de Colombia. Éramos tres desconocidas que, más allá de lo cotidiano, descubrimos una conexión profunda en nuestras investigaciones y reflexiones educativas. Ese *estar juntas* abrió un espacio compartido, sin necesidad de consenso ni uniformidad, como dice Skliar (2019), pero lleno de aprendizajes.

Nuestros diálogos revelaron coincidencias en nuestras formas de investigar y diferencias con las perspectivas brasileñas. Estar en otra lengua, nos llevó a inventar una propia, íntima y afectuosa, nacida de nuestras experiencias como profesoras marcadas por desigualdades, género y memoria escolar. Como Larrosa decía (2006, p. 39): “intentamos hablarnos en nombre propio, en una lengua que no era ni la tuya ni la mía”.

Así tejimos relatos sobre nuestras prácticas docentes, sobre cómo ser profesoras en contextos diversos, y sobre una educación más cercana y amorosa. La cuestión étnico-racial, tan presente en Brasil, me llevó a revisar mis modos de pensar desde una tensión productiva.

Ellas se volvieron parte esencial de mi travesía. Su afecto y compañía me recordaron que investigar juntas es también compartir vulnerabilidades. En ese amor entre desconocidas se inscriben las huellas de esta experiencia.

Dar la vuelta para volver a empezar

Las trayectorias académicas y laborales que nos condujeron hasta Brasil fueron diversas, pero compartieron una misma búsqueda: investigar desde nuestras prácticas y preocupaciones en torno a la educación. Cada una de nosotras —desde Chile, Colombia y Argentina— llegó con recorridos singulares, atravesados por experiencias docentes, agendas políticas y contextos sociales que marcaron nuestras inquietudes. Ese bagaje personal y profesional se transformó en punto de partida para abrir nuevas preguntas en el marco de la beca.

En ese camino, los grupos de investigación que nos recibieron desempeñaron un papel fundamental. Allí encontramos no solo acompañamiento académico, sino también un espacio de sostén y de apertura para ensayar otras maneras de producir conocimiento. Las discusiones colectivas, los intercambios metodológicos y las lecturas compartidas nos permitieron ampliar horizontes y repensar nuestros modos de habitar la docencia y la investigación.

Finalmente, la amistad, el estar juntas, dialogar y compartir nuestras experiencias como becarias de distintos países se volvió un eje central de esta vivencia. En los encuentros cotidianos descubrimos una lengua común que, más allá de las diferencias culturales y lingüísticas, nos permitió reconocernos en las preocupaciones compartidas y en las potencias del trabajo colaborativo. Esa hermandad desde el sur, construida desde diferentes latitudes, nos recordó que investigar no es un ejercicio solitario, sino un proceso colectivo que se nutre de las historias de vida, los afectos y los lazos que tejemos, para movilizarnos, implicarnos, y entre una y otra vuelta, volver a empezar.

Referencias

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003.
- BOURDIEU, Pierre; JIMÉNEZ, Ignacio. **Capital cultural, escuela y espacio social**. 1. ed. México: Siglo XXI, 2003.
- DEL PILAR ARENAS, A. **Centro de investigación y acción psicosocial comunitaria: procesos de transformación social desde la innovación**. Bogotá: Sello Editorial UNAD, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519915>. Acceso en: 26 de setembro.
- GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Madrid: Siglo XXI, 1989. 265 p.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (org.). **Experiência e alteridade em educação**. Rosario: Homo Sapiens, 2011.
- LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. **Estudios Filosóficos**, Salamanca, v. 55, n. 160, p. 467-480, 2006.
- LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 18, 2006.
- LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2005.
- RASCOVAN, Samuel E. **La orientación vocacional como experiencia subjetivante**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.
- RIBETTO, Anahí. Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. **Polis. Revista Latinoamericana**, Santiago, n. 37, 2014.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 12, 1983.
- SEPÚLVEDA, Luis. Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su

influencia en las decisiones educativo-laborales. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e158258, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698158258>.

SKLIAR, Carlos. **¿Y si el otro no estuviera ahí?:** notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2019.

SKLIAR, Carlos. Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas? In: MAURI, Pedro; GARCÍA, Susana (coords.). **Educación inclusiva:** un camino por recorrer. Barcelona: Octaedro, 2019. p. 31-44.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias:** notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc, 2019.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Edição bilingüe. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES GARCÍA, Joaquín. **Universalismo constructivo (Lección 30: La Escuela del Sur).** Buenos Aires: Editorial Poseidón, 1944.

pesquisas da praxis

**Entre Carreras:
Una invitación para mirar-nos, reflexionar e investigar en
Educación Física escolar**

*María Lourdes Pantano*¹
*Verónica Alejandra Ainciart*²

Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo, no apenas con el aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción del mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente - proviniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo-y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta (Skliar, 2019, p.13)

El presente artículo se escribe en la confluencia de dos voces que, siendo singulares, se entrelazan en una experiencia compartida: la de dos profesoras que investigamos la Educación Física (EF) en instituciones educativas. Desde nuestra formación inicial, habitamos la escuela como un territorio histórico, atravesado por procesos de cambio y tensiones, y a la vez, con la potencia de producir saberes y abrir posibilidades. Nuestro camino profesional y académico toma sentido al inscribirnos en el grupo de investigación Praxis, un colectivo de estudio e

¹ Ver Aberturas

² Integrante del grupo de investigación Praxis, Colectivo de Estudio e Investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo de Córdoba, Argentina. Profesora de Educación Física Instituto Provincial de Educación Física(IPEF) Licenciada en Educación Física de la Facultad de Educación Física (FEF) Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Maestranda en Educación Física escolar (FEF-UPC) Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora en la FEF-UPC y en el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA).

investigación en EF escolar, educación y desarrollo. Desde allí comenzaron a tejerse proyectos de investigación vinculados con la construcción del rol docente, la práctica pedagógica y los desafíos de investigar estas prácticas junto con otras/os, reflexionando sobre el campo disciplinar de la EF en las escuelas.

El texto se presenta como oportunista porque nos permite compartir con estudiantes y docentes aquello que acontece al investigar el campo educativo. También nos habilita a detenernos y poner en palabras lo que muchas veces permanece en silencio en la enseñanza de la EF escolar. En este camino, cada párrafo surge en un tiempo y un contexto donde resulta imprescindible conversar sobre experiencias y debates pedagógicos. Nos atrevemos a responder preguntas que emergen de nuestras implicancias como profesoras: ¿por qué escribir sobre investigar? ¿Por qué investigar en las escuelas? ¿Qué transformaciones son necesarias y posibles en la EF escolar?

La escritura es, además, sentida, porque forma parte de nuestras propias experiencias, aquellas que nos marcan como profesoras, investigadoras y mujeres que habitamos la escuela en toda su complejidad. Investigar allí no es una tarea ajena, sino un compromiso que traza significados diversos y nos devuelve, una y otra vez, la necesidad de preguntarnos y repreguntarnos sobre lo que acontece en las instituciones educativas.

Es experiencial porque “es eso que nos pasa, no lo que pasa, sino lo que nos pasa... la experiencia lo es siempre de lo singular, y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión” (Larrosa, 2011, p. 38). De esas pasiones se desprenden nuestras vivencias en las escuelas, atravesadas por formas propias de enseñar, aprender, equivocarnos, problematizar, analizar y reflexionar sobre nuestras prácticas. La investigación se entrelaza con lo personal y lo profesional, porque investigar sobre la EF escolar no puede separarse de lo que nos ocurre en la piel, la voz, la mirada y los gestos que acompañan nuestras clases. Allí radica su potencia transformadora.

En este camino, presentamos una escritura oportunista, sentida y experiencial, que emerge de conversaciones que nos permiten ahondar en los caminos recorridos para llegar a la investigación desde Praxis. Nos ayuda a poner en palabras aquello que nos atravesó al pensar en una EF desde una perspectiva crítica y de derechos, promoviendo prácticas inclusivas y de calidad en todas las escuelas e instituciones de formación docente.

Una carrerita para ver quién llega primero: de las carreras de caballos a las pistas de atletismo

En la actualidad, los marcos legales y normativos presentan a la EF como una práctica social que reconoce al estudiantado como sujetos de derechos y busca garantizar su participación plena. En este sentido, Amuchastegui, et al. (2018) define a la EF como una disciplina escolar que se inscribe y cobra sentido en la escuela. Asentándose en las políticas y acciones del sistema educativo, orientadas a garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura corporal y del movimiento; promoviendo la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva.

Desde tal concepción, la EF escolar se entiende como un derecho de las/os estudiantes en la escuela y abre posibilidades para pensar desde la diversidad de estudiantes, trayectorias y experiencias, integrando perspectivas inclusivas y críticas que desafían las formas en las que se configuró el campo en cada momento histórico. De forma tal que, la asignatura deja de ser únicamente un espacio de formación física y disciplinaria, para convertirse en un lugar donde se promueve el respeto, la autonomía y el ejercicio de derechos del estudiantado. Es así que, desde los marcos legales, es posible articular los principios de derecho con la práctica educativa, ofreciendo un marco para reflexionar sobre la complejidad y diversidad de sujetos.

La invitación para quienes nos leen es la de acercarnos al mundo de la investigación. En este recorrido, cargado de sensaciones y emociones que nos atraviesan al pensarnos como investigadoras, sentimos que el camino se despliega como un conjunto de carreras. Las carreras suelen asociarse al universo del deporte olímpico: la velocidad que premia a quien llega primero, o la resistencia que distingue a quien logra sostenerse mejor en un tramo de 800 metros o en 42 kilómetros. También a las carreras de caballos, donde el jockey en alianza con su corredor, despliegan entre jineteada y en cada zancada un mundo de apuestas, un espectáculo de azar.

Sin embargo, nuestras carreras responden a otras lógicas. Pensandonos desde la escuela como docentes de EF en los patios a los recorridos en investigar, a partir de un rayón de tiza en el suelo como punto de partida. Un rayón, donde comienzan a inscribirse nuestras vivencias, observaciones, diálogos con otras/os, rostros de estudiantes, docentes, directivos, la clase y los encuentros para pensarnos en la investigación. Avanzar desde el rayón de tiza, nos lleva a correr en una dirección, donde el objetivo no está en llegar a la meta rápidamente, calculando tiempos. Sino en desplazamientos diversos, que por momentos nos permiten avanzar, retroceder, tomar desvíos hacia los laterales, detenernos y volver a arrancar. Llevando cada una un ritmo distinto, que nos apresura o enlentece según el mundo propio y el de quienes nos rodean, del mundo mío, del tuyo y del nuestro en construcción.

Una carrera que no busca nivelar tiempos para obtener resultados, sino descubrir huellas que se inscriben en la práctica; trayectorias que no son fijas, que se reinventan en movimiento, donde no existe un punto de llegada, sino múltiples puntos para llegar y volver a empezar. En este sentido, compartiremos dos

experiencias de EF (una en la escuela primaria³ y otra en el nivel secundario⁴) que nos llevaron a pensar en la investigación, abriendo preguntas y sentidos desde nuestras prácticas como profesoras.

Carreras de caballos: un cruce de sentidos

Hacía pocas semanas que había comenzado el ciclo escolar, se percibía en la escuela un cúmulo de sensaciones. La ansiedad por lo que vendría, la incertidumbre que provoca retomar la rutina diaria, el entusiasmo de volver a encontrarse con compañeras/os, entre otras. Cada emoción parecía moverse en paralelo, como un vaivén entre lo familiar y la inquietud por lo desconocido. De todas las emociones que circulaban en la escuela, en mi predominaba la ansiedad. En ese momento daba clases en la Jornada Extendida⁵, en una escuela primaria situada en Ampliación Flores, en la ciudad de Córdoba. La Jornada Extendida es una política educativa que se incorporó en el 2010, y en líneas generales propone ampliar la jornada escolar habitual en dos horas cada día, incorporando espacios formativos de Literatura/TIC, Ciencias, Arte-Cultura, Inglés y Educación Física, con el formato de taller.

Recién empezaba a ejercer la docencia. Me desbordaba la ansiedad, por mi cuerpo transitaba una mezcla de miedo, preocupación e inquietud por tener que sostener una propuesta de dos horas en un grupo que tenía fama de terrible y yo sin nada de experiencia como docente en un patio de escuela. Además,

³ En Argentina, el nivel primario comprende 6 años de escolaridad obligatoria para niñas y niños de aproximadamente 6 a 12 años, desde la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)

⁴ El nivel secundario tiene una duración de 6 o 7 años, según la organización que cada jurisdicción establezca, y es obligatorio desde la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)

⁵ Programa Jornada Extendida. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (art. 28)

quería aplicar todo lo que había aprendido en el Profesorado de Educación Física. Tenía muy presente la importancia de conocer al grupo de estudiantes, para poder ofrecer prácticas situadas y significativas en diferentes contextos. Entonces, siempre llegaba antes a la escuela. Allí saludaba a las maestras, pasaba a charlar con quienes almorzaban en el Paicor⁶, y finalmente me sentaba en el patio con mucha atención para mirar qué era lo que sucedía por fuera de mis clases de EF en la Jornada Extendida.

Un día mientras miraba que sucedía en el patio, identifiqué a un grupo de estudiantes del tercer grado que simulaban ser un par de caballos y otros/os un par domadores. Quienes eran domadores/as pasaban un buzo, camiseta y en algunos casos guardapolvos por la cintura de quienes simulaban ser caballos. Quienes simulaban ser caballos, saltaban suavemente hacia adelante, con un balanceo del cuerpo y una extensión del cuello. Sus brazos permanecían al costado de su torso con los codos doblados, acompañando el balanceo del cuerpo. Por cada caballo había un/a domador/a que hacía posible un galope a un ritmo constante por todo el patio, en el que daban vueltas y vueltas.

La imagen me disparó al contenido que estábamos desarrollando en EF, las carreras de caballos propias de juegos tradicionales. Al reconocer que la EF enseña en la escuela prácticas corporales del patrimonio cultural, comprendidas como construcciones históricas, sociales y culturales, portadoras de sentido y significado (AmuchateguI, 2004; Bologna, 2018); el contenido propuesto eran los juegos tradicionales. Fue inmediata la sensación de felicidad y debo confesar que también de ego. La lectura que hacía, era que estaban recuperando un juego que les había enseñado su novel docente de EF. Me sentía muy orgullosa de mi misma (vaya ilusa), yo pensaba que había logrado que las y

⁶ El Paicor es un programa de la provincia de Córdoba. Lo que hace es garantizar alimentos para cubrir los requerimientos nutricionales y calóricos de los diferentes grupos de edades por nivel educativo, contribuyendo a su adecuado crecimiento y desarrollo.

los estudiantes se apropien de un contenido propuesto en mis clases, que estaban jugando de modo autónomo en el patio ¿Acaso la EF no se trata de eso?

Pasaban los días y seguía observando que en el patio jugaban a ser caballos y domadores. Pero ahora los caballos ya no circulaban por el patio junto con el domador/a a un ritmo constante de galope. Ahora los caballos tenían un corral en el que permanecían y que cuando veían la oportunidad se escapaban a máxima velocidad y corrían por el patio. También sucedía que quien simulaba ser el/la domador/a llevaba algo en su mano, como una fusta, rebenque o látigo. Me comenzó a llamar la atención que el trato hacia el caballo había cambiado, a mi percepción era un trato violento. Ya no pasaba que daban un par de vueltas a galope por el patio. Ahora el caballo permanecía en el corral, donde se lo trataba con gritos y de modo brusco. Cuando el caballo podía se escapaba y para volverlo a corral todo era válido. Todo era válido.

En unas de mis observaciones me interrumpió Liliana, la directora de la escuela, y me pide que vayamos a dialogar a la sala de dirección. Debo confesar que sentí miedo, porque sabía que ese juego tuvo sus inicios en la clase de EF y había alcanzado un nivel de violencia. Al llegar a la dirección Liliana me pregunta “Verónica ¿vos enseñaste ese juego en tu clase?”, inmediatamente abrí mi mochila y puse sobre el escritorio la secuencia didáctica que ya había presentado, firmada y autorizada por ella; y al mismo tiempo le dije:

- “si Liliana yo presenté una secuencia sobre juegos tradicionales, lo cual incluye a las carreras de caballos”.

Liliana me miró, bajó sus lentes y me dijo

-“Vero la mayoría de los padres de nuestros estudiantes son carreros⁷, muchos de ellos/as a veces faltan a la escuela, para

⁷ En Argentina los carreros son en su mayoría hombres que transportan diferentes materiales (cartón, ramas de poda, escombros, entre otros) en un carro que es tirado por un caballo.

acompañar a sus familias en el carro. Lo que están haciendo no son carreras de caballos, no son juegos tradicionales, están replicando su cotidianeidad”.

Entonces descubrí y entendí que no alcanza solo con mirar. Me di cuenta de la importancia de saber cómo están significando mis estudiantes ese saber que se pone a disposición y la potencia de la palabra y de los espacios de un diálogo sincero. Conocí algo de la comunidad, algo más sobre esas infancias y un poco más, (solo un poco más) sobre el ser docente.

Aprendí de la riqueza que tiene investigar en la escuela y que no alcanza solo con mirar. En mis observaciones me maneje con el supuesto de que solo al ver la acción sería capaz de realizar inferencias sobre los modos de significar del grupo de estudiantes, pero faltó el acercarme más a ellas/os para poder reconocer su medida humana (Guber, 2011).

Me deje interpelar por como las/los estudiantes significaban sus experiencias, y la importancia en mi rol docente de registrar lo que acontecía, y de realizar una observación implique ese registro total de lo que sucede, lo que supone la necesidad de oír para poder acercarse a las representaciones del grupo observado (Cardoso De Oliviera, 1996). Pero aquí no finaliza la cuestión, además de oír es necesario escribir. La escritura permite que se plasmen las notas en las que quien observa inscribe sus interpretaciones, en palabras de Geertz (1984) es la segunda parte y tiene que ver con el estar aquí (citado en, Cardoso De Oliviera 1996).

Aprendí de la importancia de saber cómo están significando mis estudiantes el conocimiento que se pone a disposición. Entendí que estaba realizando una interpretación subjetiva sobre las acciones de un grupo del tercer grado de acuerdo a mi propuesta de clase “en una suerte de monólogo silencioso” (Amuchastegui, 2004, p.3). Se hizo presente la presunción de una identidad compartida (Jackson, 2002), en la que a partir de mis propios supuestos pensé que estaban replicando juegos tradicionales, cuando lo que se manifestaba era un juego simbólico que mostraba su cotidianeidad (Sarle y Rosas Diaz,

2011). Y así es que la palabra tomo fuerza, en los espacios de un diálogo sincero. En la necesidad de explicitar y tematizar el contenido que se pone a disposición, para que la clase no haga foco solo en el hacer. El desafío es poder construir un saber sobre ese hacer que habilite una ef inclusiva y democratizadora (González y Fenterseifer, 2010).

En esta experiencia cargada de sentidos y significados, conocí y me sumergí en los cotidianos de mis estudiantes, en esas otras infancias que habitan las escuelas, y que también a modo de juego, trabajan con sus familias. Ahora me quedo pensando ¿cuál hubiera sido su respuesta si me acercaba a preguntarles a qué están jugando? El costo fue la ausencia de significaciones relacionadas con lo que supuestamente se había aprendido (Amuchastegui, 2004, p.3). También comprendí un poco más, solo un poco más, sobre el ser docente. Sobre la complejidad que implica la práctica en lo cotidiano, y como es determinada por condiciones sociales, históricas e institucionales que involucran una red de actividades y relaciones centradas en el enseñar y en el aprender (Achilli, 1986). Entendí a qué referían diferentes aportes teóricos cuando definían a la práctica docente como praxis social, en la que intervienen significados, percepciones y acciones de quienes están implicados, junto con aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos (Abarca, 2007).

Aprendí de la riqueza que tiene investigar en la escuela, de cómo nos muestra y acerca a diferentes realidades; a la vez que se conjuga en lo cotidiano, en procesos sociales, culturales, políticos y pedagógicos. Descubrí que la escuela nos ofrece experiencias situadas con matices y complejidades propias de cada contexto, que convocan a escuchar voces diversas e incluir distintas miradas, que enriquecen e interpelan. Pude disfrutar de la cualidad de lo inesperado, donde lo imprevisto se convierte en oportunidad de aprendizaje y resignificación de cada experiencia. Reafirme la importancia de la escuela como bien público que debe garantizar el derecho a la educación y la construcción de ciudadanía. Me di cuenta que investigar en la escuela invita a

resignificar junto con otras/os las prácticas y volver la mirada hacia adentro. Vaya riquezas que tiene investigar en la escuela.

Carreras imprevistas: entre el escenario y la pista de atletismo

Hace unos años, realicé una suplencia en una escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Fue mi primera experiencia en ese nivel como profesora de EF. Con el diseño curricular del ciclo de orientación en mano, llegué con una planificación lista para enseñar atletismo a cuarto año. Al ingresar al curso me encontré con 16 estudiantes. Tras un saludo rápido y el pase de lista comencé mi clase, donde cada consigna se ajustaba por completo a lo planeado.

Entre conos, consignas, silbato, carreras y alguna pelota que se escapaba, observé cómo el grupo se dividía en dos. De un lado, quienes realizaban las actividades tal como yo las había planificado, del otro, dos estudiantes que se mantenían apartadas, recorriendo el espacio. Con un grito las llamé y las reté por no participar. Ellas respondieron que no se sentían bien y preferían observar. Sin detenerme demasiado en lo que ocurría, continué con la propuesta, las carreras en atletismo, convencida de que la clase estaba funcionando al pie de la letra.

En las clases siguientes, la situación se repitió con las mismas estudiantes. Esta vez sentía la obligación de que hagan lo que tenía planificado, porque para mí, en ese entonces, la participación era obligatoria, no solo para que aprendan sino para evaluarlas y pensar en una nota. La EF, parecía estar ligada a una visión instrumentalista, donde el estudiantado “se ajusta a pautas de comportamiento” ligado a una concepción moralista de la EF” (Bracht, 1996. p.25); Me acerqué directamente a ellas para retarlas, convencida de que con sanción y exigencia se integrarían a la actividad. Pero lo que sucedió cambió el rumbo de mi experiencia.

Las dos estudiantes, se encontraban sentadas al borde de un escenario que quedaba de frente al sum. Sofía cuando me vio que iba en dirección a ellas, se levantó de las escaleras que rodeaban el

telón, y fue a anticipar mi llegada. En ese momento, antes de que yo pudiera decir una palabra, ella rápidamente levanta su voz y comienza a explicarme la situación por la cual no participaban. Lo que sucedía es que, a su compañero, Roda, le hacía mal correr.

Yo no entendía porque hablaba en masculino, sin embargo, iba a exigir que presentará el certificado médico para justificar todo eso que me decía. Pero antes de mi exigencia, Sofía explica que él está en su proceso de transición, y que, debido a los vendajes de sus pechos, se le habían hecho heridas que estaba curando y sanando. Por eso no participaba, porque el moverse, para lanzar o correr, le generaba mucho dolor.

Me sentí como en medio de una carrera de atletismo: confundida entre la meta y la largada, enfrentada a una realidad que no había anticipado. Al mirarlo a los ojos, y conversar con él, entendí que ese dolor no se traducía solo en algo físico, sino a “la confrontación de un evento corporal con un universo de significados y valores” (Le Breton, 2020.p.13). En esos significados y valores, me di cuenta que había anulado el espacio de presentación inicial, (limitada por mi premura de cumplir con el plan) sin detenerme en conocer quiénes eran las personas que habitaban ese curso, cómo se llamaban y cómo se percibían.

Mis decisiones aceleradas habían generado clases homogéneas, que se sostenían en formas de enseñar desde el cumplimiento con lo planificado y la participación obligatoria. La situación de Roda, significó un desvío, algo que interrumpió mi ser y hacer docencia. Fue allí donde comprendí la potencia de escuchar otras interpretaciones, miradas, sentires, otras formas de habitar la escuela, de poder habilitar la voz de quienes están silenciadas/os, (Skliar, 2019), para poder reflexionar sobre mis propuestas de enseñanza.

Esa clase de EF, fue reveladora para mí, porque este campo de conocimiento que tanto quiero, esta disciplina pedagógica, implicó desplazarme de la mirada del rendimiento o la homogeneidad, el orden, lo pautado, donde “pareciera que en muchos casos quienes ocupan el rol de alumnos ‘alquilan sus

cuerpos y presencias' al profesor/a de turno". (Amuchastegui, 2004). Y repensar la propuesta, atendiendo a los contenidos mínimos indispensables que queremos enseñar, y a las/os estudiantes que están allí, a esos cuerpos que irrumpen, esas voces que se levantan en defensa de sus compañeras/os, a los silencios que se cuelan muchas veces en las escalinatas de sum, o los rincones del patio, esperando ser escuchados.

No quería que Roda tuviera que "alquilar su cuerpo" para acreditar la materia. A partir de allí empecé a indagar en la Educación Sexual Integral ⁸(ESI), que abrió un horizonte de conceptos, normativas y propuestas para pensar la diversidad en Educación Física. Descubrí que, en mis clases, había vulnerado un derecho. La Ley 26.150 que establece: "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal" (Congreso de la Nación, 2006).

Ese derecho era mucho más amplio de lo que yo conocía, y me obligaba a revisar mi rol docente y "asumir una actitud que supere la idea de 'tolerancia', 'soporto al otro/a y sus elecciones porque no me queda alternativa'" (Marina, 2014, p.5), No se trataba de "tolerar" a Roda, sino de "desplazarme", revisar mis discursos sobre los sujetos que habitaban el patio, donde la propuesta dejaba a mi estudiante sin elección (muchas veces) para poder participar de la clase.

Lo que me pasó en ese momento con Roda era revelador, porque tuve que darme cuenta que "no podía fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento" (Butler, 2002, p. 11) La ESI empezó a guiarme, habilitando conversaciones con mis estudiantes sobre lo que suelen callarse: sus emociones, sus lugares en la institución, las dificultades para acceder a espacios como el baño o las resistencias de algunos docentes a llamarlo por

⁸ Ley N.º 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, 23 de octubre de 2006.

su nombre, la participación en diferentes propuestas sexistas de EF y también la asistencia a esas clases.

En los decires de estudiantes de ese mismo curso, aparecieron razones en relación a la inasistencia a la clase de EF, que tenían más que ver con el sufrimiento que les genera muchas veces exponerse con sus cuerpos a clases de juegos o deportes competitivos, (donde quedan siempre dentro de la cancha sin tocar la pelota, sin sentirse parte del equipo, o desmotivadas/os por salir siempre últimas/os en las carreras) que al horario de contraturno. En esos relatos dejaron entrever, que no eran los juegos, o los deportes, o la competencia el problema, sino las formas en que las/os docentes enseñamos, intervenimos, y resignificamos modos de transmitir los saberes y construir las propuestas.

Las clases de EF con este curso fueron movilizadoras y enriquecedoras. Roda me ayudó a entrar a la pista de atletismo desde el escenario, a detenerme en los bordes, a correr por los desvíos y atravesar de otras formas los obstáculos, a entender que “su ‘extraña’ figura podrá (¿quién sabe?) ayudarnos a recordar que nuestras ‘figuras’ son siempre formas inventadas y marcadas por las circunstancias culturales en que vivimos”. (Lopes Louro, 2018, p.9)

Esta experiencia me sacudió, me mostró mis fisuras como docente, me llevó a capacitarme, a volver a leer y a construir propuestas de EF y ESI. Ese tiempo compartido con mis estudiantes me obligó a reinventarme. La carrera que había empezado como un recorrido rígido se transformó en un camino abierto, tejido con las experiencias que me permitieron mirar de otro modo el patio, el sum, el escenario y a quienes habitan esos espacios.

En ese poder mirar, el grupo de investigación Praxis me enseñó a usar otros lentes, y hacer zoom para poder encontrarme, revisar mis propuestas, desnaturalizar concepciones fijas e instituidas muchas veces en los modos de enseñar y atreverme a preguntarme por mi propia práctica, reflexionar sobre ella y la EF, en pos de quienes tienen el derecho a aprender en las escuelas, las/los estudiantes.

Confluencias entre carreras: invitación a investigar

Desde nuestras experiencias conversadas y narradas de EF en la escuela, presentamos algunas líneas para que, las reflexiones sobre la propia práctica, sean una invitación para entrar en el mundo de la investigación. Sin desconocer las lógicas de la academia, sostenemos que investigar implica tender puentes relacionales entre lo que acontece en las escuelas entre los/as sujetos, sus contextos, la tarea docente, el campo disciplinar, y lo que se produce en los espacios de reflexión. Como advierte Rockwell, “el contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas” (2009, p.42).

Investigar es, para nosotras, una invitación abierta a quienes, en sus espacios laborales y formativos, se sienten atravesadas por la realidad. Surge de la curiosidad, de la necesidad de acercarse a mirar, preguntar y revisar tanto lo que conocemos como aquello que aún desconocemos, poniendo atención a lo que puede ser develado desde las implicancias concretas en los contextos de acción. En este sentido, “una investigación implica determinada intención de conocer alguna problemática a partir de poner en juego algunas reglas –que, aunque flexibles– otorguen sistematicidad al conocimiento construido” (Achilli, 2006, p.31). Lo que nos permite comprender, que la investigación construye conocimientos en las relaciones que atraviesan los espacios educativos, ofreciendo así una mirada situada y reflexiva sobre la realidad que nos interpela.

Como profesoras de escuelas y de la formación docente, escribimos sobre investigar porque nuestras experiencias están hechas también de limitaciones, tensiones y encrucijadas que nos interpelan. Es en ese atravesamiento donde emerge la necesidad de investigar y escribir, no sólo para dar cuenta de lo que nos pasa, sino también para compartirlo, visibilizar y, en muchos casos, transformarlo. Creemos que investigar es una manera de

democratizar el conocimiento y de construir colectivamente rutas que habiliten encuentros, resignificaciones y nuevas propuestas para pensar la tarea docente.

La investigación, nos acerca a estudiantes y colegas en las urgencias de sus cotidianos institucionales. Es un modo de detenerse a mirar más a fondo lo que sucede, incluso por debajo de los prejuicios propios y ajenos, para descubrir lo que late más allá. Como señala Andruetto, se trata de “dudar, de romper con lo que se ha venido pensando, para conocer en un sentido profundo” (2009, p.5). Asumimos esa tarea (de investigar) como un compromiso político, un gesto que nos implica de lleno en los territorios que habitamos y que forman parte de nuestras experiencias e incertidumbres. Hay algo que nos mueve, que despierta en nosotras la necesidad de mirar con otros ojos, de pensar distinto y de intentar cambiar, aunque sea un fragmento de lo que vivimos. Ese movimiento vital, cargado de sentidos y emociones, nos empuja a investigar como una inmersión que desconoce lo conocido y nos envuelve en la complejidad del sistema educativo.

Escribir sobre investigar es importante porque no se limita a producir conocimientos aleatorios, sino que incide en la vida social y política, generando debates, preguntas y posibilidades de transformación. Como afirma Rockwell, “la investigación, como toda actividad cultural, influye en la formación de grupos políticos de diversas orientaciones [...] y todo conocimiento difundido entra en el juego político” (2009, p.96). Esta perspectiva nos invita a reconocer que la investigación nunca es neutral, sino una práctica situada que participa activamente en la construcción de sentidos y en las disputas del presente. Es también asumir un compromiso con ellas y con las posibilidades de transformación que se abren al compartir lo que se produce.

Finalmente, investigar es, para nosotras, una apuesta colectiva: un gesto de entrega hacia la comunidad y un intento de transformación, aunque sea mínimo, en nuestras escuelas, universidades o territorios. Quienes nos encontramos en este

camino, llenas de preguntas y sin certezas, entendemos la investigación como una práctica que se construye en diálogo y no en soledad. Investigar es también reconocernos en un grupo, como lo es *Praxis*, que habilita discusiones, conversaciones y diferencias, pero que al mismo tiempo nos sostiene y nos impulsa. En esa trama compartida, el conocimiento se vuelve más potente, porque nace de lo colectivo y abre la posibilidad de pensar juntas otros modos de habitar la educación y de transformarla.

Un cierre para nuevos puntos de largada

En estas páginas, entre carreras, compartimos dos experiencias, que nos habilitaron a profundizar en la enseñanza de la EF y revisar nuestra propia práctica. Por medio de ellas, la reflexión se convirtió en un punto de partida para abrir preguntas, problematizar lo cotidiano y dar inicio al camino de la investigación. En ambos relatos, la propuesta de EF y lo que genera en sus destinatarias/os fue revisada, sentida e interpelada como parte de un acto ético y político que surge de nuestras implicancias en la escuela y en la práctica docente.

Estas revisiones nos acercaron a la investigación situada, confrontando nuestras formas de enseñar y mirar, para generar cambios concretos tanto en la clase como en nosotras mismas. Al documentar, narrar y problematizar nuestras intervenciones, identificamos las realidades del estudiantado y los supuestos disciplinarios que sustentaban ciertas decisiones didácticas que referían más a nuestros intereses, que, al grupo de la clase. De allí, la urgencia que nos llevó a revisar nuestras propuestas, para su reconstrucción, atendiendo a la inclusión, la participación y las trayectorias singulares desde una perspectiva de derechos.

Formar parte del grupo de investigación *Praxis* marcó el inicio de nuestro recorrido investigativo, y también de nuestros cuestionamientos sobre la enseñanza de la EF. Fue en esos encuentros con otras/os docentes, y estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría, donde ensayamos hipótesis, compartimos

dudas, sostuvimos debates, organizamos reuniones y viajes, y, sobre todo, nos acompañamos mutuamente frente a las incertidumbres que emergen de nuestras prácticas, para preguntarnos, mirarnos, para investigar sobre eso que nos pasa, cuando corremos y recorremos la escuela.

Este texto es una invitación, tanto para quienes nos leen como para nosotras mismas, a seguir revisando nuestras prácticas. A poner en palabras las experiencias que nos movilizan en las aulas y en los patios, reflexionar sobre lo que allí acontece y compartirlo con colegas, generando espacios de escucha que permitan comprender lo que enseñamos y a quiénes enseñamos. Está escrita es un llamado a quienes deseen sumarse a grupos y colectivos de investigación para analizar, aprender y producir saberes sobre la EF escolar y otras disciplinas pedagógicas. Porque consideramos que es en estos espacios, es donde el conocimiento se democratiza, las preguntas encuentran sostén y se vuelve posible escribir para transformar, o al menos, realizar pequeños cambios que potencien las prácticas de enseñanza, en pos de una educación de calidad, equitativa y justa.

Referencias

- ABARCA, Ana. La práctica docente en la formación. **Question**, v. 1, n. 20, 2007. Disponible em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/659>
- ACHILLI, Elena. Investigar en antropología: acerca de cómo escribimos. Información empírica, conceptos y argumentaciones. 2006.
- ACHILLI, Elena. **La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1986.
- AMUCHASTEGUI, Griselda. BOLOGNA, Carina. YAFAR, Josefina. **Sentidos de la Educación Física en la escuela**. Investiga + 1(1), 56-59. 2018
- AMUCHÁSTEGUI, Griselda. De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. **Revista Pensar a Práctica**, v. 7, n. 2, p. 139-153, 2004.

- AMUCHÁSTEGUI, Griselda.; BOLOGNA, Carina.; YAFAR, Josefina. **Sentidos de la Educación Física en la escuela.** *Investiga* +, v. 1, n. 1, p. 56-59, 2018.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Hacia una literatura sin adjetivos.** Córdoba: Comunicarte, 2009.
- ARGENTINA. Ley N° 26.150, **Programa Nacional de Educación Sexual Integral.** 4 out. 2006. Disponible em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- BOLOGNA, Carina. ¿Qué puede la Educación Física en la escuela? En: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, Rodolfo. (Eds.). **La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación.** Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 113-117.
- BRACHT, Valter. **Educación Física y aprendizaje social.** Buenos Aires: Editorial Vélez Sarsfield, 1996.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan.** Barcelona: Paidós, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. **Revista de Antropología**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponible em: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Lecturas/ROBERTOCARDOSO.pdf>
- GONZÁLEZ, Fernando.; FENSTERSEIFER, Pablo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.
- GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad.** 4. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- JACKSON, Philip. **Práctica de la enseñanza.** Buenos Aires: Amorrortu editores, 2002.
- LE BRETON, David. **Experiencias del dolor: entre la destrucción y el renacimiento.** Buenos Aires: Editorial Topía, 2020.
- LOPES LOURO, Guacira. Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. **Descentrada**, v. 3, n. 1, 2018.
- MARINA, Mirta *et al.* Clase 2: Los ejes de la ESI. **Educación Sexual Integral**, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. **Diseño Curricular del ciclo básico de la educación secundaria**. 2010-2015.

RATTERO, Carina.; SKLIAR, Carlos.; LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, Carlos.; LARROSA, Jorge. (Comps.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2011.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. [Lugar de publicación]: [Editorial], 2009.

SARLÉ, Patricia; ROSAS DÍAZ, Ricardo. **Juegos de construcción y construcción del conocimiento**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)**. Noveduc, 2019.

La Formación Docente entre líneas: Experiencias docentes que -nos- conmueven

Maria Isabel Leonardo¹

María Lourdes Pantano²

Verónica Alejandra Ainciart³

Cartas para encontrar-nos

El presente texto se escribe desde el intercambio de cartas entre tres profesoras de la provincia de Córdoba que forman parte del grupo de investigación *Praxis*. A través de los escritos, las docentes narran experiencias que habilitan la reflexión sobre la enseñanza, las inquietudes que emergen en la práctica cotidiana y la propia tarea de investigar.

Cada carta proviene de un contexto institucional distinto: un profesorado de Educación Física, otro de Educación Inicial y un tercero de Educación Primaria. En ellas aparece el “valor biográfico –atendiendo a- un nuevo protagonismo en el trazado narrativo que da coherencia a la propia vida”. (Arfuch, 2002, p.13). En las diferentes narraciones, la escritura permite profundizar en las prácticas, las situaciones problemáticas y los contextos singulares que atraviesan. En el recorrido, surgen interrogantes que orientan la escritura y facilitan el diálogo sobre lo que acontece en las aulas y en los trayectos formativos de cada docente.

¹ Integrante del grupo de investigación *Praxis*, Colectivo de Estudio e Investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo de Córdoba, Argentina. Profesora de Educación Física Instituto Provincial de Educación Física(IPEF) Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Córdoba(UNC). Profesora en la FEF-UPC y el Club Atlético Belgrano de Córdoba.

² Ver Aberturas.

³ Ver Capitulo anterior.

Las cartas que se presentan aquí no son meros relatos personales; son registros vivos de un proceso que se vuelve colectivo. En ellas, las docentes comparten desafíos, articulan preocupaciones y construyen sentidos sobre la experiencia educativa. La palabra escrita se convierte en un recurso que visibiliza lo que a menudo permanece oculto: tensiones, gestos pedagógicos, momentos de duda y decisiones que sostienen la enseñanza. Cada carta funciona como una invitación a detenerse, releer, resignificar y pensar la educación desde una mirada que combina lo individual con lo compartido.

A lo largo de las próximas páginas, la escritura epistolar se configura como un dispositivo metodológico que abre nuevas posibilidades para la investigación. Se destacan tres dimensiones interrelacionadas que son posibles de analizar desde las concepciones de *Praxis*: la construcción metodológica, para abordar la investigación atendiendo a los acontecimientos que circulan en las clases; la práctica reflexiva que moviliza y transforma a las docentes; y la creación de redes que les permiten sostenerse, dialogar con otras miradas y proyectar las inquietudes más allá de cada contexto.

De este modo, la experiencia de escribir y compartir cartas no sólo produce conocimiento sobre la práctica docente, sino que también constituye un espacio de aprendizaje colectivo, donde investigar se vuelve inseparable de enseñar, y dónde relaciones, afectos y reflexión se entrelazan para dar forma a nuevas maneras de habitar la formación docente.

Córdoba, Mayo de 2024

Queridas amigas:

Espero que se encuentren bien. Escribo para contarles que comencé a dar clases en un Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba, ubicado en Alto Alberdi. La carrera tiene una duración de cuatro años y la unidad curricular que doy, Educación Física (EF) en el Nivel Primario, se sitúa en el cuarto, con el formato de seminario y una carga horaria semanal de 2hs. En este escenario es que quiero compartir con ustedes una

experiencia que me conmovió profundamente y me disparó a pensar al modo Praxis en algunas acciones necesarias para la formación.

En la primera clase, luego de realizar una dinámica de presentación, le propuse al grupo de estudiantes una actividad con la intención de reconocer cuales eran los sentidos construidos en sus trayectorias biográficas sobre la EF. En un primer momento, debían pensar en alguna experiencia significativa sobre su recorrido en la EF en la escuela. Luego tenían que elegir una palabra que representara la experiencia vivida y escribirla en una cartulina. Finalmente, se realizaba una puesta en común.

Las palabras que recuperaron fueron: vergüenza, competencia (tres veces), superación, flexibilidad, cuerpos, frustración, movimiento, divertido, comparación y etiquetas, juego, juegos, y movimiento expresivo. Al momento en que contaban sus experiencias se me caían lágrimas. La que más me impactó fue la asociada con la palabra superación, tal vez porque yo le atribuía otro sentido. La estudiante contaba que cada clase de EF del nivel secundario significaba una superación para ella misma por el menosprecio, indiferencia y humillación que vivía por lo que generaba la propuesta docente.

Me quedé reflexionando en cómo las trayectorias biográficas influyen en los sentidos construidos sobre la disciplina, no desde un lugar neutral, sino desde lo vivido, sentido y recordado. Desde ese momento es que me siento movilizada por la necesidad de generar instancias que habiliten la problematización de estas trayectorias y sentidos, no para invalidarlos, sino para ponerlos en diálogo e interpelarlos críticamente. Con la intención de visibilizar otros enfoques posibles de la EF en clave de derecho, que habiliten a experiencias inclusivas y transformadoras.

Entramar en los sentidos de la EF en el Profesorado de Educación Primaria me llevó a recordar mis pasos como profesora en la escuela. Allí la asignatura era ajena a la vida institucional, no se encontraba enmarcada en ningún proyecto común interdisciplinario. No conocí maestra que sepa que enseña la EF, no conocí a nadie que sepa de su potencia. Mi inquietud en esta carta radica en reflexionar sobre qué les puedo ofrecer yo a las futuras maestras en su proceso de formación, para que conozcan otra EF posible.

Me despido con la ilusión de verlas pronto para continuar con la conversa y pensar juntas, al modo Praxis, en mi propia práctica.

VERO

La experiencia escolar como marca que limita el sentido de la Educación Física

En Argentina, los propósitos de la formación docente están definidos por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la cual establece que la finalidad es “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir saberes y valores necesarios para el

desarrollo integral de las personas, el progreso del país y la construcción de una sociedad más justa” (Argentina, 2006). En este marco, el Profesorado en Educación Primaria adquiere un rol central, dado que tiene la responsabilidad de preparar a quienes deberán llevar adelante la educación común y obligatoria en los primeros años del sistema educativo.

En la provincia de Córdoba, el Profesorado en Educación Primaria (PEP) busca promover una relación crítica y reflexiva con el saber, de modo tal que el/la estudiante pueda comprender la lógica y los fundamentos de un campo de estudio, a la vez que sea capaz de “objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2008, p. 14, citado en Diseño curricular de la provincia de Córdoba, 2010). Según el Diseño Curricular, la finalidad de la formación se orienta a la construcción de un proyecto colectivo, que articule sentidos sobre los campos de conocimiento y del ser docente con prácticas posibles de ser concretadas.

En línea con los marcos jurídicos actuales y desde una perspectiva sociocrítica, se entiende a la Educación Física (EF) “como disciplina escolar que tematiza en la esfera de la cultura corporal del movimiento” (Bracht, 1996, p. 37). Esto implica, por un lado, reconocer a las prácticas corporales como parte del patrimonio cultural, comprendidas como construcciones históricas, sociales y culturales, portadoras de sentido y significado en los contextos en que los sujetos las realizan; y, por otro, como práctica pedagógica responsable de realizar un recorte de la cultura para recuperar prácticas corporales que sean ofrecidas a las personas, habilitando su participación y, al mismo tiempo, la responsabilidad de resignificarlas y enriquecerlas (Bologna, 2018).

Las palabras y experiencias que recuperan las estudiantes para asociar con la EF se alejan de esta perspectiva. Por el contrario, parecen reflejar dinámicas de exclusión y orientadas al éxito individual; evidenciando emociones negativas vinculadas con la

vergüenza, frustración, comparación y etiquetas. La repetición de la palabra “competencia” muestra cómo la EF se asocia con una lógica centrada en el rendimiento, la mejora continua y la confrontación entre pares. Esto indica la presencia de estructuras selectivas, jerárquicas y meritocráticas, que refuerzan la valoración por desempeño, excluyendo a quienes no cumplen con el ideal de eficacia (Amuchástegui, 2012; Bracht, 2018).

Asimismo, los sentidos construidos sobre la EF reflejan lógicas tradicionales centradas en la eficacia, con un ideal de sujeto productivo que excluye la diversidad de corporalidades, emociones y formas de participación. Se evidencia, entonces, una EF estructurada, con foco en la acción y el saber hacer; al mismo tiempo rutinaria y deshumanizada, donde el/la docente está ausente y la clase transcurre de manera automática. En el contraste entre los propósitos inclusivos y críticos definidos por los marcos normativos y las experiencias excluyentes recuperadas por las estudiantes, se pone de manifiesto una brecha significativa entre lo prescrito, enseñado y lo vivido (Sacristán, 2010).

La situación narrada invita a repensar las prácticas de enseñanza de la EF desde una perspectiva que no sólo cuestione lógicas meritocráticas y selectivas, sino que también habilite espacios pedagógicos más democráticos, sensibles a la diversidad y comprometidos con la formación de sujetos críticos. Asimismo, plantea el supuesto y preocupación de que, si los/las futuros/as maestros/as naturalizan una EF elitista, exitista y competitiva, difícilmente podrán incorporar la disciplina a un proyecto político-pedagógico que articule los campos de conocimiento en prácticas posibles de ser concretadas.

En este sentido, pareciera que resulta imprescindible que la formación docente propicie instancias de análisis crítico y construcción colectiva de saberes, para abrir lugar a experiencias que reconozcan la pluralidad de corporalidades, emociones y trayectorias de vida de los sujetos. Pareciera necesaria una EF que amplíe el horizonte de participación y pertenencia; a la vez, que vaya en línea a un proyecto democrático común de la escuela y la

nación, promoviendo prácticas inclusivas que integren la diversidad y la noción de ciudadanía como actividad deseable (Kymlicka Y Norman, 1997, citado en Gentilli, 2000).

Lejos de ofrecer respuestas definitivas, el presente análisis cierra con interrogantes que invitan a reflexionar de modo conjunto, ¿de qué manera las instancias de formación docente pueden habilitar experiencias educativas que amplíen los enfoques tradicionales de la EF hacia perspectivas inclusivas y de derechos, que fomenten la participación y diversidad? ¿Cómo se negocian, resignifican o resisten sentidos previos negativos sobre la EF cuando se exponen a perspectivas inclusivas y transformadoras? ¿Qué oportunidades tienen los/las futuros/as maestros/as para cuestionar críticamente los sentidos construidos sobre la EF en su trayectoria escolar? ¿Cómo es posible integrar a la EF a un proyecto político-pedagógico que promueva una formación integral, inclusiva y comprometida con los derechos de todas las personas en el nivel primario?

Córdoba, Octubre de 2024

Queridas amigas:

Por aquí, en el Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física IPEF, se acercan tiempos de cierre de cuatrimestre y de la mano, evaluaciones. Estoy a cargo de la Didáctica de la Educación Física (DEF) 1, que es una unidad curricular cuatrimestral del segundo año del profesorado.

Hubo días, en medio de la cursada que me costaba en ocasiones encontrar el sentido de lo que hacemos... A veces me preguntó para qué sirve la formación docente.. No es que deba servir para algo, pero... Muchas veces la ansiedad por saber qué pasa después me puede.

En la DEF trabajamos intensamente en poder habilitar procesos reflexivos sobre las propias prácticas. Aunque siempre es más fácil mirar (y criticar) a las demás. Comenzamos las primeras clases escribiendo como aprendieron EF... Parecía que todos habían ido a la misma escuela, un horror... Los deportes, los mismos deportes (futbol, basquet,voley, handball), monopolizaban los relatos. Y los juegos, algunos juegos, también muy similares, sin importar geografías ni comunidades.

Después fuimos trabajando algunas herramientas teóricas, pensamos la definición, la dialéctica entre práctica y teoría, pero no sé emocionen... Cuando jugamos a dar clases, volvieron las mismas clases.... Las mismas prácticas, las mismas escuelas... Lo bueno es que ahí ya no me horrorizaba sola.

Inmediatamente mis pensamientos me llevan a mis prácticas con Griselda, y lo terrible que puede ser mirarse... Porque te ves, y porque eso que ves, a veces no solo no gusta, si no que te da una sensación de enajenación, de no querer ser eso. Aprender a mirarnos y bancarnos lo que se ve, y tener la responsabilidad de hacer algo con eso que hasta llega a incomodarte quizás sea de los aprendizajes más valiosos que me dejó cruzarme con la gente de Praxis en mi formación...

Pero volviendo a mi curso, convivimos un tiempo con esa incomodidad... Miramos de dónde venimos y qué hacemos hoy con eso, revisamos y replanteamos varias veces sus clases. Tampoco es que hubo grandes movimientos, pero sí muchas preguntas. Nos costó bastante poder tematizar prácticas corporales, en algunos casos ni cerca...

Ahí llegó la evaluación, pensaba en esos momentos si alguna cosa habría sido potente para las/os estudiantes. No es que lo vaya a poder responder, pero hubo un movimiento la última clase que me dejó esperanzas. Les pregunté qué cosas habían aprendido y costó muchísimo ponerlo en palabras. Las notas ya estaban cerradas, así que al menos quitamos esa presión. Al final se acerca José y me dice que le parece que entendió para donde iba la propuesta, y que por primera vez, en dos años de formación, le parecía más cercana la idea de reflexionar sobre la práctica... Que se sentía incómodo, porque veía cosas que no quería ver, y que entonces ahí aparecía la formación pasándole por el cuerpo y que ya no había vuelta atrás, porque de mirarse y verse no se vuelve...

Y ahí fue, que al menos en esa experiencia le encontré sentido a seguir intentando.

Cachi

Escribir desde la correspondencia.

Algunas evidencias que se rastrean en la narrativa, permiten instalar como primera preocupación la dificultad de que la perspectiva crítica y emancipadora de la EF ingrese en los cotidianos de las escuelas de nuestro país. Si bien ésta ya se encuentra instalada en los marcos legales que regulan a la EF, las experiencias que relatan estudiantes que atravesaron las escuelas en los últimos 15 años, siguen reflejando prácticas ligadas a la matriz fundacional de la EF.

La perspectiva disciplina dora y normalizadora como marca de origen, y las prácticas deportivas hegemónicas como monopolio de las prácticas presentes. Recuperando algunas investigaciones latinoamericanas en sintonía, se encuentra que la formación docente pareciera ineficaz a la hora de desarticular la tradición en las propuestas de enseñanza de las escuelas y a la vez

inocua en la preparación de profesionales que produzcan prácticas innovadoras.

El problema parece ser un dispositivo insuficiente que no permite romper con ciertas naturalizaciones en el campo. En esa línea, Machado Borges (2019) sostiene que la formación inicial tiene dificultades para provocar en los y las futuras docentes la capacidad de reflexión sobre su propia práctica. (Bologna, 2022, p.12)

Si bien la formación docente no es la única responsable de que estos cambios acontezcan, la segunda preocupación que se recupera, tiene que ver con su dificultad para romper con las matrices de aprendizajes de los/as estudiantes. En ese sentido constituirse en experiencias potentes que al menos cuestionen, las certezas que la formación pone sobre la mesa.

Mirarse y poder re y de construirse, considerar prácticas reflexivas para pensar las prácticas docentes, propone una idea de experiencia que transforme a la formación en una tarea existencial que como retoma Amuchástegui (2012) logre que el discurso teórico cobre sentido como instrumento de análisis de la práctica.

En ese sentido, poder cambiar el punto de vista sobre la tarea educativa, ligado a estas nuevas perspectivas, que distan de las suyas históricas, para ponerse en sintonía con el enfoque disciplinar actual.

A partir de éste movimiento, contemplar otra preocupación ligada a la narrativa de la formación en la FEF IPEF. Este acontecimiento al final del relato, en donde la formación, la clase dejó huellas en los sujetos y ya no es posible volver atrás. Retomando a Larrosa (2009), la experiencia se convierte en un movimiento de vaivén, en tanto supone exteriorización e interiorización

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone

que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (Larrosa, 2009, p. 16)

Enunciar y reconstruir experiencias las válida, y en este caso, tanto para la docente como para los/as estudiantes, el punto de vista ya existe de otra manera. Éste acontecimiento subjetivo y personal, implica un pasaje, un movimiento para quien lo hace o lo padece.

La última preocupación que se recupera, ligada al relato, se ocupa de la presencia del docente en las aulas y la incertidumbre que rodea a la tarea de enseñar. Retomar la falta de certezas sobre el alcance de la tarea pedagógica. Recuperando a Jackson (2009) existe una dificultad para “poder dar cuenta de los méritos en la tarea de enseñar”. Entendible en gran medida por la ausencia de productos visibles, físicos, concretos, y por ende considera que los docentes tienen la desventaja de no poder descubrir si sus esfuerzos han modificado o no la vida de sus estudiantes. Y para bien o para mal, su trabajo acaba en un punto final arbitrario, en este caso, el cierre de cuatrimestre.

La carta recuperada evidencia que, a pesar de los marcos normativos que promueven una Educación Física crítica y emancipadora, en las escuelas aún persisten prácticas ancladas en su matriz fundacional. La hegemonía deportiva y la mirada disciplinadora se sostienen como marcas de origen difíciles de desmontar, en gran medida por una formación docente que no logra interpelar ni transformar estas tradiciones.

En este escenario, la carta pone en primer plano a la formación como un espacio clave para habilitar experiencias que cuestionen certezas y favorezcan prácticas reflexivas. Tal como señalan Amuchástegui y Larrosa, la experiencia docente implica un movimiento que deja huellas en quienes enseñan y aprenden, posibilitando miradas renovadas sobre la tarea educativa, aunque siempre atravesada por la incertidumbre de sus efectos en los y las estudiantes.

Córdoba, Noviembre de 2024

Queridas amigas:

Les escribo desde mi querido Instituto de Enseñanza Domingo Faustino Sarmiento, en el Profesorado de Educación Inicial, barrio San Vicente, Córdoba. Hoy quiero compartir con ustedes algo que me conmueve profundamente durante las clases de Educación Física con futuras profesoras.

En cada encuentro, antes de comenzar las actividades, mientras las estudiantes van llegando, se abren pequeños espacios de conversación. Ellas, entran al aula cargadas de bolsas, mochilas, y sus pintorcitos ya puestos. Aprovechan los tiempos de espera de sus compañeras para relatar sus días, contar sus historias y compartir sus experiencias y trayectorias de vida, haciéndome partícipe de las intimidades de su vida cotidiana.

Poco a poco fui conociendo los desafíos que enfrentan para cursar. Algunas mencionaron que se demoran muchas veces en llegar a la clase, por el trabajo o por el colectivo; otras recogen a sus hijos e hijas de la escuela, y tienen que llevarlos a casa y luego dirigirse al profesorado. Algunas ingresan con sus pequeños a cuestras, y entre saludos y risas, los acomodan, abren unas bolsas, sacan jugos y galletas, y entre banco y silla, les arman la merienda.

Cada jueves, esta escena se repite, la clase prevista para comenzar a las 17:20, recién inicia alrededor de las 18:10. Y, aun así, cuando finalmente comenzamos, parece que todo el cansancio del día desaparece. Las estudiantes participan, preguntan, leen, presentan trabajos, juegan y se entregan por completo a cada actividad. Es impresionante observar cómo, pese a tantas responsabilidades y contratiempos, se comprometen, movilizadas en sus relatos por el anhelo de recibirse y convertirse en profesoras de educación inicial.

Hace un tiempo, me siento atravesada por este escenario. Mis propuestas buscan no solo tematizar los contenidos, sino también ofrecer experiencias que les permitan sentirse cómodas, integradas y apropiarse de los saberes que circulan en el taller. Intento acompañarlas en cada detalle, esperarlas al llegar, escucharlas mientras me cuentan sus recorridos diarios y proponerles actividades que les permitan reflexionar y problematizar sobre la educación física en el nivel inicial. A veces siento que sus realidades y el sistema educativo van en direcciones opuestas, pero me reconforta saber que, en esos pequeños gestos que puedo brindarles, se sienten incluidas y acompañadas.

Recientemente, me reuní con mi directora de tesis, Carina, del grupo de investigación Praxis, quien me sugirió realizar una beca de maestría sandwich en Brasil, en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, con la profesora Anelice, en un programa de pos graduación llamado Procesos formativos y desigualdades sociales de la Facultad de Formación de Profesores. Allí podría participar y tomar clases junto al grupo de investigación colectivo de diferencias y alteridades, conformado por estudiantes que realizan sus maestrías y doctorados. Creo que sería una oportunidad valiosa para seguir tejiendo redes de nuestro grupo Praxis. Espero que estén muy bien, y que pronto nos encontremos en los pasillos para nuestras charlas. Les mando un gran abrazo.

LULA

De enseñar, investigar y tejer redes

La carta compartida funciona como una puerta de entrada para pensar, desde el grupo de investigación *Praxis*, el campo de la investigación en relación al rol docente en tiempos contemporáneos, atravesado por la fragmentación del sistema educativo y por las condiciones sociales y económicas que generan fisuras en la formación docente; las condiciones en las que estudiantes mujeres se sostienen en los profesorados en pos de egresar y encontrar otras salidas laborales; y la necesidad de investigar sobre estos temas que generan desigualdades sociales y de tejer redes con otros grupos que habiliten la pesquisa desde encuentros poderosos para discutir sobre la educación superior.

La tarea de investigar se entiende como una práctica situada, atravesada por experiencias docentes y modos particulares de habitar la profesión. Las implicancias que emergen en las prácticas pedagógicas interpelan y generan movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se ‘mueven’ huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2006, p. 17). Estas irrupciones desacomodan, interpelan e invitan a repensar lo acontecido.

En esos momentos de quiebre, donde lo inesperado irrumpe y lo que no encaja se hace visible, aparece la pregunta que insiste, desborda y abre la posibilidad de rastrear huellas, pesquisar y crear desde otras formas. Tal como sostiene Rockwell, “investigar implica hacer camino andando, construir senderos en diálogo con otros/as, en el encuentro con la alteridad y en la experiencia compartida en las aulas” (Rockwell, 2009, p. 41). De este modo, la investigación se constituye en un espacio de formación permanente.

El recorrido investigativo habilita la revisión de certezas, la relectura de prácticas y el reconocimiento de la investigación como un modo de producción de saberes que no solo describe la realidad en la formación docente, sino también la conoce. En

palabras de Achilli, la investigación supone la difícil tarea de “pensar dialécticamente... analizar en sus relaciones y transformaciones mutuas el conjunto de procesos que se ponen en juego en determinada problemática socioeducativa que pretendemos conocer” (2002). De este modo, la investigación se presenta como práctica crítica que interpela lo dado y abre la posibilidad de mirar aquello que comienza a interpelar.

El taller de Educación Física en el profesorado de Educación Inicial se presenta como un espacio que tematiza las prácticas corporales, al tiempo que habilita la escucha, la espera y el desorden como parte del proceso de enseñar. En este sentido, ser profesora en la formación docente actual significa también construir vínculos y modos de estar con otros/as, acompañando trayectorias singulares, diversas y desiguales.

Las escenas relevadas en la carta ponen en evidencia desigualdades que se inscriben en un sistema educativo caracterizado por la fragmentación, en el cual “se construye en un diálogo entre la comunidad, la familia y la escuela, donde los patrones de socialización escolar resultan ser una transposición de los ya existentes en la comunidad y en la familia” (Tiramonti, 2016, p. 168). Desde esta perspectiva, resulta posible identificar las adversidades que atraviesan quienes cursan un profesorado de Educación Inicial, condicionadas por factores socioeconómicos, responsabilidades familiares, condiciones laborales y exigencias institucionales. Al mismo tiempo, se observan los deseos y expectativas de culminar la formación, que, junto con los acompañamientos docentes, configuran un espacio de interacción en el que se habilita la construcción de alternativas para pensar la escuela.

Esta fragmentación también irrumpe en la tarea docente, donde la propuesta debe atender y recuperar los condicionantes de las estudiantes, para posibilitar que circulen y se apropien los saberes. Como dice Dussel, “percibir cómo uno se conmueve diariamente por el encuentro con el saber, y cómo se transmite esta pasión y esta curiosidad a los alumnos. Eso da cuenta de la

relación con los otros y de la relación con el saber al mismo tiempo” (2004, p. 107). Es decir, construir aún en este mundo desigual posibles propuestas que permitan alojar y transmitir saberes, sostener el vínculo pedagógico y abrir horizontes de aprendizaje compartido.

Esta situación interpela la formación docente, al evidenciar la necesidad de repensar prácticas y estrategias pedagógicas frente a desigualdades y tensiones del sistema educativo. En este marco, el grupo de investigación Praxis funciona en red posibilitando entramar experiencias del cotidiano con investigación y con otros/as, porque “vivimos en redes que conectan saberes múltiples” (Ribetto, 2023, p. 62). Estas redes permiten problematizar experiencias y fortalecer la construcción colectiva de conocimiento en la educación superior y en la investigación educativa.

La carta y su análisis convergen en una misma apuesta: concebir las instituciones de formación docente como comunidades sociales en movimiento, atravesadas por tensiones, desigualdades y disputas, así como por experiencias significativas que sostienen y proyectan lo educativo. En esas redes habilitantes del grupo Praxis, de vínculos y aprendizajes compartidos, se despliega la posibilidad de imaginar transformaciones y de consolidar un horizonte de formación docente más sensible, justo y democrático.

De telarañas a redes: reconfigurando la práctica docente

El artículo evidencia cómo el intercambio de cartas entre Cachi, Vero y Lula, integrantes del grupo *Praxis*, permite develar la complejidad de la tarea docente en la formación superior en contextos diversos. A través de cada narrativa y análisis, se ponen en diálogo experiencias cotidianas, tensiones institucionales y trayectorias singulares de estudiantes y profesoras, mostrando cómo la práctica educativa se encuentra atravesada por factores sociales, culturales y pedagógicos, desiguales. Además, visibiliza

la formación docente como un espacio de reflexión, diálogo y construcción colectiva de saberes.

La escritura compartida permitió no solo registrar las experiencias, sino también reflexionar críticamente sobre ellas, integrando la investigación y la enseñanza como procesos interrelacionados. Donde se consolidan experiencias educativas que promueven el pensamiento crítico y la transformación social, otorgando al estudiantado un papel activo en la producción de ciudadanía, justicia y equidad. Asimismo, la creación de redes entre docentes y grupos de investigación se revela como un elemento fundamental para sostener la reflexión colectiva, ampliar perspectivas y fortalecer la producción de conocimiento educativo.

El análisis, de cada carta, subraya la necesidad de considerar la formación docente no como un proceso lineal o estático, sino como un espacio dinámico, complejo y relacional, en el que convergen saberes previos, emociones, y contextos socioculturales diversos. En este marco, la práctica reflexiva adquiere un lugar central, ya que permite a futuros/as docentes revisar críticamente sus propias experiencias, cuestionar supuestos naturalizados y reconstruir sus marcos de referencia para el ejercicio profesional. A su vez, el acompañamiento atento de las trayectorias individuales y colectivas se vuelve indispensable para reconocer la singularidad de cada recorrido formativo, a la vez que para fortalecer el sentido de comunidad.

Pertenecer a un grupo de investigación, posibilitó que las docentes puedan relatar sus experiencias en la formación y analizar lo que aconteció en los distintos contextos educativos desde la reflexión sobre la propia práctica, integrando aportes teórico-metodológicos. En ese camino, pesquisar desde *Praxis* significa potenciar los recorridos profesionales y académicos, en un espacio donde se conversa, debate y problematizan los saberes que se tejen, con el propósito de pensar una educación crítica y transformadora. Sumado a ello tiene la riqueza de ser una red donde cada nudo es una persona y cada hilo, una historia que se

entrelazan para sostener al conjunto, evitar caídas y al mismo tiempo, invita a continuar creciendo como mujeres investigadoras y docentes.

Referencias

ACHILLI, Elena. **Investigación y formación docente.** Interrogantes sobre la educación pública. III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación educativa, 2002.

ACHILLI, Elena. **Investigar en antropología: acerca de cómo escribimos. Información empírica, conceptos y argumentaciones.** [Lugar de publicación]: [Editorial], 2006.

AMUCHÁSTEGUI, Griselda. Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras. En: MOLINARI, A. (Comp.). **Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas:** primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012. p. 65-88.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico:** dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N.º 26.206,** sancionada el 14 de diciembre de 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>. Acceso en: 21 sept. 2025.

BOLOGNA, Carina. ¿Qué puede la Educación Física en la escuela? En: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; BOLOGNA, Carina. **Educación Física y formación docente en Córdoba:** transmitir el oficio en clase de práctica: exigir, conmovir, emancipar / Carina Bologna. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022. Libro digital, PDF

BRACHT, Valter. **Educación Física y aprendizaje social.** Buenos Aires: Editorial Vélez Sarsfield, 1996.

DUSSEL, Inés. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? 2004, p. 85.

GENTILI, Pablo. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. 14. ed. Madrid: Morata, 2010.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. **Diseño Curricular para la Educación Primaria**. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20EDUCACION%20PRIMARIA%20web%208-2-11.pdf>. Acceso en: 21 sept. 2025.

JACKSON, Philip. *Práctica de la enseñanza*.- 1ª ed., 1ª reimp. - Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ley N.º 9870: Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. **Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba**, 2010.

RIBETTO, Anelice; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa. Vivir, narrar, pesquisar, formar e escrever na pandemia. In: [ORG. DEL LIBRO]. **Vozes da educação: resistências políticas e poéticas na vida e na educação**. [Ciudad]: [Editorial], 2023.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. [Lugar de publicación]: [Editorial], 2009.

ROZENGARDT, Rodolfo. (Eds.). **La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 113-117.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones [Colección: Pensar en la Educación]. (2009).

TIRAMONTI, Guillermina. Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 5, n. 1, p. 163-176, 2016.

Algo sobre Praxis y acerca de quienes tratamos de ser

*Griselda Amuchástegui*¹

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar
lo que somos
Eduardo Galeano

Prefacio

Muchas veces nos preguntan cómo nació Praxis. Y aunque llevo más de veinte años involucrada en este proceso, todavía resulta difícil de describir. Quizá porque no es fruto de un único momento, sino de la confluencia de experiencias personales y compartidas. También de una sensación de incomodidad, con muchas dimensiones y adjetivos; frente a realidades escolares que sentimos necesitaban (necesitan) ofertas alternativas, nuevos modos de construir y habitar las escuelas en espacios donde las personas tengamos más ganas de estar. Probablemente también de una persistente necesidad de tratar de materializar una perspectiva sobre la Educación Física (EF) que fuera más próxima a la que declaramos alineadxs con perspectivas críticas, equitativas, entre personas diversas respetadas y respetuosas, liberadora y fortalecedora de procesos habilitantes para convivir más digna y amorosamente en comunidad.

Notarán en este texto, un uso alternado de singular y plural de la primera persona. Si bien cuando empecé a escribir surgió inconscientemente, decidí dejarlo porque refleja la necesidad de

¹Profesora de Educación Física egresada del Ipef de Córdoba (1988) y la UNLP (2000), docente retirada de la Facultad de Educación Física Ipef (FEF Ipef) de la UPC. Miembro del colectivo de estudio e investigación en EF escolar, educación y desarrollo Praxis.

reconocer que, siempre somos producto de procesos e intercambios con otros, aunque ocasionalmente alguien resulte más visible. También porque en la actualidad parece primar -en al menos una versión globalizada y virtual del mundo- la indiferencia ante la desigualdad o el sufrimiento ajeno. Indiferencia que alimenta ideas promotoras del individualismo (me atrevería a decir feroz) y la meritocracia como solución para los siempre difíciles intentos por construir versiones más amorosas y dignas de convivencia humana. Y porque me identifico con Ángela Davis:

Desde el auge global del capitalismo y las ideologías asociadas al neoliberalismo, resulta especialmente importante identificar los peligros del individualismo. Las luchas progresistas – ya sea enfocadas en racismo, represión, pobreza u otros asuntos- están condenadas al fracaso si no intentan también, desarrollar una conciencia sobre la insidiosa promoción del individualismo capitalista. Incluso Nelson Mandela siempre insistió en reconocer que sus logros eran colectivos, eran también de mujeres y hombres que fueran sus camaradas, a pesar del esfuerzo mediático por santificarlo como héroe individual. (2016, p.2) ²

En la construcción de Praxis, no somos sólo las personas que formamos parte, las únicas responsables de su crecimiento y desarrollo. También muchas otras que, de infinitas maneras y en diferentes momentos colaboraron, alentaron y sostuvieron para que el *colectivo* no desbarrancara.

²Since the rise of global capitalism and related ideologies associated with neoliberalism, it has become especially important to identify the dangers of individualism. Progressive struggles- whether they are focus on racism, repression, poverty, or other issues- are doomed to fail if they do not also attempt to develop a consciousness of the insidious promotion of capitalist individualism. Even Nelson Mandela always insisted that his accomplishments were collective, always also achieved by the men and woman who were his comrades, the media tried to sanctify him as a heroic individual. Traducción propia.

Raíces y germinación

Un antecedente significativo de lo que intentamos ser y hacer, lo constituyen dos iniciativas de formación continua en EF que tuvieron en común su diferencia con propuestas tradicionales: El Proyecto de Capacitación en EF y Educación Artística de la Modalidad Especial³ y el Programa de Fortalecimiento de Capacitadores (Fordecap)⁴. Ambas, en lugar de poner énfasis en cómo se debería enseñar tal o cual saber, partían de problemas reconocidos por lxs profesorxs en sus clases, considerando las particularidades de cada contexto para re-pensarlas, re-diseñarlas situadas, posibles y superadoras.

Partiendo de diagnósticos territoriales en los dos casos, lxs profesorxs de EF (PEF) participantes coincidían en sensaciones y sentidos atribuidos a la disciplina en las escuelas. La mayoría consideraba que se subvaloraba no sólo la materia, sino su tarea. Se sentían aisladx, con carga horaria insuficiente, sin posibilidades de coordinar con pares u otrxs colegas. La finalidad de la asignatura estaba relacionada con la recreación, la compensación de horas de quietud en las aulas o para ayudar a controlar/disciplinar al estudiantado. Otra similitud resultó su percepción de que, en ningún caso, esas percepciones parecían relacionarse con ellxs o sus prácticas.

Ambas capacitaciones se centraban en promover el trabajo en equipo, el reconocimiento de las sensibilidades y las historias de vida más allá de los roles laborales y promovían una reflexión sobre las propias prácticas. Entre otras actividades de intercambio y estudio, se requería documentarlas, analizarlas colaborativa-

³ Liderado por la supervisora de EF María Fuentecilla, dependiente de la Subdirección de Regímenes Especiales (SDRE) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se llevó a cabo entre febrero de 2000 y marzo de 2003.

⁴ Programa Nacional de Fortalecimiento de Capacitadores (Fordecap) impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, coordinado en Educación Física por Jaime Percyck, Angela Aisenstein, Rodolfo Rozengardt, Filimer Ferro y Patricia Gómez. Entre agosto de 2000 y diciembre de 2001.

mente desde una mirada crítica y buscar oportunidades de cambio posibles. Todo un desafío, y muy ambicioso, por cierto.

Esas experiencias no sólo resultaron académicamente reveladoras, nos hicieron sentir que era posible trabajar con mayor sensibilidad y disfrute. Comprender otras dimensiones de reflexividad, del valor de los errores para aprender, identificar la falibilidad para repararla, celebrar la diversidad, apostar por el *colectivo* y disfrutar de un andamiaje más consistente y flexible. La afirmación de Philip Jackson sobre la incertidumbre como parte inherente de la tarea de enseñar pudo ser redimensionada, porque si bien convivir con ella representa un reto intimidante, el reconocimiento de que la necesidad de hacerlo con-entre pares y en redes de trabajo y contención, lo vuelve posible. También entendimos que, como educadorxs precisamos desarrollar capacidades para adaptarnos, reflexionar y actuar frente a lo inesperado y transformarlo en oportunidades para facilitar aprendizajes. La educación en esa clave, emancipadora, implica comprender y asumir su dimensión política (Freire, 2008).

En marzo de 2003, comenzamos una propuesta de práctica reflexiva en la carrera de profesorado de EF del Instituto Provincial de EF (IPEF), con un curso de Práctica Docente (PD) para nivel primario. Y naturalmente, propusimos un formato de investigación-acción en el que lxs estudiantes practicantes, debían realizar durante su paso por las escuelas -entre ocho y doce semanas-⁵. Nos parecía imprescindible ofrecer oportunidades para aprender a mirarse críticamente en la formación inicial, deconstruir las biografías escolares y prejuicios encarnados sobre qué y cómo se enseña; qué y cómo se aprende... para que, al llegar a escenarios similares se sintieran fortalecidos y pudieran

⁵Es importante aclarar que en Argentina la mayoría de las carreras de formación pedagógica, están en institutos de formación docente (IFD), con un sistema de cursado muy similar a escuelas secundarias, donde cada división en el mismo año de cursado puede tener diferentes docentes y propuestas. Era el caso en la época del IPEF, hasta que sufrió un proceso de transformación (aún en marcha) para formar parte de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

evitar que las tradiciones más resistentes y anacrónicas de la cultura escolar los atraparán en una dinámica reproductora, como describe Eisner (1996) tan claramente. Creímos que, de ese modo las situaciones más reales en escenarios escolares conocidos, llegado su momento de autonomía profesional, les facilitaría generar nuevas prácticas de EF, más inclusivas, respetuosas, interdisciplinarias y diversas.

Esa propuesta -que en un principio parecía delirante e impracticable- fue posible gracias a la sociedad con PEF en las escuelas, cuya apertura y generosidad resultaron invaluable. Porque no solo respaldaron la iniciativa y acompañaron a lxs estudiantes-practicantes, sino que habilitaron un espacio para que pudieran desarrollar sus propias propuestas, superando la expectativa de reproducir a rajatabla planes de clase basados en mandatos tecnicistas como aquellos con los que habíamos sido formadxs. También fue fundamental el trabajo entre pares, sostenido en una consigna básica: evitar juicios de valor sobre aquello que no fuera producción propia. Esa dinámica promovió el reconocimiento de la colaboración, la confianza, diálogos genuinos, que ayudaron a poner en duda las propias certezas, deconstruir las, y la tranquilidad ineludible para desmitificar errores en un ámbito seguro, y de contención; condimentos necesarios para que un espacio de aprendizaje resulte propicio.

Aunque al principio lxs estudiantes se resistían a registrar las clases de sus pares⁶, escribir sus auto registros (versión subjetiva de su clase), y analizar sus intervenciones en colaboración con pares y en diálogo con las referencias teóricas; lo que surgía en las transcripciones les producía rechazo porque ilustraba una realidad muy alejada de aquello que creían haber hecho. Sin embargo, poco a poco, pudieron (al menos la mayoría) comprender que ese proceso era más genuino, más articulado, y ayudaba a valorar la

⁶ Registros descriptivos de corte etnográfico, enfocados en las intervenciones docentes, que luego eran objeto de análisis. Pocos años después se empezó a usar grabaciones de audio que posteriormente eran transcritas y resultaban más eficaces.

riqueza de la diversidad, a respetarla evitando comparaciones odiosas, a mirar sin miedo, a contextualizar los datos, a identificar si facilitaban (o no) algún aprendizaje a sus estudiantes; y a relacionarlos con teorías que aportaban a su reflexión y permitían diseñar e implementar cambios.

Nos esforzábamos (estudiantes y docentes) por formular preguntas abiertas que colaboraran en la comprensión de lo que se estaba develando, y ver más allá de los problemas externos que condicionaban las hipótesis de trabajo: qué se decía, cómo se decía qué se proponía y cómo. Elementos esenciales para distinguir prácticas reproductivas de otras en proceso de innovación. Ese doble rol estudiante-enseñante terminó de mostrarnos que aquello necesario y valorado como aprendices -paciencia, contención, flexibilidad, claridad, consideraciones de situación y contexto- era justamente lo que se debía ofrecer en el rol de enseñantes.

Ese formato de PD nos obligó a seguir un axioma fundamental: *para investigar la propia práctica en la formación docente, solo era posible proponer aquello que estábamos dispuestxs a hacer, ininterrumpidamente en tiempo presente*. Una tarea arriesgada, que puede resultar imprudente, porque requiere el uso de los propios desaciertos para aprender y demostrar con contundencia que de ellos, efectivamente se aprende. Eso implicó, salir de la zona de confort, de la seguridad de los absolutos y abandonar estándares, que, en la mayoría de los casos son aliados de la reproducción inconsciente de aquello que declaramos con fervor no querer repetir.

Esa propuesta generó interés, algunxs estudiantes y colegas manifestaban el deseo de ser parte y fueron bienvenidxs a sumarse. Se habilitaron otros espacios, proyectos que nos convocaban a participar gregariamente, porque sentíamos que cada encuentro era favorable para expresar, intercambiar, conversar, revisar las propias acciones (personales y pedagógicas). A pesar del cansancio, de las reuniones de trabajo sólo posibles los fines de semana o feriados. ¡Lo disfrutábamos!

Me parece que en esa época se consolidó un proceso que sólo podría tener éxito si se realizaba como esfuerzo colaborativo, un viaje que nos llevaría por senderos y autopistas inimaginables, pero resultaría fructífero y placentero sólo si el transporte, era *colectivo*.



Las redes como soporte y plataforma de despegue

En 2007, incentivadxs por conseguir una beca del recién creado Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), presentamos un proyecto de investigación en su primera convocatoria destinada a Institutos de Formación Docente (IFD): Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Felizmente resultó seleccionado y además del aporte material, hubo oportunidades de intercambio con equipos similares, participamos en encuentros regionales y nacionales, donde

representantes del *colectivo* comunicaban síntesis de la investigación en curso y sus avances. Esos procesos nos obligaron a organizar mejor la información, esmerarnos en la escritura, estudiar más. El informe final producto de esa indagación⁷, fue la primera publicación del equipo, que aún no tenía nombre propio.

A raíz de esa investigación inaugural, recibimos una invitación de colegas referentes⁸, a quienes leíamos y admirábamos, para participar del *I Seminario Internacional de Investigación en Educación Física Escolar*⁹, en Vitoria, Brasil. Otro momento iniciático, porque comenzamos a ser interlocutorxs de una conversación sobre el abandono y la innovación en las clases de EF escolar en Brasil y Argentina. Un tema preocupante teniendo en cuenta que, a pesar de la existencia de programas de formación docente en EF, problematizando la enseñanza tradicional con enfoques críticos y propuestas innovadoras (especialmente en Brasil); las clases en las escuelas parecían seguir colonizadas por modelos compensatorios y deportivistas.

En 2009, empezamos dos estudios de caso en la misma clave alineados con esas preocupaciones. Metodológicamente optamos por la investigación acción participativa, e incorporamos a PEF cuyas prácticas serían observadas, a la discusión y análisis de sus clases. Participamos en La Pampa del Primer Congreso Internacional de EF y del *II Seminario Internacional de Educación*

⁷Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física (ps.65 a 88), en Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador. INFD 2012. Disponible en https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Publicacion_INFD_Conocer_par_a_incidir_sobre_las_Practicas_Pedagogicas.pdf

⁸ Valter Bracht, Fernando Jaime Gonzalez, Paulo Fensterseifer y Rodolfo Rozengardt.

⁹ Organizado por el Laboratorio de estudios en EF (LESEF) de la Universidad Federal de Espirito Santo (UFES)

Física Escolar, formalmente incorporadxs a la red binacional de pesquisa¹⁰.



Y en 2010, encaramos con mucho esfuerzo y entusiasmo la organización del *III Seminario Internacional de EF Escolar*.



¹⁰Donde participaron las universidades Federal de Espírito Santo (UFES), Federal de Santa María (UFSM), Federal de Santa Catarina (UFSC) y la universidad del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI), de Brasil, y el organizados, ISEF de General Pico, La Pampa, Argentina.

El evento resultó memorable, según decires de compañerxs de la red, colegas y estudiantes de la comunidad del Ipef -que brindó apoyo en todos los sentidos- pero, sobre todo, para nuestro *colectivo*. Compartimos la sensación de que los esfuerzos, codo a codo, tanto en cada detalle de la organización, como en la presentación de los casos durante el encuentro, habían valido penas y alegrías. Además, marcó un punto de inflexión, porque durante su transcurso se decidió pasar, de ser parte de una red binacional en ciernes, a crear una nueva versión, que se consolidó con el nombre de Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar (REIPEFE). Para nuestro *colectivo*, estoy convencida aportó mucha energía, además del fortalecimiento de la amistad con viejxs socixs, y nuevos vínculos de mucha amorosidad. Nos dimos cuenta intuitivamente de que encarábamos una tarea, que no sólo daría mejores resultados como producto de esa colaboración, sino que nos beneficiaría en muchos aspectos tanto evidentes como impensados.

Esa nueva red, sin institucionalización formal, pero con altos niveles de compromiso, pasión, confianza y respeto mutuo; creció sumando grupos, expandiendo sus intereses (temas, tipo de colaboraciones, intercambios, etc.). Los seminarios se sucedieron anualmente hasta 2014 y luego cada dos años.¹¹

¹¹En 2011, organizado en esfuerzo conjunto entre la Universidad Federal de Santa María (UFESM) y la Universidad del Noroeste del estado de Río Grande del Sur (UNIJUI) Brasil; en 2012 por el CRUB- Comahue, Argentina; 2013 por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) Brasil; en 2014 por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) Argentina; 2016 con sede en la Universidad de la República (Udelar) Uruguay; en 2018 por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) Brasil; entre 2020 y 2022 con encuentros virtuales, 2023 coorganizada entre las universidades Nacional de La Matanza y de Flores. Además de las mencionadas, hoy forman parte de la REIPEFE la Universidad Federal de San Carlos, de Brasil y la Universidad Católica del Maule, de Chile.



También participamos y tejimos redes con nuevas personas e instituciones, con quienes concretamos múltiples acciones. Algunas de mayor envergadura como el liderazgo en la República Multinacional de Ecuador, entre 2014 y 2015, de un proceso de transformación curricular participativo (down-top), donde miles de personas (docentes, gestores, miembros de las comunidades y estudiantes), intervinieron y validaron la construcción de documentos curriculares para EF que se publicaron en 2016.



Otras menos multitudinarias, nunca en la riqueza de diálogos, intercambios y aprendizajes. Resulta imposible enumerarlas a todas: nuevas investigaciones, publicaciones, participación y organización de eventos académicos y socio

comunitarios, proyectos de extensión, viajes, reuniones de trabajo... Elijo arbitrariamente las que tengo más a mano, con la urgencia por cumplir con un plazo de entrega y espacio limitado.

Durante la pandemia lejos de paralizarnos, emprendimos proyectos que aún siguen vigentes y creciendo. Uno por invitación de un maestro siempre inquieto y generoso¹², a raíz del cual comenzamos a compartir (primero desde las pantallas), experiencias de prácticas socio comunitarias en EF. Desde entonces, conformados como *grupo polifónico* aludiendo la presencia armónica de múltiples voces, hemos concretado tres *Jornadas de Formación en Prácticas Socio comunitarias en EF* presenciales, como co organizadorxs, coordinando mesas y talleres,¹³



Otro muy significativo que sigue respirando, también producto del encierro causado por el COVID, se relaciona con sumarnos en marzo de 2021, a la segunda cohorte del curso internacional¹⁴ *EF en contextos pedagógicos Latinoamericanos*, una maravillosa propuesta semestral, virtual y sincrónica, Freiriana, enfocada en la centralidad de lxs aprendientes, que promueve la

¹²De la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur), que también convocó en ese momento a colegas de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y del ISEF 810 de Neuquén.

¹³ En la segunda edición organizado por Unahur, el Instituto Superior de Formación 810, Praxis, la FEF, Ipef de UPC y el Consejo Federal por el Derecho a Jugar (CFDJ) de Argentina.

¹⁴ Iniciativa de Osmar Moreira de Sousa Junior (UFSC) y Ricardo de Sosa Carvalho (UCM) ideólogos y generosos líderes de las ya siete versiones .

interpelación de prácticas bancarias en y un enfoque crítico y reflexivo de la práctica docente. En la que participamos PEF de escuelas e instituciones formadoras, estudiantes de pre grado y posgrado en un diálogo horizontal, fecundo y bilingüe que nos ha ayudado a repensarnos en clave latinoamericana y decolonial. Ya en camino a su octava versión y creciendo...



En el marco de las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana¹⁵, el *colectivo* presentó ponencias, coordinó mesas y paneles, dictó talleres y lo más lindo, se presentó el libro publicado en el marco de premios a los mejores trabajos de investigación (Concurso 2023), uno de los cuales, fue para Rocío Larrechea Calderón, Salvador Guzmán y Luciano Sciana, autores del capítulo “Las implicancias históricas del Paicor Deporte en la Educación Física de Córdoba (1983-1995)” y pudimos honrar a las maestras entrañables Marcela Cena, Mirtha Fassina y Mónica Garro.

¹⁵Organizadas por la Sociedad Argentina de Investigación e Historia de la Educación (SAIHE), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) la Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Río IV y el Instituto Superior de Educación de Córdoba.



Desde nuestra conformación como equipos, estamos en contacto, intercambiando, dialogando y compartiendo (formal e informalmente) con el *Colectivo de Diferencias y Alteridad en Educación* de la FFP/UERJ. Esta producción conjunta resulta un producto visible, gracias a al Programa Move a América de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES)¹⁶, que hicieron posible la estancia como becaria de María Lourdes Pantano, con la guía generosa, expansiva y estimulante de Anelice Ribetto, una compulsiva generadora de iniciativas conjuntas y ampliadora de horizontes.

¹⁶Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) es una fundación del Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, cuya misión es expandir y consolidar los programas de posgrado stricto sensu (maestrías y doctorados) en Brasil y desde hace unos años ofrece el programa Move a América y otros para estudiantes latinoamericanxs.



Más que un nombre, una aspiración

Hace unos años, conversamos de los proyectos en curso y preocupadxs porque nos parece que no tenemos suficientes proyectos andando, además de las tareas de cada quien (de docencia, investigación y extensión en las instituciones donde trabajamos y nos pagan), que no se reducen al proyecto de PD (hoy mejorado y multiplicado geométricamente). Nos decíamos a modo de consuelo, que la praxis estaba viva en las personas comprometidas con ella, cada día en los patios, en las aulas. A esa altura ya nos reconocíamos en el nombre, que se fue instalando y cobró identidad con la imagen, un hermoso regalo de la diseñadora y artista plástica Mariana Costa. |

Creemos que el término nos identifica como *colectivo* en el modo que queremos ser en las prácticas y en nuestras vidas. Porque lo entendemos de la mano de Paulo Freire, como una relación inseparable entre reflexión y acción transformadora, que nos habilita como personas a construir conciencia crítica de nuestra realidad y a comprometernos ética y políticamente para contribuir en su transformación. También con Habermas, desplegada como acción comunicativa que se orienta al entendimiento y al consenso, donde el diálogo libre de

dominación inaugura la posibilidad de una convivencia democrática y justa.

Apropiarnos de este término, significa afirmar que la acción educativa, social y comunitaria, no puede reducirse ni a un hacer técnico ni a un mero ejercicio intelectual. Se trata, en cambio, de un proceso profundamente humano, en el que el pensamiento crítico se convierte en acción liberadora y, al mismo tiempo, esa acción se enraíza en la comunicación intersubjetiva, el respeto mutuo y la construcción colectiva de sentidos y modos de funcionar compartidos.

En esta doble herencia, praxis nombra un modo de estar en el mundo: actuar y pensar para transformar, pero siempre desde el diálogo, la participación democrática y la conciencia de que la emancipación es a la vez individual y colectiva. Identificarse con la praxis es, por tanto, comprometerse con una educación, una investigación y una acción social que buscan favorecer procesos de liberación, justicia y construcción republicana y democrática.

Referencias

- DAVIES, Angela. **Freedom is a constant struggle**. Ferguson, Palestine and the foundation of a movement. Edited by Frank Barat, Haymarket books, Chicago, Illinois. 2016
- EISNER, Elliot W. **Cognición y Curriculum**. Una visión Nueva-Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires 1998.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Segunda edición en castellano. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2008.
- FREIRE, Paulo. **El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante**. 1ra Ed. Siglo XXI ed. Buenos Aires. 2016.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI Editores. Colección Biblioteca Clásica. Buenos Aires. 2008.
- GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Siglo XXI editores. Primera edición. Buenos Aires. 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e Interés**. Editorial Taurus. Madrid. 1982

JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Fundación Paideia y Ediciones Morata. España. Sexta edición en español. 2001.

JACKSON, Philip W. **Práctica de la enseñanza**. Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires 2002

LARROSA Jorge. La experiencia y sus lenguajes. Conferencia presentada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y **Seminarios**. Barcelona. 2010

Este livro se forja como um dos efeitos de um bom encontro tramado a partir de um dispositivo criado pelo MEC/Brasil em 2024 e chamado Programa MOVE La América (CAPES) Efeitos que se compõem por esse atravessamento macro-político e acadêmico, mas também por linhas que se forjaram numa dimensão micro-política, ética e estética entre estudantes e professoras, argentinas e brasileiras na FFP/UERJ.

Apoio:



Financiamento:



ISBN 978-65-265-2448-0



9 786526 524480