



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MANUELA CARVALHO RODRIGUES

**A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA PARA UM CURRÍCULO DA
DIFERENÇA**

Belém-Pará

2023

MANUELA CARVALHO RODRIGUES

**A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA PARA UM CURRÍCULO DA
DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para qualificação no Mestrado Acadêmico em Educação – turma 2021. Proposta vinculada à linha de pesquisa Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha

Belém-Pará

2023

MANUELA CARVALHO RODRIGUES

**A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA PARA UM CURRÍCULO DA
DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de mestre em Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

Data de avaliação: ____/____/____

Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof. Dr^a.Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof. Dr.WillianLazaretti da Conceição(Examinador interno)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof^a. Dra.Rosemary dos Santos (Examinadora externa) – UERJ

Belém-Pará

2023

Dedico esta dissertação ao meu grande e brilhante amigo, o professor Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso, que nos deixou durante a pandemia de COVID-19, no dia 09 de abril de 2021. Ser humano raro, extremamente fraterno, de alma nobre e com uma inteligência extraordinária. Iluminado! Muitos conheceram o professor Wlad, coordenador do curso de filosofia da UEPA, professor do mestrado em educação na UFPA, ou o grande palestrante apaixonado por Michel Foucault, ou o ativista LGBTQIAPN+, pós-doc, referência na filosofia, no estado do Pará. Quanto a mim, tive o privilégio de conhecer o irmão, o amigo, de comungar da sua presença diária, de compartilhar afinidades, de rirmos juntos. Minha eterna gratidão por esse encontro com Wlad, nessa vida, e com a certeza de futuros reencontros. Grata por todos os aprendizados que essa convivência maravilhosa me proporcionou. Wlad, presente!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus.

Na mesma medida, aos meus amados pais, Gerson Rodrigues e Marilete Carvalho, meus maiores presentes, minhas grandes referências de ser humano, ambos de alma generosa e revolucionária, que sonharam com este momento, por valorizarem a vida acadêmica, enquanto espaço de construção e reconstrução do conhecimento a favor de uma sociedade mais justa e fraterna. Privilégio por essa convivência tão inspiradora.

Ao meu marido e grande amor, Alan Rios, por todo carinho dedicado, por todo amor expressado, companheirismo, compreensão e pela parceria diária, cuja presença torna a minha vida mais linda e feliz.

Ao meu amado tio-avô, Guilherme Carvalho, sociólogo e educador, que me inspirou nesse processo de leitura e escrita, desde a infância. Gratidão pelas conversas que tanto me enriqueceram enquanto ser humano.

Ao meu irmãozinho Murilo Rodrigues pelo convívio fraterno, pelas conversas e por ter me proporcionado meus amores, Ravi e Raul, sobrinhos amados, que tornam a minha vida mais leve, doce e alegre, com suas demonstrações de carinho e afeto.

Ao meu orientador, querido Leonardo Zenha Cordeiro, minha eterna gratidão, por ter me abraçado enquanto pesquisadora, por todo tempo dedicado a mim, por sua escuta sensível e capacidade de me orientar de maneira leve e ao mesmo tempo tão assertiva. Agradeço imensamente por essa parceria que se estabeleceu ao longo destes dois anos que me proporcionaram um amadurecimento acadêmico, através da imersão nas leituras da cibercultura.

A professora Eleanor Palhano, que me inspira enquanto educadora e por quem tenho imensa admiração, agradeço por todo incentivo para que eu ingressasse no mestrado e pelo crédito depositado a mim enquanto professora-pesquisadora-formadora, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Em igual proporção se seguem os demais agradecimentos.

Agradeço a minha amada família com destaque para Vovó Deusa, Tia Léa, Tia-avó Maria, por essa convivência maravilhosa. Aos meus amados e saudosos avós João e Francisca que estariam felizes pela minha conclusão do mestrado. A minha prima-irmã Maíra, pelas contribuições da revisão e abstract. Em especial ao meu primo-irmão João Neto, pela força, coragem e ousadia, pelos aprendizados e por me instigar nessa luta por um currículo da diferença.

A minha imensa gratidão às minhas grandes amigas pelos momentos de conversas, alegrias e descontração, trazendo leveza para a minha vida. Agradeço a Izaura Leopoldino, Alexandra Borba, a Elen Cardoso, Márcia Teixeira, Danielle Cardoso, Rosilândia Souza e Cristiane Ribeiro.

Aos amigos LGBTQIAPN+ que imprimiram em mim a necessidade de se questionar uma sociedade tão pautada na cisheteronormatividade.

Ao meu amigo-irmão, José Araújo Neto, advogado militante na área dos direitos humanos e ativista LGBTQIAPN+, pela amizade fraterna, pelas contribuições teóricas, pelos livros, pelos aprendizados, pelos momentos de descontração e por ser um grande incentivador de minha entrada no mestrado.

Ao meu amigo-irmão, de uma vida, Dalton Favacho, por essa amizade preciosa, dos tempos da faculdade de ciências sociais, pelo carinho, pelas trocas epistemológicas ao longo desse período.

A minha grande amiga e educadora Glória Queiroz, por sua empatia, companheirismo e cuidado comigo nessa relação tão afetuosa que ultrapassou o ambiente de trabalho, nos unindo por laços de afeto.

Aos queridos educandos e aos estudantes LGBTQIAPN+, em especial ao Gabriel Ângelo e Gabriel Lobo, alunos admiráveis com os quais muito aprendi e que contribuíram com a construção de atos de currículo na escola pesquisada.

A todas, todes e todos do meu grupo de pesquisa Graos, pelas conversas, trocas e aprendizados.

A querida professora Lígia Figueiredo por sua amizade, pela parceria educacional e grande confiança em meu trabalho, enquanto coordenadora que me permitiram trabalhar a diferença na escola.

Por fim, agradeço a professora Rosemary Santos e o professor William Lazaretti pelas valiosas contribuições no aprofundamento epistemológico da pesquisa.

A diferença por romper com padrões cristalizados e contribuir com um mundo mais criativo, colorido e feliz.

RESUMO

Da classificação arbórea à perspectiva de rizomas, nos distanciamentos e aproximações das teorias curriculares, nos estudos culturais sobre sexualidade e ciberculturais, é incontestável a relevância do currículo para a aprendizagem escolarizada ao traçar diretrizes visando alcançar um determinado projeto de ser humano. Essa compreensão torna-se premissa necessária para este estudo, intitulado “A pesquisa-formação na cibercultura para um currículo da diferença”, visto que ao perceber o currículo revestido de intencionalidade, afasta-se de uma suposta neutralidade que o reduz ao conhecimento acadêmico. O caminho, a saber, primeiro, foi um levantamento teórico sobre a sexualidade e sua relação com o campo curricular, a partir de Foucault (1988,1996), Butler (2003), Louro (2003,2023), Silva (2004), Deleuze & Guatarri (2009), Paraíso (2023, 2010), Gallo (1995, 2016), Moreira (2013), Silva (2022, 2022) e Corazza (2001). Considerou-se o desvelamento do conceito de currículo, que se estabeleceu ao longo do tempo, em consonância com as teorias curriculares às quais se relaciona, com enfoque para o currículo da diferença e suas tessituras com o ciberespaço. Evidenciou-se nas divisões teóricas do currículo – tradicional, crítico e pós-crítico – os discursos relacionados à sexualidade, circunscrevendo este estudo na linha pós-crítica curricular, na busca por um currículo cibercultural, rizomático e com a diferença. A pesquisa pautou-se na pesquisa-formação na cibercultura, com abordagem multirreferencial e dos cotidianos, através dos estudos de Ardoíno (1998), Barbosa (1998), Levy (1999), Santos(2012,2015,2019), Santos(2011, 2015), Recuero (2009), Lemos (2004, 2013), Alves(2011, 2015, 2019), Certeau (1998), Santaella e Lemos (2014), e Pretto (2008, 2022), buscando relatar as itinerâncias do processo de pesquisa ocorrido numa Escola de Ensino Fundamental e Médio, partindo da perspectiva de professora-pesquisadora-formadora para questionar o currículo e discutir sobre a questão LGBTQIAPN+ no cotidiano do espaço escolar, criando atos de currículo, conforme Macêdo (2011, 2013, 2017), tecendo ações de resistência, contribuindo para a autoformação e formação de estudantes a partir do uso das mídias digitais, e com a construção de dispositivos autorais. A metodologia da pesquisa-formação na cibercultura possibilitou a construção de atos de currículo que foram capazes de discutir uma temática cotidianamente silenciada no espaço escolar, a da sexualidade. Por meio da pesquisa e de seu método percebe-se que o debate sobre a diferença, inexistente até antes de iniciarmos a discussão na escola, passou a se consolidar na sala de aula, por meio do dispositivo “Juntos_e_Diferentes”, questionando a cisheteronormatividade enquanto padrão ideal de comportamento. A implicação com a pesquisa suscitada pelo Cine da Diferença e pelas rodas de conversa permitiu que nossos praticantes culturais se autorizassem, com a criação de cartazes no *Canva* e no *Tik Tok* para a postagem na página da rede social *Instagram*, que possui o mesmo nome do dispositivo disparador. De maneira coletiva, traçaram-se novas perspectivas para o debate da diferença na escola, proporcionando a participação mais efetiva dos estudantes na construção de novas práticas curriculares legitimadas no cenário cibercultural. Desse modo, verificou-se o quanto o currículo escolar ainda é um artefato fechado, difícil de provocar rupturas, porém avançou-se, ainda que de maneira incipiente, na direção de um currículo rizomático, formativo, da diferença, na cibercultura, mostrando a possibilidade de outras tessituras curriculares.

Palavras-Chaves: Currículo; Sexualidade; Cibercultura; Multirreferencialidade; Pesquisa-formação.

ABSTRACT

From the tree classification to the perspective of rhizomes, in the distances and approximations of curricular theories, in cultural studies on sexuality and cybercultural studies, the relevance of the curriculum for school learning is undeniable, when outlining guidelines aimed at achieving a certain project of human being. This understanding becomes a necessary premise for this study, entitled “Research-training in cyberculture for a curriculum of difference”, since when perceiving the curriculum as coated with intentionality, it moves away from a supposed neutrality that reduces it only to academic knowledge. First, the path was paved by theoretical research on sexuality and its relationship with the curricular field, based on Foucault (1988, 1996), Butler (2003), Louro (2003, 2023), Silva (2004), Deleuze & Guattari (2009), Paraíso (2023, 2010), Gallo (1995, 2016), Moreira (2013), Silva (2022, 2022) and Corazza (2001). It was assumed the unveiling of the concept of curriculum that was established over time, in line with the curricular theories to which it relates, with a focus on the curriculum of difference and its textures with cyberspace. Speeches related to sexuality were evident in the theoretical divisions of the curriculum – traditional, critical and post-critical – circumscribing this study in the post-curricular critical line, in the search for a cybercultural, rhizomatic curriculum with difference. The research was based on training-research in cyberculture, with a multi-referential and everyday approach, through studies by Ardoíno (1998), Barbosa (1998), Levy (1999), Santos (2012, 2015, 2019), Santos (2011, 2015), Recuero (2009), Lemos (2004, 2013), Alves (2011, 2015, 2019), Certeau (1998), Santaella and Lemos (2014), and Pretto (2008, 2022), seeking to report the pathways of the research process occurred in an Elementary and High School, starting from the perspective of a teacher-researcher-trainer to inquire the curriculum and discuss the LGBTQIAPN+ issue in the daily life of the school space, creating acts of curriculum, according to Macêdo (2011, 2013, 2017), weaving resistance actions, contributing to the self-education and training of students, through the use of digital media and the construction of authorial devices. The research-training methodology in cyberculture enabled the construction of curriculum acts that were capable of discussing a topic that is routinely silenced in the school space, regarding to sexuality. Through the research and its method, it is clear that the subject, previously non-existent, started the discussion at school, began to consolidate itself in the classroom, through the device “Juntos_e_Diferentes”, questioning cisheteronormativity as ideal pattern of behavior. The implication with the research raised by Cine da Diferença and the conversation circles allowed our cultural practitioners to authorize themselves, with the creation of posters on *Canva* and *Tik Tok* for posting on the *Instagram* social network page, which has the same name of the trigger device. Collectively, new perspectives were outlined for the debate on difference at school, providing more effective student participation in the construction of new curricular practices legitimized in the cybercultural scenario. Through research, it was verified how much the school curriculum is still a closed artifact, difficult to cause ruptures, but there has been advanced, even in an incipient way, towards a rhizomatic, formative curriculum, of difference, in cyberculture, showing the possibility of other curricular contexts.

Keywords: Curriculum; Sexuality; Cyberculture; Multireferentiality; Research-training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01 – Turma B assistindo ao vídeo do Youtube sobre vivências	66
Fotografia 02 - Alunas concorrendo a Rei e Rainha dos Jogos Sefferianos	71
Fotografia 03 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Júlia Seffer	94
Fotografia 04 - Discentes em momento de assembleia	96
Fotografia 05 - Grupo de Combate a Depressão na Escola.....	97
Fotografia 06 - Alunos da Turma B em nossa primeira conversa sobre o Projeto/Dispositivo	115
Fotografia 07 - Registro das sugestões no quadro branco na Turma B	122
Fotografia 08 - Conversas, discussões e momentos formativos vivenciados na sala da Coordenação da Escola	126
Fotografia 09 - Dia de Cinema	128
Fotografia 10 - Lanche do Cinema	132
Fotografia 11 - Turma B assitindo ao filme “Hoje Quero Voltar Sozinho”	134
Fotografia 12 - Estudantes assistindo ao filme Vista a minha pele	139
Figura 01 – Número de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil entre 2000 a 2021.....	24
Figura 02 – Tipificação das Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil em 2021.....	25
Figura 03 – Faixa Etária das Pessoas LGBTI+ Vítimas de Mortes Violentas no Brasil em 2021.....	26
Figura 04 – Dispositivo Utilizado para Acesso à Internet.....	28
Figura 05 – Atividades Realizadas na Internet – Educação e Trabalho.....	29
Figura 06 – Comunidades LGBTQIAPN+ no <i>Instagram</i>	35
Figura 07 – Reportagem Revista Eletrônica Pragmatismo Político (2019).....	36
Figura 08 – Reportagem Revista Eletrônica Outras Mídias (2021).....	37
Figura 09 – Escola Sem Partido – Deveres do Professor.....	38
Figura 10 – Reportagem Revista Eletrônica Brasil de Fato (2018).....	39
Figura 11 – Páginas no <i>Instagram</i> (Aliança LGBTI e ABGLT).....	49
Figura 12 – Página no <i>Instagram</i> Universo LGBTI.....	50
Figura 13 – Tecendo Conexões.....	52
Figura 14 - Plataforma <i>Youtube</i>	53
Figura 15 – Aplicativo de Mensagens – <i>Whatsapp</i>	55
Figura 16 – Grupo de Conversas - Aplicativo <i>Whatsapp</i>	55
Figura 17 – Rede Social <i>Tiktok</i>	56
Figura 18 – Vídeo elaborado por um dos estudantes na Rede Social <i>Tiktok</i>	56
Figura 19 – Página do <i>Instagram</i> “Juntos e Diferentes”	57
Figura 20 – Rede Social <i>Instagram</i>	58
Figura 21 – Material da Página “Juntos e Diferentes” Confeccionado na Plataforma <i>Canva</i>	59
Figura 22 – Plataforma <i>Canva</i>	60
Figura 23 – Conversa na Rede <i>Whatsapp</i>	68
Figura 24 – Cartaz da Página @Juntos_E_Diferentes.....	73
Figura 25 – Transcrição de conversas por audio em grupos de <i>Whatsapp</i>	80
Figura 26 – Bloco de Notas do Smartphone.....	102
Figura 27 – Projeto Juntos Contra a Lgbtfobia – Escola Júlia Seffer.....	106
Figura 28 – Entrevistas sobre Mortes de Homossexuais nos anos 80.....	108
Figura 29 – Documentário “Sobre Vivências”.....	109
Figura 30 – Página da Erika Hilton no <i>Instagram</i>	111

Figura 31 – Depoimento de João (Estudante).....	112
Figura 32 – Depoimento de Rita (Estudante).....	112
Figura 33 – Depoimento de Ana (Estudante).....	113
Figura 34 – Depoimento de Fábio (Estudante).....	113
Figura 35 – Depoimento de Carlos (Estudante).....	114
Figura 36 – Depoimento de Luana (Estudante).....	114
Figura 37 – Questionário de pesquisa do Projeto “Juntos Contra a LGBTFOBIA” feito no Google Forms	117
Figura 38 – Você sabe o que é a Homofobia?.....	118
Figura 39 – Qual das respostas explica o que é ser homofóbico?.....	119
Figura 40 – Você já teve alguma atitude homofóbica?.....	119
Figura 41 – Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, Explique qual foi.....	120
Figura 42 – Grupo de Whatsapp – “Juntos e Diferentes”.....	123
Figura 43 – Texto elaborado por Estudante.....	124
Figura 44 – Conversa com os alunos sobre a ida ao Cinema.....	129
Figura 45 – Filme “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”	132
Figura 46 – Conversa sobre o Cine da Diferença.....	133
Figura 47 – Conversa sobre o Filme.....	135
Figura 48 – Mensagem da Direção sobre a insatisfação do pai sobre o Cine da Diferença	137
Figura 49 – Filme “Vista a minha pele”	138
Figura 50 – Filme “Boneca na Mochila”	140
Figura 51 – Notícia sobre a vitória da democracia pós - eleições presidenciais.....	146
Figura 52 – Alunas concorrendo a “Rei” dos Jogos Olímpicos da Escola.....	147
Figura 53 – Estudante fantasiado de Feiticeira Escarlata.....	148
Figura 54 – QR Code da Página Juventude_com_Lula13.....	149
Figura 55 – Ingresso no grupo do Whatsapp “Passeata dos Estudantes”.....	150
Figura 56 – Organização da passeata pró-Lula.....	151
Figura 57 – Aluna com “roupa de menino” na Solenidade de Formatura.....	153
Figura 58 – QR Code da página @Juntos_e_Diferentes.....	153
Figura 59 – Conversa de WhatsApp sobre as produções para a página @Juntos_e_Diferentes	155
Figura 60 - QR Code da conta @biel_ss4 no Tik Tok	156
Figura 61 - @camarada_ss4 na rede social do Tik Tok	157
Figura 62 - @biel_ss4 informando sobre a criação do primeiro vídeo.....	158
Figura 63 - Personalidades LGBTQIAPN+ que marcaram a história da humanidade.....	159
Figura 64 - Trecho da música “Libertários não morrem”	161
Figura 65 - Frames do video “libertários não morrem”	162
Figura 66 - Cartazes Famosos LGBTQIA+: personalidades da mídia internacional.....	164
Figura 67 - Cartazes Famosos LGBTQIA+: personalidades da mídia nacional.....	165
Figura 68 - Cartazes “problematizando a diferença”	167
Figura 69 - Cartaz no Canva – Bandeira “Não Binário”	168
Figura 70 - Trecho da música “Não recomendado”	169
Figura 71 - Artistas que perturbam os padrões de gênero.....	170
Figura 72 - Trecho do trailer do Documentário Elena, 2012.....	171
Figura 73 - Frames do vídeo “E ela não volta mais?”	172
Figura 74 - Video Elevação Mental.....	173
Figura 75 - Frames do Vídeo “Mapa da Violência”	174
Figura 76 - Frames do Vídeo “Ideologia de Gênero”	176
Figura 77 - POV: Eles só irão te respeita enquanto for útil.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01–Narrativa do aluno Lucas sobre o dispositivo Juntos e Diferentes.....	181
Quadro 02–Narrativa da aluna Júlia sobre o dispositivo Juntos e Diferentes	182
Quadro 03–Narrativa do aluno Gabriel Ângelo	182
Quadro 04–Narrativa da aluna Laura	183
Quadro 05–Narrativa da aluna Jéssica.....	184
Quadro 06–Narrativa da aluna Laura	184
Quadro 07–Depoimento do aluno Daniel.....	185
Quadro 08–Depoimento da aluna Liz.....	186
Quadro 09–Depoimento da aluna Ana	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuais, intersexuais, panssexuais, não-binário.
RSIs	Redes Sociais de Internet
ONU	Organização das Nações Unidas
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
COGITANS	Grupo de Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SMS	Serviço de Mensagem Curta
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
POV	Ponto de Vista

SUMÁRIO

1-PRIMEIRAS TESSITURAS	13
1.1 Aproximações iniciais com a pesquisa	13
1.2 Novas conexões: currículo, diferença e cibercultura.....	17
2-AMPLIANDO OLHARES: SEXUALIDADE E CIBERCULTURA.....	32
2.1 Esboçando alguns conceitos sobre a sexualidade.....	32
2.2 A sexualidade em rede.....	44
2.3 Redes Sociais de Internet: <i>Youtube, WhatsApp, Tik Tok e Instagram</i>	52
2.3.1 <i>YouTube</i>	53
2.3.2 <i>WhatsApp</i>	54
2.3.3 <i>TikTok</i>	56
2.3.4 <i>Instagram</i>	57
2.4 Dispositivo Tecnológico: O <i>Canva</i>	58
3. A DIFERENÇA NA CIBERCULTURA: CRIAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO	61
3.1 Currículo, um macroconceito	61
3.2 O que pretende um currículo?	67
3.3 Atos de currículo na cibercultura: na busca de um currículo rizomático, formativo e da diferença	78
4. POR OUTROS CAMINHOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	85
4.1 A Pesquisa-Formação na cibercultura abordagem Multirreferencial dos/nos/com os cotidianos.....	85
4.2 O cotidiano do espaço escolar	94
4.3 Traçando novas rotas epistemológicas para a pesquisa.....	98
4.4 A bricolagem dos dispositivos e os outros rigores na multirreferencialidade	100
5. AS ITINERÂNCIAS DA PESQUISA: TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS	103
5.1 1ª etapa da itinerância: Combatendo a LGTBfobia:.....	104
5.2 2ª etapa da itinerância: Por um currículo da diferença	125
5.2.1 Circuito de Cinema: Cine da Diferença	130
5.2.2 Noções subsunçoras: a possibilidade de novas aprendizagens	142
5.2.2.1 A implicação e as novas tessituras do cotidiano escolar	144
5.2.2.2 A Autorização e a criação de dispositivos autorais no <i>Canvas</i> e no <i>TikTok</i>	154
5.2.2.3 Tecendo a formação dos praticantes culturais	178
6. NAS TRILHAS DE NOVAS DESCOBERTAS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192

1-PRIMEIRAS TESSITURAS

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault)

Parto dessa premissa foucaultiana, da minha história de vida, da minha formação acadêmica e de meus mais de vinte anos como educadora para discorrer sobre este estudo que se pauta numa temática ainda tão permeada por preconceitos e tabus: a da sexualidade. Dessa maneira, nas próximas linhas, dialogo sobre as minhas primeiras aproximações com o tema, descortinando uma escola supostamente neutra, porém que tem lado e não é o lado dos oprimidos do século XXI. Considero o novo cenário sociotécnico marcado pela cibercultura, para conversar com um currículo repleto de intencionalidade, partindo do princípio de se pensar numa educação capaz de problematizar a diferença e libertar os oprimidos do século XXI¹.

Neste estudo, utilizo alternadamente o verbo tanto na primeira pessoa do singular, para discorrer sobre as minhas aproximações e inferências relacionadas ao tema, quanto na primeira pessoa do plural, por se tratar de uma pesquisa feita em conjunto.

1.1- As aproximações iniciais com a pesquisa

As minhas primeiras aproximações com pesquisa aludem ao meu ingresso no curso de Pedagogia, ainda no ano de 2000, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). As primorosas obras freireanas, embasadas pelo marxismo, me fizeram compreender que a escola, distante de ser neutra, sustenta discursos e perpetua relações de poder. E, sem dúvida, este foi o pontapé inicial, na graduação, para o meu despertar enquanto educadora, ao compreender que educar vai além de transmitir conteúdos, contribuindo para o aprimoramento humano e para uma educação transformadora da realidade social.

No ano seguinte, após meu ingresso na Universidade, no período de março de 2001 a fevereiro de 2002, participei do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), no qual atuei como alfabetizadora no Grupo de Estudo e Trabalho da Vila da Barca, comunidade periférica e extremamente carente, localizada no bairro do Telégrafo, de Belém-PA, cujas casas foram

1 Alusão ao livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987).

construídas sobre palafitas. Ocorreram muitas incursões, conversas com os moradores, mapeamento de pessoas da comunidade interessadas em ingressar no projeto, que tinha como objetivo alfabetizar Jovens e Adultos que não tiveram acesso à educação escolarizada no período estabelecido por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece no seu artigo 37, inciso I, que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

No ano de 2002, fui aprovada no vestibular de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, e precisei me afastar do projeto para cursar as duas graduações de maneira simultânea, o que era permitido na época. Nos estudos sociológicos, antropológicos e políticos às questões envolvendo “os oprimidos”, novamente, passaram a fazer parte das minhas reflexões teóricas, ao entender que a pesquisa acadêmica não poderia estar desvinculada de sua função social, em especial para nós que somos educadores. Assim, as questões raciais e aquelas envolvendo sexualidade passaram a ser foco de minha atenção e pesquisa, bem como o contato com autores pós-críticos do currículo, como Michael Foucault, referência para muitos estudos educacionais, ao evidenciar a seleção e a distribuição cuidadosa dos discursos na sociedade, com destaque para as instituições de ensino, que exercem uma função de coerção, inclusive nos padrões de comportamento, oprimindo os diferentes. Para Foucault (2014, p. 41) “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo”.

Em 2004, comecei a trabalhar como professora em uma escola comunitária. Nesse período, mesmo sem ter propriedade da metodologia que utilizo nessa dissertação, a da Pesquisa-Formação Multirreferencial nos/dos/com os Cotidianos, pautada dos estudos de Ardoíno (1998), Barbosa (1998), Levy (1999), Santos (2019), Lemos (2004), Alves (2011, 2015, 2019), Certeau (1998), passei a utilizá-la na minha ação educativa, ou seja, em meu trabalho na escola. Para Ardoíno (1998), a metodologia supracitada permite tanto a formação quanto a autoformação dos envolvidos, a partir da pluralidade de olhares e linguagens em relação ao objeto, tomado de maneira inteligível doravante sua complexidade. Assim, ao fomentar o questionamento de discursos consolidados na sala de aula, passei a alterar o meu repertório formativo. E, através desse mergulho no cotidiano, um dos eixos do pensamento de Alves (2015), comecei a perceber a importância das falas e das narrativas dos praticantes/pensantes (aqui me refiro aos discentes), pois me nortearam a pensar em metodologias que pudessem alterar discursos opressores.

O cotidiano escolar, saturado de condutas cisheteronormativas, em que apenas o relacionamento com o sexo oposto é considerado correto, bem como a identidade de gênero deve ter relação com o sexo biológico, me impulsionou a criar atos de currículo, termo cunhado por Macedo (2011, p. 45) e que se refere a toda ação concreta e intencional dotada de uma implicação ética e política para o ensino. Dessa maneira, passei a fazer uso de dispositivos formativos (Ardoíno, 1998) com os alunos das séries iniciais do 4º e 5º ano, que possibilitassem um descortinamento do currículo, percebido em sua multiplicidade, isto é, de atos de currículo que se constituíam em momentos de discussão e resistência sobre temáticas envolvendo a diferença. Questões envolvendo a sexualidade, sempre abafadas no tempo/espço (Alves, 2015) da sala de aula, emergiam através de conversas sobre empatia e alteridade em relação às pessoas e levando a reflexão e desconstrução sobre falas e comportamentos homofóbicos. Recordo-me da utilização, por muitos, anos do livro “O Fantasma de Canterville” (Wilde, 2004), tanto nesta escola quanto numa escola particular tradicional católica, na qual também trabalhei, para que eu pudesse tocar na questão da sexualidade com os estudantes. Sempre falava sobre a biografia de Oscar Wilde, autor da obra, perseguido na sua época apenas por ser homossexual. Para Alves (2015, p. 86), “a história que cotidianamente construímos na escola tem uma importância capital, pois nela a construção do saber que fazemos tem a ver tanto com a criação do novo como com uma história acumulada”. Nesse sentido, a temática da sexualidade, em especial da questão LGBTQIAPN+ (lê-se lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuais, intersexuais, panssexuais, não-binário), sempre me causou muita inquietação e um sentimento de que precisava, enquanto educadora, contribuir para uma educação com a diferença, afastando falas, comportamentos e condutas heteronormatizadoras da sala de aula.

Grande parte da minha inquietação atribuo a minha própria história de vida, em que a presença da diferença me marcou desde a infância. Minha primeira escola, de abordagem pedagógica montessoriana já era inclusiva, em meados da década de 1980, num período em que pouco se falava de inclusão. Minha melhor amiga tinha hidrocefalia e síndrome de Down, algo naturalizada pelos meus pais, Gerson e Marilete, que nunca ressaltaram ou mencionaram que ela teria algo de diferente. Apenas na adolescência, ao passar a frequentar uma escola católica tradicional, dei-me conta do quanto às instituições segregam aqueles que não se encaixam no padrão.

Ainda na infância, meus pais, sindicalistas e atuantes nos movimentos sociais, grandes referências para mim enquanto seres humanos, passaram a conversar comigo e com o meu irmão sobre pessoas que gostavam de namorar outras pessoas do mesmo sexo. Aprendi que essa forma de amor também era correta. Nesse período, os melhores amigos dos meus pais eram um

“casal de tios”, com os quais partilhávamos muitos momentos em família. Meu tio-avô, sociólogo e militante de esquerda, preso na ditadura, e desde sempre assumidamente homossexual também contribuiu imensamente com minha formação através dos diálogos, dos livros presenteados e pela presença constante em minha vida.

Na adolescência, durante o ensino médio, eu e meu primo (que desde a infância sofria cotidianamente com a perversidade física e emocional por ser homossexual), passamos a estudar na mesma classe e pude sentir o quanto perversa e cruel é a LGBTfobia (sentimento de aversão aqueles que não se encaixam no padrão heteronormativo). Os olhares inquisidores e as risadinhas ressoavam como sussurros cada vez que ele se deslocava na sala ou na escola, algo que me massacrava por dentro, me torturava e me imobilizava só por presenciar. Meus pais sempre me orientaram a denunciar e a me posicionar diante de qualquer tipo de violência e injustiça. Mas me sentia impotente, mesmo tendo um perfil questionador, pois não existiam demonstrações explícitas que pudessem ser denunciadas naquela época, na qual os comportamentos homofóbicos eram naturalizados. Orientação sexual e/ou identidade de gênero não eram conceitos para serem trabalhadas nas instituições de ensino. Nunca se falava sobre isso no espaço escolar. As aulas sobre aparelhos reprodutores femininos e masculinos eram as únicas coisas que aprendíamos sobre sexualidade. Percebi que a escola precisava mudar, ao passo que tudo aquilo que de certa forma incomodava ou fugia da regra, precisava ser silenciado e, por isso, expropriado do currículo. Assim, a centralidade nos conteúdos disciplinares da educação tradicional asfixiava cotidianamente outras possibilidades curriculares.

Ao retornar à escola, alguns anos depois, na função de professora e coordenadora pedagógica e ouvir histórias, queixas e relatos do sofrimento de estudantes por conta de sua orientação sexual, percebi o quanto esta instituição pode, contraditoriamente, ser também um espaço de aceitação do novo, problematizando sobre questões envolvendo gênero, sexualidade, identidade, raça, credo ou classe. Contudo, a escola contemporânea ainda reforça em seu discurso condutas que vão de encontro às concepções de uma escola que contemple um currículo para a diferença, em dissonância com os documentos referenciais para a educação que garantem tanto o acesso, tanto quanto a permanência de alunos nas instituições de educação básica. Algo assegurado na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I, que estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, garantindo ainda, nos incisos II e III, “a liberdade para aprender, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respectivamente”.

Destaco a influência nesse processo de construção desta dissertação de mestrado, de Wladirson Rony da Silva Cardoso, carinhosamente chamado de Wlad, amado amigo e brilhante

professor, ativista LGBTQIAPN+, que ampliou meu repertório acadêmico através da minha inserção nos estudos foucaltianos, ao me convidar para participar do Grupo de Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea (COGITANS) na Universidade do Estado do Pará-UEPA, voltado para a pesquisa das correntes e tendências filosóficas do pensamento moderno e contemporâneo, à luz dos princípios interpretativos da hermenêutica. Grupo este criado e liderado por Wlad, responsável por pensar numa filosofia que ultrapasse a academia e dialogasse com a realidade factual. Infelizmente, a COVID me privou das suas conversas, das sugestões de leitura, das acuradas contribuições epistemológicas e da sua presença tanto na minha vida pessoal quanto nessa jornada acadêmica.

Num processo tão dolorido e sofrido, ocorreu a troca da minha orientação por duas vezes, até a chegada do professor Leonardo Zenha Cordeiro, querido Léo, grande educador com quem tenho aprendido muito e por quem tenho imensa admiração. Ele abraçou este projeto, assumindo primorosamente a tarefa e o desafio desta orientação. Suas contribuições convergiam com o projeto inicial ao propor uma ruptura com esse currículo tão “engessado” da escola. Traçando novas perspectivas ao perceber que o diálogo com jovens estudantes precisaria estar também imerso na cultura contemporânea, utilizando os dispositivos tecnológicos tão presentes em nosso dia a dia, nesse contexto cibercultural. Nas palavras de Santos (2019, p. 22), “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades”.

Assim, a pesquisa intitulada anteriormente “A ‘Pedagogia do Insulto’ e a ‘Pedagogia do Armário’ no cotidiano escolar: uma etnografia da violência homotransfóbica em uma escola de ensino fundamental e médio de Ananindeua-Pará” adquiriu uma nova roupagem com a mudança de orientação, e a inserção no Grupo de Estudos GRÀOS – Experiências Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, desconstruindo concepções cristalizadas sobre a educação e agregando elementos teórico-metodológicos que vieram a somar, passando a ser intitulada de “PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA PARA UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA”.

1.2 Novas conexões: currículo, diferença e cibercultura

Esta temática se insere nas investigações no campo do currículo e adquire relevância acadêmica para área educacional, por entender que a educação é um direito de todos, independente de orientação sexual e identidade de gênero, algo referendado através das diretrizes educacionais legais. Desse modo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos é

garantido, a todos os seres humanos, o acesso à educação, asseverando que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (Assembleia Geral da ONU, 1948). A Constituição Brasileira de 1988 também assegura no artigo 205, o direito a educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, logo no Artigo 3, define os princípios que nortearão o ensino, estabelecendo no inciso I a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1996).

Distante do ideal preconizado nos documentos legais, dentre eles, destaque para a Declaração de Salamanca (1994) que lançava as bases, na cidade espanhola de mesmo nome, para uma educação inclusiva, no qual utilizo o termo num sentido mais amplo, indo além da inclusão da pessoa com deficiência, agregando àqueles marginalizados em nossa sociedade, com o compromisso de uma educação para todos. A escola contemporânea tem reforçado condutas heteronormativas em seu interior, de forma que todos os atores (lê-se alunos, pais, professores, diretores e demais funcionários) envolvidos no processo educativo atuam em sintonia para negar direitos aos diferentes, excluindo-os do ambiente escolar.

Destarte, percebe-se nos documentos legais uma clara preocupação em garantir aos educandos o acesso amplo e de maneira irrestrita à educação formal. Porém, nota-se que são muitos os entraves para que isso se efetive no interior das escolas, que ao longo das décadas tem mostrado avanços em relação a setores historicamente marginalizados, como a mudança de olhar em relação à população da periferia, através da descriminalização da pobreza, o combate ao racismo, dentre outros. Todavia, as pessoas LGBTQIAPN+ ainda enfrentam de forma acintosa e explícita, na escola, tanto pelos profissionais que nela atuam quanto pelos alunos, a discriminação e o combate a qualquer comportamento que se estabeleça fora do padrão heteronormativo. Ressalta-se que em 2008, a sigla LGBT foi oficializada, contudo, passa por permanente e constante atualização. Fizemos a escolha pela sigla LGBTQIAPN+, que recentemente passou a ter o acréscimo das duas últimas letras, com o objetivo de contemplar as diferenças.

Ou seja, ao se diferenciar do modelo imposto, a pessoa passa a sofrer meios específicos de violência. São comuns nos espaços escolares xingamentos, apelidos, piadinhas e deboches. Palavras pejorativas são o lugar comum para meninos e meninas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Acreditamos que este é, sem

dúvida, um fator predominante a impedir o acesso e a permanência desse setor social na escola (Barreiros, 2017, p. 18).

Quase que de forma homogênea, a prática pedagógica se utiliza de técnicas e estratégias para alijar aqueles que se diferem da “normalidade hétero”, somada às brincadeiras homofóbicas, corriqueiras. Inclui-se também nesta lista a proibição do uso do nome social, o controle do vestir, o currículo voltado ao consenso da heteronormatividade. A pesquisa colabora ainda, ao conceber o currículo escolar como instrumento de mudança fundamental para a alteração e apropriação de discursos, na luta por um currículo da diferença, no contexto da cibercultura. Foucault (2014, p.46) conceitua o termo discurso afirmando que “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos;” e, acrescenta “e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si”. O discurso seria uma espécie de jogo de signos, que atribui significados e sentidos conforme as relações de poder estabelecidas.

Ademais, as redes sociais como *Instagram* e *Youtube*, por exemplo, por meio de suas páginas, grupos e vídeos têm o mérito de questionar a heteronormatividade, reunindo jovens, informando sobre direitos e organizando a sociedade civil a favor da diferença, servindo de instrumento educativo. Contudo, as redes sociais têm um caráter ambíguo, pois ao mesmo tempo em que se constituem num canal de luta, esclarecimentos e afirmação para aqueles que não se encaixam no padrão considerado aceitável, também possuem grupos extremamente homofóbicos e conservadores que disseminam o ódio e o preconceito. Ao alterar discursos, contribui para desmoronar as estruturas de uma educação escolarizada, pautada no conservadorismo, reflexo do ensino tradicional, por meio da inserção de novos dispositivos formativos, bem como trazendo questões sobre gênero, raça, etnia, religião, cultura, dentre outros, ampliando sua conceituação para além dos conteúdos curriculares. O currículo escolar serve de bússola norteadora para se estabelecer diretrizes educacionais, fomentar rupturas e traçar novas prática pedagógicas.

Em concordância com a lógica heteronormativa nas escolas, o currículo trata a sexualidade a partir da ótica do certo e errado, limitando essas discussões às questões biológicas, reforçando em seu discurso a matriz da heterossexualidade como único padrão de comportamento aceitável. Conversando com Butler (2003) compreendemos o gênero como uma construção social desvinculado do sexo biológico, e, portanto, rompendo com o binômio sexo/g.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (Butler, 2003, p. 24).

Em contraposição a um currículo que opera calcado numa heterossexualidade compulsória, ou seja, que concebe a heterossexualidade como o padrão correto para as relações humanas, advogamos a favor de um currículo da diferença a partir da pesquisa-formação na cibercultura, propondo uma ruptura com o modelo de currículo disciplinar arborescente, que compartimentaliza o saber da atualidade, trabalhando as disciplinas de forma desconexas, como se fossem realidades estanques. Dessa forma, a presente pesquisa refuta a perspectiva de um currículo prescritivo em relação aos campos do saber que levam a impossibilidade de se pensar a partir da diferença e da criatividade, e comunga da noção de currículo rizomático a partir da noção de rizoma fundada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) na obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”.

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear (Deleuze; Guattari, 1995, p.31).

É a transversalidade desse conhecimento que o rizoma possibilita, em que os saberes podem ser conectados uns com os outros, considerando a sua complexidade, sem a necessidade de um tronco epistêmico determinando direções e hierarquias. Em consonância, para Santos (2019), o currículo rizomático tem a propriedade de operar a partir de múltiplas conexões que se estabelecem entre os saberes sem que exista uma necessidade de subordinação, uma ordem ou um modelo pré-definido. Este tipo de currículo resiste às práticas de poder e subverte as hierarquias, voltando-se para as conexões transversais, se contrapondo a saberes previamente estabelecidos (Santos, 2019, p. 111).

Gallo (1995) também faz uso da noção de rizoma, asseverando que a metáfora arbórea do conhecimento reflete uma concepção mecânica referente ao conhecimento visto de forma fragmentada, compreendendo-o como uma árvore frondosa com raízes fortes, tronco sólido formado por diversos galhos que correspondem aos inúmeros aspectos da realidade. O tronco seria a filosofia capaz de reunir o conhecimento em sua totalidade. Os galhos representariam as especialidades do saber, relacionando as ciências(galhos) a um tronco comum. Essa abordagem defende uma hierarquização do saber como forma de regular as informações nesta árvore do conhecimento (Gallo, 1995, p. 05)

Afastando-se dessa concepção arbórea, partimos da compreensão do conhecimento enquanto rizoma ao considerar a multiplicidade, novas conexões, novas relações, desejos que extrapolam a concepção de um ensino pautado nas disciplinas, problematizando questões como a diferença e sua relação com a cultura contemporânea. Afinal, para Deleuze & Guattari (1995, p. 31), o “que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de “devires”. Nesses “devires”, conectamos diferença e cibercultura, considerando a permanente relação dos nossos praticantes culturais², sujeitos da nossa pesquisa, com o ciberespaço, por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs.

Utilizamos as lentes de Lemos (2004, 2013), Gallo (1995), Santos (2019) e Levy (1999), dentre outros, para conversarmos sobre a cibercultura e sua relação com o currículo escolar, cujo pensamento encontra-se em conformidade com as nossas concepções sobre a relevância da tecnologia para a educação.

Lemos (2013) aponta sobre a influência da cultura digital em nossas vidas enquanto um fenômeno planetário, estando presente desde o acordar, com o alarme do celular ao uso do e-mail no trabalho, das redes sociais para entretenimento ou para obter informações, ao usar um aplicativo para saber sobre condições climáticas, trânsito, etc., numa verdadeira simbiose entre humanos e não-humanos (smartphones, tablets, notebooks, computadores, inteligências artificiais), capazes de provocar mudanças em ambos os comportamentos, ao passo que interferimos nos não-humanos de acordo com as nossas necessidades. O autor menciona sobre os novos dispositivos de leitura eletrônicos, que deixam de ser simples ferramentas, ampliando a capacidade de acesso à informação, mobilidade e compartilhamento. Lemos (2004) ressalta ainda sobre o quanto a cibercultura pode contribuir com as universidades e, deste modo, com a

² Refere-se aos sujeitos da pesquisa na cibercultura que produzem dados em rede, não tendo o papel de meros informantes, pois produzem cultura, conhecimento e saberes. (Santos, 2019, p.20).

ciência, proporcionando o enriquecimento social e a diversidade cultural. Afinal, por meio da internet se tem acesso a inúmeros materiais acadêmicos, como teses, dissertações, artigos, livros, dentre outros.

Gallo (1995) em consonância com Lemos (2004; 2013) enfatiza que a produção de tecnologias pelo ser humano se constitui em premissa para se conhecer o mundo e que sem estas não haveria conhecimento ou este ocorreria de maneira muito lenta. Essas tecnologias seriam resultado de um processo histórico, sendo influenciadas por cada época e influenciando no saber produzido. Santos (2019) acrescenta que estamos inseridos na cultura contemporânea, denominada de cibercultura, onde se assiste uma revolução na comunicação decorrente do uso das tecnologias digitais que integra cidade-ciberespaço. Em decorrência dessa nova cultura contemporânea com a qual estamos imbricados, a pesquisa precisa estar imersa nas suas práticas. Concordamos com a autora sobre o fato de que o uso da internet, das redes sociais, dos dispositivos digitais, isto é, das tecnologias móveis e ubíquas, tornaram-se fundamentais para esse processo de conexão constante e permanente com o ciberespaço, com o contexto, aspectos que não podem ser alheios a pesquisa.

Em congruência, as proposições mencionadas, o pensamento de Pierre Levy (1999) ratifica a relevância do uso das tecnologias, ao passo que desenvolvem processos cognitivos no ser humano, aumentando a sua capacidade de percepção, manipulação e imaginação, delimitando os ‘três tempos do espírito’ que seriam os três grandes momentos da história até a atualidade, cada qual com as suas tecnologias específicas: 1º) O polo da oralidade primária, quando havia a transmissão oral do conhecimento. 2º) O polo da escrita, que levou a origem da filosofia e demais ciências. 3º) O polo midiático-informático com a aceleração da informação e novas possibilidades para o conhecimento. Para Levy:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (Levy, 1999, p. 173).

Concordamos com Gallo (1995), que ressalta que esses polos possuem características diferentes, pois a oralidade leva a um saber narrativo, a escrita a um saber teórico e a informática a um saber operacional. O saber teórico da escrita, marcado pela interpretação da realidade, funda-se na noção de verdade, pautando quase todo o conhecimento da história da humanidade. Por meio dessa interpretação da realidade, todo o conhecimento a que temos acesso foi construído pelo ser humano. A princípio, o saber restringia-se ao campo da filosofia e

posteriormente deu origem a novas áreas do conhecimento, surgindo às especialidades do mesmo, por meio de uma disciplinarização, em que cada tipo de conhecimento virou uma determinada disciplina. A palavra disciplina tem um duplo significado: o de hierarquização do saber e também de especificidade do saber. A questão da disciplinarização do saber foi amplamente discutida por Foucault em seus livros “Vigiar e Punir”, “As palavras e as coisas”, e a “Arqueologia do saber”. Tanto na epistemologia clássica quanto na moderna, trabalha-se com a divisão do campo do saber em subcampos, em que a racionalidade operativa leva a disciplinarização do saber. Notamos que essa disciplinarização não é algo que ocorre naturalmente, mas resulta desse arsenal tecnológico do conhecimento, produzido de acordo com as necessidades de cada momento histórico em relação à realidade, como os mapas geográficos e as notações matemáticas. Os currículos escolares refletem essa compartimentalização e a sua organização deixa clara essa fragmentação.

No que se refere à educação, percebemos que essa cartografia do saber ocorre de forma imediata e profunda, na qual o conhecimento, ao ser organizado em disciplinas, facilita a apropriação desses saberes por parte dos estudantes, cabendo ao professor ser uma espécie de especialista do que ele ensina. Contudo, essa forma de repasse do conhecimento faz com que o discente entenda tudo de maneira fragmentada, sem perceber as interconexões que se estabelecem no campo do conhecimento, limitando-o aos conteúdos sistematizados. Assim, temáticas envolvendo gênero e sexualidade acabam sendo alijadas do espaço escolar.

Nesse ínterim, a temática assume também relevância social ao se propor discutir no cerne da escola a questão da sexualidade, assumindo-a como questão epistemológica, indo além da abordagem terapêutica na qual se combate à discriminação e/ou preconceito, ou ainda, resumindo-se a esclarecimentos concernentes a orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes LGBTQIAPN+. Recorremos a algumas proposições de Foucault (2014), para evidenciar o quanto as instituições de ensino acabam se submetendo aos discursos que são distribuídos socialmente, se apropriando e reproduzindo os mesmos.

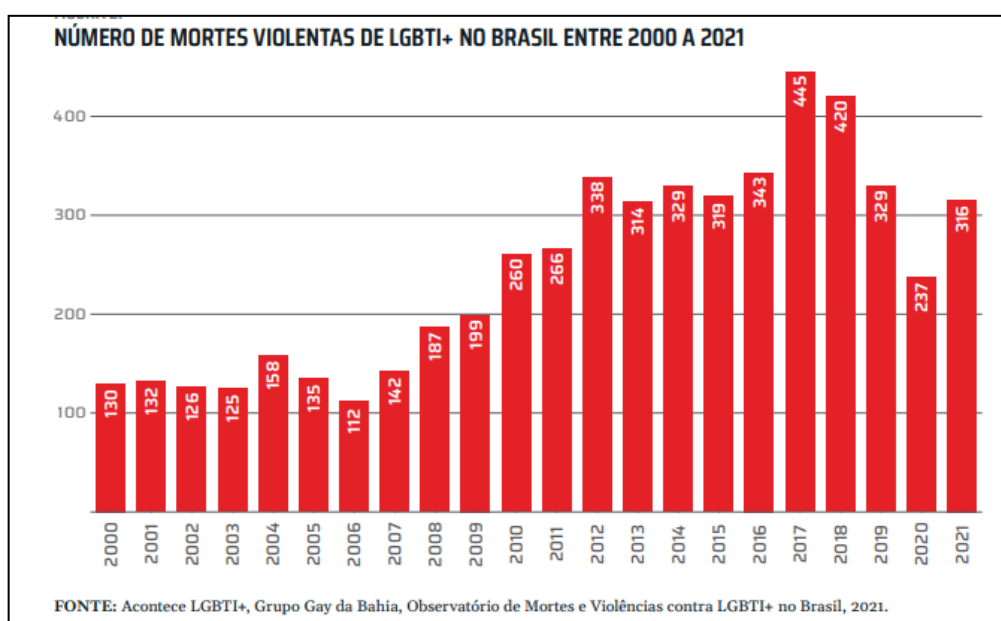
O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes (Foucault, 2014, p. 41).

A afirmação de Foucault (2014) suscita a problematização da diferença no cotidiano escolar, pois muitos estudantes passaram e ainda passam pelos bancos das nossas escolas, sofrendo agressões diárias, físicas e emocionais. Esses são alijados de sua individualidade, vítimas da crueldade e massacrados pela sua diferença, numa instituição que deveria ter o papel

de assegurar seus direitos legais, fomentando os estudos culturais (raça, etnia, gênero, religião, etc.). A LGBTfobia, sentimento de ódio e aversão aos indivíduos que não se encaixam no padrão considerado natural e, portanto, normal, de cisgeneridade e heterossexualidade, ainda assombra e vitimiza estudantes no cotidiano escolar. Louro (2022, p.66) atenta que “(...) nosso olhar deve voltar-se especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos”. E acrescenta: “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural”.

No Brasil³, a população LGBTQIAPN+ vem historicamente sendo executada, algo que remonta os tempos da colonização, em decorrência de diversos tipos de violência. Questão essa de caráter estrutural, que empurra à situação de vulnerabilidade aqueles que não se encaixam no padrão socialmente aceito de comportamento heteronormativo, levando a mortes bárbaras nas duas últimas décadas. Existe uma espécie de padronização relacionada à orientação sexual quanto à normalidade. Para um indivíduo ser socialmente aceito, ele precisa se encaixar nesse perfil estabelecido de heterossexualidade (orientação sexual, em que ocorre a atração romântica/sexual do indivíduo pelo sexo oposto), de binaridade (macho/fêmea) e de cisgeneridade (quando o indivíduo se identifica com o sexo de nascença). Esses aspectos são considerados como naturais e corretos socialmente (Dossiê 2021, 2022, p.16).

Figura 01 – Número de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil entre 2000 a 2021

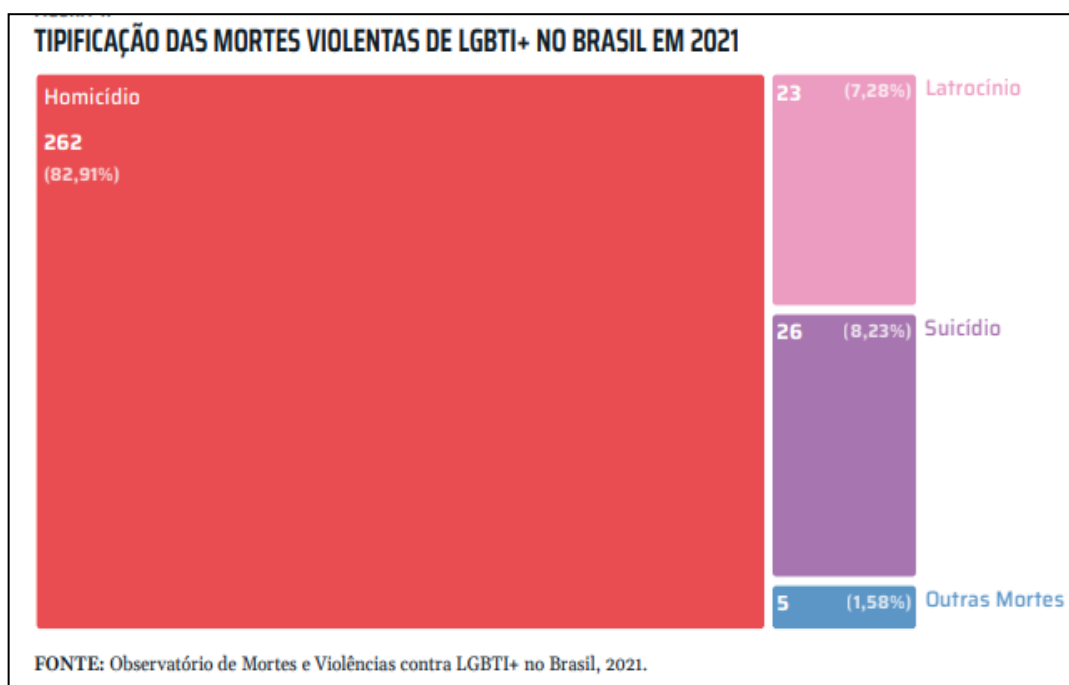


Fonte: Acontece LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2021

³ Segundo dados do Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTQIAPN+ no Brasil 2021.

Os dados do Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTQIAPN+ no Brasil 2021, divulga que o aumento no número de mortes corresponde proporcionalmente ao aumento de importância que o próprio movimento LGBTQIAPN+ tem dado a visibilidade desta contagem e mapeamento, posto que a violência sempre existiu, porém não se utilizava instrumentos para combatê-la ou que pudessem medi-la. Nos anos de 2000 e 2021, as mortes no país atingiram números significativos. Cerca de 5.362 (cinco mil e trezentas e sessenta e duas) foram mortas pela violência proveniente da falta de políticas públicas. Em 2021, um total de 316 mortes por violência foram registradas (Dossiê 2021, 2022, p.16).

Figura 02 – Tipificação das Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil em 2021

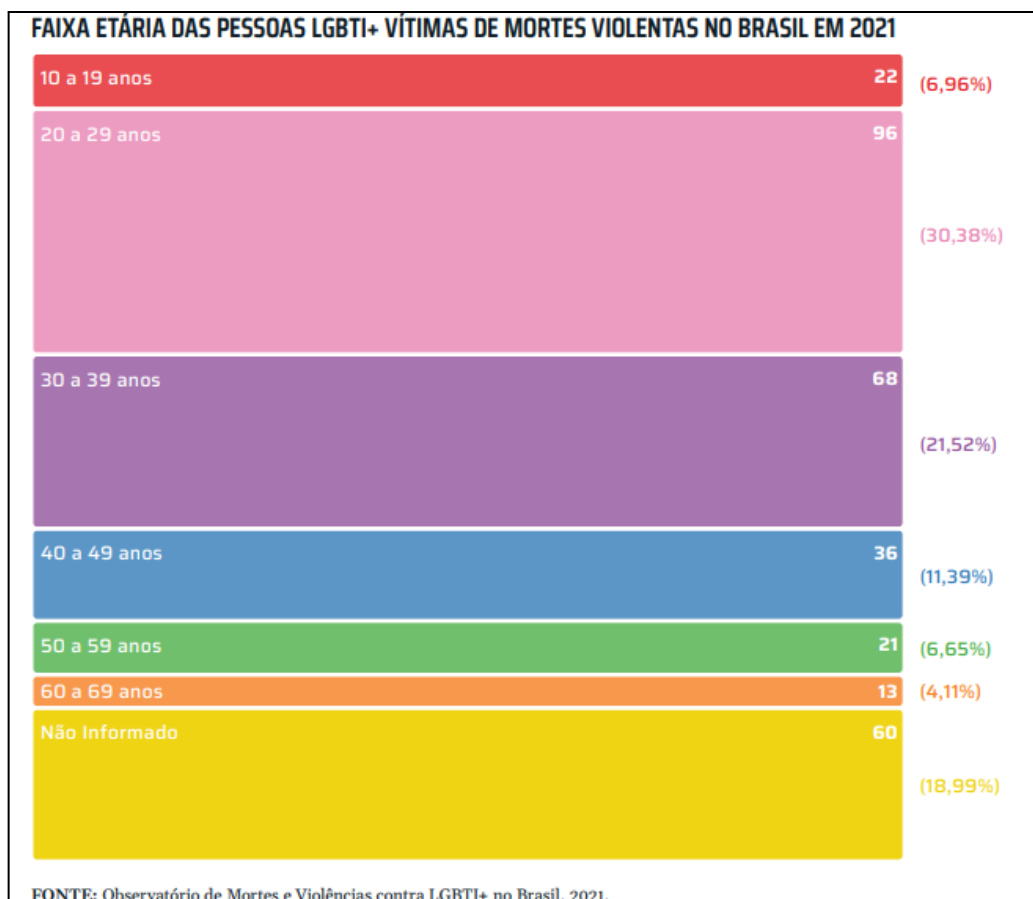


Fonte: Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2021.

A pesquisa tipificou as mortes violentas da população LGBTQIAPN+ em homicídio, latrocínio (compreendido como dolo em que se toma o objeto da vítima de forma violenta ou por meio de ameaça, não com o propósito inicial de causar-lhe a morte, porém ocorre como consequência referente a conduta durante a sua execução) suicídio, agressões físicas e verbais, tentativas de homicídio, recusas de fornecimento de serviços. Essa análise evidencia os ambientes nos quais essas formas de agressão aconteceram: local de trabalho, via pública, ambiente doméstico, cárcere, etc. Observa-se que a maioria das mortes, cerca de 262, ocorreram por homicídios, correspondendo 82,91% do total, que somadas aos 23 casos (7,28%) de latrocínio, configuram 90,19% das mortes violentas. Algo que chama atenção refere-se à

quantidade de suicídios, representando 26 casos (8,23%) registrados, mostrando que os danos ocasionados pela LGBTfobia são perversos, levando as pessoas a tirarem a sua própria vida em consequência do sofrimento ou da situação de vulnerabilidade que se encontram (Dossiê 2021, 2022, p.17).

Figura 03 – Faixa Etária das Pessoas LGBTI+ Vítimas de Mortes Violentas no Brasil em 2021



Fonte: Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2021.

A idade das vítimas variou de 13 a 67 anos em 2021. Distribuindo-se os casos por decênios, percebemos que a maioria das mortes ocorreu com pessoas adultas jovens que possuíam entre 20 e 29 anos: 96 casos, que se referiam a 30,38% do total. As demais faixas etárias das vítimas corresponderam às seguintes proporções: 22 pessoas com idade entre 10 a 19 anos (6,96%), das quais 11 eram menores de idade, possuindo entre 13 e 17 anos. Chamamos atenção para a idade da pessoa mais jovem, que era uma adolescente trans de 13 anos, tendo se tornado a mais jovem vítima de transfeminicídio no Brasil; 68 pessoas entre 30 e 39 anos (21,52%); 36 pessoas entre 40 e 49 anos (11,39%); 21 pessoas entre 50 e 59 anos (6,65%); e 13 pessoas entre 60 e 69 anos (4,11%). Destacamos que não foi possível identificar a idade de 60

casos registrados, o que corresponde a 18,99% do total (Dossiê 2021, 2022, p.21-22). Neste sentido, a violência ainda se constitui numa das formas mais perversas de preconceito a população LGBTQIAPN+ e, embora não seja objeto de nossa pesquisa, sem dúvida ela tem a propriedade de perpassá-la, influenciando nos dispositivos utilizados e nos processos de autorização dos nossos praticantes culturais.

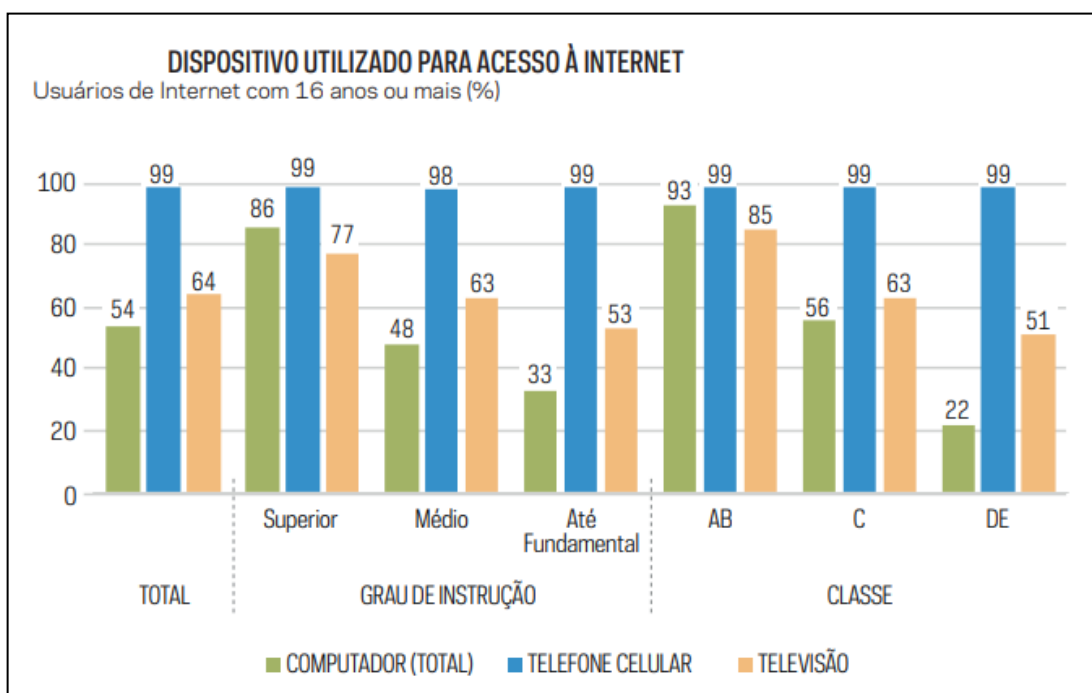
Com isto, buscamos romper com a concepção de um currículo disciplinar neste trabalho de dissertação, desconectado da realidade e alheio as questões culturais, como as de gênero e cibercultural, propondo uma ruptura epistemológica com as concepções tradicionais de currículo e de pesquisa para a educação, contrapondo-se a lógica positivista cartesiana. Propomos um currículo da Diferença, considerando a cibercultura capaz de discutir a orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes LGBTQIAPN+ e, sobretudo, traçando novos rizomas de conhecimento no campo do currículo que extrapolam as disciplinas. Ao dotar de intencionalidade o currículo escolar, admitimos que este, distante de ser neutro, reflete as relações de poder que se estabelecem na escola e precisa estar conectado a cultura contemporânea. Tomamos o currículo como um dispositivo formativo, termo cunhado por Macêdo (2011), cuja expressão converge com a noção de dispositivo de Foucault. Para Macêdo (2011, p.44), “o currículo percebido como um dispositivo formativo interfere como um instituinte da formação e deve implicar processos refinados de reflexão, na medida em que revela e opera com âmbitos referentes à qualidade da formação como experiência humana institucionalizada”. Apropriamo-nos do conceito por entendermos que o currículo não se resume a um instrumento a ser aplicado, mas que envolve escolhas, posicionamentos e orientações políticas, subjetivas, epistemológicas, sociotécnicas e éticas.

Percebemos ainda a relevância da metodologia da pesquisa-formação na cibercultura com abordagem multireferencial nos/dos/com os cotidianos, por compreendermos que a pesquisa não se resume a busca de respostas fechadas sobre o objeto investigado e por dialogar com os jovens permanentemente conectados e interagindo com o ciberespaço. Essa interseção que se estabelece entre o currículo e a cultura contemporânea, denominada de cibercultura, cria novos rizomas, outras possibilidades curriculares, pois somos praticantes culturais conectados as redes sociais, usando dispositivos móveis a partir de novos contextos de multireferencialidade, nos quais a aprendizagem acontece. Partimos do plural, considerando aqui a complexidade da relação entre sujeito-objeto e suas implicações com o ciberespaço. Corroborando com o nosso exposto, para Ardoíno (1998, p.41):

A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente, fornecer uma "resposta" à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade {emprestada ao objeto}, de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e de dispositivos.

Segundo dados do PAINEL TIC COVID-19, percebeu-se o quanto a população está imersa no universo digital, ao passo que 83% dos domicílios possuem acesso à internet. O celular acaba sendo o dispositivo mais utilizado para garantir esse acesso, já que 99% dos usuários de internet fazem uso deste (CGI.BR, 2022, p. 10-11). Conforme nos mostra o gráfico a seguir, independente de grau de instrução ou classe social, o aparelho celular é principal artefato tecnológico para acessar o ciberespaço. Para Santos (1999, p. 30), “o ciberespaço é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede”.

Figura 04 – Dispositivo Utilizado para Acesso à Internet

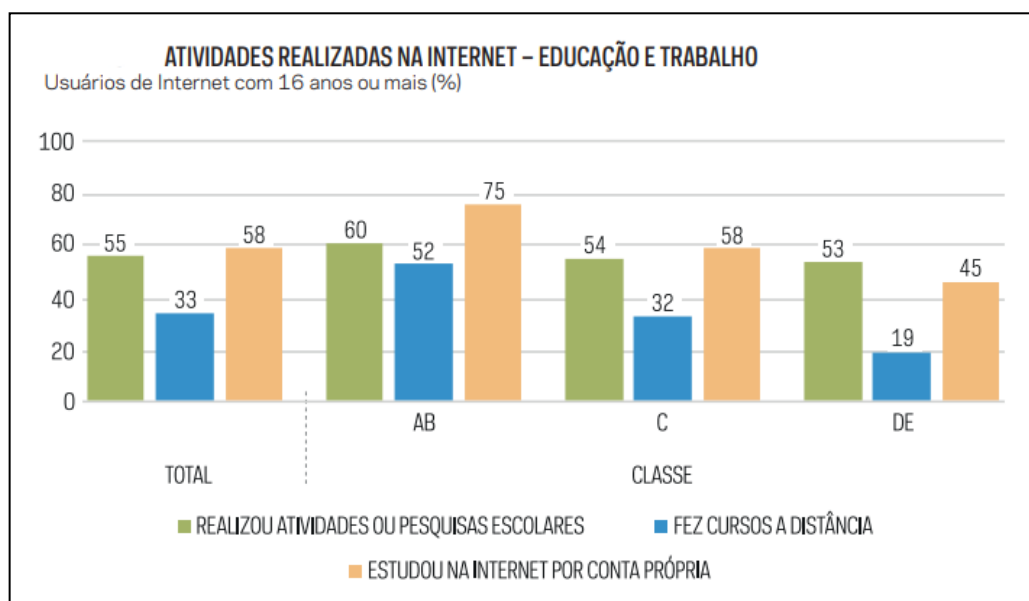


Fonte: Painel TIC COVID-19

Considerando que a pesquisa foi realizada com pessoas acima dos 16 anos, percebe-se o quanto estamos entrelaçados com o ciberespaço nessa nova fase da cibercultura, chamada de cibercultura móvel e ubíqua. Sobre a ubiquidade, Santos (2019) afirma que ocorreu um avanço dos dispositivos móveis e das tecnologias sem fio, facilitando o acesso ao ciberespaço, fazendo

uso de novas estratégias e linguagens (Santos, 2019, p. 36). Outrora, a internet, que fora utilizada pelos docentes como repositório de informações para *download* e do *upload*, em que para acessá-la era preciso fazer uso de um computador de mesa, o *desktop*, sem interatividade, agora passa a ser conectada de qualquer lugar através dos smartphones.

Figura 05 – Atividades Realizadas na Internet – Educação e Trabalho



Fonte: Painei TIC COVID-19

Com a pandemia, que teve início no ano de 2020, no Brasil, assistiu-se ao aumento do uso dos dispositivos de aprendizagem online, diante da suspensão das aulas presenciais em todo país, em que ocorreu o aumento do uso da internet para as a realização de cursos e atividades online, dos quais cerca de 63% referem-se a estudos na internet, 55%, a realização de pesquisas escolares e 37% de cursos à distância. Para Santos (2019),

Em nosso tempo, os professores e demais profissionais da educação precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem. Nesse sentido, temos e devemos contar, sobretudo, com nossos estudantes e nossos pares nas escolas, universidades e diferentes redes educativas, a exemplo dos movimentos sociais, das mídias, ou seja, a cidade e o ciberespaço em interface. Para tanto, poderemos lançar mão de múltiplas linguagens e dispositivos móveis (Santos, 2019, p.51).

Desse modo, a pesquisa de dissertação: “Pesquisa-formação na cibercultura para um currículo da diferença”, que se insere no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), tem como questão central: Pesquisar de que maneira o uso das redes sociais, que interagem de maneira ubíqua com

seus praticantes culturais, através do ciberespaço, proporcionam que educador/educando produzam atos de currículo a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), fomentando um currículo da diferença na escola básica brasileira?

No que tange ao objetivo central da pesquisa, esta buscou compreender as contribuições da pesquisa-formação na cibercultura para um currículo da diferença, bem como as relações de poder que constroem discursos cristalizados que perpetuam o padrão cisheteronormativo. Estabelecendo ainda os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Investigar como os atos de currículo na cibercultura favorecem a alteração de um currículo engendrado que não aborda a questão da diferença.
- ✓ Fomentar processos formativos através do uso das redes sociais, capazes de problematizar a diferença na escola pública selecionada.
- ✓ Criar dispositivos autorais, fazendo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir do novo cenário cibercultural.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. Na seção inicial, denominada de “Primeiras Tessituras”, realizou-se a apresentação da temática relacionada ao currículo da Escola Básica, em consonância com uma das linhas do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB. Isto, seguido de um breve relato sobre o porquê da escolha do tema, a relevância deste para a educação e sociedade, seus objetivos, problema e metodologia de pesquisa.

Na segunda seção, intitulada: “Ampliando Olhares: sexualidade e cibercultura”, realizou-se a discussão de conceitos ligados a sexualidade, como gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Em seguida, pontuou-se sobre a sexualidade dentro do cenário cibercultural, que possibilitou, por intermédio das redes sociais e de dispositivos tecnológicos, a sua discussão no ciberespaço de maneira pedagógica.

A terceira seção, “A diferença na cibercultura: criação de atos de currículo”, se debruçou sobre o currículo enquanto campo de estudos, delineando seu conceito a partir de vários teóricos que rompem com um currículo prescritivo, na busca de um currículo rizomático, formativo, da diferença, na cibercultura, à luz das teorias curriculares pós-críticas, embasadas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Na quarta seção, denominada “Por outros caminhos: a metodologia da pesquisa”, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa pautada na pesquisa-formação na cibercultura: abordagem multirreferencial nos/dos/com os cotidianos, que possibilitou a construção de atos de currículo que foram capazes de discutir a temática da sexualidade, cotidianamente silenciada no espaço escolar.

Na quinta seção, “As itinerâncias da pesquisa: traçando novos caminhos”, buscamos relatar as itinerâncias do processo de pesquisa ocorrido na Escola de Ensino Fundamental e Médio Júlia Seffer, partindo da perspectiva de professora-pesquisadora-formadora para questionar o currículo e discutir sobre a questão LGBTQIAPN+ no cotidiano do espaço escolar, criando atos de currículo, tecendo ações de resistência, contribuindo para a autoformação e formação de estudantes a partir do uso das mídias digitais e com a construção dos dispositivos.

Na seção final, intitulada “Nas trilhas de novas descobertas”, mostramos as contribuições desta pesquisa para o campo educacional e, em especial, para o currículo da Escola Básica brasileira, ao fomentar práticas formativas sobre questão LGBTQIAPN+ nessa relação imbricada com o novo cenário sociotécnico impregnado pelas interfaces digitais.

2- AMPLIANDO OLHARES: SEXUALIDADE E CIBERCULTURA

“Onde há poder, há resistência.”

(Michel Foucault)

Na contemporaneidade, o cotidiano escolar continua repleto de condutas cisheteronormativas, nas quais a heterossexualidade e a correspondência da identidade de gênero com o sexo biológico continuam sendo os padrões normalizados e considerados como corretos socialmente. Percebemos o quanto o cotidiano escolar produz desigualdades, excluindo, de maneira explícita ou sutil, os discentes que não se encaixam no padrão, como os alunos LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuados e intersexuais). Concordamos com Louro (2014, p. 61) que nos afirma:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos- tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

No intuito de questionar as desigualdades solidificadas, torna-se de fundamental importância discutir com os jovens sobre sexualidade na escola. Isto sem desconsiderar o atual cenário sócio-técnico e comunicacional da cibercultura, em que seus praticantes interagem de maneira permanente com o ciberespaço. A mobilidade ubíqua dos dispositivos tecnológicos mais recentes, como os *tablets* e *smatphones*, permitem uma interação permanente entre cidade e ciberespaço, no qual o debate sobre a sexualidade é algo bastante presente nas redes sociais, com páginas no *Facebook*, *Instagram*, *TiKToK* e vídeos no *Youtube* voltados para discutir temas relacionados à questão, como orientação sexual e identidade de gênero.

Nessa pesquisa, fez-se opção pelo uso da acepção diferença ao invés de diversidade, por um critério epistemológico e político, na medida em que o termo diversidade, de caráter liberal, considera que na natureza existem muitas formas de se expressar que se diferem da legítima, instigando sentimentos de tolerância, respeito e aceitação, como se existisse na natureza humana padrões superiores. Outro ponto, é que este tipo de abordagem, pautada na diversidade, acaba produzindo dicotomias como o tolerante e o tolerado, ou a identidade hegemônica e a identidade subalterna, desconsiderando relações de poder, bem como os processos de diferenciação que criam as diferenças (Silva,1999).

Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação (Paraíso, 2010, p. 588).

Assim, toma-se o conceito de diferença de Deleuze, que o termo não é pensado a partir da sua relação com o outro, mas a partir de sua multiplicidade, singularidade, fluir de forças. Ao se trabalhar com a perspectiva da diferença, se movimenta o currículo, compreendendo que este nunca está completo e que vai além das disciplinas, apresentando fendas, rupturas, ao passo que sua construção ocorre socialmente. Neste capítulo, trazemos alguns conceitos importantes envolvendo a sexualidade, bem como a sua relação com a cibercultura.

2.1 Esboçando alguns conceitos sobre a sexualidade

A repressão em relação à sexualidade remonta os últimos séculos, marcadamente a partir da Era Vitoriana, referência ao reinado da Rainha Vitória (1819-1901), caracterizado pela rigidez moral. Foucault (1988) ressalta que o sexo se limitava a procriação do casal tradicional heterossexual, se configurando como modelo social. A coerção em relação a outros comportamentos sexuais passou a ser veementemente condenada e a escola configurou-se como um de seus espaços de repressão. Os colégios do século XVIII passaram a ser estruturados no sentido de coibir e regular o comportamento sexual dos seus alunos, por meio de regras de conduta e de uma estrutura física repressora. Conforme Foucault:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.¹² O que se poderia chamar de discurso interno da instituição — o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII — e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral — um problema público (Foucault, 2022, p.31).

A escola contemporânea ainda possui a forte influência da Era Vitoriana em relação à sexualidade, atuando no sentido de regular condutas e comportamentos sexuais dos alunos. Falar de sexo ainda é considerado um tabu, mesmo diante de documentos legais supracitados que amparam a discussão na escola. Passados mais de vinte e cinco anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador do currículo escolar, lançado no dia

15 de outubro de 1997, em que orientação sexual é um dos seus temas transversais; a escola, contraditoriamente, reforça condutas normatizantes, que por vezes são responsáveis por criar exclusões no ambiente escolar, distanciando-se de sua função social de ser um espaço de aperfeiçoamento humano, inclusão e transformação social. Espaço este, em que os educandos possam desenvolver suas potencialidades com autonomia, em um ambiente permeado pela ética atrelada a prática educativa e pelo compromisso dos profissionais que nela atuam, pautados em uma concepção de um currículo com a diferença. De acordo com Foucault:

(...) Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1996, p. 43-44).

Dessa maneira, a educação, ao mesmo tempo em que tem o mérito de proporcionar aos indivíduos o acesso aos mais variados discursos, exerce uma espécie de controle sobre aquilo que deve ser repassado, fortalecendo discursos hegemônicos. Embora nas últimas décadas algumas acepções tenham ganhado visibilidade na sociedade brasileira, relacionadas à questão da sexualidade, com destaque para: orientação sexual, identidade de gênero e LGBTfobia, em virtude da expressividade e fortalecimento de movimentos e organizações LGBTQIAPN+, a escola não tem discutido no seu cerne estas questões, ficando, na grande maioria das vezes, alheia a esse movimento. Em contrapartida, as redes sociais, com enfoque para o *Instagram*, têm visto o crescimento de inúmeras comunidades LGBTQIAPN+ que divulgam diariamente conteúdos que exaltam o seu universo, trazendo notícias, eventos e informações importantes, bem como denunciando os casos de LGBTfobia no Brasil e no mundo. Destacamos três comunidades, com números expressivos de seguidores, que contribuíram com a nossa pesquisa através de suas publicações, problematizando sobre a diferença: @universolgbti, @aliançalgbti, @agblt.oficial.

Figura 06 - Comunidades LGBTQIAPN+ no *Instagram*

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Essas páginas atuam de maneira política e pedagógica no sentido de desconstruir padrões de comportamento enquadrados na lógica do certo e errado, assumindo um papel político de luta pela garantia dos direitos universais, dentre eles, o direito à vida, a liberdade e a segurança pessoal, tão infringidos, (conforme dados já citados aqui nesta pesquisa) expressos nos 30 artigos que compõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Conforme dados do relatório “Discurso de Ódio e Orgulho LGBTQIA+ na Conversa Digital”, divulgados pela fundação LLYC, em junho de 2023, que teve como objetivo identificar os discursos de ódio e favoráveis a comunidade LGBTQIAPN+ nas redes, observou-se um considerável aumento dos discursos de ódio, que cresceram 9,37%, enquanto que houve uma queda de 41,25% em relação aos discursos favoráveis nos últimos 4 anos, isto é, de 2019 a 2022. (<https://ideasbr.llorenteycuencia.com/2023/06/21/discurso-de-odio-e-orgulho-lgbtqia-na-conversa-digital/>). Por outro lado, a chamada “Maré Azul”⁴, também conhecida como Onda Marrom, movimento de extrema direita que aumentou o número de adeptos no Brasil e no mundo, levando a ascensão de governos conservadores, tem profunda relação com esse aumento do discurso de ódio nas redes. É nesse sentido que precisamos, enquanto educadores, desconstruir discursos cristalizados sobre a sexualidade, ainda pautados pela lógica biologizante, tecendo ações de resistência nas escolas por meio de atos de currículo, na tentativa de enfrentamento desses discursos. As reportagens a seguir, que saíram nas revistas eletrônicas Pragmatismo Político (2019) e Outras Mídias (2021) explicitam esse movimento mundial de avanço do conservadorismo, que coloca em risco as democracias por suas influências claramente inspiradas no nazismo⁵ e no fascismo⁶.

Figura 07 – Reportagem Revista Eletrônica Pragmatismo Político (2019)



Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/03/renascimento-extrema-direita-nazistas.htm>

⁴Fenômeno político de extrema direita, que eclodiu na América Latina, a partir de 2010, com a ascensão de governos conservadores.

⁵ Movimento político e social, de extrema direita, marcado pelo totalitarismo e antissemitismo, o que motivou um extermínio ético sem precedentes denominado de Holocausto, tendo Adolf Hitler como seu principal líder.

⁶ Regime autoritário, totalitário e antidemocrático, criado por Benito Mussolini, na Itália, em 1922.

Figura 08 –Reportagem Revista Eletrônica Outras Mídias (2021)



Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/lowy-o-avanco-do-fascismo-no-mundo-e-no-brasil/>

Outro reflexo da “Maré Azul”, foram os projetos retrógrados para a educação no Brasil durante o desastroso governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), com ênfase para a militarização de escolas e movimentos ultra reacionários, como o da Escola Sem Partido⁷, que contribuíram para distorcer as conceituações sobre a temática da sexualidade, propagando o pensamento conservador que não admite a possibilidade da diferença na sociedade e muito menos na escola. Pautada num suposto comprometimento com a liberdade, educação, família, e visando combater a doutrinação ideológica de esquerda, o programa se assentava em deveres para os professores em prol de uma educação neutra e apolítica. Os “deveres do professor” deveriam ser fixados nas salas de aula de todo o país, com o intuito de intimidar e de censurar qualquer comentário divergente ao pensamento de extrema-direita, numa clara tentativa de silenciar educadores e calar qualquer pensamento contrário.

⁷O programa Escola sem Partido é um movimento conservador de extrema direita, organizado pelo advogado Miguel Nagib, no ano de 2004, reivindicando uma educação supostamente neutra, centrada no conhecimento científico, sem viés ideológico.

Figura 09 – Escola Sem Partido – Deveres do Professor

ESCOLA SEM PARTIDO

Home Quem somos Programa Escola sem Partido Blog Perguntas e Respostas

Deveres do Professor:

- 1 O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5 O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Fonte: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

Para garantir o cumprimento desses “deveres”, muitos conteúdos curriculares importantes deveriam ser distorcidos ou retirados do currículo para garantir que os estudantes não fossem “doutrinados ideologicamente” pelas ideias de esquerda. Discutir sobre orientação sexual e identidade de gênero na sala de aula seria considerado para o programa Escola Sem Partido uma afronta à moral e um estímulo a homossexualidade, pois a cisheteronormatividade é considerada como a única manifestação de comportamento aceitável. A revista eletrônica Brasil de Fato (2018) publicou uma matéria em que nos mostra que por trás de uma suposta neutralidade, a extrema direita passou a operar para que seu discurso ideológico fosse disseminado para a população através da escola, mesmo que para isso fosse necessário negar/alterar a própria história do Brasil, ou ainda distorcer/criar conceitos como o de ideologia

de gênero, conceito inventado pela extrema direita para acusar professores de “estimular” estudantes para torná-los membros da comunidade LGBTQIAPN+.

Figura 10 – Reportagem Revista Eletrônica Brasil de Fato (2018)



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/15/bolsonaro-e-escola-sem-partido-querem-educacao-que-ensine-ideologia-da-direita>

Na tentativa de pensar um currículo da diferença na cibercultura, a partir da criação de atos de currículo nos espaços escolares, discutiremos alguns conceitos importantes que propõem um novo olhar sobre a sexualidade na escola, desvencilhando-se da lógica binária do certo ou errado, do normal ou anormal, questionando o que é considerado natural.

Desse modo, tomamos a acepção de sexualidade, termo bastante complexo, dinâmico e em constante processo de mutação. Fazemos opção conceitual cunhada por Foucault (1988) que se afastou do viés biológico que atribuída à sexualidade a qualidade de algo naturalmente humano, entendendo-a como uma categoria que possui suas raízes em aspectos históricos, sociais e culturais. Butler (2003, p. 141), ressalta que Foucault “(...) propõe a “sexualidade” como um sistema histórico aberto e complexo de discurso e poder, o qual produz a denominação

imprópria de “sexo” como parte da estratégia para ocultar e, portanto, perpetuar as relações de poder”.

Conforme Gênero (2009), essa categoria refere-se às construções culturais sobre as sensações de prazer e a sua relação com o corpo e a sociedade, abrangendo desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade, englobando “significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos” (Gênero, 2009, p. 112).

Segundo Scott (1990), o termo gênero despontou a partir do movimento feminista, na década de 1970, como uma reação ao determinismo biológico preconizado nos termos “sexo” e “diferença sexual”, ao entender que o sexo anatômico não define os padrões de comportamento humano. E que a palavra “gênero” passava a atribuir uma relação de reciprocidade para os estudos sobre o sexo. Dessa maneira, o conceito de “gênero” compreende o comportamento do macho e da fêmea, vai além da questão biológica, resultando da influência cultural.

Butler (2003) também nos traz algumas reflexões importantes para que possamos problematizar a diferença na escola, compreendendo que a noção de que existe uma “verdade do sexo”, termo usado de forma irônica por Foucault, é algo produzido pelas instituições sociais que imputam práticas reguladoras que acabam agindo diretamente sobre os corpos. Dessa verdade, criam-se os gêneros inteligíveis, para os quais se atribui uma coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, havendo uma relação direta entre o sexo biológico e o gênero. Nessa perspectiva, ocorre a naturalização da heterossexualidade, considerada o padrão sexual correto. Ao compreender o sexo como biológico e o gênero como construção social, denota-se uma hierarquia que ratifica o sexo como essência, criando assim as desigualdades e uma heterossexualização compulsória. Essas normas de inteligibilidade socialmente instituídas são refutadas pela autora ao entender que tanto o sexo quanto o gênero são produzidos pelos discursos, que exercem um papel de controle e poder sobre os corpos, pois aqueles que infringem esse ideal de inteligibilidade são vistos de maneira abjeta. Por considerar o gênero como uma construção cultural, refuta a concepção binária de gênero que associa a mulher compulsoriamente ao feminino e o homem ao masculino.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” - isto é, aquelas em que o gênero

não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (Butler, 2003, p.38- 39).

Essa “verdade” criada, de que existe um padrão certo e outro errado sobre a sexualidade, suprime as possibilidades de outras manifestações de identidade de gênero. A identidade de gênero seria como a pessoa se identifica em relação a sua sexualidade. Desse modo, o cisgênero são os que se identificam com o sexo biológico. Já os transgêneros não identificam com o sexo de nascimento. Os não-binários não se identificam com os gêneros socialmente impostos de masculino e/ou feminino.

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (Louro, 2003, p.26).

O termo “identidade de gênero” refere-se à compreensão que o indivíduo tem de si próprio e sua identificação quanto ao gênero, independente do sexo biológico, o que vai influenciar a sua forma de se perceber, de agir, de se vestir. Todavia, a identidade de gênero não tem a ver com a percepção que os outros possuem em relação ao indivíduo, mas a sua autopercepção sobre si mesmo (Reis, 2018, p.25).

Em 1964, Robert Stoller, de acordo com Gênero (2009), psiquiatra norte-americano começa a pesquisar sobre questões de masculinidade, feminilidade e a questão da identidade de gênero. Em 1975, a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, salvaguarda a existência na sociedade de um sistema sexo-gênero.

Quanto à orientação sexual, Jesus (2012, p. 12) aponta que “a orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra. Não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas. Assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual”. A orientação sexual independe do sexo biológico e tem a ver com afetividade. Com isto, ampliam-se as classificações para além da heterossexualidade, que seria a atração pelo sexo oposto. Além desta classificação, um indivíduo pode ser homossexual (atração por pessoas do mesmo sexo), bissexual (atração por pessoas de ambos os sexos), assexual (quando não existe, ou são raros, os momentos de atração sexual) e pansexual (quando a atração independe de gênero).

A homossexualidade, enquanto categoria recente, remonta o ano de 1870, no qual acontece o lançamento do artigo “As Sensações Sexuais Contrárias”, de Westphal, que passa a

compreender o homossexual como uma espécie que apresenta desvio de conduta sexual e de caráter, não que anteriormente não tivessem práticas homossexuais, mas elas estavam atreladas à visão de pecado da Igreja. A sodomia, que era vista como aberração no passado, em que os autores eram responsáveis jurídicos por tais atos, dá lugar a figura do homossexual, ou seja, denominação atribuída a um homem que se envolve afetivamente com outro homem, passando a fazer parte de uma espécie.

Como são espécies todos esses pequenos perversos que os psiquiatras do século XIX entomologizam atribuindo-lhes estranhos nomes de batismo: há os exibicionistas de Lasègue, os fetichistas de Binet, os zoófilos e zooerastas de KrafftEbing, os automonossexualistas de Rohleder; haverá os mixoscopófilos, os ginecomastos, os presbiófilos, os invertidos sexoestéticos e as mulheres disparênicas. Esses belos nomes de heresias fazem pensar em uma natureza a suficiente relapsa para escapar à lei, mas autoconsciente o bastante para ainda continuar a produzir espécies, mesmo lá onde não existe mais ordem (Foucault, 1988, p. 44).

Nesse contexto, a homossexualidade adquiriu uma conotação negativa, relacionada a um tipo de patologia e perversão, sofrendo os efeitos de controle social no intuito de reprimi-la. Ser homossexual era sinônimo de portador de doença passível de tratamento, um grave desvio à norma heterossexual. Um dos pontos da análise de Foucault refere-se ao discurso reverso, ou seja, a partir do momento em que se começa a falar e a estudar a homossexualidade na psiquiatria, jurisprudência e literatura, a homossexualidade também passa a falar em causa própria, reivindicando a sua naturalização, inclusive dos comportamentos condenáveis. Com isto, diversos indivíduos considerados como sujeitos desviantes passam a se identificar, interagir e a reivindicar direitos políticos e sociais, bem como a questionar o padrão de conduta concebido como aceitável (Spargo, 2006, p.19-20).

Na década de 1970, a acepção homossexual continuou sendo empregada, principalmente na área da medicina e do direito. Todavia, cada vez mais pessoas passaram a se autodenominar como gays e lésbicas. O termo “gay” surgiu no século XIX, e, primeiramente, foi usado para referir-se a mulheres de reputação duvidosa. Posteriormente, em 1960, foi usado como uma alternativa a expressão homossexual. Na década de 70, começa um movimento no sentido de o autoreconhecimento enquanto gay e lésbica ser motivo de resistência, afastando a visão de patologia ou doença. Passou-se a questionar o que era considerado comportamento desviante e não natural. A partir da década de 1980, os trabalhos de Foucault embasaram diversos estudos sobre a questão cultural da sexualidade e sobre gays e lésbicas. (Spargo, 2006, p.25-26).

O movimento “gay”, no mesmo período, lutava por alterar a opressão do sistema social através de uma concepção política denominada de modelo étnico, que tinha como pauta de reivindicações a garantia de direitos e a proteção legal. Os termos “dentro” e “fora do armário” ganham repercussão, ao passo que “sair do armário” significava assumir uma bandeira de luta ao reconhecer publicamente a sua orientação sexual (Spargo, 2006, p.27-28). Porém, os desafios para “sair do armário” e se assumir enquanto pessoa que foge do código heteronormativo (compreendido como o padrão de relação socialmente aceito envolvendo sexos opostos, com a valorização do estereótipo masculino) são muitos, mesmo nos dias atuais, com o enfrentamento diário de situações de violência, mesmo em instituições que deveriam resguardar direitos, como a escola.

Ao longo das últimas décadas tivemos consideráveis avanços relacionados à população LGBTQIAPN+, em virtude da ampliação dos debates sobre direitos humanos, com o alargamento de direitos civis, políticos e sociais. Contudo, a conquista de direitos não é sinônimo de garantia para o seu cumprimento, principalmente quando envolve a questão da sexualidade. Ser homossexual, gay, lésbica, bissexual, transexual, transgênero, intersexuais, queer ou outra denominação que não se adéqua a normatividade imposta, passa a ser visto como grave insulto à sociedade machista, passível de repreensão por meio da hostilidade, da violência física e verbal, a chamada LGBTfobia ou Homofobia, termo que se popularizou e ampliou-se sendo correspondente ao primeiro. Assim, a violência passa a ser legitimada nos espaços sociais como um dos meios de manter a ordem imposta.

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009, p.15).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO realizou uma pesquisa para traçar o perfil dos educadores brasileiros, segundo Junqueira (2009), revelando dados que permitem perceber como os professores compreendem as questões de gênero e sexualidade, sendo responsáveis na construção de um currículo que marginaliza os homossexuais. Com base nesta pesquisa, percebe-se que a maioria dos professores tem uma aversão à homossexualidade que, por conseguinte, passa a ser reproduzida nos espaços escolares, como a sala de aula. Essa conduta de não aceitação do outro, por ser diferente, tem como consequência comportamentos depreciativos e violentos.

A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (Junqueira, 2009, p 17).

Destarte, esses dados de duas décadas ainda permanecem numericamente visíveis no cotidiano escolar, no qual a temática da sexualidade ainda é silenciada dentro das salas de aula de todo país. A orientação sexual, mesmo englobando o rol dos temas transversais, tão pouco é trabalhada no sentido de problematizar sobre a questão da diferença, bem como as questões de poder que a envolvem. Diante de tudo o que foi exposto, se faz urgente lançar um novo olhar sobre a sexualidade, trabalhando questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, de maneira ampla e irrestrita, por meio de um currículo com a diferença, contextualizado com o atual cenário sociotécnico. Assim, no próximo tópico, vamos discorrer sobre a relação da sexualidade com as redes sociais, bem como os discursos favoráveis ou de ódio que atravessam questão no ciberespaço.

2.2 A sexualidade nas redes

Internet, notebooks, redes sociais, aplicativos, smartphones, tablets... As últimas décadas assistiram a uma verdadeira revolução tecnológica que veio alterar de maneira significativa a vida da sociedade mundial. Na década de 1970, conforme Levy (1999), a humanidade testemunha a invenção e comercialização do primeiro multiprocessador, algumas décadas após a criação dos primeiros computadores. Ocorreu o desenvolvimento de máquinas industriais da robótica, influenciando na sociedade como um todo. As atividades econômicas englobaram as novas tecnologias no intuito do aumento da produtividade. O primeiro computador pessoal retira das grandes empresas a sua exclusividade tecnológica e leva para a casa dos indivíduos a possibilidade de criar textos, jogar, pesquisar.

Uma revolução sem precedentes se estabeleceu no mundo inteiro nos anos 80 e 90, com o estabelecimento de um movimento sócio-cultural que logo se mundializou, originando-se com os jovens das grandes metrópoles e dos campus norte-americanos. Nascia assim, a cibercultura. Essa alteração no cenário sócio-técnico provocou o aumento do desempenho dos equipamentos, a diminuição do seu preço, tornando-o mais acessível, o aumento do domínio dos softwares e da qualidade da potência dos hardwares. Também contribuiu para uma

progressiva ampliação da interatividade compreendida por Levy (1999, p.78) como “a participação ativa do beneficiário de uma transição de informação”, ratificando que nenhum receptor de informação atua de maneira passiva, ao passo que analisa, interpreta e participa de maneira muito particular, recodificando as informações. Com a web, ocorre uma alteração dessa interatividade ao se passar de receptor de informações a membro que interage no ciberespaço.

Tomamos de Levy (1999), um dos conceitos centrais dessa pesquisa, o de cibercultura, acepção fundamental que norteia nossos estudos sobre sexualidade no currículo da escola contemporânea, ao compreendermos que o novo cenário cultural que emergiu a partir de meados do século passado, interfere de modo onisciente e onipresente em nossa sociedade. Para Levy (1999, p 17), a cibercultura “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Ratificando este pensamento, Lemos (2004) afirma que a cibercultura não se resume em um fenômeno tecnológico da cultura, mas ocorre a partir da sinergia entre o tecnológico e o social, ao englobar as novas dinâmicas sócio-comunicacionais que levam a inovação, sendo resultado do trabalho cooperativo, de influências recíprocas, e da criação e livre circulação das informações.

Levy (1999) ressalta que a acepção ciberespaço foi criada por William Gibson, no ano de 1984, para referir-se ao universo das redes digitais, colocado como cenário de conflitos mundiais na publicação *Neuromancer*, um romance de ficção científica. Esse termo acabou sendo apropriado pelos usuários e criadores das redes digitais.

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (Levy, 1999, p.95).

Para Lemos (2002, p. 138), “o ciberespaço é a encarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário, dos mitos e símbolos que perseguem o homem desde os tempos ancestrais.” O ciberespaço seria o local no qual as tecnologias expressariam os seus atributos de agregação social, uma espécie de local mágico, ubíquo, imaginário, que transcende o espaço físico, no qual tudo se opera de forma rizomática, sem respostas únicas e acabadas.

Corroborando com Levy (1999) e Lemos (2002), Santos (2019, p. 30) afirma que “o ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já

vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história”. Anteriormente, o ciberespaço era um espaço distanciado dos centros urbanos em virtude das próprias limitações tecnológicas, pois para acessá-lo era necessário utilizar um desktop intermediado por uma internet discada, limitando as possibilidades de interação. Posteriormente, com o surgimento dos blogs e redes sociais (*Facebook, Instagram, Youtube, etc.*) ocorre uma grande interação com o ciberespaço, e para habitá-lo ficou mais simples com o uso de tecnologias móveis como tablets, smartphones, notebooks, pois permite que todos permaneçam imersos e conectados de maneira permanente, configurando os tempos de mobilidade ubíqua da cibercultura (Santos, 2019, p.36-37).

Pretto e Assis (2008, p.75) também asseveram sobre o desenvolvimento das tecnologias na contemporaneidade, evidenciando que o século XXI foi marcado pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da Internet, das redes digitais, dos estudos sobre Inteligência artificial, o que culminou com profundas alterações na produção do conhecimento, dos saberes, da apropriação dos valores e das novas formas de nos relacionarmos com as novas tecnologias. No que se refere à educação, Pretto e Assis (2008) destacam a importância do uso das tecnologias para a aprendizagem dos estudantes nas instituições de ensino, salientando seu uso para além de simples ferramentas motivadoras no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, a tecnologia é vista como instauradora das inúmeras transformações que a sociedade viveu nas últimas décadas e, por isso, a necessidade de sua inserção nas políticas públicas, ultrapassando as barreiras das salas de aula. Busca-se um acesso de maneira qualificada às tecnologias, que não resuma o educando ao simples uso de computadores e dos livros impressos, isto é, como meros receptores de tecnologia, mas que sejam produtores de novos conhecimentos (Pretto; Assis, 2008, p. 80-81).

Conexões essas que favoreçam a cada cidadão poder efetivamente participar do mundo contemporâneo não na perspectiva de ser treinado para usar o computador. O computador, o rádio, a tevê, a internet e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar – cada escola, cada professor e cada criança – em produtores de culturas e conhecimentos. Cada escola, assim, começa a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias (Pretto; Assis, 2008, p. 81).

Como já mencionamos, estamos vivendo uma nova fase da cibercultura pautada na mobilidade móvel e ubíqua, pois através do uso tecnologias móveis estamos em permanente contato com o ciberespaço, o que possibilita novas práticas educacionais. Cabe aos docentes pensarem nessas novas possibilidades para aprender, pesquisar e estudar, ao passo que com o

desenvolvimento de tecnologias digitais, o panorama cibercultural favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de proporcionar experiências formativas por meio da nova linguagem comunicacional. Por serem praticantes culturais nesse novo panorama cultural, os estudantes se apropriam do ciberespaço ao mesmo tempo em que se relacionam com este, cabendo à docência fomentar atos de currículo fundados na diferença que discutam questões envolvendo a sexualidade. Para isso, neste estudo, utilizamos as redes sociais, com enfoque para as redes colaborativas como o *Youtube*, *TikTok* e *Instagram*, ao passo que por fazerem parte do universo dos estudantes, possibilitaram o atrelamento de maneira rizomática com o conhecimento. Desse modo, as redes sociais podem ser utilizadas nas práticas escolares, servindo como um amplo canal de discussão sobre questões relacionadas ao universo LGBTQIAPN+, articulando ações, divulgando informações, pautando suas bandeiras de lutas, conscientizando a população sobre a diferença e combate a condutas padronizadas e excludentes de certo ou errado em relação à sexualidade.

O estudo das redes é imprescindível a compreensão de seus elementos principais que a compõe. Os atores, que seriam os primeiros elementos da rede social e representam todos aqueles envolvidos na rede acessando-a, cuja suas representações acontecem por meio de perfis nas RSIs. As conexões referem-se aos laços sociais que são estabelecidos por seus atores a partir de interações no ciberespaço. Confirmando as proposições, Recuero (2009):

Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (Recuero, 2009, p. 24).

Para os autores Pretto e Assis (2008) a palavra “rede” está ligada a entrelaçamento, a uma organização de sistemas, que perpassa por vários tipos de redes, como as redes sociais, tecnológicas, acadêmicas, que possibilitam a criando uma relação de interdependência que possibilita novos conhecimentos capazes de integrar ações.

A palavra rede vem do latim *retis*, que significa entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. A partir da noção de estruturas entrelaçadas, a palavra rede tem sido empregada em diferentes situações. É possível identificar aplicações desse termo nos mais diversos campos de conhecimento, como Biologia, Física, História, Economia, entre outros (Pretto; Assis, 2008, p. 77).

Santaella e Lemos (2014), definem as Redes Sociais de Internet- RSIs a partir das interações que se estabelecem, considerando que o acesso à informação acontece de maneira monomodal (1.0), monomodal múltipla (2.0) e multimodal (3.0). Os anos de 1990 foram marcados por interfaces simples, lineares, unidirecionais em que os praticantes culturais saem de um ponto para o outro em busca de respostas ou enviando mensagens. A navegação, nessa perspectiva, tinha um início e um fim, uma temporalidade em que o acesso pressupunha um espaço físico no qual se conectavam as redes através de uma internet discada e um desktop. Em virtude dessas características, a navegação digital nesse período era denominada como monomodal. Na segunda metade desta década, assistiu-se um avanço dessas interações, ampliando as possibilidades de comunicação, que culminaram nas RSIs 2.0 que se configurou como uma transição para a rede social subsequente, as RSIs 3.0, caracterizadas pela ubiquidade, em que se pode acessar inúmeras redes, plataformas por meio de aplicativos e dispositivos móveis. Santaella (2014) aponta três momentos que marcam essa evolução das RSIs:

Primeiramente, durante a segunda parte dessa década, realizou-se a possibilidade pioneira de interatividade em tempo real para redes socialmente figuradas (IQC). Essa realização caracteriza as RSIs 1.0. Em seguida, o salto em direção às redes sociais 2.0 foi dado a partir do compartilhamento em rede social de arquivos, de interesses etc. Entrávamos na era do Orkut, MySpace, LinkIn etc. A partir de 2004, com a criação do *Facebook*, entramos na era das RSIs 3.0, caracterizadas pela integração com outras redes e pelo uso generalizado de jogos sociais como *Farmville* e *Mafiawars*, assim como de aplicativos para a mobilidade (Santaella, 2014, p. 58).

Com as redes sociais, sobreveio uma nova forma de circular a comunicação. Ao longo da história, essa transmissão ocorreu através da madeira, da pedra, do papel e, atualmente, por meio dos códigos universais chamados de bits. Com o ciberespaço conectando computadores de todo mundo através da internet, com a capacidade de reunir inúmeras mídias como jornais, cinemas, rádios, TV, revistas, chats, blogs, fóruns de discussão, para citar alguns exemplos; as redes são compreendidas como essa conexão que ocorre entre os seres humanos, os objetos técnicos e as interfaces digitais (Santos, 2019, p. 65-66).

No Brasil, conforme Nazaré (2013), as redes sociais configuram-se em palco de disputas entre grupos conservadores e progressistas sobre o movimento LGBTQIAPN+. Ao mesmo tempo em que se tem grupos extremamente homofóbicos e conservadores, também se constitui um canal de luta, esclarecimento e afirmação para aqueles que não se encaixam no padrão considerado aceitável. No *Instagram*, muitas páginas têm denunciando os discursos LGBTfóbicos, sendo um canal de luta e problematizando questões sobre orientação sexual e identidade de gênero. As imagens abaixo, postadas na @aliançalgbti e na @agblt.oficial.,

denunciam falas LGBTfóbicas praticadas por figuras públicas (ex-ministro da Educação Milton Ribeiro e o pastor evangélico André Valadão).

Figura 11 – Páginas no *Instagram* (Aliança LGBTI e ABGLT)



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Desse modo, “o ciberespaço tem significado uma via importante por meio da qual os movimentos sociais atingem pessoas que podem vir a compartilhar de seus valores e contribuir com suas ações”. E acrescenta que “diante de um cenário de escassez de recursos financeiros, humanos e temporal, a utilização da internet pelo movimento LGBTQIA+ reduz os custos da participação política ao disponibilizar um novo repertório de ação” (Nazaré, 2013, p.39).

Figura 12 - Página no *Instagram* Universo LGBTI



Fonte: Acervo pessoal (2022)

A página @universolgbti possui cerca de 400 mil seguidores e suas publicações visam informar e problematizar sobre a diferença. Através de páginas como essa, nota-se a aceleração da transmissão das informações e o alcance de um grande número de visualizações em questão de segundos, otimizando a sua aquisição para um grande público. Nunca se teve tanta informação sobre sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual como nos últimos anos através das redes sociais. Temas que ainda são cercados de “interdições” na sociedade e, por conseguinte, na escola, também passam a ser problematizados nas redes sociais, contribuindo para a efetivação de um currículo não focado nessa perspectiva binária de gênero e sexualidade.

Observa-se a afirmação dos grupos LGBTQIAPN+ através de dispositivos de ação política e pedagógica, visando esclarecer sobre o seu universo, bem como tentando romper com a naturalização do padrão cisheteronormativo, considerado como correto e aceitável socialmente. Dessa maneira, as redes sociais possuem seu papel pedagógico, pois através delas, as comunidades LGBTQIAPN+ têm utilizado o ciberespaço como lugar de luta política e de formação/informação para o movimento, em discordância com a lógica heteronormativa.

Assim, neste estudo, considerou-se o papel fundamental das redes sociais enquanto dispositivo responsável por inserir a temática da sexualidade no currículo escolar, fomentando atos de currículo, inicialmente, por meio da apresentação de vídeos do *Youtube* com a temática da Diferença, pela mobilização dos discentes através do *WhatsApp* e, posteriormente, com a criação, pelos estudantes, de vídeos no *Tik Tok* e de cartazes no aplicativo *Canvas*, que foram publicados na página do *Instagram*, @juntos_e_diferentes, com o intuito de problematizar sobre a questão LGBTQIAPN+ no cerne da instituição pesquisada. Pretto (2017) valoriza a autoria dos educandos a partir da possibilidade interação do ciberespaço com o espaço escolar.

As tecnologias digitais para fortalecer os processos criativos, em vez de estimular as meras reproduções, nos possibilitam pensar em cada menino e menina, cada professor e professora como efetivamente criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos. Tudo isso com a comunidade escolar se apropriando dos múltiplos e diversos suportes, com intenso uso das diversas linguagens, de modo a transformar os laboratórios de informática e as bibliotecas em espaços multimídia, em vivos lugares de produção, com os computadores portáteis circulando pela escola na mão dos meninos e de professores, além da ajuda de pais e da comunidade, em um rico processo criativo e ativista (Pretto, 2017, p. 57).

Na escola na qual desenvolvemos a pesquisa, não tínhamos laboratórios de informática ou espaços multimídias funcionais, um reflexo da escola tradicional, tão centrada nos conteúdos disciplinares e, por conseguinte, atendendo a um projeto político de sucateamento do ensino público, reforçando a perpetuação de discursos hegemônicos. Por acreditarmos que é possível suscitar microrevoluções na escola com a alteração destes discursos, ousamos pensar nesta pesquisa. Um laboratório de informática sem uso e bastante obsoleto, com o acesso ao *wi-fi* limitado, não correspondia à necessidade de criação dos jovens do Ensino Médio. Porém, usando seus smartphones, em sua maioria defasados, e mesmo diante das limitações impostas pela falta de recursos, nossos praticantes culturais, imersos na ubiquidade do ciberespaço, criaram com maestria os vídeos e cartazes que mostraremos no quinto capítulo. Isto pautando-se na compreensão de Pretto (2017, 40), que nos diz que a tecnologia não é vista como ferramenta, mas como possibilidade de criação.

Desse modo, no tópico a seguir, falaremos sobre a importância das redes sociais para esse estudo, por fazer parte do cotidiano dos nossos praticantes culturais enquanto espaço de informação e produção de conhecimento, a qual utilizamos como mola propulsora para problematizar a diferença no currículo.

2.3 Redes Sociais de Internet: Youtube, WhatsApp, TikTok e Instagram

Figura 13 - Tecendo Conexões



Fonte: Acervo pessoal (2022)

A ubiquidade do ciberespaço permitiu que as redes sociais se consolidassem como elemento de presença permanente e indispensável no cotidiano da maioria das pessoas em todo o mundo. Os smartphones conectados à internet passaram a fazer parte da nossa indumentária, seja em nossas mãos, seja nos bolsos das calças ou nas bolsas, numa verdadeira simbiose com o corpo humano. Sentimo-nos “nus”, sem os nossos celulares, como se algo de muita importância estivesse faltando, como se a vida parasse. Nossa agenda diária, nossos contatos, nossas fotos de momentos felizes, nossas contas bancárias, extrato de gastos no cartão, nossas plataformas de estudo, nossas redes sociais, enfim, tudo está lá, naquele pequeno aparelho que cabe em nossas mãos. De maneira constante estamos ligados na internet e, principalmente, em nossas redes sociais. Fazendo uso delas, nos comunicamos, nos expressamos, aprendemos e atribuímos significações para aquilo que vemos, lemos e nos conectamos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas- ONU (2023) somos hoje mais de 8 bilhões de habitantes em todo o planeta. Estima-se que muito mais da metade, cerca de 66%, ou seja, 5,3 bilhões de pessoas no mundo todo tenham acesso à internet, compartilhando dados. Os discursos são construídos e desconstruídos num devir constante. Partindo dessa compreensão, adentramos nas redes sociais nos autorizando a questionar as condutas cisheteronormativas da sociedade,

pensando numa pesquisa que visa problematizar questões concernentes a sexualidade na escola, considerando a nossa implicação com a temática enquanto educadores.

Afastamo-nos das reificações (Macêdo, 2011) que visam naturalizar determinados comportamentos e/ou aspectos da realidade humana. Concordamos com Macêdo (2011, p. 22) quando este nos diz que “nada é natural nos processos de *hominização*, nada é naturalmente relevante em educação, nada é naturalmente constituído, tudo se configura como processos socioexistenciais onde a intenção, interesse e poder estão envolvidos para o bem e para o mal”. Algo expresso nos currículos escolares que buscam naturalizar, coisificar ou mesmo negar condutas, valores e saberes. Dessa maneira, na tentativa de repensar o currículo para além do espaço físico da sala de aula e, ainda, o revestindo do seu caráter formativo, fizemos uso das redes sociais para corroborar com atos de currículo que permitiram trabalhar conhecimentos que transcenderam os conteúdos disciplinares.

A seguir, faremos uma breve descrição de cada uma das redes sociais de internet utilizadas nesta pesquisa, que motivaram narrativas, vídeos e imagens dos praticantes culturais envolvidos, bem como a produção de dispositivos pelos autores nesse processo. Enfatizando que essas redes não foram selecionadas de modo aleatório. A rede *YouTube* foi escolhida pela possibilidade de compartilhamento de vídeos, as redes *Instagram* e *Tik Tok* por serem as mais utilizadas pelos nossos estudantes e o dispositivo *Canva* por possibilitar a construção e edição de post para publicação nas redes.

2.3.1 YouTube

A segunda maior rede social do mundo, criada no ano de 2005, conta atualmente com cerca de 2,51 bilhões de usuários. O *YouTube*⁸ é voltado para o compartilhamento de vídeos online, com a possibilidade de criação e reprodução. No ano de 2006, a empresa *Google Inc* comprou a plataforma por US\$ 1,65 bilhões em decorrência do seu sucesso.

Figura 14 – Plataforma Youtube



Fonte: <https://www.youtube.com/>

⁸ Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>

O *YouTube* foi criado por três funcionários (Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim) de uma empresa norte-americana, inicialmente para resolver a questão do compartilhamento de vídeos muito longos, que não poderiam ser enviados por *e-mail*, pois excediam a capacidade máxima de memória para envio. O primeiro vídeo postado tinha 19 segundos. Porém, atualmente é possível postar vídeos nos mais diversos formatos, desde aqueles mais amadores feitos com os smartphones, até vídeos profissionais feitos em grandes estúdios. A rede Youtube democratiza o acesso a uma diversidade de vídeos de conteúdo LGBTQIAPN+, inclusive de caráter pedagógico e informativo relacionado à temática. Qualquer pessoa pode postar vídeos de maneira gratuita. Para isso, é necessário apenas que o usuário navegue no site www.youtube.com e faça sua inscrição.

Escolhemos nesta RSIs todos os vídeos que foram utilizados em nossa pesquisa-formação na cibercultura, como filmes, documentários, pequenas reportagens que proporcionaram a discussão da diferença no currículo da escola básica brasileira, por meio de rodas de conversa na sala de aula e debates nas redes sociais. Utilizamos cerca de 5 (cinco) vídeos extraídos do Youtube, dentre filmes, documentários e reportagem. Os primeiros dois vídeos utilizados: “Entrevistas Sobre Mortes De Homossexuais nos Anos 80” e “Sobre Vivências-Documentário LGBT”, foram escolhidos por abordarem sobre a LGBTfobia. E os três seguintes: “Hoje eu quero voltar sozinho”, “Vista a minha pele” e “Boneca na mochila”, por abordarem a questão da diferença de maneira problematizadora.

2.3.2 WhatsApp

A maior rede social brasileira de mensagens não poderia estar de fora da nossa pesquisa, já que a maior parte dos usuários de internet a utilizam diariamente. Sua logomarca de cor verde, envolvendo um telefone convencional, faz alusão à disponibilidade ininterrupta de comunicação, seja por meio de mensagens de texto ou voz, seja pelo compartilhamento de outras mídias. Criado em 2009⁹ por ex-funcionários do portal Yahoo, Brian Acton e Jan Koum, o WhatsApp cujo significado refere-se a “Olá”, “E, aí” na tradução do inglês, logo se tornou bastante popular, uma alternativa ao antigo SMS (recurso de mensagem de texto).

⁹ <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/whatsapp/>

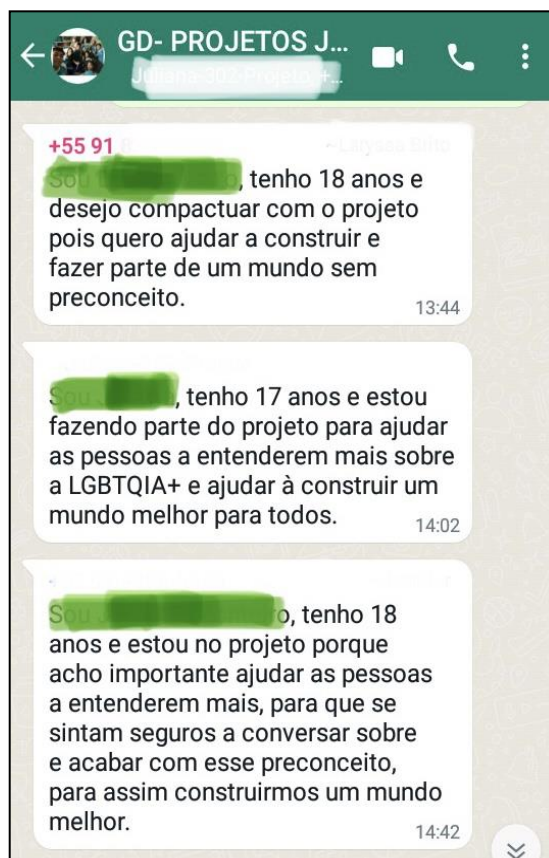
Figura 15 – Aplicativo de Mensagens – WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal (2022)

No início da pesquisa de campo, o uso desta rede social teve papel importante para mobilizarmos os alunos, articular ações, promovermos debates sobre a temática da sexualidade.

Figura 16 – Grupo de Conversas - Aplicativo WhatsApp



Fonte: Acervo Pessoal (2022)

A imagem evidencia o quanto o *WhatsApp* impulsionou os movimentos da pesquisa de campo através das mensagens de texto, possibilitando a aproximação com os nossos discentes, tendo o mérito de fomentar as discussões sobre a orientação sexual e identidade de gênero.

2.3.3 Tik Tok

Figura 17 – Rede Social *TikTok*



Fonte: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>

Essa rede foi bastante mencionada pelos nossos praticantes culturais que participaram da pesquisa, como uma das mais usadas pelos jovens, pela possibilidade de criar vídeos curtos, perdendo apenas para o *Instagram*. Através do *Tik Tok*, os estudantes envolvidos com criação de dispositivos, produziram, em conjunto ou de maneira individual, pequenos vídeos para serem postados, discutindo sobre orientação sexual e identidade de gênero. A imagem mostra uma das construções de vídeos elaboradas por um dos estudantes (@biel_ss4) na rede social *TikTok* e que passou a integrar as publicações da página @juntos_e_diferentes.

Figura 18 – Vídeo elaborado por um dos estudantes na Rede Social *TikTok*



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O *TikTok*¹⁰ é uma rede social na qual se pode produzir, editar e compartilhar pequenos vídeos, participar de comunidades e até realizar lives ou produzir vídeos um pouco mais longos. Foi criada em 2017 pela empresa chinesa ByteDance e conquistou os jovens no mundo todo, apresentando conteúdos para todos os gostos e públicos.

2.3.4 Instagram

O *Instagram* assumiu o posto de rede predileta dos nossos praticantes culturais, sempre lembrada como uma das redes prediletas dos jovens, nas conversas informais com os estudantes da Escola Júlia Seffer. Como já mencionado, os vídeos criados pelos estudantes no *Tik Tok*, bem como os cartazes criados no dispositivo *Canva*, foram postados no *Instagram*¹¹, na página @juntos_e_diferentes, criada com o intuito pedagógico de questionar padrões de comportamento.

Figura 19 - Página do Instagram “Juntos e Diferentes”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O *Instagram*, a quarta maior rede social do mundo, com cerca de 2 bilhões de utilizadores, permite o compartilhamento de fotos e vídeos, sendo capaz de interagir com outras

¹⁰ https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok#cite_note-11

¹¹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>

redes, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*. Criada em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger, dois engenheiros de software norte-americano e brasileiro, respectivamente, a rede se tornou bastante popular entre os brasileiros, sendo a terceira rede social mais usada no país.

Figura 20 – Rede Social *Instagram*



Fonte: <https://www.imagensempng.com.br/logo-app-instagram-png/>

No ano de 2012, o *Instagram* foi comprado pelo *Facebook* por 1 bilhão de dólares¹², tamanha a sua popularidade. A partir de 2019, a RSIs agregou os *Reels*, vídeos curtos, inspirados na rede *TikTok*. Contudo, nossos praticantes culturais preferiram elaborar os vídeos no *Tik Tok* pela possibilidade de recursos de edição que esta rede possui, na qual o usuário pode realizar dublagens, colocar efeitos distorcendo imagens e sons, *reacts* que permitem gravar a reação a outro vídeo, colocar textos, imagens.

2.4- Dispositivo Tecnológico: O *Canva*

Além do uso das redes sociais de internet, a plataforma lançada em 2013, para elaboração de design, denominada *Canva*, possibilitou a construção de parte do material publicado na página do *Instagram* @juntos_e_diferentes. O dispositivo é rico em variedade de modelos para a construção de conteúdos LGBTs, com inúmeros estilos e recursos que facilitam a elaboração de materiais para as redes sociais.

¹² <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>

Figura 21 – Material da Página “Juntos e Diferentes” Confeccionado na Plataforma *Canva*



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Na imagem acima temos modelos prontos, mas que permitem possibilidade de alteração e recriação. Aqui assumimos o conceito de criação de Pretto (2017), que não se resume ao simples plágio, mas a possibilidade de inventividade diante do que já existe: o recriar.

Essa possibilidade de trocar de modo permanente, de copiar e remixar, portanto, recriar, é o que estamos preconizando como um dos pilares maiores que deveria sustentar os processos educacionais e, nesse sentido, o próprio processo da simples cópia seria esvaziado, pois não se preocuparia com o resultado – a cópia –, mas sim com o processo de recriação associado a tudo isso (Pretto, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva de Pretto (2017, p.43) o dispositivo *Canva* não se resume a uma ferramenta tecnológica como um apêndice educativo para ajudar nas aulas, mas na possibilidade de estimular e desafiar a criação, possibilitando que os estudantes se tornem

autores no processo de ensino aprendizagem, produzindo conhecimento e cultura. As criações autorais dos educandos possibilitaram rever o currículo escolar engessado, que proíbe tudo e que ainda percebe o uso das tecnologias como verdadeiros vilões da educação, pois falta-lhes a compreensão de que cabe ao educador nortear e se apropriar de seu uso na sala de aula.

Figura 22 – Plataforma *Canva*



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/canva-logo--268456827778365578/>

Usando seus próprios celulares para acessar ao *Canva*, os nossos estudantes criaram materiais sobre identidade de gênero e orientação sexual. Ressalta-se que o *Canva*¹³ é uma plataforma online voltada para a criação de design e comunicação visual que existe em 190 países, agregando cerca de 100 milhões de usuário ativos que o usam como ferramenta para criar e editar publicações. É gratuito, porém se permite compras dentro da plataforma, que ainda conta com um suporte para alunos e professores da escola básica.

No próximo capítulo trataremos da fundamentação teórica sobre currículo que norteia a pesquisa, bem como as suas relações com o cotidiano escolar da escola pesquisada.

¹³ Fonte: https://www.canva.com/pt_br/about/

3- A DIFERENÇA NA CIBERCULTURA: CRIAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO

“As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas.”

(Michel Foucault)

A escola não pode estar alheia ao novo cenário cibercultural e, tão pouco, às novas teorias curriculares, cujos trabalhos voltados ao estudo da sexualidade passaram a tomar corpo, principalmente na década de 70, a partir da influência do pensamento foucaultiano no Brasil. Estas, inscritas nos estudos pós-críticos, vislumbram um currículo da diferença ao compreendê-lo como muito mais do que um importante documento norteador para a ação pedagógica, mas como um instrumento de poder capaz de propor rupturas com discursos consolidados. Procuramos nos distanciar da teoria tradicional curricular em decorrência da impossibilidade desta de se circunscrever numa suposta neutralidade, na medida em que compreendemos o currículo repleto de intencionalidade. Dessarte, o currículo se sobrepuja ao desenho curricular, ao passo que nele está contido apenas aquilo que se espera do educando e os objetivos da ação pedagógica. Ao se compreendê-lo em toda sua amplitude, as teorias pós-críticas permitiram repensá-lo a partir das ideias de pensadores como Foucault, Deleuze, Guatarri, Louro, Freire, Macêdo, Santos, distanciando-se de concepções que o conceituam como algo inflexível, burocrático, mecânico, percebendo que este envolve economia, política, cultura e relações de poder.

3.1- Currículo, um macroconceito.

Assumimos o desafio de pensar o currículo a partir de uma perspectiva rizomática, problematizando a sexualidade, suas naturalizações e biologizações sobre orientação sexual e identidade de gênero. Ousamos em pensar em um currículo da diferença na cibercultura, embora compreendendo que os nossos atos de currículo tiveram uma ação limitada. Um esboço de uma “escola que queremos e de um currículo que pretendemos”. A nossa investigação reflete o quão se torna difícil questioná-lo, provocá-lo, fomentando alterações na sua estrutura. A escola pesquisada assentava-se na concepção tradicional arbórea, na qual os discentes têm uma grade curricular composta por um conjunto de disciplinas que deverão ser ministradas no decorrer do ano letivo, cujos conteúdos assimilados são averiguados por meio de avaliações, algo naturalizado não apenas pelos professores, mas também pelos estudantes. As narrativas

dos docentes sobre a preocupação de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, para o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB e para o mercado de trabalho ecoava no espaço escolar. Ao propor a discussão da temática LGBTQIAPN+, a turma logo perguntou se ganhariam ponto e se o trabalho faria parte de alguma disciplina, refletindo a visão dos discentes sobre um currículo calcado num prisma tradicional. Nosso desafio passou a ser o de mobilizar a turma para que construíssem dispositivos no sentido de repensar a sexualidade a partir de outros prismas.

Propomo-nos a repensar o currículo escolar, ainda tão engessado pelo tradicionalismo, pela centralidade do conhecimento científico, pelo ajuste do indivíduo a sociedade e pela preocupação em formar mão de obra para o mercado de trabalho, ao trazermos a diferença à baila, ainda que de maneira restrita, em uma única sala de aula da escola. Questionamos esse modelo que se reveste de uma suposta neutralidade, porém que acaba atendendo a um determinado projeto político ao calar temas como o da questão LGBTQIAPN+, considerando-os proibidos por irem de encontro a padrões de comportamento tomados como superiores e corretos em relação aos demais.

Partimos da compreensão de currículo, considerando que sua conceituação não é uma tarefa fácil, ao passo em que este se encontra atrelado a uma visão de homem e de mundo que corroboram com um modelo de sociedade que se pretende alcançar.

As questões de gênero, raça, etnia, religiosidade eram desconsideradas do processo de aprendizagem no currículo tradicional, que objetivava o desenvolvimento individual e colaborar com as exigências do modo de produção capitalista. De acordo com Foucault (1988, 1996), a escola, longe de decretar o sepulcro do sexo nas instituições, voltou sua atenção a este tema, que passou a ter locutores preparados para suscitar e controlar os discursos através da imposição de conhecimentos canônicos e daquilo considerado como discurso verdadeiro, neste caso, o biologizante, estabelecendo o seu próprio discurso ao se utilizar de mecanismos capazes de regular o pensamento, como as chamadas “interdições” no que se referia à sexualidade.

Como já afirmamos, o currículo não é campo de neutralidade, mas de intencionalidade. De discursos sobre o que se pretende dizer e de interdições sobre o que se quer ocultar. Entendemos que vai muito além de conhecer a sua acepção, enxergando suas pretensões, ou seja, aquilo que se almeja alcançar é o ponto de partida. Partimos desse pressuposto ao lançarmos atos de currículo capazes de interferir no currículo tradicional, criando momentos formativos e de autoformação com os discentes, por intermédio das redes sociais e das rodas de conversa que se estabeleceram ao longo do ano letivo. Assim, este tópico se inicia com uma breve discussão sobre o conceito da palavra currículo, bem como as suas abordagens teóricas,

elementos importantes para se compreender um currículo capaz de dialogar com as diferenças, com destaque a questão da sexualidade neste novo contexto cibercultural.

De acordo com Silva (2006), o termo *curriculum*, oriundo do latim *currere*, refere-se a ‘correr’, ou ainda ‘carro de corrida’, dando a noção de percurso. Durante o século XVI, a acepção passa a fazer parte dos meios educacionais, referindo-se ao término de um curso inteiro, ou seja, o final de um percurso acadêmico. Dessa maneira, o termo “currículo”, outrora atrelado apenas aos exercícios físicos, passou a ser utilizado nas instituições de ensino, compreendido como um curso inteiro, no qual, ao seu término, os estudantes estariam aptos ao recebimento de diploma. Com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo, chamada de Mercantilismo, ocorreram uma série de transformações na realidade social que foram responsáveis por criar condições favoráveis à implementação do sistema capitalista, dentre elas, a nova estruturação do sistema educacional, voltada à formação de um ser humano que pudesse integrar essa nova sociedade (Silva, 2006, p. 4821).

Posteriormente, o currículo direcionou-se para alcançar resultados no ambiente educacional através de objetos, procedimentos e métodos, tornando-se um campo profissional, com estudos e pesquisas nesta área. Isso possibilitou o surgimento de novas teorias sobre o currículo, a partir de questionamentos sobre o que deveria ser ensinado, percebendo que este não se delimitava apenas aos conteúdos a serem ministrados, mas que também envolvia relações de poder, classe e também relações de gênero, raciais, étnicas, capazes de influenciar visões de mundo, indo muito além da organização dos conteúdos curriculares (Hornburg; Silva, 2007, p.61).

Entretanto, muito mais do que conceituar o currículo, se faz necessário estabelecer suas pretensões no âmbito educacional, isto é, esmiuçar suas intenções. Corazza (2001), fundamentada nas teorias pós-críticas, definiu o currículo como linguagem a partir de uma perspectiva construcionista, englobando discursos, significados, significantes, língua, falas, conceitos, dentre outros aspectos, cujos discursos são maneiras de interpretar o mundo e a realidade, atribuindo significados, se constituindo numa prática social consolidada por meio das instituições, regulamentos, valores, normas, saberes.

Desse modo, evidencia-se o quanto a linguagem, incluindo a das tecnologias digitais, impregnada por discursos, tem papel crucial nas ponderações sobre o currículo, sendo, ao mesmo tempo responsável por alicerçar falas cristalizadas, mas capaz também de provocar novos direcionamentos sobre diferença. Para Corazza (2001) “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É o nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado”. E neste trabalho, o que se pretende é a possibilidade

de se pensar num currículo que dialogue com a diferença, a partir do uso das redes sociais *Youtube*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Tik Tok* e através delas questionar esses discursos consolidados. Ao usarmos os vídeos do *Youtube* ou ainda ao criarmos vídeos no *Tik Tok*, por exemplo, temos acesso a uma linguagem que problematiza a diferença e que dialoga com os jovens que estão permanentemente conectados no ciberespaço.

Ao se pensar no currículo enquanto algo que fala, entende-se que o currículo fala sobre o que ele quer (Corazza, 2001, p. 9-10). Essa intencionalidade sobre o que se deve falar, também existe naquilo que se deve ocultar, ou seja, no que não se pode ser dito na escola. Esses temas considerados “*tabus*”, como a questão da sexualidade, por exemplo, que se constitui questão central desta pesquisa, acabam sofrendo mecanismos de exclusão para não serem trabalhados no cotidiano escolar. Dentre estes, o procedimento mais comum é o da chamada interdição, anunciado por Foucault (1996).

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (Foucault, 1996, P. 9-10).

Quantas interdições são alicerçadas no cotidiano escolar com o intuito de impedir rupturas epistemológicas de conceitos solidificados. Tomamos a proposição acima para ratificarmos o quanto o currículo pode ser espaço de homogeneização cultural, pois o compreendemos como um dispositivo de poder nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo em que se fala sobre diversidade, se impõe de maneira massiva padrões de comportamento, manifestações e expressões culturais dos grupos dominantes, numa clara relação das questões culturais com as relações de poder impostas através dos discursos dominantes (Silva, 2022, p.85). Algo evidenciado durante a pesquisa formação na cibercultura, em que predominou a binaridade de gênero homem/mulher, nas atividades escolares. Os padrões introjetados de maneira massiva regulam como percebemos a sexualidade cotidianamente. Enquanto educadores, vemos com naturalidade o binarismo masculino/feminino nas modalidades esportivas, nas escolhas de rei/rainha dos jogos, de miss/mister festa junina, nas atividades desenvolvidas. São padrões tão cristalizados de comportamento que passamos a não questioná-

los e acabamos por reproduzi-los. Na função de coordenadora pedagógica, em mais de dez anos de atuação, embora sendo sensível à questão LGBTQIAPN+, assim como muitos professores, nunca tinha me dado conta dessa dissociação do discurso em relação a nossa prática e sobre como reproduzimos condutas cisheteronormativas, nas salas de aula, nos corredores, nas atividades escolares.

Em consonância, Macêdo (2017, p.15) tece sua crítica ao currículo enquanto campo de exclusão ao afirmar que “não temos dúvida de que o currículo, uma significativa opacidade semântica para muitos trabalhadores em educação e a sociedade em geral, ainda se constitui num dos artefatos educacionais mais iluministas, autoritários e excludentes”. Esse dispositivo tão pouco transparente e confuso em seu significado para os educadores, fundado em muitos equívocos em torno da acepção, afasta-se da noção enquanto campo de estudo que possui características político-pedagógicas muito particulares.

Ao realizarmos esta investigação, procuramos nos afastar de reducionismos, compreendendo a importância de o conceituarmos, para qualificarmos as nossas discussões sobre este objeto. Consideramos como pressuposto que conceituar currículo não se constitui numa tarefa simples, por tratar-se de um macroconceito, isto é, de um conceito dotado de uma multiplicidade de dimensões e perspectivas educacionais. Apoiamo-nos em Macêdo que faz menção a “um conceito de fecundas características subsunçoras, ou seja, dotado de uma significativa capacidade de ancorar as mais diversas dimensões e perspectivas do ato educacional, sem, entretanto, perder a sua especificidade em termos de campo e história” (Macêdo, 2017, p. 16). Para o autor, o currículo é palco de interesses, nem sempre visando uma formação que dialogue com princípios democráticos, ao passo que, por vezes, volta-se para perpetuação e omissão de desigualdades. Macêdo (2017, p. 27) afirma que “é assim que compreendemos o currículo, como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas. Concordando com Macêdo sobre o conceito, Moreira e Tadeu (2013) destacam que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O dispositivo *Juntos e Diferentes* (que descreveremos melhor nos capítulos subsequentes) instituiu novos processos de autorização com os discentes, no intuito de questionar a lógica hegemônica que envolve a sexualidade, mostrando o quanto é extremamente difícil provocar mudanças no currículo em todos os seus aspectos: concepção, estrutura e organização. Usar as redes sociais, passar vídeos que não abordem conteúdos disciplinares, solicitar produções sem que estas equivalham à pontuação para a prova, como fizemos, dão a impressão para os

estudantes que estamos trabalhando algo paralelo ao currículo escolar. Muitos alunos questionaram sobre o porquê de trabalharmos esse tema, se não poderia valer ponto, se eu era LGBTQIAPN+ para querer discutir o assunto. Tais questionamentos nos mostram o quanto que essa visão sobre o currículo escolar está atrelada a concepção de um currículo arbóreo, disciplinar e extremamente fechado.

Fotografia 01 - Turma B assistindo ao vídeo do Youtube sobre vivências



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Paraíso (2023) também discorre sobre a complexidade que envolve a acepção, enquanto campo de inúmeros interesses e disputas. E, concorda com Macêdo (2017) sobre a flexibilidade conceitual capaz de agregar uma multiplicidade de discursos motivados por desejos, interesses e conflitos. Para a autora, o currículo não se resume a uma listagem de conteúdos, sendo palco de disputas, território de lutas, ele representa discursos e, por conseguinte, um projeto de sociedade. Nada é desprezioso no currículo. Seleciona-se aquilo que vai ser ensinado, com o objetivo do que se quer transmitir, do que se pretende que seja assimilado como verdade. O currículo vai além do espaço escolar. Ele representa e atende a projetos políticos que visam

alcançar um determinado ideal de sociedade. A escola se orienta pelo currículo que dita as normas, os conteúdos, o que pode e o que não pode. Nesse ínterim:

Currículo é também documento disputado que sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar. É aquilo que as professoras fazem no cotidiano de sua sala de aula no encontro com estudantes e suas culturas. É um texto étnico e racial que pode colonizar ou efetivar estratégias de descolonização. É uma linguagem que produz sujeitos, constrói identidades ou produz subjetividades. É uma prática que pode reforçar relações de gênero ou implementar estratégias para desfazer essas relações e desarranjar divisões e normalizações que hierarquizam e produzem desigualdades. É artefato cultural que silencia ou que, mesmo sem silenciar totalmente, nega determinadas culturas - ao abordá-las superficialmente, esporadicamente - e ao focar seus aspectos menos importantes - do mesmo modo que reforça, ensina e valoriza outras (Paraíso, 2023, p. 10).

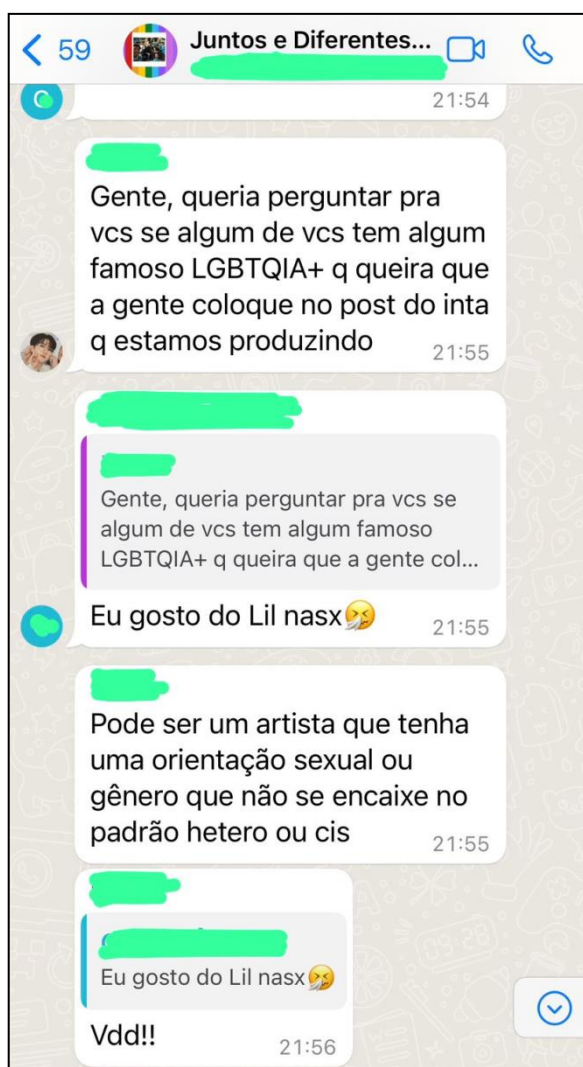
A autora nos mostra que o currículo é algo vivo, que pulsa, que se implica, que se autoriza, que forma, que se posiciona, que tem lado, que é mutável, que reivindica algo. A maneira como ele se organiza na escola, comunica suas pretensões que não se resumem apenas a este espaço, pois o currículo representa um projeto político de sociedade; uma construção social. Durante a pesquisa de campo ficou evidente que o currículo escolar se apresentava como supostamente neutro e extremamente preocupado com a vida profissional dos nossos educandos, ao pautar-se na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo definidor dos conteúdos curriculares para a educação básica, sobre a qual não vamos nos aprofundar nesta dissertação, por uma questão epistemológica. O que nos interessa, na verdade, é sobre a omissão da diferença no currículo nacional, também chamado de currículo maior, ao silenciar a discussão da sexualidade na escola. Esse calar, impetrado sobre o assunto, mobilizou a criação de atos de currículo na cibercultura que rompessem com essa perspectiva de currículo tradicional prescritivo, fechado nos conteúdos disciplinares e voltado para o mercado de trabalho.

3.2- O que pretende um currículo?

Inúmeras teorias curriculares definiram e delimitaram os estudos sobre currículo, com base na sua compreensão sobre homem e sociedade. Assumimos a defesa de um currículo rizomático, formativo, cibercultural e da diferença circunscrito nas teorias pós-críticas, em que se considera a existência do outro no processo de ensino-aprendizagem, numa relação que extrapola dicotomias e se percebe o educando por inteiro e as suas implicações com a cultura. De tal modo, enquanto campo de incontestáveis lutas e interesses, o currículo deve voltar-se

para uma ação formativa voltada para a valorização da diferença. Consideramos que este tem um papel fundamental, por meio dos atos de currículo e das tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando que grupos até então hegemonicamente excluídos tenham espaço e voz no cotidiano escolar. Ao criarmos atos de currículo, durante o campo, possibilitamos que jovens silenciados por serem LGBTQIAPN+ pudessem ser ouvidos no ‘*espaçotempo*’ (Alves, 2015) escolar, durante as rodas de conversa, nas conversas na rede social *WhatsApp*, ao pensarem em ações, ao darem sugestões e por meio dos dispositivos autorais criados para abordar a questão.

Figura 23 - Conversa na Rede *WhatsApp*



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Em nossas reflexões, nos afastamos das teorias tradicionais do currículo, ainda muito presentes na escola básica, com destaque para a escola na qual realizamos a pesquisa de campo,

que postulavam uma suposta neutralidade, restringindo a sua preocupação com a formação escolarizada dos trabalhadores, para contribuir com a formação de especialistas. A preocupação principal da escola era a de preparar os discentes para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, enquanto uma das maneiras de ingresso no mercado de trabalho. John Franklin Bobbit foi o principal representante desta corrente de pensamento, pregando por uma escola pautada na eficiência, organizada nos moldes de uma empresa comercial ou industrial, pois se baseava na teoria de administração econômica de Fredrick Taylor. Do mesmo modo, como Bobbit, no século XIX, outros autores, de acordo com Silva (2006), também definiram sobre qual seria a relação entre o currículo e o controle social, em que se assistiu ao avanço da indústria e divisão do trabalho, com a migração dos trabalhadores do campo para a cidade, seu respectivo aumento e o surgimento de uma classe operária na América do Norte, com um trabalho cada vez mais especializado. Nesse contexto, o currículo assume a função voltada para o mundo do trabalho. Bobbit e Charters têm seus estudos voltados para as novas necessidades relacionadas ao trabalho advindas com a revolução industrial. Dessa maneira, emergem o Taylorismo e o Fordismo, construções teóricas voltadas para a organização científica do trabalho. O taylorismo dividia o trabalho em duas vertentes: a do trabalho intelectual e a do trabalho manual, cabendo o primeiro aos filhos das elites e os segundo aos filhos dos trabalhadores que atuavam nas fábricas. Já o fordismo fragmentava o trabalho em partes que devem ser bem coordenadas, influenciando na disciplinarização do ensino por áreas de conhecimento (Silva, 2006, p. 4822).

Bobbit acreditava que através do currículo poderia se provocar uma grande consciência de grupo, na qual não tivessem divergências de pensamento, em que houvesse um consenso cultural. Taylor e Dewey passaram a criticar essa perspectiva desvinculada da realidade, porém Taylor pensava num documento norteador voltado para atender aos interesses econômicos, enquanto Dewey focava-se nas necessidades da criança com um currículo ativo, em que o educando fosse capaz de aprender através de situações que simulassem o mundo real (Silva, 2006, p. 4823).

Segundo Hornburg e Silva (2007), aos especialistas cabia o foco na elaboração voltada para o desenvolvimento de habilidades capazes de medir se estas foram realmente apreendidas. Taylor propunha uma espécie de roteiro sobre como elaborar um currículo eficaz que norteasse o trabalho escolar. A teoria de Dewey apesar de mais progressista, com enfoque no desenvolvimento das crianças e jovens, ainda era tradicional, pois não questionava a lógica do modo de produção dominante capitalista. A preocupação deslocava-se da formação para o mercado de trabalho e centrava-se na democracia, vendo a escola como espaço para o exercício dos princípios democráticos. Notamos a grande preocupação das teorias tradicionais em

organizar o ensino (conteúdos, objetivos e ensino) para obter resultados a serviço da perpetuação do *status quo* (Hornburg & Silva, 2007, p. 61-62). As questões de gênero, raça, etnia, religiosidade eram desconsideradas do processo de aprendizagem, com a consolidação de um currículo que objetivava o desenvolvimento individual e colaborar com as exigências do modo de produção capitalista. A escola na qual desenvolvemos a pesquisa ainda refletia essa concepção curricular, ao passo que essas questões por não atravessarem diretamente as disciplinas e acabavam sendo desconsideradas nesse processo de *'aprenderensinar'*. Enquanto coordenadora pedagógica da escola anualmente procurava desenvolver atividades pontuais, que discutissem esses temas, na forma de projetos, junto aos professores e alunos, algo notadamente insuficiente para desconstruir discursos. Recordo-me que no início do ano letivo, no momento do planejamento, solicitava que cada grupo de professores, divididos por área do conhecimento - linguagens, humanas, biológicas e matemática - pensassem em projetos com temáticas que pudessem ser relacionadas as suas disciplinas. Assim, realizamos projetos sobre violência contra mulher, sarau literário, diversidade regional, feira de ciências, feira vocacional, consciência negra, intolerância religiosa, dentre outros. Por serem momentos estanques não eram capazes de problematizar a diferença, mobilizando novas maneiras de pensar a realidade. Lembro-me de conversar com a equipe de coordenação sobre as limitações referentes ao alcance deste tipo de atividades pedagógica. Porém, me perguntava, como faríamos algo diferente se essas questões não estavam expressas diretamente nos conteúdos disciplinares. As respostas vieram nesse processo de professora-formadora-pesquisadora por meio da construção de atos de currículo na cibercultura.

Quanto a teoria crítica do currículo, esta possibilitou as primeiras aproximações concernentes aos estudos relacionados à diferença, ao considerarem em suas análises o cenário cultural, social e político. Nesta perspectiva, influenciada principalmente pelas teorias marxistas¹⁴, refuta-se a percepção da escola enquanto local restrito unicamente para contribuir com a formação desinteressada de indivíduos, já que se encontra voltada para fornecer mão-de-obra qualificada e competente para atender as exigências do mercado de trabalho. A escola é percebida como um dos aparatos do sistema capitalista, voltada para o controle social. Essa linha teórica curricular irá apropriar-se dessa formulação sobre os aparelhos ideológicos de Estado para elaborar a sua concepção de currículo (Lopes; Macêdo, 2011).

¹⁴O pensamento marxista, de Karl Marx e Friedrich Engels, do século XIX caracteriza-se pela ruptura epistemológica entre o cientificismo positivista e o moralismo neokantiano, lançando as bases do materialismo histórico e dialético para explicar a sociedade. LOWY, Michael. Método dialético e teoria política. 2ª Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 95.

No ano de 1960, surgem as primeiras teorias fundamentadas na análise marxista, suscitando a conexão existente entre educação e ideologia. Para o filósofo francês Althusser, através da utilização da ideologia na educação o sistema capitalista se perpetua no poder, pois a escola serve de instrumento para atingir toda a população, por meio de disciplinas e conteúdos, inculcando a ideologia dominante, através de seu currículo, tornando as classes dominadas submissas à classe dominante. Portanto, nas escolas voltadas para a classe trabalhadora, o discente tem uma formação em que a subordinação se torna valorizada, já pensando na adequação de uma pretensa mão de obra para o mercado de trabalho. Nas escolas para as classes dominantes, ao contrário, procuravam preparar os futuros líderes (Hornburg; Silva, 2007).

Os sociólogos Bourdieu e Jean-Claude colocam que a reprodução social acontece através da cultura, havendo uma reprodução cultural, na qual os valores e costumes da classe dominante são transmitidos na escola, que os repassa através do currículo. Dessa maneira, na escola, a cultura hegemônica é transmitida através de linguagens e códigos reproduzidos para as classes dominadas, que acaba operando de forma excludente (Hornburg & Silva, 2007). Não raras vezes, na escola, um educando deixa de participar de uma atividade extracurricular, isto é, que é realizada fora de classe, por não conseguir se encaixar, pois estas atividades sempre seguem uma lógica binária feminino/masculino. Os atos de currículo, mesmo resumidos a uma única sala da escola Júlia Seffer, foram capazes de suscitar mudanças, como as reivindicações dos estudantes para terem a liberdade de assumirem papéis que divergiam do sexo biológico durante as programações escolares.

Fotografia 02 - Alunas concorrendo a Rei e Rainha dos Jogos Sefferianos



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O movimento de reconceptualização questionou os estudos realizados por Bobbit e Taylor sobre currículo por seu caráter burocrático e mecânico, passando a valorizar as teorias críticas embasadas por ideias marxistas, da fenomenologia e hermenêutica. Com a fenomenologia os fatos da vida cotidiana, tidos como naturais, passam a ser analisados. Apple, influenciado pelo pensamento de Marx, afirma que o currículo reflete os interesses da classe dominante e questiona a escola e o papel do professor nesse processo educacional apenas enquanto espaço de transmissão de conhecimento, creditando a escola a função de produtora. Henry Giroux, de acordo com Silva (2003), também concebia o currículo como instrumento de libertação e emancipação, voltada pela libertação do poder e controle das instituições dominantes, na qual os estudantes deveriam ser estimulados pelos professores a exercitar sua participação e questionamento. Gadotti também ressalta o papel do professor para contribuir para a formação de alunos críticos, questionadores, a que chamou de pedagogia do conflito em oposição a pedagogia do colonizador (Hornburg & Silva, 2007).

Alguns autores críticos, dentre eles Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren têm se utilizado de traços das teorias pós-críticas como: o questionamento sobre a universalidade do conhecimento, questionamento de metanarrativas, ideia de verdade e racionalidade, contudo sem se afastar de noções clássicas sobre hegemonia, emancipação e transformação social (Ribeiro, 2006).

Paulo Freire, ancorado no marxismo, é um grande expoente do currículo voltado para a vida do indivíduo, isto é, contextualizado pela abordagem do aluno. Em seu principal livro intitulado “A pedagogia do oprimido” retoma a oposição clássica marxista entre opressores e oprimidos, ao questionar a educação bancária e a postura antidialógica, propondo uma pedagogia voltada para um currículo contextualizado com o sujeito, uma educação baseada no diálogo capaz de se contrapor a reprodução da ideologia hegemônica (Lopes; Macedo, 2011).

Para Freire (1987, p. 41), “nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção”. Por esse motivo instigamos a necessidade de autorização dos nossos praticantes culturais, em especial os LGBTQIAPN+, contribuindo para pensarem em atos de currículo e construírem dispositivos, intermediados pelas TDICs, que discutam a sexualidade no cotidiano escolar. Nossos atos de currículos, já fundamentados num paradigma pós-crítico, visam questionar discursos, normas, regras, condutas consideradas corretas, validadas por discursos hegemônicos, sobre os padrões de comportamento. As produções dos estudantes clamam pela naturalização da diferença.

Figura 24 -Cartaz da Página @Juntos_E_Diferentes



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CytR5EROHy0/?igshid=ZDQwcXpobXBIMnVs>

Ao questionar o modo de produção capitalista que promove a exclusão operando profundas injustiças sociais, as teorias críticas fomentam questionamentos e reflexões concernentes as práticas curriculares. Vale destacar que essas ações voltadas para a formação imprimem a lógica do pensamento que as operam. Dessa maneira, a teoria crítica teve o mérito de compreender a escola enquanto espaço de cultura, o que possibilitou outro olhar para estas instituições e para os sujeitos que estão inseridos nesse processo. Ao estimular uma pedagogia questionadora e libertadora, as teorizações críticas curriculares lançam as bases para o questionamento de uma heteronormatividade consolidada no ambiente escolar, possibilitando aos estudos que se seguem, conhecidos como pós-críticos, o aprofundamento dessas análises.

As teorias pós-críticas do currículo surgem como um movimento de ruptura com as teorizações conceituais das teorias críticas, abarcando uma diversidade de teorias, sendo atravessadas principalmente pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo. Conforme Paraíso (2023, p. 75), “essas teorias são: o multiculturalismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo, os estudos étnicos raciais, os estudos feministas e de gênero, a teoria *queer* e o pensamento da diferença”. Orientamos este trabalho fazendo a escolha teórica curricular por um currículo pós-crítico, inscrito nos estudos culturais e na filosofia da diferença, rompendo assim com a concepção da ciência moderna, que deixava de abordar e analisar questões envolvendo esses aspectos.

As teorias pós-críticas de currículo estabelecem relações entre currículos e outros conceitos e temas que, para além da categoria de classe social são explicativos das lutas e disputas sociais, culturais e políticas dos tempos em que vivemos, tais como: gênero, sexualidade, raça, etnia, colonialidade, decolonialidade, culturas, representação, relações de poder, discurso, linguagem, texto, significações, produções de sentidos, territorialidades, identidade, diferença, subjetividade, modo de subjetivação, etc. (Paraíso, 2023, p. 76).

A efervescência cultural da década de 1950 e 1960 ocasionou a explosão de inúmeros movimentos sociais e culturais que passaram a permear múltiplos campos do conhecimento como a Psicanálise, a Linguística, a Filosofia, dentre outros, com destaque para o Pós-estruturalismo e o Pós-modernismo. Este último surge para preencher as lacunas deixadas pela modernidade diante dos novos enfrentamentos da sociedade contemporânea, numa clara reação ao iluminismo¹⁵. Macêdo (2017, p. 63) define o conceito de pós-modernismo como “um conjunto de perspectivas que abrange os campos estético, político e epistemológico que começa nos meados do século XX e tem sua configuração no questionamento dos principais pressupostos do pensamento social e político estabelecidos a partir do iluminismo”. Enquanto reação ao pensamento moderno, na educação, essa vertente passou a questionar as totalizações bem como a centralidade do conhecimento nos currículos educacionais, voltados para o controle em busca de um modelo de sociedade ideal, sem contradições. Esse movimento também coloca em xeque a teoria crítica que advoga por uma escola libertadora, propondo a edificação de uma pedagogia pós-crítica. O pensamento pós-moderno se alimenta da criação, das rupturas, das incertezas, da inventividade, das dúvidas, da subjetividade, dissolvendo hierarquizações e distinções de gêneros textuais e pautando-se na descentralidade.

Quanto ao currículo moderno, questiona-o por ser disciplinar, sequencial, fechado, linear, binário, voltado para a manutenção da ordem social, um reflexo da educação moderna que foi instituída e prevalece até os dias atuais, cujo foco é o sujeito racional. A crítica pós-moderna não se centra apenas no modernismo, mas também ao currículo crítico que se baseia em fundamentos modernos. Silva (2022) dialogando com Paraíso (2023) e Macêdo (2017), afirma que:

A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da modernidade. A teorização crítica do currículo é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria finalmente emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores

¹⁵Movimento cultural, dos séculos XVII e XVIII, que defendia o racionalismo científico, pautando-se nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade.

e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vantagem de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum (Silva, 2022, p. 115).

Ao questionar as teorias que o precedem, o movimento pós-modernista desestabiliza verdades, rompendo com as certezas da pedagogia crítica sobre a alternativa uma educação libertadora para as classes dominadas, questionando seu vanguardismo, decretando o seu fim e o início de uma nova era na educação com a pedagogia pós-crítica.

Constituindo-se também como uma reação ao movimento que o antecede denominado de estruturalismo, o pós-estruturalismo também questiona a dialética hegeliana e marxista, ao considerar o poder em sua ubiquidade bem como a sua interdependência com o saber. Muitos são os teóricos elencados nesta categoria que se inspiraram no pensamento de Saussure, Nietzsche e Heidegger, destacamos Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Contudo, são as contribuições de Foucault e Derrida que serão determinantes para a construção do conceito de pós-estruturalismo. Foucault refutou o seu enquadramento teórico a esta vertente de pensamento, todavia ao escrever o prefácio do livro “Anti-Édipo: capitalismo e Esquizofrenia”, de Deleuze e Guattari (1972) lançava as bases dessa corrente teórica, ao exaltar a instabilidade e flexibilidade dos significados, considerando-os um reflexo sócio-cultural.

Conforme Macêdo (2017, p. 65), “o que caracteriza de forma marcante as análises pós-estruturalistas é a ideia de que o significado é socialmente construído e vive de forma ineliminável a incerteza e a opacidade”, considerando que o significado é algo construído socialmente. Apesar de ser confundido, por vezes, com o pós-modernismo ambos não são sinônimos apresentando teorizações distintas, mesmo comungando de certos elementos, dentre eles, a crítica ao sujeito racionalista do modernismo e do humanismo.

O movimento pós-estruturalista advém do estruturalismo que perpassou por vários campos do saber como a Linguística, a Psicanálise, a Filosofia, a Literatura, a Antropologia, sendo inspirado no estruturalismo linguístico de Saussure que investigava as estruturas que compõem a linguagem. Nessa abordagem teórica há uma grande ênfase na linguagem, algo evidenciado nas conceituações de discurso de Foucault e de texto de Derrida. Os conceitos outrora fixos no estruturalismo passaram a ser mais flexíveis e fluidos como o conceito de diferença.

O pós-estruturalismo assinalou dois momentos importantes: a virada cultural e a virada linguística. O primeiro refere-se a um movimento que problematiza as maneiras de uso da cultura, sem compreendê-la a partir de dicotomias como cultura alta/baixa, erudita/popular, ou de ter um sentido elitista que relaciona culta com o conhecimento sistematizado. Advogando

pela centralidade na cultura implicada com as relações de poder que a permeiam, compreendendo que todos possuem culturas e que a depender da relação que estabelecem com o poder, ocupam uma escala de classificação e valoração diferentes. Paraíso (2023, p.79) ressalta que “as teorias pós-críticas de currículo que tem como foco a(s) cultura(s)- tais como o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, os estudos éticos e raciais e os estudos feministas, de gênero e sexualidade- se desenvolveram, se solidificaram e se ampliaram junto com essa virada cultural.” Com isto, ocorreu uma alteração das teorias curriculares que se tornaram culturalmente pedagógicas, na qual o currículo é tido como um artefato que mobiliza lutas e a produção de identidades culturais. O currículo centrado no conhecimento cede espaço, com a virada cultural, para o hibridismo entre conhecimento e saberes cotidianos, percebendo que a educação pode acontecer em outros espaços de aprendizagem. Conversando com Paraíso, Santos (2019, p. 46) assevera que “em nosso tempo, os professores e demais profissionais precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem”. Com a isto, a autora reforça a necessidade da educação de oportunizar outros repertórios de aprendizagem por meio do uso de dispositivos móveis, ou seja, mídias e tecnologias digitais, ou ainda por múltiplas linguagens proporcionadas por estes dispositivos. Conforme Santos & Santos (2012, p. 170),

Entre os desafios contemporâneos da educação, temos o reconhecimento de uma sociedade envolvida pelas tecnologias digitais, por redes sociais, por estudantes e professores que vivem o digital nas lanhouses espalhadas pela cidade, com seus dispositivos móveis, com suas páginas pessoais nas redes sociais. Por isso, um dos grandes desafios da educação é fazer com que professores e alunos possam vivenciar situações de aprendizagem nesse novo contexto sociotécnico, cuja característica principal não está mais na mídia de massa, mas na informação digitalizada em rede.

Destarte, o aprendizado pode acontecer no ciberespaço intermediado por ambientes virtuais de aprendizagem ou nas redes sociais, por exemplo, usando-se editores de áudio, de texto e de imagem, smartphones, tablets, dentre outros. Durante a pesquisa de campo, a aprendizagem foi intermediada por dispositivos digitais, pois fizemos uso do *datashow* e dos *smatphones*, que possibilitaram o uso das redes sociais para o aprendizado fundado na diferença.

Outro momento importante, do pós-estruturalismo, refere-se a virada lingüística que colocou em voga as teorias sobre a verdade, sobretudo no que se refere à linguagem e os discursos decorrentes. A linguagem passou a ser então o centro das análises. Michel Foucault realizou inúmeras produções, dentre elas, o livro “A ordem do Discurso”, discorrendo sobre o

discurso e suas implicações com o poder e os sujeitos. Jacques Derrida centrou-se nas análises dos textos concebidos como conjunto de signos. Em ambas viradas, tanto a linguística quanto a cultural, a língua passou a ser evidenciada, sendo elemento importante para se pensar o currículo. Em consonância, Paraíso (2023, p. 81) afirma que “o currículo é visto como uma linguagem, um discurso, um texto produtivo, constitutivo, cujas marcas e efeitos não encerram em sua própria estrutura”. Assistiu-se com a virada linguística a compreensão do currículo enquanto artefato capaz de modificar discursos, romper com relações de poder cristalizadas e fomentar lutas, possibilitando as teorias pós-críticas evidenciarem o binarismo dos currículos atuando enquanto campo de interesses. Como resultados das análises da virada cultural emergiram a teoria curricular multicultural e os estudos culturais.

A teoria curricular multicultural pautou-se na multiplicidade de culturas existentes dentro do país, questionando a existência de uma cultura nacional, afastando-se do viés monocultural. Essa teoria ressalta a ausência dessa pluralidade dentro do currículo. Segundo Paraíso (2023, p.84), “a teoria curricular multiculturalista está preocupada com as dimensões de raça/etnia, gênero, sexualidade, geração, regionalidade, territorialidade e com o modo como essas questões aparecem nos currículos escolares”, evidenciando que o currículo “é a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, adulta, europeia e heterossexual”. O currículo seria um instrumento de luta para produzir novos significados, estabelecendo um movimento de resistência, diante desses discursos.

Essa perspectiva curricular propõe a discussão sobre as implicações existentes entre cultura e política, fundamentando-se na teoria dos estudos culturais, de 1964, criada por um grupo de intelectuais ingleses, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Stuart Hall, Raymond Williams, Ricardo Hoggart, Eduard Thompson fundam esta escola de pensamento. De acordo com Paraíso (2023)

Essa vertente estuda as relações entre cultura e política para mostrar a importância da valorização das formas culturais populares que dão elemento para a compreensão de temas sobre as questões de gênero ou étnicas nas culturas, e a hierarquização que as sociedades fazem dos diferentes estilos de vida. Essa vertente está preocupada com questões se que situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Concebe a cultura como um campo de luta em torno da significação social, e o currículo como um artefato cultural de grande importância nessa luta. Afinal, o currículo está envolvido diretamente na produção cultural, e é na cultura que se definem as formas que o mundo deve ter e como as pessoas e os grupos devem ser (Paraíso, 2023, p. 85).

Os conceitos oriundos das identidades culturais como o de gênero e sexualidade passam a ser analisados em sua mutabilidade, pois modificam-se em decorrência do processo em que

são concebidos, os quais consideram a questão histórica bem como o poder dos discursos. Nos estudos culturais do currículo existe uma espécie de simbiose entre as acepções de identidade e diferença, no qual essa articulação possibilita o fortalecimento das lutas políticas identitárias, levando ao desabrochar de um movimento em que grupos historicamente excluídos e marginalizados, socialmente, reivindicam direitos, dentre eles, o de poder se autorrepresentar, expondo suas angústias, necessidades e inconformidades (Paraíso, 2023, p. 86).

A seguir, veremos fundamentações teóricas sobre o currículo que pretendemos alcançar enquanto educadores imersos no ciberespaço e que reivindicam uma escola básica com a diferença.

3.3- Atos de currículo na cibercultura: na busca de um currículo rizomático, formativo e da diferença.

Fizemos a opção deleuziana e foucaultiana de pensarmos um currículo na forma de rizoma que pudesse problematizar a diferença, questionando as naturalizações cisheteronormativas de nossa sociedade, cujos padrões instituídos de comportamento refletem-se no dia a dia da escola. Por meio dos atos de currículos na cibercultura, criamos momentos de rupturas, de caos, diante de verdades incontestes e significativos momentos formativos. Desse modo, concebemos o conhecimento como um emaranhado de raízes que se ligam e se conectam de maneira horizontal sem hierarquizações. Disciplinas outrora supervalorizadas perdem seu posto de superioridade, pois aqui não se tem espaço para reificações (Macêdo, 2011), ou seja, naturalizações da realidade por meio da educação, que valorizam determinadas disciplinas e conhecimentos em detrimento de outros. Silva (2022, p. 83) conversando com Macêdo (2011) destaca que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”, afirmando ainda que “normalizar significa eleger -arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Nessa escala, os estudantes LGBTQIAPN+, são marcados por suas características negativas, desviantes, que fogem das posições binárias e os torna um verdadeiro problema a ser resolvido no ambiente educacional.

A pesquisa presente se inicia justamente de uma reivindicação de alguns discentes, do terceiro ano do ensino médio, diante das falas LGBTfóbicas de colegas e também de um único docente. Conectados às redes sociais e seguidores de páginas de conteúdo LGBTQIAPN+, no *Instagram*, como @hilton_erika, @rita_von_hunty, @temperodrag, @poenaroda, estes estudantes passaram a clamar por direitos, exigindo respeito e tolerância. Os estudos

multiculturais se propõem resolver a questão da LGBTfobia por meio da tolerância, do respeito, da aceitação, através de campanhas, palestras que deslocam um problema cultural, social e político para o campo individual que atribui de forma simplista a mudança de atitude como resolução do problema. Compreendemos que para os discentes não é fácil de perceber o que se esconde por detrás desse discurso e até mesmo para nós educadores, tanto que começamos a pesquisa focados nesse tipo de estudo. Mas, a pesquisa-formação na cibercultura nos possibilitou a opção de compreendermos a realidade a partir do paradigma da diferença. Posteriormente, passamos a considerar a formação que questiona, que deslegitima verdades cristalizadas, que problematiza a diferença, fazendo uso do cenário sociotécnicos contemporâneo cibercultural. Sabemos que não é uma tarefa fácil realizar isso na escola, pois esse tipo de discussão se depara com questões ideológicas, preconceitos, tabus. Existe uma resistência tanto sobre abordar identidade de gênero e orientação sexual quanto em relação às próprias tecnologias, vistas por muitos pais e educadores como perda de tempo. Os reflexos da nossa pesquisa-formação na cibercultura por um currículo da diferença continuaram repercutindo na escola. Em uma reunião com os responsáveis, já no início do ano letivo posterior, na Escola Júlia Seffer, fui confrontada com o seguinte questionamento: “Qual seria a necessidade de falar sobre sexualidade, já que este conteúdo não fazia parte de nenhuma disciplina e que, segundo as falas dos mesmos, estimulava os jovens a seguirem por caminhos errados”? Esperei calmamente cada responsável falar, sem interromper. Ao término, reforcei a importância de se trabalhar a diferença no cotidiano da escola, informando que isso também fazia parte do currículo e, portanto, que continuaríamos conversando sobre esse assunto, independentemente de estar ou não vinculado a alguma disciplina. Esclarecendo, ainda, que não estávamos estimulando os estudantes a mudarem de orientação sexual ou de identidade de gênero e que todos nós, sem exceção, precisamos repensar esse tipo de falas lgbtfóbicas, explicando o significado do termo, considerado crime assim como o racismo. Após a minha fala a discussão se encerrou. Porém, na rede social do *WhatsApp*, exclusiva dos estudantes a discussão continuou entre a turma. Minha proximidade com os discentes fez com que chegassem até a mim o conteúdo das conversas de áudio, transcritas a seguir.

Figura 25 –Transcrição de conversas por audio em grupos de *Whatsapp*



Áudio 01: Ainda falaram das gay ainda e das sapatones. Falaram lá disk. Olha o preconceito. Áudio 02: Já teve algumas mães lá de alunos que falaram dos gays, das sapatones lá da escola e tal... É com preconceito né bixa, lógico. Áudio 03: [REDACTED]! Porque quando o Colégio tava caindo aos pedaços, eu nunca vi um pai reclamando de..."ah vamos organizar e fazer um protesto..." Mas o negócio é porque tem gay no colégio... ai porque isso é errado, isso porque é o que, o quê... [REDACTED] Áudio 04: E gente, se os pais falaram é porque os filhos falaram também. Então a gente tem que falar, a gente não tem que se calar, porque não é justo os caras ficarem falando da gente e a gente não poder falar nada.	Áudio 05: Eles querem silenciar a gente. Querem nos oprimir. A gente não pode deixar barato. Áudio 06: Aí, pois é. Voltando ao assunto lá do colégio. O pessoal tem o pensamento muito pequeno. Ah Dudo, Henrique sabe como eu me estresso com essa sala. Mas enfim, temos que tornar o pensamento deles grande. Fazer o pensamento deixar de ser um pensamento baixo, pequeno, menor. Não pode, não "puede", não "puede". Áudio 07: Sendo que toda vez a Manu lacra né mano, em cima disso. Que ela inventa até de fazer palestra sobre a LGBT e tal. Aí teve muita gente que apoiou e teve muita gente que não apoiou. Áudio 08: Entendam, vocês não precisam ser LGBTs pra ser contra a Homofobia.
--	---

15:25 ✓

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Notamos que a tecnologia não se resume a um simples instrumento técnico educativo facilitador da aprendizagem, ela é bem mais do que isso, ao passo que atravessa a escola, de forma ubíqua, e aqueles que dela fazem parte, como os educadores e os educandos, isto é, seus praticantes culturais. Para Macêdo (2017, p. 114) “a chegada das tecnologias digitais da informação e da comunicação - TDCIs nos cenários educacionais obriga, de alguma forma, o campo do currículo e as práticas curriculares a entrarem no mérito das possíveis mediações estruturantes que essas tecnologias podem implementar”, e acrescenta, “e mesmo na natureza do contexto cultural e sociopolítico que produzem: a cibercultura”. Ao considerar que a sociedade está imersa no ciberespaço, fruto da contemporaneidade, e, portanto, a escola, essas tecnologias são fomentadoras de novos processos formativos capazes de estruturar novas possibilidades curriculares. A formação pode e deve acontecer intermediada por dispositivos digitais, visto que fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens, inclusive daqueles que frequentam as escolas públicas, contudo, com frequência são responsabilizadas pelo

desinteresse dos discentes às aulas formais, descartando as potencialidades e possibilidades destes dispositivos para o aprendizado. Assim, cabe aos educadores algumas ponderações: Como usar os artefatos tecnológicos na formação dos nossos estudantes? Por que os *smatphones* se tornam mais interessantes do que os conteúdos curriculares? Qual o porquê de as redes sociais/ciberespaço serem mais atrativas do que o espaço físico da sala de aula? Essas perguntas nos trazem inquietações e nos possibilitam a reflexão sobre as nossas práticas curriculares que não podem estar desvinculadas do ciberespaço e se limitarem ao repasse de conteúdos. Pretto (2017) reafirma essas proposições ao mencionar que,

Não podemos nos contentar com um sistema educacional que continue centrado na lógica de distribuição de informações. No passado, elas eram escassas e fazia sentido procurar a escola e os mestres para buscá-las. Os professores eram verdadeiros poços de saber e de informações. Hoje, temos abundância de informações e isso, diferentemente do que pensam alguns, é mais do que bom. É excelente, mas não basta. Precisamos, justamente por conta disso, ter uma enorme capacidade de leitura destas informações que abundam. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior daquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Agora, muito mais do que antes, isso é insuficiente. É importante, claro, mas também é preciso que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a gadgets eletrônicos; e a leitura do ambiente (Pretto, 2017, p. 52).

No bojo dessa nova visão relacionada ao sistema educacional, mencionada por Pretto (2017), percebemos a relevância dos atos de currículo implementados na Escola Julia Seffer para permitirem que se adentre em territórios até então pouco explorados pela escola básica, isto é, aqueles não fazem parte das listagens de conteúdos disciplinares. Diferente do currículo tradicional que seleciona conteúdos que auxiliem na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, a principal função do currículo é a da formação, e essa formação se pauta em discursos selecionados, que são assumidos por educadores no cerne das instituições de ensino. O conceito de Atos de Currículo foi cunhado por Macêdo (2013), expresso por meio das práticas pedagógicas que transcendem as disciplinas e as configuram em atos de resistência, processos experienciais, dentro de um currículo engessado por conteúdos hegemônicos. A palavra “ato” é inspirada na compreensão do filósofo Bakhtin, que relaciona ato/atividade com a ação responsável e intencional. Portanto, nesta pesquisa, utilizamos a categoria “atos de currículo” para nos referirmos a atividade formativa utilizada como instrumento de poder no cerne das instituições de educação básica, com o intuito de romper com padrões solidificados do currículo tradicional. Conforme Macêdo (2017),

Chamamos de atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação dos saberes, atividades, valores, competências mediados pelo processo de ensinar/aprender ou sua projeção (Macêdo, 2017, p. 38).

De acordo com o autor, os atos de currículo se fundam na experiência, levando em consideração saberes, vivências e não apenas o conhecimento científico. Esse outro modo de valoração corrobora com o pensamento do currículo da diferença sobre o fazer/experimentando, no qual o currículo torna-se algo aberto que considera não apenas o conhecimento sistematizado, mas o ético, o estético, o desejo, a ruptura com padrões impostos a partir de um comprometimento com o pensamento da diferença. Percebemos que nossos discentes tinham muito a contribuir nessa experimentação e juntos fomos construindo os atos de currículo de maneira coletiva, partimos da possibilidade de pensarmos em um projeto de combate a LGBTfobia, inicialmente, e depois nos deslocamos desse campo, para problematizar a diferença na sala de aula. Ressaltamos que o posicionamento da turma, no decorrer do campo, refletiu a configuração da nossa sociedade que se mostra indiferente e alheia a este tipo de discussão ou ainda que reforça padrões hegemônicos. A maioria dos estudantes demonstrava entusiasmo, mas com um discurso que não correspondia à prática, pois as piadinhas Lgbtfóbicas e os risinhos só eram interrompidos quando eu entrava na sala de aula. Afinal, a chegada da coordenadora, na classe, inibia esse tipo de conduta. Contudo, durante esse processo de problematização da diferença, através do debate sobre os filmes e a construção de material para ser postado nas redes sociais, os alunos LGBTQIAPN+ sentiram-se empoderados o suficiente para começarem a se impor e combater esses comportamentos que haviam se tornados corriqueiros, conforme suas narrativas.

Os filósofos franceses Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Michel Foucault e Jacques Derrida inauguraram a filosofia da diferença que irá reverberar na educação e, em especial, nos currículos. De acordo com Silva (2022, p. 120), “o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença”. Ancorado pelos “filósofos rebeldes”, o pensamento da diferença, no currículo, evoca outros apontamentos para as discussões curriculares. Apoiando-se na obra do filósofo alemão Nietzsche, a diferença até então tida como um problema passa a ser objeto de problematização para questionar verdades impetradas no campo educacional, dentre as quais, aquelas que a concebem como campo de anormalidade. Essa teoria de pensamento deve operar para criar outras possibilidades educativas para formar sujeitos que dialogue com um novo olhar

para o que diverge daquilo que se considera correto, afastando-se de discursos conservadores, fixos e biologizantes.

A influência do pensamento da diferença no campo curricular parte da compreensão de que um currículo é gestado, quando ele começa ser pensado e também experimentado, havendo uma ética da experimentação mencionada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, em que há a articulação entre currículo e desejo. Uma “ética da hospitalidade incondicional”, suscitada por Jacques Derrida, em que se acolhe a diferença sem estabelecer julgamentos. E a “ética do cuidado de si”, de Michel Foucault, que critica o conformismo com padrões impostos, vendo o currículo como campo de lutas para se pensar na diferença (Paraíso, 2023, p. 126).

O pensamento pós-modernista também passou a influenciar sobre a forma de se pensar o currículo nessa ótica da diferença, colocando em xeque as certezas sobre um currículo cujo seu centro assenta-se em padrões cristalizados sobre os sujeitos que por ele se orientam, determinando padrões de certo e errado. Pensar em romper com o currículo tradicional é tornar possível que vozes silenciadas e oprimidas em relação às suas identidades culturais concernentes a sexualidade, gênero, religião, raça, etnia passem a ter voz em nossa sociedade, rompendo com a lógica branca, eurocêntrica, heterossexual, católica, de classe média. Ao se questionar esse modelo de ser humano ideal, se questiona também tudo aquilo a que ele se relaciona, seja a cultura, a educação, a ciência, para citarmos alguns exemplos, ou seja, tudo aquilo que passa pelo crivo que se relaciona a este perfil descrito como padrão de identidade (Louro, 2023, p. 44). A autora centra suas análises sobre a forma que a diferença se manifesta no campo do currículo. Sobre isso, Louro, acrescenta que:

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2023, p. 45).

Sob esse viés, tudo na escola perpassa pelo modelo ideal de identidade, englobando desde os conteúdos das mais variadas disciplinas às formas de organização do cotidiano escolar, que só lembra-se da diferença em momentos pontuais como nas datas comemorativas; uma forma de reparação a perversidade da negação imposta a esses grupos durante todo o ano letivo. Quanto à questão LGBTQIAPN+ é ainda pior, pois qualquer tentativa de discussão ou de comemoração adquire uma conotação negativa, como observamos no posicionamento de alguns responsáveis, que acreditavam que o simples fato de falar sobre o assunto iria levar crianças e

adolescentes a se tornarem homossexuais, como se esta orientação sexual fosse sinônimo de perversão ou doença. Assim, elegem um momento, dia ou semana específico para realizarem palestras, filmes e debates sobre as identidades excêntricas ou diferentes, na perspectiva dos estudos multiculturais liberais. Woodward (2022) aponta a relação existente entre identidade e diferença. A primeira seria algo relacional, marcada por símbolos que caracterizam aqueles que fazem parte de uma determinada identidade, por exemplo, uma pessoa para ser considerada transgênero, não pode se identificar com o sexo biológico, ou seja, com o sexo de nascimento. A diferença firma-se no critério de exclusão, isto é, uma pessoa transgênero não pode ser cisgênero, já que os cisgêneros se identificam com o seu sexo de nascimento (Woodward, 2022, p. 08). Durante a investigação de campo, procuramos nos opor a este tipo de postura que elege momentos específicos para promover o resgate de identidades subalternizadas e de maneira contínua ao longo dos meses do ano letivo de 2022, fomos realizando atos de currículo na sala de aula selecionada. Não nos baseamos numa fórmula pronta e acabada sobre como e o que fazer, nos pautamos nas experimentações cotidianas, baseamo-nos em Alves (2015, p. 71) quando afirma “que boa parte das respostas às questões, que o dia a dia escolar nos apresenta, só podem ser encontradas no próprio cotidiano”.

Nesse ínterim, não cabe legitimarmos um perfil de escola que adote um currículo- maior, buscando impor um padrão que represente o país como um todo, sem considerar a sua diversidade cultural, regional, de gênero, etc. Os currículos nacionais planejados de baixo para cima, ou seja, advindos dos centros de poder e repassado para as escolas, não dão conta das pautas étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, pois é no currículo menor que se concebe os momentos de encontro provocados por docentes ao passo que aprendemos com o outro e jamais como o outro (Paraíso, 2023, p. 126-127). Esse fomento de novas práticas educativas pela autora, que denominamos de atos de currículo (Macêdo, 2017, p.72) provoca novas itinerâncias pedagógicas, isto é, novos aprendizados formativos e questiona visões arbóreas, ao passo que na “perspectiva rizomática se quer destituir qualquer expectativa totalizante”.

No capítulo seguinte, vamos discorrer sobre a metodologia desde estudo pautada na pesquisa-formação na cibercultura com abordagem multirreferencial dos/nos/com os cotidianos.

4- POR OUTROS CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura.
Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio.
Porque é só no vazio que o voo acontece.
O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas.
Mas isso é o que tememos: o não ter certezas.
Por isso, trocamos o voo por gaiolas.
As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.”*

Rubem Alves

Quando cheguei ao mestrado, acreditava que já sabia fazer pesquisa em educação, pois havia cursado duas graduações e mais uma pós-graduação que me permitiram laboriosas pesquisas de campo usando métodos, tipos de pesquisa, técnicas e instrumentos. Não concebia a pesquisa de campo na educação desprovida da entrevista enquanto técnica, fazendo uso de instrumentos como formulários ou questionários, fazendo análise de horas de conversas ou de respostas referentes ao objeto da minha pesquisa, tentando extrair de técnicas e instrumentos as minhas inferências sobre campo, a partir das minhas certezas. Aquele roteiro pronto e acabado, com momentos certos para a realização da pesquisa causava-me a sensação de que tudo estava sob o meu controle. Por estar presa em minha gaiola, isto é, em minhas verdades cristalizadas, foi dificultoso o meu desabrochar nesta pesquisa enquanto professora-pesquisadora-formadora. Em decorrência das minhas “certezas”, não me atrevia a alçar grandes voos, mantinha-me fechada em minha gaiola, por inúmeros cadeados colocados por mim. Contudo, as conversas com Leonardo Zenha, com Nilda Alves, Edmea Santos, Rosemary Santos, Sidney Macêdo, para citar alguns exemplos, me possibilitaram a abertura desses cadeados e a coragem de lançar voos por outros caminhos a serem trilhados.

Nos tópicos a seguir discutiremos a opção de abordagem utilizada, o tipo de pesquisa escolhido e os dispositivos criados nesse processo, aspectos que me possibilitaram reorganizar rotas e traçar novos caminhos.

4.1 A Pesquisa-Formação na cibercultura abordagem Multirreferencial e dos/nos/com Cotidianos.

A cibercultura inaugura uma nova maneira de se pensar a educação, a partir do novo cenário sócio-técnico esboçado, com o uso dos dispositivos digitais e da internet. Novas práticas educativas emergiram, corroborando com a educação online através da conexão com o ciberespaço. Conhecimento, saberes e culturas se entrelaçam tecendo outros olhares no

campo educacional, alterando rotas, reconfigurando práticas e estabelecendo rupturas. É notório que este novo cenário impulsiona a docência para o diálogo com os artefatos tecnológicos, isto é, com o uso de dispositivos móveis e de múltiplas linguagens para instigar práticas educativas, mesmo em alguns momentos sem planejar ou por pressão dos estudantes.

Para Santos (2019, p. 51) “em nosso tempo, os professores e demais profissionais da educação precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem”. Em conformidade, Lemos (2002, p. 112) aponta que “a democratização dos computadores vai trazer à tona a discussão sobre os desafios da informatização das sociedades contemporâneas já que estes não só devem servir como máquinas de calcular e de ordenar,” e acrescenta, “mas também como ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio”.

Santos (2019) evidenciou a importância do uso de ambientes online no sentido de potencializar o processo de ensino aprendizagem, porém também constatou que apenas o uso de tecnologias educacionais não é eficaz se não for acompanhado de uma mudança no paradigma curricular, centrado na transmissão de conteúdos de maneira unidirecional entre professor e aluno. Ao se somar os ambientes virtuais de aprendizagem a mudança de paradigma pautada pela pesquisa-formação na cibercultura tem-se novas práticas pedagógicas que valorizam tanto a produção do conhecimento quanto a aprendizagem coletiva (Santos, 2019, p.21).

Pretto (2017) também questiona o sistema educacional nessa lógica de depósito do conhecimento, na qual o professor, considerado o detentor do saber, torna-se responsável por transmitir conteúdos, numa relação unilateral com os discentes, sem preconizar o uso das tecnologias.

Não podemos nos contentar com um sistema educacional que continue centrado na lógica de distribuição de informações. No passado, elas eram escassas e fazia sentido procurar a escola e os mestres para buscá-las. Os professores eram verdadeiros poços de saber e de informações. Hoje, temos abundância de informações e isso, diferentemente do que pensam alguns, é mais do que bom. É excelente, mas não basta. Precisamos, justamente por conta disso, ter uma enorme capacidade de leitura destas informações que abundam. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior daquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Agora, muito mais do que antes, isso é insuficiente. É importante, claro, mas também é preciso que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a gadgets eletrônicos; e a leitura do ambiente, cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá. Mas a leitura apenas não basta. Precisamos também dotar a escola de processos formativos que compreendam as novas linguagens contemporâneas; referimo-nos à linguagem dos computadores: os códigos (Pretto, 2017, 52-53).

É notório que diante do novo cenário cibercultural, os professores não podem estar alheios a esse novo momento inaugurado pelo uso da internet móvel e ubíqua, que permite novas possibilidades educativas com essa inserção no ciberespaço e, por conseguinte a apreensão de novos códigos por meio de momentos formativos.

Diante do exposto, esta pesquisa acontece a partir do método de pesquisa-formação na cibercultura com abordagem multirreferencial dos/nos/com os cotidianos, pensando a docência numa perspectiva que possibilite uma maior interação com os sujeitos através de práticas formativas que fomentem e ressignifiquem aprendizagens por meio do ciberespaço. Com isto, procuramos potencializar o uso das redes sociais de internet, em sala aula, para que estas tivessem um caráter pedagógico, tendo a função de dispositivo disparador para as nossas discussões com os discentes.

O conceito de multirreferencialidade foi forjado por Jacques Ardoíno, professor da Universidade de Paris VIII, que o publicou na revista *Pratiques de Formation Annlyses*¹, fomentando um intercambio para estudo no Brasil de importantes pensadores, na década de 1990, como Reno Barbier, Alain Coulon e o próprio Ardoíno. Pensando numa abordagem que dialogasse com a realidade complexa bem como a interioridade significativa do sujeito observador, Ardoíno busca romper com a disciplinaridade do conhecimento que o fragmenta em áreas e o encastelamento das ciências. Para Ardoíno (1998), a abordagem multirreferencial compreende a realidade através da hipótese da complexidade, indicando que o objeto deve ser analisado com base na sua pluralidade, ou seja, por meio de variados pontos de vista.

Desse modo, defende uma teoria para a educação em que o objeto é analisado a partir da relação entre dois sujeitos, tomando toda a sua dimensão filosófica, antropológica, sociológica, política, histórica... Ao considerar as diferentes ciências, com suas linguagens, intercâmbios e complexidades, constroem-se possibilidades educacionais, propondo uma ruptura epistemológica ao propor a implicação do observador com o objeto de pesquisa. (Barbosa, 1998, p. 11-12) Macêdo (2011) diferencia implicação de engajamento. O segundo surge de uma construção social da escolha por fazer algo, por ter compromisso ou empenho em uma causa, isto é, escolhe-se estar engajado. Na implicação, não se tem opção de escolha, pois somos atravessados pela implicação no campo (Macêdo, 2011, p. 36).

Compreendendo que a pesquisa é um ato falho, a multirreferencialidade se constitui na melhor abordagem, posto que se torna impossível para o pesquisador se despir das suas crenças no momento do campo ou da escrita. O rigor passa a ser outro, referindo-se aquele que difere das inferências fechadas sobre o objeto (Lourau, 1998, p. 115). Neste caso, rigor e a flexibilidade devem caminhar juntos, ao passo que o excesso de rigor indica extrema rigidez e

a pesquisa deve ser um método aberto, afastando-se do tecnicismo metodológico. Para Macêdo (2009),

Não é raro encontrarmos a ideia de projeto de pesquisa sofrendo de uma simplificação extremamente rígida. Aqui, rigor e rigidez são vistos como coisas iguais. Predomina a técnica, o jeito racionalizado e muitas vezes ingênuo de tratar com a intenção humana projetada. Busca-se comumente o modelo que tudo possibilitará a bom termo e a bom tempo. Nestes casos, o que se encontra são pesquisadores perplexos com o movimento incerto do real ou aprendizes de encaixes, redutores de realidades, felizes com as afirmações ilusórias das suas eternas e deificadas teorias. Para nós, não é preciso pesquisar para se chegar a este lugar (Macêdo, 2009, p.89).

Em consonância, Santos (2019) aponta a abordagem multirreferencial como importante quebra de paradigmas, ao passo que a sociedade vem construindo novas possibilidades de educação que ultrapassam as fronteiras físicas das instituições de ensino e dialogam com outros espaços de aprendizagem. Os sujeitos que interagem nesses espaços plurais acabam por manifestar a sua insatisfação com a escola e o seu currículo fragmentado, legitimando outros espaços capazes de fomentar saberes e conhecimento, isto é, suscitar novas práticas de pesquisa-formação multirreferencial. Em acordo, Lapassade (1998) afirma que,

Podemos também entender a noção de multirreferencialidade como uma indicação e uma fórmula que deve sempre ser revista à luz da experiência, e que permite dar conta do trabalho que elabora, cada vez de maneira nova. Tudo isso centrado na convergência de perspectivas sobre um mesmo objeto. Estamos, então, ao lado do paradigma interpretativo (Lapassade, 1998, p.145).

Dialogando com os autores supracitados, Borba (1998) enfatiza que uma pesquisa pautada na multirreferencialidade extrapola reducionismos, indo além de uma metodologia de pronta e acabada, cheia de regras. Todavia, se constitui um posicionamento epistemológico, compreendendo o objeto de pesquisa em sua hipercomplexidade, com suas variadas nuances, não resumindo a investigação numa metodologia única voltada para solucionar problemas, com suas verdades que atuam como leis. Dessa maneira, usamos “metodologias” (grifo nosso), ou seja, procedimentos necessários para edificar a ciência, num movimento de bricolagem constante que agrega tanto elementos científicos como diversos outros conhecimentos. A multirreferencialidade, ao se distanciar das metodologias positivistas que são verdadeiros roteiros prescritivos para a pesquisa, permite ao pesquisador criar dispositivos, a partir da leitura do seu cotidiano, tecendo novos arranjos e composições, isto é, bricolando. No capítulo posterior, iremos relatar como ocorreu a nossa itinerância da pesquisa, a partir do nosso dispositivo disparador mediado pelas tecnologias digitais que possibilitaram a criação de novos dispositivos, num processo permanente de bricolagem, em que se costuram conhecimentos,

saberes e experiências, para se compreender o currículo a partir de sua multiplicidade e conexões com diversas teorias. Sobre a multirreferencialidade enquanto bricolagem, Borba (1998) discorre sobre o seu significado,

No dizer de Lapassade, a multirreferencialidade, enquanto bricolagem, no fazer ciência, defini-se, ou compreende-se, por: arranjar-se com o material de bordo, “materiais heteróclitos”; ideia de um *peacemealengineering* como regra fundamental das ciências sociais, cujo objeto é infinitamente complexo; em nível da tecnologia das enquetes: a convergência, teórica e prática, emprestada a diversas escolas e teorias, sobre um mesmo objeto, esclarecendo-o, assim, por perspectivas múltiplas(mesmo a sociologia clássica bricola) (Borba, 1998, p.17-18).

Alicerçar a pesquisa na multirreferencialidade significa fazer opção por uma abordagem qualitativa que propõe um verdadeiro comprometimento do pesquisador com o objeto, compreendendo-o doravante a sua complexidade, numa relação de implicação, de autorização, estabelecendo mediações, criando dispositivos, fazendo uso do diário de bordo e da escuta sensível, para a realização de uma investigação que não se restrinja a confirmar respostas de hipóteses, para depois engavetada.

É nesta conjuntura que traçamos a nossa itinerância, sob a premissa que as metanarrativas fundamentadas em suas verdades absolutas não dão conta da complexidade dos fenômenos, que precisam ser observados nos mais diversos ângulos, num movimento de implicação, rompendo com a lógica do distanciamento entre sujeito e objeto. Assumir uma postura implicada na multirreferencialidade significa compreender, conforme Martins (1995, p. 29) que “o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal etc.” e ratifica “podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito”. Nessa relação de implicação, não há espaço para discursos assentados numa suposta neutralidade, sem envolvimento com o campo.

Conversando com Martins (1995), Macêdo (2011) também se afasta de qualquer concepção negativa relacionada ao termo, ao considerar a implicação como elemento de grande relevância para produzir novos conhecimentos colaborando com a formação. Para o autor (2011, p. 122) “a implicação está ligada ao ato de autorização, enquanto competência para se autorizar, fazer-se autor de si próprio”. Com isto, vimos o florescer de autorias coletivas, através da escolha e da construção de dispositivos na sala de aula, de uma escola pública estadual, escolhida como lócus da pesquisa

Na epistemologia multirreferencial, o dispositivo não se constitui apenas como uma técnica e/ou instrumento voltado para a coleta de dados como acontece no modelo cartesiano de investigação científica. Nas palavras de Macêdo (2011, p. 43), “o dispositivo aparece como um conjunto de ações e sistematizações que produzem distinção e organização de elementos, tornando-os inteligíveis em meio a um conjunto confuso”. A escolha dos dispositivos reflete a nossa implicação com o objeto, isto é, as nossas escolhas epistemológicas, metodológicas, políticas, não obedecendo a modelos padronizados e fechados de edificação do conhecimento. Nesse ínterim, escolhemos como dispositivos para problematizarmos sobre a questão LGBTQIAPN+, as redes sociais, os dispositivos tecnológicos e o diário de bordo.

Nesta abordagem, cabe ao pesquisador a “escuta sensível”, termo que usamos de Barbier (1998). O autor passou a se interessar pela sensibilidade na educação enquanto um processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo, baseando-se nas suas experiências em hospitais utilizando a metodologia da pesquisa-formação ao realizar um curso de mito-poética. Deste modo, “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica da abordagem transversal.¹⁶” Ou seja, é a capacidade de perceber aquilo que não é dito através das falas, dos gestos, dos comportamentos e performances dos indivíduos. E, na pesquisa-formação, pelo fato de o pesquisador estar mergulhado no cotidiano da pesquisa, não resumindo o campo a questionários e formulários, ele tem a possibilidade dessa escuta sensível nessa relação de implicação que estabelece com o seu objeto de estudo, por meio da escuta das narrativas, ou ainda, observando as imagens. Lourau (1998, p. 107), nos fala da importância desse outro rigor na pesquisa, sem o excesso de rigidez, que nos impede de captar nuances.

Edgar Morin e Albert Meister - e muitos outros sociólogos de campo - notaram que a informação era maximizada quando eram convidados pelos observados a beber uma xícara de café ou um copo de vinho. Em todos os lugares onde há este tipo de instituição, o boteco e o restaurante são, de longe, os melhores dispositivos para a coleta de dados” (Lourau, 1998, p. 107).

Certeau (2014, p. 40), enfoca sobre a relevância de se estudar as práticas cotidianas, procurando entender como procedimentos cotidianos conseguem alterar a rigidez disciplinar das instituições possibilitando novas “maneiras de fazer”, isto é, a maneira pela qual os usuários(autores) se reapropriam e resignificam os espaços por intermédio das técnicas de

¹⁶A abordagem transversal procura esclarecer clinicamente e de acordo com um processo de pesquisa-ação existencial, ligada ao sentido da criação poética e da meditação espiritual, aquela transversal idade plural, partir do imaginário e nos níveis concretos da pessoa, do grupo e da organização, pela expressão de seus produtos, de suas práticas e de seus discursos (Barbier, 1998, p. 172).

produção sociocultural. Aqui não se tem uma receita ou fórmula pronta para a pesquisa ao passo que o conhecimento dos cotidianos produz subjetividades, singularidades e contradições.

Para Alves (2015, p. 162-164), as pesquisas com os cotidianos partem das indagações sobre como os conhecimentos são criados a partir de redes que formamos e nos formam, e possibilitam inúmeras articulações. Existe uma escolha epistemológica da autora pelas redes de conhecimento que valorizam além da ciência, os conhecimentos comuns tão necessários para a humanidade. Isto, dentro de uma compreensão rizomática, ao passo que consideramos que o pensamento não é arborescente, apesar de que este tipo de pensamento dominou as ciências ocidentais na filosofia, na biologia, na anatomia, na teologia, dentre outros. (Deleuze; Guattari, 2009, p. 25). Desse modo, a pesquisa com os cotidianos nos faz repensar o currículo escolar para além dos limites impostos pelas disciplinas, compreendendo-as como o resultado de um momento histórico, que entendia o conhecimento, a partir da perspectiva arborescente.

Garcia e Oliveira (2015) apontam 04(quatro) eixos importantes do pensamento de Nilda Alves sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos em conformidade com a multirreferencialidade. O primeiro seria a necessidade de se mergulhar no cotidiano, interagindo com este universo durante a pesquisa, ao passo que o pesquisador não desenvolve uma relação unilateral com o objeto, estando entrelaçado a ele. Em segundo lugar, não busca encaixar a realidade em teorias, pauta-se no imprevisível, utilizando múltiplos referenciais. Em terceiro, opõe-se as pesquisas cartesianas que se focam apenas nos instrumentos, como questionários e formulários, para a coleta de dados, considerando tudo o que acontece na escola como algo relevante para a pesquisa, cabendo ao pesquisador perceber que nem tudo é dito de maneira explícita. Por fim, o quarto eixo indica o “literaturizar a ciência”, indo além da descrição neutra e objetiva, valorizando as narrativas e seu leque de possibilidades.

Em consonância, na metodologia da pesquisa-formação na cibercultura, o processo de ensino-pesquisa-aprendizagem pauta-se no comungar de narrativas, imagens, percepções e problemas mediados pelo uso das interfaces digitais, que são considerados os dispositivos da pesquisa-formação. Para Santos (2011, p. 100) “a pesquisa-formação inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da área de estudo a qual pertencem os pesquisadores, seja do ponto de vista do contexto de atuação” e acrescenta, “enfim, do ponto de vista dos objetivos que desejamos alcançar, pois a pesquisa-formação multirreferencial não separa a prática pedagógica da pesquisa acadêmica”. Destaca-se aqui a figura do professor-pesquisador, aquele que interfere na realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, recebe a sua interferência, através de uma relação dialógica com o objeto. Para Freire (2011),

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-la. E essas ideias já não serão mais ideias-modelo, serão ideias que irão se fazendo com a realidade (Freire, 2011, P. 59).

Santos (2019) nos traz algumas proposições para a metodologia já mencionada e que serviram como eixo norteador para que se desenvolvesse a nossa pesquisa de campo. Primeiramente, deve-se considerar que pelo o fato da cibercultura ser a cultura da sociedade contemporânea não há pesquisa sem a imersão em suas práticas. Assim, tanto o pesquisador quanto o pesquisado são praticantes culturais ao passo que produzem saberes, conhecimento e cultura. Desse modo, a pesquisa não se resume a coletar dados, mas em produzir dados em redes ou por meio das narrativas desses praticantes. Salienta-se ainda que o uso das tecnologias na sala de aula não garante que ocorra a pesquisa-formação, pois esta deve ser pautada numa relação dialógica, na qual há produção coletiva do conhecimento e a aprendizagem de todos os envolvidos na pesquisa.

Por meio das tessituras das narrativas acadêmico-científicas e das narrativas extraídas do cotidiano foi se construindo a metodologia, deste estudo, abolindo a dicotomia existente entre pesquisador e objeto ou, ainda, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na pesquisa-formação, o pesquisador está implicado com os sujeitos e o seu objeto de estudo, isto é, com o seu campo de pesquisa. Conforme Santos (2019), “Optamos por uma concepção de pesquisa baseada na implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, construindo juntamente com os sujeitos envolvidos o conhecimento e o próprio método”.

Compreendendo a realidade nessa lógica de complexidade que ela reside, toma-se a opção conceitual pelo uso do termo itinerância, ao fazer referência à prática pedagógica adotada durante a pesquisa, distanciando-se do conceito de trajetória. Sobre a itinerância desta pesquisa algumas informações importantes serão ressaltadas no tópico a seguir. Para Santos (2019, p. 106) “o ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva a partir do contexto sociotécnico e cultural dos sujeitos, bem como das suas mediações e estratégias cognitivas”. Assim, ao nos fundamentarmos em Santos (2019), nos afastamos do conceito de trajetória que trabalha com a pesquisa numa perspectiva linear, pré-determinada, descontextualizada; consideramos a perspectiva do ensino enquanto itinerância, pois considera o novo, a diversidade, os obstáculos e pressupõe a formação coletiva de todos os envolvidos a partir do contexto cibercultural.

Dessa maneira, a itinerância da pesquisa ocorre enquanto professora-pesquisadora-formadora, imbricada no espaço pesquisado, no qual exercendo as funções de docente e

coordenadora pedagógica, em turnos alternados, percebi que nos últimos quatro anos tinha ocorrido um aumento significativo de educandos LGBTQIAPN+(lê-se lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuados e intersexuais) que passaram a recorrer a coordenação para relatar medos, angustias, hostilidades sofridas em casa e na escola. A LGBTfobia, compreendida enquanto sentimento de aversão ou ódio àqueles que fogem do padrão heteronormativo, passou a ser uma constante nos relatos destes estudantes. Por outro lado, cada vez mais jovens passaram a se conectar ao ciberespaço, através do uso dos seus smartphones, sendo encaminhados com maior frequência para a coordenação e questionados sobre o uso “inadequado” dos seus dispositivos tecnológicos na sala de aula.

Ao repensar o currículo para que este possa acontecer em outros ‘*espaçostempos*’¹⁷ de aprendizagem, usando dispositivos on-line, dialogando com a diferença, se proporciona a alteração de discursos cristalizados sobre identidade de gênero e orientação sexual. Para Alves (2019, p.43) “esses ‘*espaçostempos*’ de escola que precisam ser de conhecimento dos/ com os outros diferentes de nós, em meio a uma convivência democrática, estão passando a ser, em muitas escolas, de isolamento e, portanto, de ignorância das características culturais diversas que compõem o povo brasileiro e sua história”. A autora ressalta ainda a necessidade em se trabalhar os ‘*conhecimentossignificações*’ que possibilitem a discussão na escola da história e da cultura dos povos que nos antecederam.

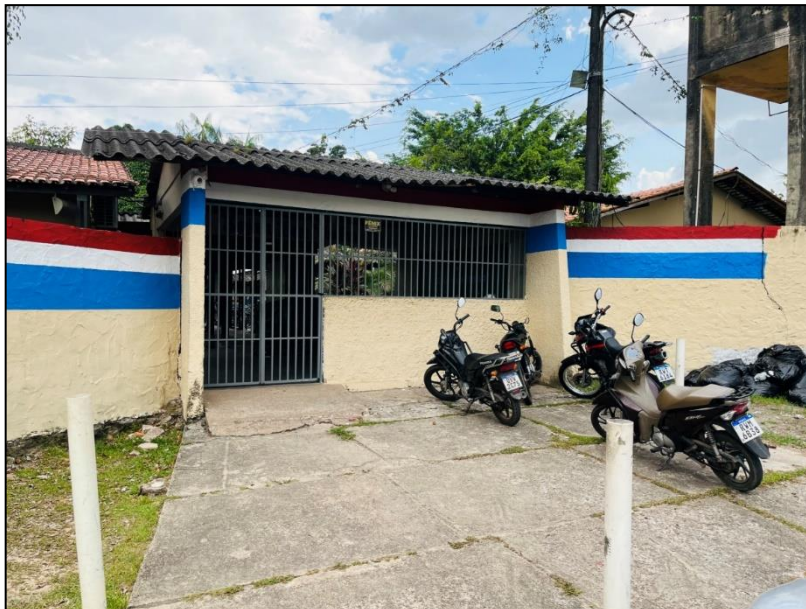
Ao longo desta pesquisa se teve a preocupação de suscitar na escola a luta por um currículo da diferença, questão ainda tão permeada de interdições no ambiente escolar, bem como desconstruir discursos impregnados pela cisheteronormatividade. Retomamos Foucault (1996) que via no discurso a possibilidade de resistir as metanarrativas, da ciência moderna, que se firmavam na criação de verdades absolutas, característica contestada pela pós-modernidade. Assim, para Foucault (1996, p.10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

A seguir mergulharemos no cotidiano do espaço escolar, no qual foi tecida essa pesquisa por meio das narrativas não oficiais, das conversas, dos registros no diário de bordo, dos atos de currículo, da ubiquidade do ciberespaço, das imagens captadas, dentre tantos elementos, considerando que o aprender e o ensinar estão intimamente conectados nesse processo.

¹⁷Nilda Alves (2019) opondo-se as dicotomias impostas pela ciência Moderna, faz a opção epistemológica de grafar as palavras juntas, usando a letra em itálico bem como as aspas simples, para mostrar outros modos de pensar as teorias, evidenciando a complexidade do cotidiano (Alves, 2019, p. 15-16).

4.2- O cotidiano do espaço escolar

Fotografia 03 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Júlia Seffer



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Falar do cotidiano escolar vai muito além de descrever as práticas pedagógicas em função de um currículo pouco flexível, pautado numa concepção arbórea do conhecimento. O cotidiano ultrapassa os limites da sala de aula e os muros das escolas, pois se constitui de tudo aquilo que faz a educação acontecer naquele espaço físico. Reuniões externas, formações de professores, atividades assíncronas, as chuvas vespertinas quase diárias na região metropolitana de Belém que às vezes dificultam a chegada na escola, para citarmos alguns exemplos, são capazes de interferir diretamente na sala de aula, ou seja, no dia a dia dos estudantes. Todas essas singularidades e complexidades, num emaranhado rizomático, constituem o cotidiano escolar. Para Garcia e Oliveira (2015), nossa compreensão de currículo encontra-se implicada com o nosso cotidiano escolar, num movimento nem sempre previsível.

A complexidade dos cotidianos- os conhecimentos que neles circulam e contribuem para a produção das subjetividades docentes e das práticas escolares- é trabalhada e percebida como não linear, provisória e marcada por contradições. A incontabilidade desses processos e circunstâncias, a pluralidade de fatores neles intervenientes- para além daquilo que a ciência moderna e seus modos de pesquisar conseguem captar- bem como as múltiplas redes que se formam nesses processos são consideradas na reflexão e na gestação dessa metodologia que busca a compreensão das escolhas e circunstâncias que os praticantes/pensantes (Oliveira, 2012) das escolas criam currículos (Garcia e Oliveira, 2015, p. 26).

É dessa imersão no cotidiano, que decorre a presente pesquisa numa escola pública estadual, de grande porte, de ensino fundamental e médio, a Escola Júlia Seffer, com cerca de 1096 alunos, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), localizada no conjunto Júlia Seffer, Rua 10 S/N, em um bairro periférico, na cidade de Ananindeua, que faz parte da região metropolitana, da capital Belém, no estado do Pará. Escola antiga no conjunto, com quase 40 anos de existência, considerada sempre uma referência em termos de gestão e equipe de professores, com os quais possuo um ótimo relacionamento profissional. Atuo desde 2008, exercendo as funções de professora das séries iniciais e, a partir de 2012, como coordenadora pedagógica do ensino médio, algo que me proporcionou a possibilidade de refletir sobre a minha prática enquanto educadora, diante dos desafios que passaram a emergir no cerne da escola, em especial na sala da coordenação, referente a questões envolvendo as narrativas de estudantes LGBTQIAPN+; bem como de desenvolver na escola a metodologia da pesquisa-formação, ao passo que me encontro atuando no espaço escolar.

Enquanto educadora, sempre fui implicada com a educação e bastante próxima dos discentes, desenvolvendo uma escuta sensível no meu dia-a-dia na escola, capaz de perceber todo um contexto por trás das falas, dos comportamentos dos estudantes e embora ainda não compreendesse a metodologia aqui utilizada, tão pouco o significado dos conceitos decorrentes, posso dizer que de alguma forma eu já tinha através das minhas práticas uma forte identificação com este tipo de pesquisa proposto.

Nos anos 2019, as idas de discentes LGBTQIAPN+ à coordenação tornaram-se muito frequentes. A sala tornou-se demasiadamente pequena e o tempo insuficiente para que eu pudesse conversar com tantos alunos que se sentiam acolhidos pelo simples fato de terem alguém para ouvi-los. Compreendi que este momento de escuta seria um primeiro passo, mas precisava encontrar outras maneiras de alterar aquela realidade tão excludente, e passei a fazer algumas intervenções nas salas de aula em que casos de homofobia se manifestavam, questionando posturas e propondo a reflexão sobre o tema. Porém, as reclamações de falas preconceituosas e hostis passaram a se estender aos professores e demais funcionários. Os estudantes que fugiam do padrão de conduta considerado aceito e correto eram constantemente cerceados na escola, diante de qualquer demonstração de afeto e carinho a pessoas do mesmo sexo.

Se de um lado, os alunos recorriam a figura da coordenação para de alguma forma se sentirem protegidos e poderem questionar a estrutura da escola, do outro estavam os funcionários (lê-se aqui também docentes) que acreditavam que existia uma permissividade da coordenadora(minha) ao permitir que esses estudantes LGBTQIAPN+ pudessem demonstrar

carinho e afeto no espaço escolar. Para estes, esses discentes precisavam ser corrigidos para se adequarem e não “estimulados” a demonstrarem outro tipo de comportamento. Nesse sentido, para Spargo (2006, p.50) “a heterossexualidade compulsória é instalada no gênero através da produção de tabus contra a homossexualidade, resultando numa falsa coerência de gêneros aparentemente estáveis vinculados aos sexos biológicos apropriados”. Ser diferente do padrão heterossexual era visto com um desrespeito, uma afronta, um tabu, que diferia da norma aceita.

Somado a isto, surgiram muitos relatos de depressão, crise de ansiedade, automutilação, entre esses alunos. Tive três alunas que se automutilavam quase que diariamente, uma por sido vítima de estupro na infância, outra por ter sofrido estupro e ser lésbica e a outra por ser bissexual; um dos alunos atendidos manifestou ideação suicida em conflito com a sua orientação sexual e identidade de gênero, para citar alguns exemplos.

Fotografia 04: Discentes em momento de assembleia



Fonte: Arquivo de fotos da EEEFM Júlia Seffer (2022)

Nas conversas com a diretora, que sempre se mostrou muito sensível e compromissada com uma educação qualidade e livre de preconceitos, sobre essas situações relatadas para a coordenação, decidimos realizar momentos de escuta, em todas as turmas, sobre os problemas cotidianos da sala de aula. Este momento foi denominado de “Assembleia Estudantil”. A homofobia, transfobia ou LGBTfobia não foram mencionadas nessas escutas, nem oralmente, nem por meio dos questionários distribuídos para serem preenchidos e devolvidos. Temas como depressão, ansiedade, automutilação e síndrome do pânico surgiram nos questionários. Com isto, por meio de reuniões e ouvindo as sugestões dos educandos, resolvemos organizar um projeto de combate a Depressão. Um grupo de discentes se ofereceu para estudar as temáticas e dar palestras em todas as turmas da escola. Com a repercussão positiva do projeto

fomos convidados para realizar palestras também nas escolas vizinhas a nossa. Contudo, a questão da LGBTfobia não foi resolvida, pois não foi discutida amplamente pela escola a questão da diferença, somente as suas consequências emocionais.

Fotografia 05: Grupo de Combate a Depressão na Escola



Fonte: Arquivo de fotos da EEEFM Júlia Seffer (2022)

No ano de 2022, com o reinício das aulas presenciais e já inserida no programa de mestrado, novamente questões como a LGBTfobia ressurgem de maneira mais explícita no cotidiano escolar, através de piadas e falas homofóbicas de discentes e de um docente. Os estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio, exercendo sua *cidadania*, passaram a reivindicar que algo fosse feito. Neste decorrer, simultaneamente, assisti o aumento de jovens fazendo uso dos seus smartphones de maneira constante no ambiente escolar, conectados as suas redes sociais, nessa relação com o ciberespaço e, por vezes, desconectados com a sala de aula presencial. Embora estejamos imersos no ciberespaço de maneira permanente, existe uma equivocada aversão ao uso das tecnologias por parte de muitos educadores, no espaço escolar, que a veem, como gasto de tempo, isto é, como algo responsável por interferir negativamente na qualidade do ensino. Para muitos docentes, o uso dos smartphones seria prejudicial, pois dispersaria o foco para apreensão dos conteúdos, e, por isso, deveria ser evitado o seu uso em sala de aula.

Divergindo dessa posição, para Pretto (2017) as tecnologias cumprem, nas escolas, uma função pedagógica quando se tem professores qualificados para usá-las na formação dos educandos.

Precisamos compreender esses computadores e as tecnologias digitais como elementos essenciais de comunicação e de produção, tanto intelectuais, quanto de conhecimento e de culturas. Os computadores, como qualquer produto cultural e científico, são simplesmente(simplesmente!?) produtos culturais e científicos e eles passam a cumprir um papel pedagógico no momento em que o professor qualificado se apropria deles intencionalmente, a rever e a modificar sua prática a partir das potencialidades e desafios que esses aparatos tecnológicos trazem, por exemplo, adotando o celular em sala de aula ao invés de proibi-los (Pretto, 2017, p.43).

Percebi que era necessário enquanto educadora intervir nessa realidade e contei de imediato com a aprovação da direção para que eu pudesse realizar a pesquisa, criando atos de currículo na classe dos terceiros anos, do ensino médio. Assim, agregando as temáticas da sexualidade e da cibercultura chegamos ao título do nosso estudo: A Pesquisa-Formação na Cibercultura para um Currículo da Diferença.

4.3-Traçando novas rotas epistemológicas para a pesquisa

Como já mencionado, essa dissertação provocou uma significativa alteração na minha visão enquanto *‘professorapesquisadora’*. Logo no início da pesquisa de campo, ainda caminhava nos estudos e nas leituras sobre currículo da diferença e sobre a metodologia da pesquisa-formação na cibercultura com abordagem multirreferencial nos/dos/com os cotidianos. Decerto, encontrava-me presa nas concepções de pesquisa numa lógica positivista e cartesiana, cuja minha principal preocupação, ao adentrar no campo, era a de utilizar instrumentos que me levassem a obter dados que comprovassem as minhas hipóteses. Assim, criei um projeto visando dar palestras, elaborei questionários com perguntas fechadas, criei um cronograma pouco flexível com dias marcados, no intuito de coletar as informações necessárias para posterior análise. Apesar da orientação constante que recebia para a pesquisa e das leituras sobre o assunto, encontrava-me confortavelmente presa em “minha gaiola”, acreditando que se tratava apenas de uma mudança de nomenclatura, no entanto se configurava numa mudança de postura, bricolando diversos paradigmas teóricos assim como outras formas de conhecimento que não se restringiam ao saber sistematizado, ao adotar um outro rigor para a pesquisa qualitativa. Tarefa trabalhosa e desafiadora, porém, bastante prazerosa. Conforme fui me

apropriando das leituras supracitadas, alteramos os roteiros estabelecidos, corrigimos as minhas práticas pedagógicas e traçamos novos rumos com os quais dialogaremos posteriormente.

Minha sugestão para iniciarmos a exploração do campo foi a de realizar um pequeno projeto/dispositivo na escola, denominado “Juntos contra a LGBTfobia, ou seja, um dispositivo autoral, que possibilitasse a interação dos praticantes culturais com o ciberespaço”. As turmas selecionadas para iniciarem a pesquisa, foram as duas turmas dos terceiros anos do ensino médio, turno vespertino, no qual desempenho a função de coordenadora pedagógica. A seleção não ocorreu de maneira aleatória, mas resultado de um pedido de intervenção dos próprios estudantes sobre casos pontuais de homofobia que vinham acontecendo em uma das turmas dos terceiros anos, provenientes de comportamentos LGBTfóbicos tanto de discentes quanto de um professor (aqui o uso da palavra no gênero masculino serve para reforçar que o comportamento heteronormatizador na sala de aula veio de um docente do sexo masculino).

Todavia, preciso ressaltar que a escola estava com problemas estruturais (principalmente com parte do telhado cedendo de algumas salas, salas sem ventiladores, com tomadas sem funcionar, etc.) o que ocasionou um revezamento das turmas para que nenhuma ficasse prejudicada com a falta de aulas. Esta situação acabou se tornando um dos entraves para a pesquisa, ao passo que o revezamento dificultava as minhas inserções nas salas de aula, em virtude do tempo já reduzido. Além disso, em decorrência da falta de uso e manuseio errado dos aparelhos de Datashow durante a pandemia estes ficaram com avarias e a escola passou a contar com apenas um aparelho, bastante disputado pelos colegas que o agendavam com até uma semana de antecedência. Por vezes me senti na obrigação de cedê-lo, em cima da hora, para não inviabilizar a aula de algum colega que tinha se esquecido de reservá-lo previamente, ao passo que muitos se confundiam com o horário de aulas, neste sistema de alternância de turmas. Conversei com a equipe docente sobre a necessidade de utilizar algumas aulas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa e todos foram muito solícitos no sentido de me disponibilizá-las para que o projeto acontecesse. Porém, em virtude desses entraves acabei fazendo a opção de realizar a pesquisa com apenas uma das turmas, que chamaremos aqui de turma B, com cerca de 30 alunos. Minha escolha ocorreu em virtude de as reivindicações terem partido dos educandos dessa sala. Na medida em que iniciamos as atividades, uma aluna LGBTQIAPN+ pediu para trocar de turma para poder participar diretamente do projeto. Inicialmente, a minha pretensão era a de que ambas as turmas dos terceiros anos abraçassem o projeto, num movimento de combate a LGBTfobia.

Assim, construí o dispositivo autoral denominado “Juntos contra a LGBTfobia”, um projeto que visava trabalhar a tolerância e o respeito em relação aos alunos que não se

encaixavam no padrão, através da utilização das redes sociais, fazendo uso das TDICs. Neste começo do campo, operei com a lógica da diversidade, usando a metodologia da pesquisa-formação no sentido de exercitar os sentimentos de aceitação e respeito com os alunos LGBTQIAPN+, por meio deste projeto de combate a LGBTfobia. Contudo, a partir das novas leituras pautadas nos trabalhos de Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Marluce Paraíso, Tomaz Tadeu da Silva, sobre o currículo da diferença, deparei-me com o conceito de diferença que ampliava a discussão para além de valores humanos, apoiando-se numa perspectiva cultural da questão da sexualidade. Algo que ocasionou a necessidade de alteração das itinerâncias, que assumiram novos contornos, com o compromisso de problematizar a questão da diferença numa lógica da horizontalidade, naturalizando-a, ao invés de trabalhá-la de maneira verticalizada como se existisse um padrão superior de sexualidade que se sobrepunha a outros.

4.4- A bricolagem dos dispositivos e os outros rigores na multirreferencialidade

Compreendemos que o movimento de bricolagem permanente é intrínseco a multirreferencialidade, enquanto abordagem epistemológica e metodológica. Tomamos o currículo escolar em sua pluralidade, em suas mais diversas nuances, concebendo-o em toda a complexidade que o reveste. Logo, ao iniciarmos a nossa itinerância no campo, por intermédio de nossas observações, confirmamos inúmeras de nossas suposições, porém na mesma proporção nos deparamos com descontinuidades, inconclusões e incoerências. Não temos a pretensão de provar e nem de validar verdades incontestes sobre os processos investigados, reafirmando conjecturas ou ainda de utilizar a nossa investigação para constataremos obviedades. A nossa preocupação maior refere-se a transmutar a nossa orientação teórica curricular para o cotidiano escolar, criando possibilidades, fomentados “atos de currículo” com as TDICs, criando resistência a concepções hegemônicas, provocando novos rizomas e novos processos formativos. A pesquisa pela pesquisa, para a simples constatação e validação teórica não nos apetece, tão pouco a rigidez metodológica que torna o campo num fardo pesado e exaustivo para o pesquisador.

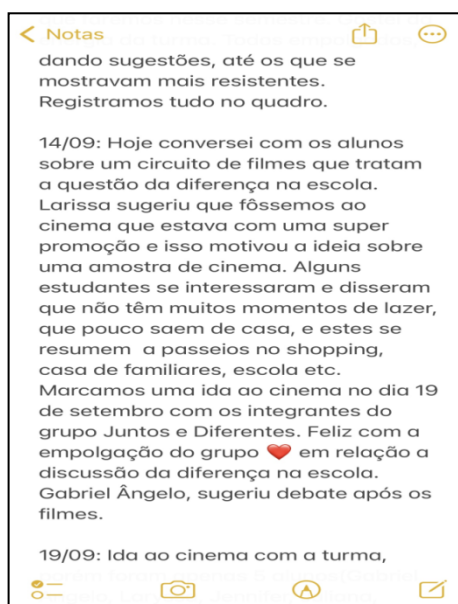
Nesse sentido, estabelecemos outros rigores fundados na multirreferencialidade, pois ao provocarmos alteração nos processos que se estabelecem, também somos alterados por ele. Tornamos-nos *bricoleur*, nesse processo. A acepção criada por Lévi-Strauss, em 1908, citada no livro “O pensamento selvagem”, compreende que,

Em sua acepção antiga, o verbo *bricoleur* aplica-se ao jogo de péla e de bilhar, à caça e à equitação, mas sempre para evocar um movimento incidental: o da péla que salta muitas vezes, do cão que corre ao acaso, do cavalo que desvia da linha reta para evitar um obstáculo. E, em nossos dias, o *bricoleur* é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os do artista (Lévi-Strauss, 1989, p. 32).

Essa conotação atual, mencionada por Lévi-Strauss (1989), indica a bricolagem como um trabalho artesanal do pesquisador, que não precisa de instrumentos prévios, roteiros prontos, para desenvolver o seu trabalho, ao passo que este tem a liberdade criadora de um artista ou de um poeta, concebendo a realidade com base na complexidade. Dessa maneira, se tem a possibilidade de instituir novas metodologias, criar dispositivos, relacionar teorias que possam colaborar com a alteração dos repertórios formativos dos seus envolvidos. Alves (2015, p. 162) afirma que “o primeiro destaque a ser feito quanto às contribuições das pesquisas com os cotidianos ao campo da educação deve ser o trabalho insistente e regular de pensar as metodologias, criando-as para desenvolver processos de pesquisas novos”. Para isso, usamos inúmeros dispositivos que descreveremos melhor no próximo capítulo. Primeiramente, começamos com um dispositivo/projeto denominado “Juntos contra a LGBTfobia”, que posteriormente deu origem ao dispositivo “Juntos e Diferentes”. As redes sociais, bem como os artefatos que dela derivam, dentre os quais podemos citar os filmes, documentários, vídeos, páginas de publicações, *post*, ajudaram a compor nossa bricolagem de dispositivos. Destacamos ainda, nesse contexto, o diário de bordo também chamado de diário de campo ou jornal de pesquisa para o registro das minúcias, resultado do olhar atento e da escuta sensível do pesquisador, constituído das narrativas e imagens que extraímos do campo, consideradas por Alves (2019) como artefatos culturais importantes durante a itinerância

Essa opção tem a ver, também, com a compreensão que partilho, depois de tantas pesquisas realizadas com os cotidianos escolares, de que narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são ‘usadas’ em seus processos pedagógicos com regularidade (Alves, 2019, p.21).

Como opção de registro das informações, imagens e narrativas, para o nosso diário de bordo, utilizamos o bloco de notas do smartphone. A escolha facilitou o registro das informações que eram possíveis quase que de imediato aos acontecimentos escolares. À princípio eram anotadas as informações mais relevantes, aquelas que não poderiam ser esquecidas. Ao final do dia, eram realizados pequenos resumos sobre os acontecimentos.

Figura 26 – Bloco de Notas do Smartphone

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Esses registros foram fundamentais para a descrição da itinerância, somando-se as narrativas registradas nas conversas do *WhatsApp*, nas conversas informais, nas conversas formais, em folhas de cadernos e em momentos de descontração. Durante o campo, pesquisadores e estudantes puderam pensar e experimentar atos de currículo da diferença, na sala de aula, por intermédio da edificação de dispositivos digitais e formativos, cuja descrição desse itinerário ocorrerá no capítulo a seguir.

5- AS ITINERÂNCIAS DA PESQUISA: TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS

“Creio que a revolução começa justamente na vida cotidiana”

Antônio Faundez

A pesquisa de campo imbricada com a minha própria prática educativa constituiu-se, sem dúvida, em um grande privilégio para mim enquanto pesquisadora, ao passo que me encontrava extremamente envolvida com o cotidiano pesquisado. Porém, apesar da facilidade de estar entrelaçada ao campo, tive que lidar com as dificuldades, já mencionadas, de infraestrutura da escola que acabaram por refletir na dinâmica da pesquisa, com aulas em semanas alternadas, além da sobrecarga das atividades pedagógicas (provas, avaliações externas, jogos escolares, festa de Halloween, dentre outras). A proximidade com os estudantes e a autonomia profissional atribuída a mim, enquanto coordenadora, me possibilitaram a prática da pesquisa sem cerceamentos da direção, que sempre se mostrou aberta à discussão da diferença na escola. Também não existiu nenhuma objeção do corpo docente, que viam como positiva essa discussão, inclusive pedindo que eu falasse sobre questão racial com os estudantes dos terceiros anos, em virtude de falas racistas de alguns discentes. Posto isso, tornou-se possível mudar de abordagem e, de maneira um tanto ousada (porém ainda limitada, uma gotinha no meio de um gigantesco oceano) questionar padrões de comportamento através da ruptura com um currículo arbóreo disciplinar. Inúmeras indagações pessoais emergiram sobre como tornar esse momento possível, já que falar sobre sexualidade com enfoque para orientação sexual e identidade de gênero não faziam parte do conteúdo de nenhuma disciplina. Ademais, a ideia inicial do projeto “Juntos contra a LGBTfobia” havia rescindido com a mudança epistemológica da pesquisa e novos caminhos precisavam ser traçados. Nos tópicos, a seguir, delinearemos as mudanças de rota que a pesquisa tomou, com a descrição detalhada das itinerâncias da pesquisa, dividida em 2 (dois) grandes momentos:

1º) Sob o prisma da diversidade iniciamos a pesquisa com o projeto/dispositivo denominado “Juntos contra a LGBTfobia” e apresentação de vídeos no *Youtube* (dispositivo disparador) sobre a temática.

2º) Mudança de rota, assumindo o currículo da diferença enquanto referencial teórico. Dessa maneira, rescindimos o projeto inicial e realizamos o “Cine da Diferença”, usando vídeos da rede social *Youtube*, com rodas de conversa, problematizando o assunto. Os estudantes construíram dispositivos autorais usando a rede *Tik Tok* e o dispositivo *Canva*. Por fim,

realizamos a criação de uma página com caráter pedagógico na rede social *Instagram*, sobre a temática, a partir das construções de materiais pelos alunos.

5.1-1ª etapa da itinerância: Combatendo a LGBTfobia

Elaborei um projeto/dispositivo intitulado “Juntos contra a LGBTfobia” e apresentei para a direção escolar, que autorizou a pesquisa de campo de imediato. A temática era também de interesse para a escola, pois havia um movimento da secretaria estadual de educação do estado do Pará de combate à discriminação escolar em relação aos estudantes LGBTQIAPN+. Enquanto coordenadora pedagógica cheguei a participar de uma formação da Secretaria Estadual de Educação- SEDUC referente a esse tema e orientação quanto ao nome do uso social pelos estudantes. Assim, elaborei um projeto/dispositivo centrado em combater a LGBTfobia, na perspectiva da diversidade, com ações envolvendo os discentes para que pudessemos trabalhar na escola a tolerância, aceitação e respeito com aqueles que não se encaixam no padrão da cisheteronormatividade. Sobre isso, Silva (2022, p. 73) nos diz que,

Parece difícil que uma perspectiva que se limitava a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2022, p. 73).

Dessa maneira, ainda me centrava nos estudos multiculturais, pautados numa visão neoliberal em que a diferença e a identidade acabam sendo aspectos naturalizados, considerando a existência de um padrão superior que advoga para si o ideal de comportamento considerado como aceito e correto socialmente e os demais considerados inferiores por fugirem da norma, devendo ser tolerados. Conforme fui me apropriando das leituras sobre o currículo da diferença, comecei a compreender que essa perspectiva era extremamente problemática, ao não se preocupar em problematizar essas questões.

No projeto/dispositivo “Juntos contra a LGBTfobia” se questionavam as práticas da pedagogia do insulto e do armário no ambiente escolar. A primeira que compreende como insulto tudo aquilo que vai de encontro ao padrão heteronormativo e que usa mecanismos para combatê-lo recebe a denominação de Pedagogia do Insulto (Barreiros, 2017, p. 19), tornando legítima todas as agressões heteroreguladoras. Estas muitas vezes tomadas como brincadeiras, dissimulam a violência nas escolas e os comportamentos homofóbicos. Outras vezes, se

expressam de maneira contundente por meio da agressão explícita verbal e/ou física. Em consonância com a pedagogia do insulto, a Pedagogia do Armário regula a comunidade escolar para que toda a dissonância possa ser guardada no “armário”, estimulando a ocultação e silenciando as vozes das pessoas que se relacionam com o mesmo sexo, sob pena do escracho público. Para Junqueira (2013, p. 481), “pedagogia do armário é o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”.

O projeto/dispositivo apresentado para a direção, ainda aqui fortemente centrado nessa perspectiva multicultural liberal, também chamada de humanista que prega pela convivência pacífica para celebrar a diferença, utilizava a crítica às categorias da pedagogia do insulto e do armário, que apesar de questionarem o padrão heteronormativo, não problematizavam a questão e se voltavam ao combate a LGBTfobia na escola. Ressalto, que no decorrer da pesquisa os dispositivos foram adquirindo outra roupagem para que propusessem o questionamento de discursos e padrões consolidados sobre identidade de gênero e orientação sexual. Macêdo (2011) ressalta a importância dos dispositivos, considerados mais do que um instrumento de pesquisa, mas uma escolha política, epistemológica e metodológica.

Um dispositivo não pode ser considerado apenas um instrumento padrão a ser aplicado. Trata-se de uma escolha que porta consigo todas as orientações sociotécnicas, epistemológicas, éticas e políticas que toda relação com o conhecimento eleito como formativo configura. Trata-se de um artefato que é feito para alterar e ser alterado pela práxis dos autores envolvidos na experiência curricular, que pertence aos âmbitos, portanto, da alteração como emergência interativa humana (Macêdo, 2011. P. 43-44).

Segue projeto/dispositivo inicial, já embasado na perspectiva de Macêdo (2011, p. 44), que concebe o currículo enquanto dispositivo formativo que permite a reflexão e alteração de práticas instituídas no âmbito educacional, diante de novos processos que garantem a aprendizagem.

Figura 27 – Projeto Juntos Contra a Lgbtfobia – Escola Júlia Seffer

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JÚLIA SEFFER

Projeto Juntos contra a LGBTfobia

Coordenadora do Projeto: Manuela Carvalho Rodrigues

Público-Alvo: Alunos dos terceiros anos do Ensino Médio

Período: De maio a dezembro de 2022.

Justificativa

Vivemos numa sociedade pautada pela heteronormatividade, em que a orientação heterossexual é compreendida como única conduta correta para exercício da sexualidade em nossa sociedade, sendo que aqueles que não se encaixam no padrão são vistos como desviantes da conduta adequada, considerada como normal. A escola ao invés e questionar este modelo imposto acaba reforçar condutas através das práticas pedagógicas da “Pedagogia do Insulto” e da “Pedagogia do Armário”, que impõem e legitimam o padrão heteronormativo. A “pedagogia do insulto” consiste em se considerar insulto, no ambiente escolar, toda ação que de alguma forma possa interferir ou “macular” o padrão heteronormativo (BARREIROS, 2017, p. 20). Ou seja, os que se reconhecem heterossexuais sentem-se no “direito” de combater qualquer desvio, compreendido como um verdadeiro insulto à conduta heterossexual, mesmo que para isso precisem utilizar da agressão física e/ou emocional com aqueles que fogem do padrão. A “pedagogia do armário” reforça e corrobora a “pedagogia do insulto” na medida em que regula as normas de gênero, procurando ocultar qualquer desvio que fuja do padrão da heteronormatividade. (JUNQUEIRA, 2013, p. 486). Desse modo, na “pedagogia do armário”, a escola passa a ser local de controle do comportamento, fazendo com que aqueles que não se encaixam no padrão heterossexual estabelecido, como o “correto”, permaneçam “no armário”, isto é, escondendo sua identidade sexual, para não serem alvo de discriminação, homofobia, dentre outros, decorrentes do heterossexismo.

É nesse sentido que este projeto assume relevância para a educação, ao se propor a trabalhar uma temática temas que ainda é considerada “tabu”, e combatendo as relações de bullying, hostilidade, aversão e violência que se estabelecem com aqueles que não se enquadram no padrão de “normalidade”

reconhecido culturalmente, isto levando em conta o novo cenário sócio-técnico pautado na cibercultura.

Objetivos

- Compreender como se sentem os estudantes LGBTQIAPN+, diante da conduta pautada na heteronormatividade de professores, alunos e funcionários.
- Criar uma campanha de combate a LGBTfobia na escola.
- Fomentar práticas pedagógicas como palestras, vídeos, rodas de conversa, para discutir sobre a LGBTfobia com os estudantes;
- Movimentar as redes, whatsapp e instagram, mobilizando alunos e professores, para atividade, utilizando-as como instrumentos para a divulgação desta atividade.

Metodologia

Para a realização do projeto, utilizaremos algumas aulas cedidas pelos professores de diversas disciplinas. Primeiramente, trabalharemos com dois vídeos para suscitarmos a discussão em classe sobre a LGBTfobia. Após os vídeos faremos rodas de conversa com os discentes e lançaremos a campanha para combater a LGBTfobia na escola, na qual eles irão ter uma participação importante elaborando materiais, como vídeos do tik tok, panfletos digitais para conscientizar os demais alunos e em conjunto realizaremos em todas as turmas apresentação de vídeos e palestras e rodas de conversa.

Avaliação

Participação e envolvimento dos alunos no projeto.

Referências

BARREIROS, Douglas Paulino. **Pedagogia do insulto: a exclusão atuando no currículo escolar**. Revista Educação v.12, n.1, p. 15-22, 2017.

JUNQUEIRA, Diniz Rogério. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf. Visitada em: 02/10/2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary dos. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais :itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial / Rosemary dos Santos**. – 2011. 227 f.

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Minha primeira inserção oficial no campo aconteceu num movimento de interação com ciberespaço. Fiz a escolha pela rede social de vídeos *Youtube*, como dispositivo disparador para

discussão inicial da temática, através de uma roda de conversa. A opção pela segunda maior rede social do mundo¹⁸ teve a ver com a facilidade ao acesso e a possibilidade de compartilhamento gratuito de inúmeros vídeos. Com isso, dois vídeos foram selecionados para serem apresentados na turma B:

1º) o primeiro vídeo intitulado “Entrevista sobre mortes de homossexuais nos anos 80” (Nascimento, 2020) reflete o pensamento da sociedade na década de 1980, em relação à homossexualidade, em que a maioria das pessoas entrevistadas consideraram correto assassinar as pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo. A escolha por esse vídeo tão antigo, de 40 anos atrás, deve-se ao fato de que mesmo transcorrido todo esse tempo, ainda somos o país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ em todo mundo, conforme dados do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTQI+ (Dossiê 2021, 2022), o que significa o pouco apreço pelos indivíduos que representam cada uma das letras da sigla.

Figura 28 – Entrevistas sobre Mortes de Homossexuais nos anos 80



Fonte: <https://youtu.be/ofvT3zNoHUg>

2º) documentário “(Sobre) Vivências”, (Tecnopoéticas, 2018), dos diretores LeonidasTaschetto e Gabriel Celestino, resultado do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação- Tecnopoéticas, no qual quatorzes pessoas falam sobre suas trajetórias de vida marcadas pela descoberta de sua sexualidade, pelos preconceitos em relação a sua identidade de gênero e orientação sexual por fazerem parte da população LGBTQIAPN+. O documentário cujo título de caráter ambíguo ora relacionado ao verbo “sobreviver” (resistir) e ora relacionado ao verbo “viver”, nos permite refletir sobre a importância de questionar imposições culturais sobre gênero e sexualidade. A escolha pelo vídeo deveu-se ao fato de que ele mostra jovens e adultos contando sobre os seus enfrentamentos diários para conseguirem “sobreviver” numa sociedade tão preconceituosa. Assim, com base nele poderíamos fazer alusão aos estudantes que sofrem diariamente nas escolas a hostilidade da comunidade escolar (direção, coordenação, docentes,

¹⁸ Fonte: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>

discentes, pais e demais funcionários), suscitando nos educandos a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, e o sentimento de alteridade que significa aceitar e respeitar no outro as suas características individuais. Aqui a pesquisa ainda estava fortemente centrada no multiculturalismo liberal ou humanista que prega uma convivência harmônica, sem considerar as relações de poder que se estabelecem. Silva destaca que “essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas”, e acrescenta que “nessas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder”.

Figura 29 – Documentário “Sobre Vivências”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Ressalto que a turma escolhida era bastante elogiada pelos professores em virtude da participação e envolvimento destes estudantes nas atividades escolares. Os vídeos foram baixados do Youtube e colocados num pendrive para facilitar a sua execução. Após uma conversa inicial sobre o projeto, informando que se tratava da minha pesquisa de mestrado e o porquê da escolha do tema, ao passo que decorre também da minha vivência enquanto coordenadora, um aluno me disse que não gostaria de participar do projeto e me pediu para sair de sala, dizendo que não aceitava o comportamento dos homossexuais. Que seu tio que também era gay não gostava de outros gays por conta do comportamento ofensivo em relação às pessoas. Mencionei que não podemos generalizar, pois as pessoas são diferentes e possuem comportamentos diferentes e que muitas vezes esses comportamentos considerados “ofensivos” eram a maneira encontrada para expressarem a sua sexualidade: usando uma roupa do sexo oposto, manifestando gestos de carinho diante de pessoas do mesmo sexo. E, que precisávamos refletir se as nossas percepções não estavam fundadas numa visão preconceituosa sobre quem não se encaixava no padrão heterossexual. Enquanto isso, uns poucos também concordavam baixinho dizendo que odiavam “gays”. Eu respondi tranquilamente que ele e os demais

poderiam ficar à vontade para decidirem se queriam participar ou não. Porém, afirmei que aquele seria um momento importante para se aprender a dialogar com o novo. Ratificando que, quando todos nós conseguirmos nos livrar dos nossos “pré-conceitos” estamos contribuindo para um mundo mais justo e fraterno. E continuei dizendo que cada um tinha o direito de escolher o mundo que queria para si, para os seus filhos e gerações futuras e decidir se faziam opção pelo ódio ou por um mundo melhor. Todos permaneceram.

Dessa maneira, apresentei um vídeo, bem curto, de 2min46seg de duração, como já mencionado, intitulado “Entrevista sobre mortes de homossexuais nos anos 80” (Nascimento, 2020), em que a morte de pessoas LGBTQIAPN+ é naturalizada, sendo um consenso entre os entrevistados que o extermínio dos homossexuais se configura numa alternativa adequada para se manter a heterossexualidade como único padrão aceitável. O vídeo causou um grande incômodo na sala.

Logo após, iniciou-se um debate levantando o seguinte questionamento: Será que o pensamento homofóbico expressado no vídeo, da década de 80, ainda permanece no ano de 2022? Nesse momento, através de uma roda de conversa, os alunos externaram suas opiniões a respeito do vídeo sendo um consenso que infelizmente essas falas hoje perduram, isto é, os discursos de ódio, sejam expressos abertamente nas redes sociais ou nas conversas e falas de familiares, entre amigos, no ambiente de trabalho. Os discentes sentiram-se à vontade para se manifestarem, expressarem suas visões, conversarem sobre o tema. Alguns disseram que esse vídeo era um absurdo, que se sentiram tristes ao assistirem, que hoje ter outra orientação sexual é algo normal e as pessoas precisam aprender a respeitar as outras. Os alunos (sexo masculino) que debocharam logo de início também fizeram falas de oposição a Lgbtfobia, dizendo que no mundo contemporâneo não há mais espaço para esse tipo de visão preconceituosa que visa exterminar a população LGBTQIAPN+. Essa falta de sintonia entre o comportamento e as falas explicitam o perfil da sociedade brasileira, onde as pessoas não admitem que são preconceituosas mesmo que sejam. Quando eu disse que ainda trabalharíamos mais vídeos sobre a temática, alguns deram sugestão de que abordássemos outros temas também como o machismo, raça, etc.

Num segundo momento com a TURMA B, os educandos assistiram ao documentário “(Sobre) Vivências” (Tecno-poéticas, 2018). Logo após, deu-se continuidade a “roda de conversa” e muitos educandos expressaram brevemente as suas opiniões sobre o filme. Os estudantes LGBTQIAPN+ começaram a se identificar com os depoimentos mostrados no documentário e após a apresentação uma aluna sentiu-se confiante para expressar sua identidade de gênero diante dos colegas de sala. Fiquei encantada com a sua coragem na presença da turma.

Todos a ouviram calados. Não tiveram risos, piadinhas ou outro tipo de deboche. Ela surpreendeu com seu entusiasmo ao dizer que era bissexual, mas que nunca tinha se assumido para a família, que gostava de ler sobre o assunto e falou sobre o preconceito dos pais, dos colegas e da sociedade e que estava feliz pela atividade desenvolvida em classe. Acrescentando que hoje as redes sociais estão cheias de informações e possuem várias páginas que esclarecem e desmitificam a questão LGBTQIAPN+, citando a deputada do Partido Socialismo e Liberdade- PSOL Erika Hilton, @hilton_erika, a quem acompanha no *Instagram*, como grande referência e “diva” para os jovens que compõe cada uma das letras da sigla. A aluna ressaltou que os jovens LGBTQIAPN+ precisam de pessoas para se espelharem capazes de mostrar a diferença de modo não caricato.

Figura 30 - Página da Erika Hilton no *Instagram*



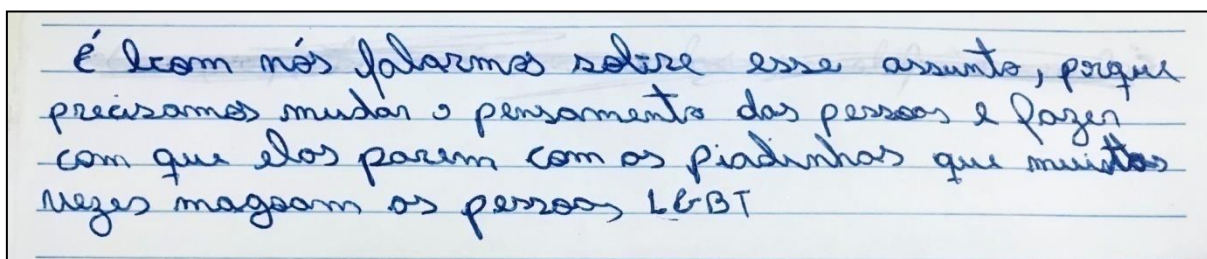
Fonte:Instagramhttps://instagram.com/hilton_erika?igshid=MWx5dDV3djY2aW9hZQ==

Nesse momento inicial da pesquisa, por ainda não ter me apropriado epistemologicamente e metodologicamente da abordagem multirreferencial no/dos/com os cotidianos, apesar das inúmeras leituras que havia realizado, acabei elaborando um *Google Formulário* para coletar e registrar as impressões dos mesmos sobre os vídeos, porém a maioria

dos alunos estava sem acesso à internet, alguns não tinham celulares e por isso essa atividade foi realizada escrita em uma folha de caderno e entregue ao final. Não tinha dimensão de que a escuta sensível (Barbier, 1998) era capaz de captar subjetividades que não estavam registradas em questionários e formulários. A apresentação dos vídeos repercutiu de maneira positiva para o projeto/dispositivo, possibilitando o início de uma aproximação e diálogo, inclusive com os estudantes resistentes inicialmente, que se propuseram a contribuir. Os vídeos sensibilizaram a turma quanto à necessidade de naturalizar as diferenças.

Dessas duas rodas de conversa, proporcionada pelos vídeos da rede social *Youtube*, muitas narrativas foram produzidas pelos estudantes, com pequenos depoimentos escritos sobre as suas percepções relacionadas à temática e algumas confissões espontâneas sobre orientação sexual. Os nomes usados a seguir, nos depoimentos, são fictícios para manter a privacidade dos estudantes.

Figura 31 – Depoimento de João (Estudante)

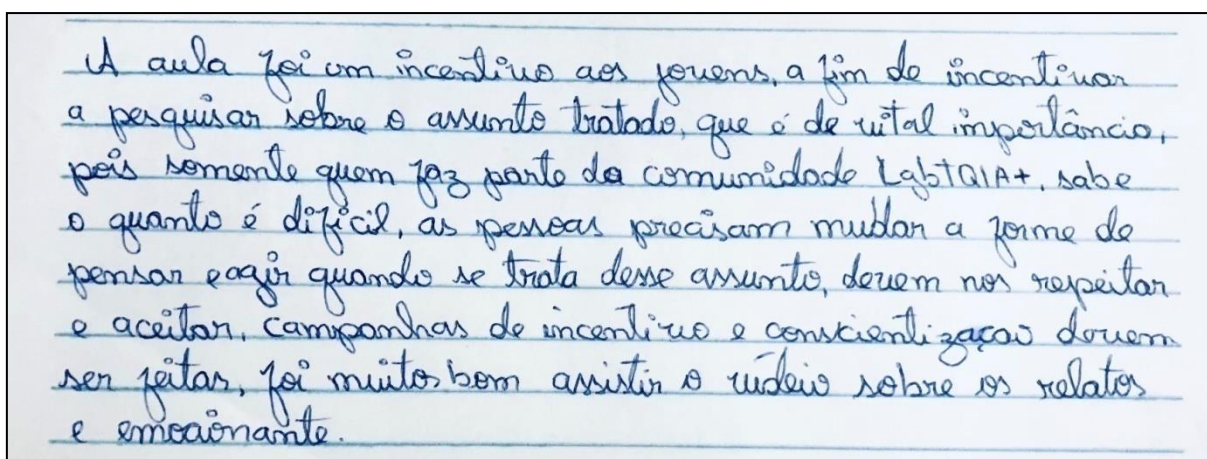


É bom nós falarmos sobre esse assunto, porque precisamos mudar o pensamento das pessoas e fazer com que eles parem com as piadinhas que muitas vezes magoam as pessoas LGBT

“É bom falarmos sobre esse assunto, porque precisamos mudar o pensamento das pessoas e parar com piadinhas que muitas vezes magoam a pessoas LGBT” (Depoimento, João, 2022)

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 32 – Depoimento de Rita (Estudante)



A aula foi um incentivo aos jovens, a fim de incentivar a pesquisar sobre o assunto tratado, que é de vital importância, pois somente quem faz parte da comunidade LGBTQIAPN+ sabe o quanto é difícil, as pessoas precisam mudar a forma de pensar e agir quando se trata desse assunto, devem nos respeitar e aceitar, campanhas de incentivo e conscientização devem ser feitas, foi muito bom assistir o vídeo sobre os relatos e emocionante.

“A aula foi um incentivo aos jovens, a fim de incentivar a pesquisar sobre o assunto tratado que é de vital importância, pois somente quem faz parte da comunidade LGBTQIAPN+ sabe o quanto é difícil. As pessoas precisam mudar a forma de pensar e agir quando se trata desse assunto. Devem nos respeitar e aceitar. Campanhas de incentivo devem ser feitas. Foi muito bom assistir o vídeo sobre os relatos. Emocionante!” (Depoimento, Rita, 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 33 – Depoimento de Ana (Estudante)

Eu sou bissexual e no armário para toda a minha família, a maioria aqui faz piadinha com assuntos sérios, me chamam de vitimista mas não sabem metade do que eu ~~passo~~ passo, se fazem de santos na frente de todo mundo mas fazem pouco caso de um movimento de resistência.

“Eu sou bissexual e no ‘armário’ para toda a minha família. A maioria aqui faz piadinha com assuntos sérios, me chamam de vitimista, mas não sabem metade do que eu passo. Se fazem de ‘santos’ na frente de todo mundo, mas fazem pouco de um movimento de resistência” (Depoimento, Ana, 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 34 – Depoimento de Fábio (Estudante)

Achei o tema interessante porque mostra o lado das pessoas que sofrem homofobia. Nós não sabemos como eles se sentem, até diante de algumas ‘brincadeiras’.

Tenho amigos gay. Eu trato como se fossem pessoas normais, eu os respeito.

Seria bom se os alunos na escola tivessem encontros com psicólogos, terapeutas, etc...

“Achei o tema interessante porque mostra o lado das pessoas que sofrem homofobia. Nós não sabemos como eles se sentem, até diante de algumas “brincadeiras”. Tenho amigos “gay”. Eu trato como se fossem pessoas normais, eu os respeito. Seria bom se os alunos na escola tivessem encontros com psicólogos, terapeutas, etc.” (Depoimento, Fábio, 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

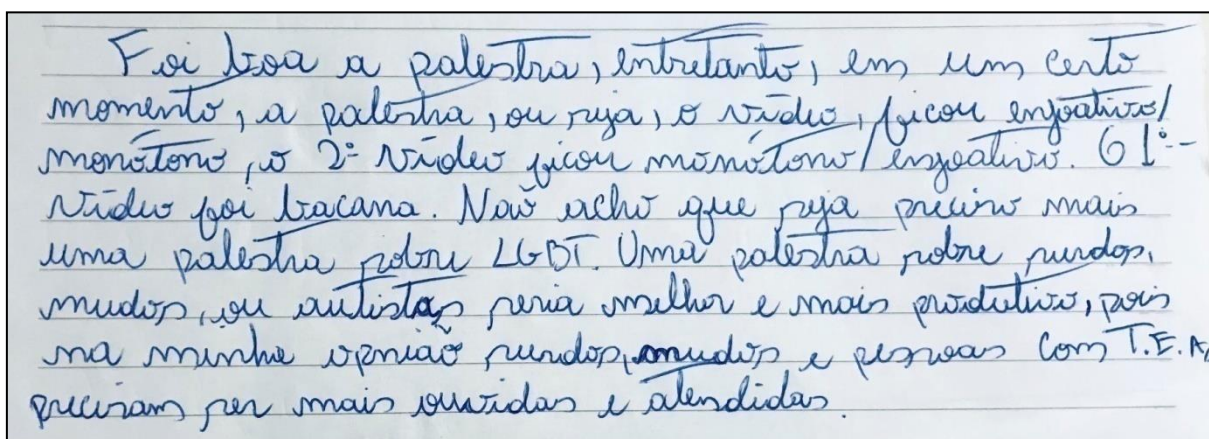
As respostas dos estudantes corroboravam com o projeto/dispositivo, mostrando concordância da maioria da turma. Observando as falas, embora positivas, verificamos elementos consonantes com a perspectiva da diversidade, de caráter liberal, expressos pela preocupação em serem aceitos ou em aceitar o outro. Aqui fica claro que essa abordagem não propõe ruptura com o pensamento hegemônico sobre sexualidade. Partimos da compreensão de Silva (2022) sobre a diferença na perspectiva crítica do multiculturalismo, construída através do discurso, como não sendo algo natural.

Na medida que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com as relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos

termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (Silva, 2022, p. 87).

Diante da questão da diferença apenas dois estudantes externaram de maneira sutil o seu incômodo com a temática sugerindo outras pautas para serem trabalhadas em classe. Ambos ressaltaram que a “palestra”, ou seja, a apresentação do vídeo e mais a roda de conversa, embora importantes, não seriam tão “necessárias” quando comparadas a outros temas.

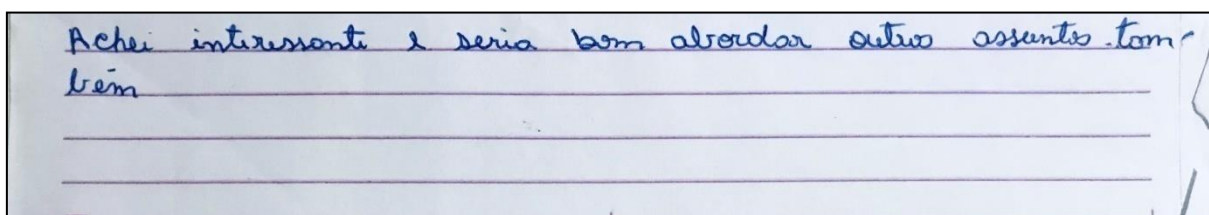
Figura 35 – Depoimento de Carlos (Estudante)



“Foi boa a palestra, entretanto, em um certo momento, a palestra, ou seja, o vídeo ficou enjoativo/monótono, o 2º vídeo ficou monótono/enjoativo. O primeiro vídeo foi bacana. Não acho que seja preciso mais uma palestra sobre LGBT. Uma palestra sobre, surdos, mudos, ou autistas seria melhor e mais produtivo, pois na minha opinião surdos, mudos e pessoas com T.E.A. precisam ser mais ouvidas e atendidas” (Depoimento, Carlos, 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 36 – Depoimento de Luana (Estudante)



“Achei bem interessante e seria bom abordar outros assuntos” (Depoimento, Luana, 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Alguns discentes mostraram resistência no decurso do campo, principalmente estes jovens que escreveram os dois últimos depoimentos, não de maneira explícita, mas através das desculpas para não quererem participar das atividades e o seu visível desconforto em conversar sobre o tema. Em virtude do envolvimento dos estudantes da TURMA B realizei algumas

alterações na proposta inicial da pesquisa que, a princípio, era a de trabalhar com as duas turmas simultaneamente. Nesse período, a escola estava enfrentando várias dificuldades estruturais, realizando o sistema de revezamento de turmas, proveniente da necessidade de reforma. Dessa maneira, acabei optando pela TURMA B, para que coletivamente pudéssemos construir novos dispositivos autorais bem como pensar em ações para desenvolvermos no ‘*espaçotempo*’ escolar levando em consideração esse contexto cibercultural.

Fotografia 06 - Alunos da Turma B em nossa primeira conversa sobre o Projeto/ Dispositivo



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Após esse momento inicial, foi organizado um grupo de *WhatsApp* com a TURMA B para facilitar a comunicação com os educandos. Entretanto, a princípio não conseguia conceber essa rede social como elemento importante do cotidiano e, por conseguinte, da pesquisa de campo para ouvir narrativas. Como consequência mantive o grupo fechado (quando apenas o administrador do grupo pode mandar mensagens), com o objetivo de utilizá-lo apenas para o repasse de informações. Com isto, inicialmente, os estudantes da turma acabaram não interagindo por meio da rede. Ressalto que uma das grandes dificuldades enfrentadas por mim, foi a de sair dessa lógica cartesiana e positivista para realizar a pesquisa, bem como a dificuldade de realizar essa interação com os estudantes, por intermédio dos dispositivos tecnológicos. Alves (2015) faz uma crítica a esse modo fechado de se fazer ciência.

Isso porque tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar’ e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados. Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que nos instalara a formação recebida; a ideia de separar sujeito de objeto; a ideia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam.

Um dos reflexos dessa minha dificuldade inicial foi a da minha necessidade incansável de “coletar dados”, utilizando a técnica da entrevista e como instrumentos de pesquisa, os questionários e formulários, que nesse processo assumiram contornos muitos limitados, com informação que não refletiam a dinâmica escolar. Fazendo uso desses instrumentos, criei um formulário online, no *Google Forms*, com quatro questões, envolvendo “LGBTfobia” para serem respondidas pelos alunos: Você sabe o que é homofobia? Quais das respostas, abaixo, na sua opinião, explica o que é ser homofóbico? Você já teve alguma atitude homofóbica, ou seja, teve algum sentimento ruim, desrespeitou ou ofendeu alguém em decorrência dessa pessoa sentir atração pelo mesmo sexo ou gênero? Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, explique qual foi?

Figura 37 – Questionário de pesquisa do Projeto “Juntos Contra a LGBTFOBIA” feito no *Google Forms*.

Projeto Juntos contra a LGBTfobia

manuela.rodrigues@escola.seduc.pa.gov.br
[Alternar conta](#)

☁

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Qual o seu nome completo? *

Sua resposta

Você sabe o que é homofobia? *

☐ Sim

☐ Não

Qual das respostas, abaixo, na sua opinião, explica o que é ser homofóbico? *

☐ Respeitar aqueles que sentem atração por pessoas do mesmo sexo.

☐ São atitudes e sentimentos negativos em relação as pessoas que sentem atração pelo mesmo sexo ou gênero.

☐ Nenhuma das respostas anteriores

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Projeto Juntos contra a LGBTfobia- Parte 2

Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, explique qual foi?

Sua resposta

Você já teve alguma atitude homofóbica, ou seja, teve algum sentimento ruim, desrespeitou ou ofendeu alguém em decorrência dessa pessoa sentir atração pelo mesmo sexo ou gênero? *

☐ sim

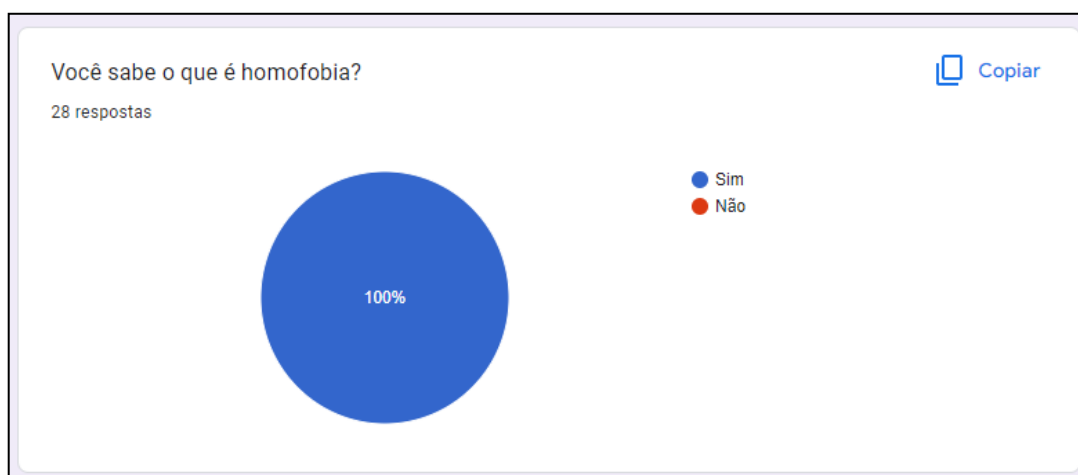
☐ não

Fonte: Acervo pessoal (2022)

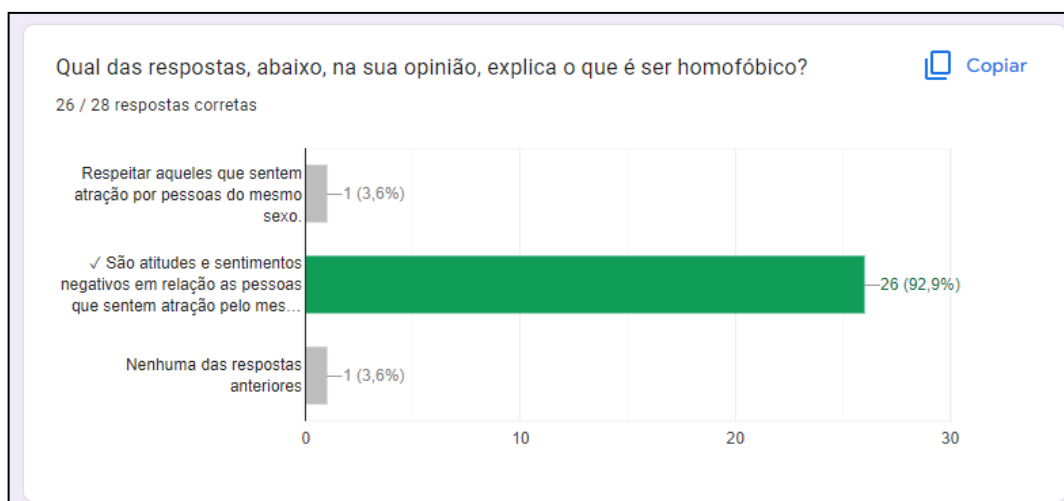
Como inicialmente, a pesquisa de campo envolveria as duas turmas dos terceiros anos, os formulários foram enviados para ambas as turmas. Do total de 59 estudantes, apenas 28 o responderam, cerca de 14 estudantes de cada turma. Muitos justificaram o não preenchimento dos dados, por não terem acesso à internet em casa, possuindo apenas a conexão do celular via pacote de dados que é bastante limitada ao uso das redes sociais.

No que se refere ao questionário, os resultados refletem bem o perfil da sociedade e da escola. Ninguém se assume homofóbico, mas as atitudes homofóbicas são corriqueiras no cotidiano escolar. No preenchimento do questionário, apenas um único discente mencionou que já tinha tido esse tipo de conduta, no passado, com apelidos e outro mesmo afirmado que não era homofóbico dizia que não aceitava “isso de LGBT”. Inclusive tivemos duas situações que chegaram até a coordenação de falas preconceituosas_ racista e Lgbtfóbica _ envolvendo um único professor, próximo da aposentadoria, que se referiu ao cabelo afro como “cabelo ruim” e que falou que “homem com homem não era certo”. Ao conversar com o colega, exercendo a minha função de coordenadora escolar, se desculpou comigo e, posteriormente, com a turma, reconhecendo que suas falas foram infelizes e injustificáveis. Quanto aos demais professores, todos sem exceção (incluindo o professor das falas preconceituosas), me disponibilizaram algumas de suas aulas para a realização do projeto/dispositivo, mencionando a importância da discussão sobre diversidade na escola e especial, nesta turma, em decorrência do comportamento Lgbtfóbico de alguns discentes. A seguir as respostas do *Google Forms*.

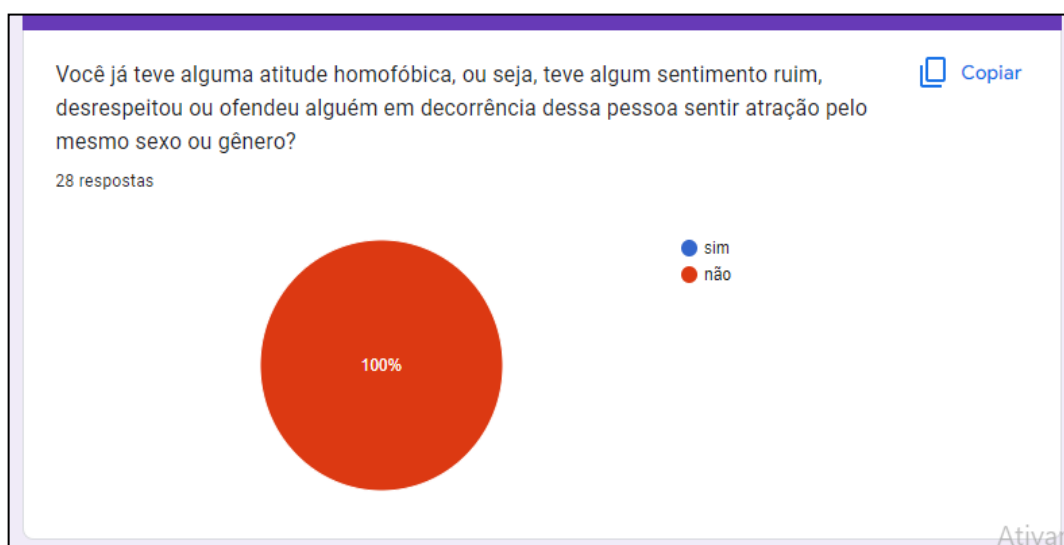
Figura 38 – Você sabe o que é a Homofobia?



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 39 – Qual das respostas explica o que é ser homofóbico?

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 40 – Você já teve alguma atitude homofóbica?

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 41 – Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, explique qual foi.

Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, explique qual foi?

11 respostas

- nunca tive
- apelidos mas com o tempo eu aprendi que era errado
- Nunca tive
- Nunca tive nenhuma
- Nenhuma, até agora, mas na minha opinião, tudo isso é errado, bando de homens que erram pra tá quebrando pedra e querem dar o que não é ora dar. Não aceito isso de LGBT. ESSA É MINHA OPINIÃO. obrigado
- Sempre respeitei, tanto que no meio familiar tem pessoas que sentem atração pelo mesmo sexo, e na minha opinião não tem problema nenhum nisso, eu penso que todos nós precisamos ser felizes independente de qualquer coisa.
- Nenhuma

Ativar
Acesse C

Fonte: Acervo pessoal (2022)

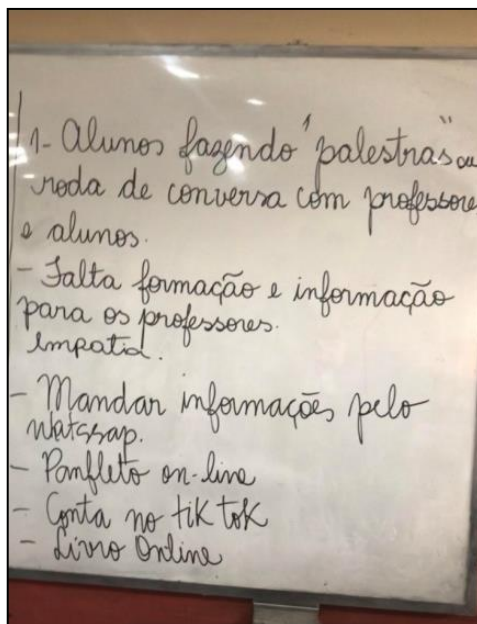
Comparando as percepções do *Google Forms* com as do cotidiano escolar, percebemos que este continua impregnado de condutas heteronormativas, nas quais a heterossexualidade corresponde a única orientação sexual aceita e imposta, algo percebido quando um aluno, por exemplo, se recusa a participar do projeto, ou quando os discentes escrevem que preferem que se aborde outras temáticas que não seja sobre questão LGBTQIAPN+ ou ainda quando fazem deboche sobre o assunto. De um modo geral, as pessoas tem dificuldade em se reconhecerem ou apontarem os seus próprios comportamentos LGBTfóbicos, e o formulário (apesar de limitado e com questões fechadas) demonstra bem isso. Por meio deste, mesmo que de forma restrita, tornou-se possível confrontar as respostas com as observações cotidianas, verificando de que maneira esses discentes consomem essa linguagem heteronormativa dominante, que permite termos a dimensão dos discursos que vem sendo consumido pelos discentes, na escola e nas redes sociais, e utilizá-los como dispositivos importantes para construir novos discursos por meio de atos de currículo no ambiente escolar. Sobre isso, Certeau (2021) retoma o pensamento de Foucault, ao deslocar a análise das instituições para os dispositivos, que seriam pequenos procedimentos de controle e poder que reforçam determinadas condutas e pensamentos que são produzidos para serem consumidos na escola, como o do padrão de comportamento cisheteronormativo.

Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos dispositivos que “vampirizaram” as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos “minúsculos” atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma “vigilância” “generalizada”. No entanto, mais uma vez essa “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na educação, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais (Certeau, 2021).

Essas formas sutis, entretanto, controladoras do discurso, tornam-se explícitas na organização do currículo escolar que não tolera discussões sobre sexualidade, principalmente sobre identidade de gênero e orientação sexual, como se existisse um acordo tácito sobre o que não se pode falar. Ao trazermos os vídeos da rede social *Youtube* para dialogarmos através de rodas de conversa sobre o assunto, nos reapropriamos desse currículo. Para Certeau (2021, p. 40-41), “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pela técnica da produção sócio-cultural”.

Pautando-nos em Macêdo (2011, p. 69) que nos diz que durante a pesquisa de campo “em muitos momentos exorta e fornece condições epistemológicas e técnicas para que esses próprios sujeitos proponham, configurem e implementem pesquisas na formação em que estão implicados”, ressaltamos que durante o estudo de campo os nossos praticantes culturais, imersos no ciberespaço e por meio de uma aprendizagem colaborativa, sugeriram a criação de dispositivos autorais que possibilitassem atos de currículo que dialogassem com a questão da sexualidade. Panfleto on-line, livro on-line, vídeo gravado na rede *Tiktok*, divulgação do projeto nas redes sociais. Esses dispositivos foram sugeridos para a discussão da temática bem como o ‘*pensar-fazer*’ práticas formativas que proporcionassem aos estudantes novas aprendizagens, a partir do ciberespaço.

Fotografia 07 - Registro das sugestões no quadro branco na Turma B



Fonte: Acervo pessoal (2022)

A pesquisa abriu espaço para que os sujeitos envolvidos nessa aprendizagem pudessem se autorizar (Ardoíno, 1998), ou seja, se tornarem autores nesse processo de construção de dispositivos e atos de currículo. Após esse contato inicial com os educandos, diariamente, os discentes da turma B passaram a frequentar a sala da coordenação para saberem quais seriam as próximas ações do projeto/dispositivo e para conversarem sobre a questão LGBTQIAPN+. Dos 31 estudantes desta turma, 08, ou seja, quase 25% sentiram-se à vontade para manifestar a sua orientação sexual, de pessoas LGBTQIAPN+, durante as conversas individuais, e, posteriormente coletivas, realizadas na coordenação. Na última semana de aula do primeiro semestre, fui chamada para uma reunião com estes 08 discentes que sugeriram a criação de um grupo exclusivo de *WhatsApp*, que agregasse apenas os estudantes LGBTQIAPN+ e alguns simpatizantes, a princípio denominado de Grupo Diversidade (que depois passou a se chamar *Juntos e Diferentes* com a alteração na abordagem sobre questão LGBTQIAPN+), para que ficassem mais à vontade para expressarem as suas ideias em relação ao projeto, mencionando que gostariam de dar sugestões sobre as futuras atividades. Inicialmente o grupo tinha 08 integrantes e posteriormente teve o acréscimo de mais 05 integrantes, dos quais 03 eram de uma turma do segundo ano e dois ex-alunos da escola que atualmente cursam biologia e pedagogia em universidades públicas.

Figura 42 – Grupo de *WhatsApp*– “Juntos e Diferentes”



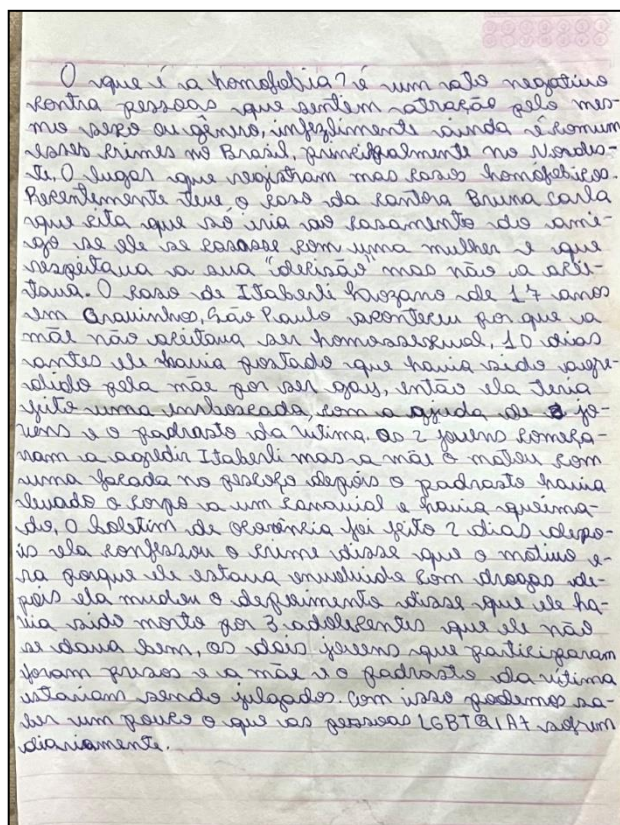
Fonte: Acervo pessoal (2022)

É válido mencionar que antes da criação do grupo de *WhatsApp* realizei algumas conversas individuais e pontuais, em duplas e trios, com alguns estudantes, sensíveis a temática do projeto, com base nas narrativas escritas que me foram entregues, pois me deram um norte quanto ao perfil de cada estudante na classe. Perguntei como se sentiam em relação a sua sexualidade? Se estavam gostando do projeto? E se gostariam de contribuir para que juntos pudéssemos alterar a realidade da escola, repleta de condutas homofóbicas. Dessas conversas uma aluna de maneira espontânea, trouxe um pequeno texto, falando de homofobia, sobre a morte de jovens por conta da sua identidade de gênero e orientação sexual. Enquanto conversávamos sobre o texto, ela me disse que era bissexual e que estava muito feliz com o projeto/dispositivo que seria desenvolvido na sala de aula. Embora iniciando a pesquisa com a abordagem da diversidade e não da diferença, falar sobre sexualidade, já foi um passo extremamente importante para mobilizarmos os educandos quanto à necessidade de discutirmos a temática na escola, que passou a interferir diretamente na formação de cada um. Conforme Macêdo (2011),

Nestes termos, toda formação, forma potente de constituição de cidadanias, deve pautar-se na problematização dos saberes e das visões de mundo eleitas como formativas, porque nunca haverá neutralidade neste âmbito, como em nenhuma prática humana, na medida em esclarecer esse âmbito significa esclarecer criticamente a *formação do conhecimento* e, por consequência, o *conhecimento da formação* (Macêdo, 2011, p. 23).

Dessa maneira, tornava-se cada vez mais urgente sairmos do campo da diversidade e assumirmos a nossa implicação com a diferença, demarcando uma postura formativa que desnaturaliza padrões de gênero construídos socialmente. Segue o texto redigido pela aluna, com pequenas correções de pontuação para facilitar o entendimento pelo leitor.

Figura 43 – Texto elaborado por Estudante



O que é a homofobia? É um ato negativo contra pessoas que sentem atração pelo mesmo sexo ou gênero, infelizmente ainda é comum esses crimes no Brasil, principalmente no Nordeste. O lugar que registram mais casos homofóbicos. Recentemente teve o caso da cantora Bruna Carla que cita que só iria ao casamento do amigo se ele casasse com uma mulher e que respeitava a sua "decisão", mas não a aceitava. O caso de Itaberli Lozano, de 17 anos, em Cravinhos, São Paulo, aconteceu porque a mãe não aceitava (o filho) ser homossexual, 10 dias antes ele havia postado que tinha sido agredido pela mãe por ser gay. Então, ela teria feito uma emboscada com ajuda de jovens e do padrasto. Os dois jovens começaram a agredir Itaberli, mas a mãe o matou com uma facada no pescoço. Depois o padrasto havia levado o corpo a um canavial e havia queimado. O boletim de ocorrência foi feito dois dias depois. Ela (a mãe) confessou o crime, disse que o motivo era porque ele (Itaberli) estava envolvido com drogas. Depois ela mudou o depoimento, disse que ele havia sido morto por três adolescentes que ele não se dava bem. Os dois jovens que participaram (da morte) foram presos e a mãe e o padrasto estariam sendo julgados. Com isso podemos saber um pouco (sobre) o que as pessoas LGBTQIA+ sofrem diariamente (Depoimento, Isa. 2022).

Fonte: Acervo pessoal (2022)

O texto, elaborado de maneira espontânea pela aluna, sobre homofobia, evidenciou o seu incômodo em relação ao modelo de sexualidade hegemônico que regula a sociedade como um todo e se impõe de tal maneira que tudo aquilo que foge dessa conduta, passa a ser considerado como uma espécie de desvio ou uma perversão, devendo ser reprimido. Andreu (2007, p. 46) distingue dois tipos de homofobia: a homofobia simples e a homofobia complexa. A primeira refere-se ao temor da homossexualidade e a segunda ao pavor de um homem de amar outro semelhante do mesmo sexo.

A definição de homofobia simples aplica-se somente ao período de existência da homossexualidade. Ao passo que, a homofobia complexa pode ser aplicada a um contexto muito mais amplo, constituído pelo conjunto de tradições influenciadas pelo judaísmo- cristianismo (inclusive o islamismo), mas também por aquela etapa de vigência da homossexualidade como categoria médica. A aplicação da definição de homofobia complexa permite definir um período de mais de dois mil anos de condenação dos homens passivos em todo mediterrâneo. Trata-se de um momento marcado por diferentes graus de pressão social para que os homens cumpram com as expectativas de gênero prescritas para eles. Nesse sentido, os desejos de escapar dos estigmas associados aos sodomitas, aos homossexuais, aos calzonazos, aos covardes, mas também aos gays, revelam-se eficientes para assegurar o cumprimento das normas de gênero por todos os homens (Andreu, 2007, p. 47).

Embora sendo importante essa discussão sobre homofobia entendemos que a escola precisa também ampliar as discussões relacionadas a questão social e política sobre gênero e sexualidade, esclarecendo que as construções sociais sobre a sexualidade têm o intuito de regular a sociedade ocidental, como um todo, mantendo a sua ordem política e fazem isto mediante ao discurso que naturaliza a categoria da heterossexualidade.

No próximo tópico discorreremos sobre as mudanças provocadas pela implicação com a pesquisa e pelas novas leituras fundadas na abordagem da Diferença que permitiram traçar novos caminhos para o campo.

5.2- 2ª etapa da itinerância: Por um currículo da Diferença

Quantas conversas, discussões e momentos formativos vivenciamos na sala de aula e na coordenação escolar. As imagens e narrativas que apresentamos, nesta 2ª etapa da itinerância, possibilitam o *'sentirpensar'* sobre como tecemos a nossa metodologia, bricolando dispositivos, no intuito de repensar o currículo no *'espaçotempo'* escolar, a partir da criação de novos *'conhecimentossignificações'*. Nossas narrativas têm o propósito de inferir sobre a realidade pesquisada, aproximando o leitor da investigação científica por meio de uma linguagem que visa “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2015).

Fotografia 08: Conversas, discussões e momentos formativos vivenciados na sala da Coordenação da Escola



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Começando a pesquisa-formação...Essa foto refere-se ao início do nosso segundo semestre do ano letivo, dia 29/08/2022, na semana da minha qualificação do mestrado, que aconteceria dois dias depois. Conversamos sobre encaminhamentos futuros relacionados à pesquisa, possibilidades, perspectivas e desafios. A rede *Tik Tok* sendo sempre mencionada nas suas narrativas, pelos estudantes, como ambiente do ciberespaço que dialoga com os jovens através de vídeos curtos que prendem a atenção dos praticantes culturais. Nas conversas, as redes sociais *Instagram* e *Tik Tok* foram citadas como as redes preferidas dos discentes e como espaço importante de discussão LGBTQIAPN+, contudo o desafio era o de utilizá-las para ‘*aprenderensinar*’ sobre a diferença. Foram inúmeras reuniões presenciais, praticamente diárias, com os estudantes que faziam parte do grupo do *WhatsApp* “Juntos e Diferentes. O grupo, como já mencionamos, foi formado por sugestão de um grupo de estudantes LGBTQIAPN+ e simpatizantes, tendo um papel muito importante durante as investigações do campo, nascendo com o objetivo de facilitar a nossa comunicação e para articular as ações que realizaríamos na escola. Os educandos LGBTQIAPN+ reivindicavam a autoria de ‘*pensarações*’ e dar sugestões sobre as atividades que seriam realizadas, contudo não queriam expor a sua orientação sexual e identidade de gênero para o restante da turma, por isso a sugestão da formação de um grupo de *WhatsApp* a parte, daquele grupo maior formado com todos os estudantes da turma B.

Contraditoriamente, no início percebi uma dificuldade enorme de conseguir interagir com os discentes do grupo Juntos e Diferentes, por meio dessa rede. Tentava diariamente dialogar sobre com alguma notícia envolvendo LGBTfobia, sexualidade, identidade de gênero, pedindo sugestões, mas obtinha poucas e vagas interações, algo que passou a me incomodar muito. Tinha dificuldade em entender o porquê de jovens tão conectados ao ciberespaço não interagirem comigo no grupo do *WhatsApp*, criado por iniciativa deles. Questionei os estudantes desse meu incômodo sobre essa falta de interação, pois quando eu perguntava algo, através da rede social, só obtinha retorno no dia seguinte quando o grupo do *WhatsApp* se reunia para conversar comigo, presencialmente, na coordenação. De resposta, obtive que preferiam conversar comigo pessoalmente, por isso não interagiam pelo *WhatsApp* e ficavam aguardando esse momento. Compreendi essa fala em uníssono como um sinal positivo da importância de se falar sobre a diferença no ‘*espaçotempo*’ escolar. Esses jovens precisavam falar, se expressarem sobre aquilo que pensavam sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Respondi que eu ficava muito feliz por valorizarem nossos momentos de conversa presencial, mas que eu precisava desse canal de comunicação através da rede social, para que pudéssemos facilitar as trocas de informações e nos comunicarmos de maneira permanente. Essa ‘*implicaçãoautorizaçãoformação*’ dos nossos praticantes culturais é ressaltada por Macêdo (2011),

É ouvindo-o, escutando sensivelmente suas narrativas, incorporando-as aos ditames da própria pesquisa(..). Em muitos momentos, exorta e fornece condições epistemológicas e técnicas para que esses próprios sujeitos proponham, configurem e implementem pesquisas na formação que estão implicados (Macêdo, 2011, p. 69).

Em todos os nossos encontros, os discentes, de maneira entusiasmada, sugeriram como ação a construção de vídeos curtos no *Tik Tok* falando sobre questão LGBTQIAPN+, por acreditarem que estes teriam um maior poder de comunicação entre os jovens. Aos poucos as conversas pelo *WhatsApp* começaram a fluir. Desse modo, solicitei ao grupo que pensassem em sugestões de filmes que poderíamos trabalhar nessa perspectiva da diferença na sala de aula. Nascia o dispositivo *Cine da Diferença*, com a interação dos educandos no *WhatsApp*, expressando opiniões e dando sugestões de filmes. Em meio às conversas, uma aluna sugeriu que os jovens do grupo *Juntos e Diferentes* fossem ao cinema. Adorei a ideia e disse que iria junto. Todos amaram a possibilidade de passear, porém alguns ficaram preocupados por não terem como pagar o ingresso, transporte etc. Disse que o cinema seria por minha conta, que eu apenas gostaria que todos fossem, pois providenciaria o transporte, ingressos e lanche. Nas

leituras de Alves (2015) percebemos a importância dessa implicação ‘*docentediscente*’ para a elaboração de novas tessituras curriculares por intermédio e criação de tecnologias.

Começamos a compreender as diferentes tessituras do tecido curricular: suas disciplinas, seus conteúdos; formas de trabalhar com os mesmos; trabalhos *dentrofora* das escolas; apropriação de artefatos culturais novos e criação de tecnologias; etc., exatamente a partir de movimentos docentes e discentes, bem como outros praticantes das escolas, nesses processos (Alves, 2015, p. 166).

Começava a estreitar laços e me apropriar deste outro rigor de fazer pesquisa, ao mergulhar no cotidiano repensando práticas, tecendo ‘*praticasteorias*’, com a adoção de várias fontes de conhecimento.

Fotografia 09 - Dia de Cinema

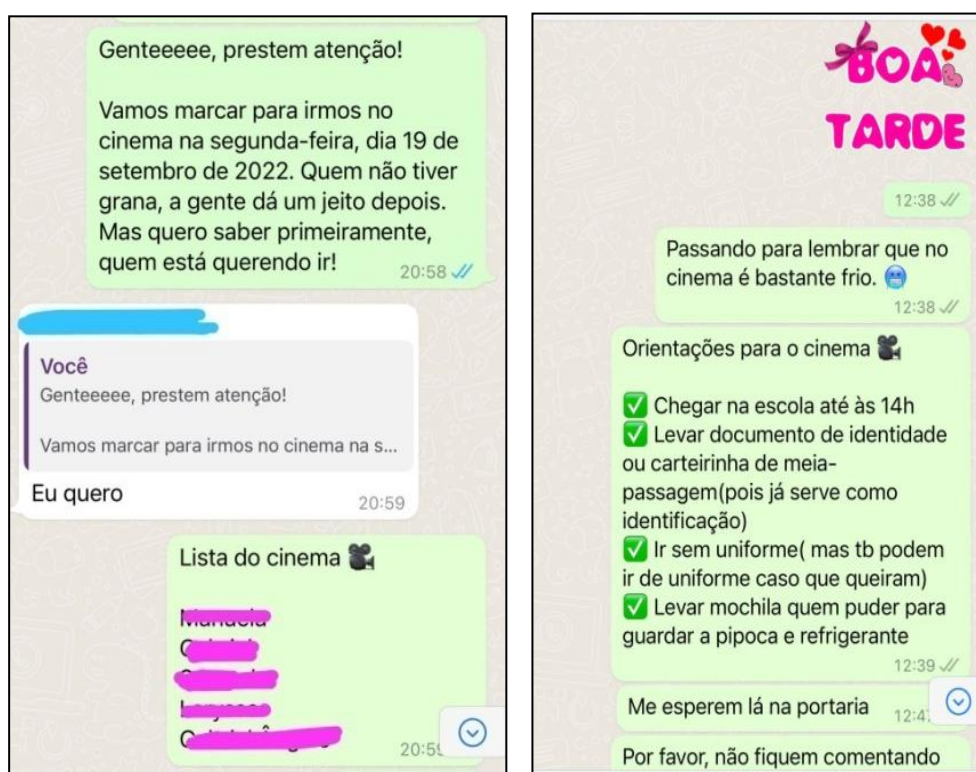


Fonte: Acervo pessoal (2022)

Quanta expectativa! Conversei com a diretora sobre o passeio e pedi autorização para os responsáveis. Nesse período, o grupo contava com 07 estudantes. Queria poder levar toda a turma B, mas infelizmente não seria viável, embora os cinemas da cidade realizassem sessões gratuitas para as escolas públicas, muitos educandos tinham estágio, curso ou trabalho durante a manhã. Além disso, outra questão seria o transporte para levá-los, pois naquele momento a escola não teria condições de disponibilizá-lo por falta de recursos, segundo informações do

Conselho Escolar¹⁹. No dia 19 de setembro de 2022, marcamos de nos encontrar na escola, pois era dia de ir ao cinema. Estudantes ansiosos. Dois adoeceram e um disse que iria mesmo estando doente, pois não perderia esse momento por nada. Outro precisou faltar por ter um compromisso familiar. Uma preocupação era a pipoca. “Cinema sem pipoca não era cinema”. Alguns se ofereceram para comprar, mas informei que o preço da pipoca no cinema era exorbitante e que eu daria um jeito. Na véspera providenciei muitas pipocas de micro-ondas, refrigerantes e pães de queijo para a nossa ida cinema. Orientei que levassem mochilas para guardarem o lanche. Fui com uma bolsa grande para também levar a minha pipoca e meu refrigerante. Montei vários kits e entreguei para os estudantes.

Figura 44 - Conversa com os alunos sobre a ida ao Cinema.



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2022)

Tarde inesquecível! Uma aluna que morava próximo foi de ônibus e os demais de carro comigo. Chegamos quase 1 hora antes do filme, tempo suficiente para conversamos, caminharmos pelo shopping e saber um pouco mais sobre cada um desses jovens pelos quais passei a nutrir imensa admiração. Eram resistências num espaço escolar marcado pela

¹⁹O conselho escolar é um órgão formado por representantes de toda a comunidade escolar, com a função de decidir sobre o funcionamento da escola.

perversidade do padrão heteronormativo. Jovens de classe média baixa, com muita consciência política em relação à sociedade e a sua própria sexualidade. Assíduos leitores sobre tudo aquilo que envolve a questão LGBTQIAPN+. Gostavam literatura, textos jornalísticos, de verem filmes, de estarem nas redes sociais *Instagram* e *Tik Tok*. Escolhemos um filme nacional, estilo comédia, por se tratar de uma sessão mais cedo, às 16h30min, o que seria viável para todos participarem, já que pelo fato de serem adolescentes não poderiam chegar muito tarde em casa. A maioria nunca tinha ido ao cinema e aproveitaram bastante o momento. E, eu aproveitei mais ainda, pois a cada narrativa ouvida desses jovens, repleta de tantos significados, me enriquecia enquanto professora-pesquisadora-formadora. A sessão praticamente vazia deixou os estudantes muito à vontade para rirem de modo entusiasmado durante o filme e comerem as suas pipocas.

5.2.1-Circuito de Cinema: Cine da Diferença

O cinema da diferença constituiu-se em um dos dispositivos da pesquisa-formação utilizado para realizamos nossa atividade formativa fomentando questionamentos sobre a sexualidade. Realizamos três sessões pontuais de cinema que abordaram sobre a diferença em vários aspectos, não se restringindo apenas a questão LGBTQIAPN+, para que pudéssemos ampliar a discussão na sala de aula com os nossos praticantes culturais e falarmos de questões que a atravessam como: a racial, gênero, pessoa com deficiência; tecendo uma relação do conhecimento com o cotidiano, no qual produzimos narrativas e imagens, por meio das rodas de conversa e pelos diálogos no *WhatsApp*. Dessa maneira, a nossa metodologia foi sendo forjada com o cotidiano que o campo nos apresentou, ao longo do ano letivo, fundando outras possibilidades metodológicas e outras formas de se fazer pesquisa. Alves (2015, p.162) destaca que “às contribuições das pesquisas com os cotidianos ao campo da educação deve ser o trabalho insistente e regular de pensar novas metodologias, criando-as para desenvolver processos de pesquisas novos”. E, nas experimentações do dia a dia tecemos as metodologias que partilhamos, neste estudo, na busca por um currículo cibercultural, rizomático, formativo e da diferença.

Afastamo-nos da ideia de coleta de dados, como se a realidade fosse algo simplificado e estanque. Consideramos o conhecimento curricular revestido de poder e intencionalidade e, portanto, nada pode ser “dado” durante a pesquisa de campo, cabendo análise e percepção dos processos instituídos durante a investigação. Conforme Macêdo (2013, p. 32) “se não há conhecimento que se apresente como um dado, tudo deve ser procurado nos processos

instituintes que os grupos humanos criam e legitimam, por meio de seus conflitos e consensos precários.” Aqui não houve preocupação em controlar as informações apresentadas, mas mostrá-las em todas as suas contradições e complexidades, inclusive as nossas, visto que tentamos uma aproximação com o currículo da diferença, todavia é difícil romper com o discurso de combate a LGBTfobia, que se mostrou presente nas falas e nas produções dos nossos praticantes culturais. Tudo isto ocorreu a partir da nossa implicação com o campo e as autorizações (ser autor) que brotaram nesse ínterim.

No circuito de cinema passamos três filmes nacionais: Hoje eu quero voltar sozinho, Vista a minha pele e Boneca na mochila. Tentei envolver toda a TURMA B na escolha dos filmes, porém tive pouquíssimo retorno. Todos os discentes diziam que iriam trazer sugestões, pesquisar filmes, mas não davam consequência as falas. Os integrantes do grupo de *WhatsApp* Juntos e Diferentes pouco se manifestavam em público sobre o dispositivo. Percebia certo desconforto de advogar em causa própria e alguns em expor a sua sexualidade, algo completamente compreensível diante de uma escola heteronormativa. Diante disto, o grupo exclusivo de *WhatsApp* com os estudantes LGBTQIAPN+ e simpatizantes trazia a possibilidade de dialogarem de maneira livre, sem pensar em possíveis julgamentos decorrentes da orientação sexual e da identidade de gênero dos mesmos. Esses jovens se autorizaram de tal forma que, a escolha dos filmes foi tecida nas trocas que se estabeleceram num processo de ‘*implicaçãoautorizaçãoformação*’. A seguir apresentarei um breve resumo de cada um dos filmes, retirados da rede social *Youtube* e farei a descrição da itinerância relacionada ao filme. É importante ressaltar que a TURMA B ficou extremamente motivada com a ideia das sessões de cinema. Desse modo, procurei criar um ambiente que fosse motivador para a participação dos discentes. Levei refrigerantes e pipocas para que pudessemos criar um clima que lembrasse uma sala de cinema. Lembrando que essa atividade não seria avaliativa e, assim sendo, não valeria ponto.

Fotografia 10: Lanche do Cinema

Fonte: Acervo pessoal (2022)

A) Filme: Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014)

Figura 45 – Filme “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”

Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2022)

O filme brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho” foi um consenso para ser passado em sala de aula, enquanto sugestão primeira, entre os jovens que compunham o grupo do WhatsApp Juntos e Diferentes. O filme brasileiro classificado como romance/drama lançado em 2014, conta a história de Leonardo, um aluno cego, com uma mãe super protetora e que se apaixona por um colega de sala (Gabriel), precisando lidar com os conflitos típicos da adolescência como as inseguranças, a descoberta do amor e da sua orientação sexual e ainda enfrentar o bullying, decorrente da cegueira e a homofobia. O longa-metragem foi o primeiro filme a ser passado em classe.

Figura 46 - Conversa sobre o Cine da Diferença



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Recordo-me que apenas dois alunos mencionaram que não queriam assistir ao filme, exatamente os mesmos que mostraram desconforto com a temática da sexualidade logo no primeiro encontro formal da itinerância. Como desculpa, falaram que preferiam sair mais cedo, pois teriam obrigações familiares. Porém, enfatizei que esta era uma atividade importante e que fazia parte do currículo escolar tanto o conteúdo do filme quanto posterior debate sobre o mesmo. Em decorrência da falta de infraestrutura da escola (sala disponível, necessidade de caixa de som, cabos, Datashow) não foi possível começar a exibição do vídeo no horário previsto e tornou-se necessário dividir o filme em dois momentos. Começamos num dia e concluímos no outro. A maioria da turma mostrou entusiasmo e curiosidade para assistir ao final do filme, pois queriam saber se os dois meninos apaixonados ficariam juntos ao término da história. O entusiasmo da maioria era perceptível, por meio das suas falas e gestos, favorável para que o casal formado por dois meninos tivesse um final feliz.

Fotografia 11 - Turma B assistindo ao filme “Hoje Quero Voltar Sozinho”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Havia combinado com a turma B que, ao final de cada exibição, faríamos uma roda de conversa em classe, isto é, de maneira presencial. Lembrando que a exibição do filme ocorreu nos horários cedidos de aulas, coincidentemente nos últimos, o que tornava difícil que os educandos se prolongassem por muito tempo na escola, já que todos moravam em áreas adjacentes, algumas comandadas pelo tráfico de drogas e com altos índices de criminalidade. Destarte, informei que a nossa roda de conversa ocorreria de maneira diferente, neste dia, através do *WhatsApp*. Concordamos com Santos (2019, p. 97) quando nos diz que “devemos conceber a pesquisa e a prática pedagógica de modo que os sujeitos envolvidos possam compartilhar sentidos e significados. Dessa forma, segue algumas falas bastante interessantes sobre o filme, inclusive dos discentes que não demonstraram interesse em assisti-lo.

Figura 47 - Conversa sobre o Filme

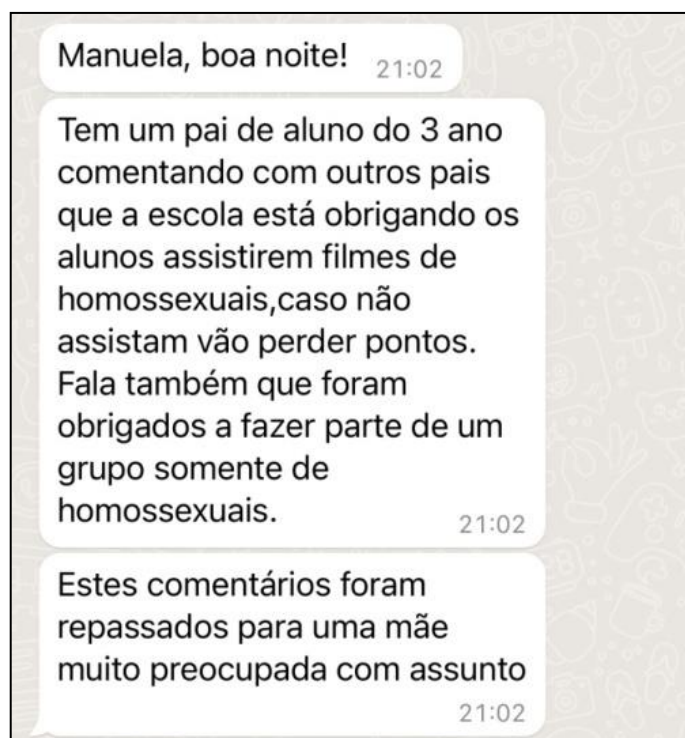


Fonte: Acervo pessoal (2022)

Ao realizar esta atividade, repleta de intencionalidade, para provocar os educandos a normalizarem outros padrões de comportamento, nos afastamos da imparcialidade defendida por algumas teorias curriculares que preferem não abordar assuntos envolvendo a sexualidade como isso fosse de encontro à aprendizagem ou ainda como se isso significasse uma suposta neutralidade. Macêdo (2011, p. 34) pontua a sua crítica a aprendizagem responsável pela formação, calcada no conhecimento sistematizado, que acaba sendo valorizada diante de outras formas de aprendizagem. Para o autor, nem toda aprendizagem é necessariamente boa, pois existem aprendizagens que deturpam a formação dos educandos. Posto isto, quando o espaço escolar se imbuí de homogeneizar as diferenças, mesmo que por meio do seu silenciamento, interfere de maneira direta na formação. Macêdo (2011, p. 36) salienta que “a formação é uma pauta de conquistas contemporâneas dos autores sociais, e não pode ser concebida como algo reduzido à competência individual ou a uma exterodeterminação qualquer”. À vista disso, buscamos um currículo que possa refletir nos processos formativos que ocorrem dentro do ambiente escolar possibilitando uma aprendizagem significativa que ocorre quando esse sujeito em formação começa a se posicionar diante do novo conhecimento (Macêdo, 2011, p. 36).

Contudo, creio que para nós educadores constitui-se um verdadeiro desafio trilhar por novos caminhos, mesmo visando que a garantia dos direitos humanos seja respeitada. Esses primeiros atos de currículo, a favor de um currículo da diferença provocaram o incômodo de alguns pais e/ou responsáveis. Destarte, a mãe de um aluno procurou a direção, no turno da noite, muito preocupada com minha conduta enquanto coordenadora. A diretora pediu para ela que me procurasse no dia seguinte para conversarmos durante o meu horário de trabalho, correspondente ao turno da tarde, já adiantando a mesma que falar sobre sexualidade fazia parte do nosso currículo escolar e não estávamos cometendo nenhum equívoco. Acredito que em razão da postura da diretora, que desde o início da pesquisa de campo, apoiou as discussões sobre a diferença na escola, os pais não se sentiram à vontade para me procurar e realizar qualquer questionamento pessoalmente.

Figura 48 - Mensagem da Direção sobre a insatisfação do pai sobre o Cine da Diferença



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Essa mensagem nos mostra de maneira explícita o temor dos responsáveis, principalmente da figura masculina, em relação à homossexualidade, como se o simples fato de tocar neste assunto em classe pudesse de algum modo interferir na orientação sexual dos educandos. No que concerne a esse pensamento Andreu (2014) ratifica que:

O medo que os homens sentem da homossexualidade ajuda a entender porque não existe um movimento social de amplo alcance (como o feminista) que questione os papéis e os significados sociais previstos para eles. Realizar tais críticas implica questionar a heterossexualidade dos homens e, consequentemente, degradá-los ao status de maricas, algo que poucos homens estão a assumir (Andreu, 2014, p.45).

Tocar no assunto da diferença significava estremecer um currículo pautado numa perspectiva da cisheteronormatividade, calcado nas disciplinas.

B) Filme: Vista a Minha Pele (2003)

Figura 49 – Filme “Vista a minha pele”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O segundo filme a ser apresentado para a turma foi o curta-metragem, de 24 minutos, criado pelo Ministério da Educação, durante o primeiro ano de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). O “*Vista minha pele*”, como o próprio nome nos diz, provoca os nossos praticantes culturais a pensarem num mundo ao contrário do ponto de vista racial, mundo este em que países como a África do Sul e Moçambique são as grandes potências mundiais, onde pessoas brancas sofrem o racismo e integram as camadas mais desfavorecidas da sociedade. A história gira em torno da personagem principal chamada Maria, menina pobre e bolsista, filha da faxineira de uma escola de classe média alta, que sonha em ser Miss Festa Junina. Para realizar esse sonho conta com a ajuda de Luana, sua melhor amiga e filha de diplomata que morou em países pobres e por isso tem uma visão anti-racista. A escolha desse filme para ser trabalhado em classe se deve ao fato de a questão racial também perpassar por essa construção de um currículo com a diferença. Santos (2019, p.156) destaca a relevância das narrativas cinematográficas para a formação:

As narrativas cinematográficas articulam saberes e conhecimentos fundamentados nas ciências, nos saberes dos cotidianos, na filosofia e nas artes de uma forma geral. Além de nos apresentar narrativas em estéticas variadas, estruturadas em gêneros diversos (ficção, documentário, animação entre outras), articulam em seus produtos e processos três linguagens fundamentais: as imagens, os sons e os textos.

O cinema possibilitou uma aprendizagem formativa multirreferencial a partir do momento que permite o diálogo das suas narrativas com o conhecimento e os saberes cotidianos, possibilitando o incentivo a novas criações.

Fotografia 12: Estudantes assistindo ao filme Vista a minha pele



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Após a apresentação do vídeo do Youtube, fizemos uma roda de conversa com algumas questões norteadoras: Acharam a temática abordada importante? Por que acharam importante falar sobre essa temática? O que mais chamou atenção? Gostaram do final? Como deveria ser o final do filme para vocês? Logo abaixo alguns registros sobre as opiniões dos alunos sobre o filme.

Os educandos foram unânimes quanto à importância de se trabalhar a questão racial, na escola, em especial o racismo, gostando muito da maneira que o filme abordou a questão criando um mundo às avessas em que os negros estão na classe dominante, da sociedade, enquanto os brancos compõem a classe subalterna. Estes disseram que o curta-metragem permitiu que refletissem sobre a organização da sociedade e determinadas condutas racistas que são naturalizadas. Os discentes não gostaram do final que ficou inconcluso e não permite ao expectador saber se Maria tinha ganhado ou não o concurso. Mesmo a própria Maria destacando que ser vencedora não era o que mais importava, todos queriam que ficasse evidenciada, no

filme, a sua vitória. No dia desta exibição, nenhum aluno pediu para sair de sala e quase todos fizeram comentários sobre o filme, o que reforça as interdições (Foucault, 1996) referentes à sexualidade. Falei que a questão racial atravessava a questão LGBTQIAPN+, e citei como exemplo uma pessoa negra e transgênero que além de vivenciar o racismo, vivência também a Lgbtfobia, pois corpos negros e trans, não se encaixam no padrão de cisheterogeneridade, sofrendo as perversidades que a sociedade lhes impõe, através dos olhares inquisidores, do escárnio e das agressões físicas, como se fosse um crime ser diferente. Um dos alunos LGBTQIAPN+ reforçou a minha fala enfatizando que moramos num dos países que mais matam pessoas trans no mundo, motivados pelo ódio a esses corpos que não se encaixam na normalidade hétero. Ressalto que esse aluno conhecido na rede *Tik Tok* como @ biel_ss4 foi responsável pela criação de inúmeros posts da página @juntos_e_diferentes, na RSIs *Instagram* que decorreram dessa discussão.

C) Filme: Boneca na Mochila (1997)

Figura 50 – Filme “Boneca na Mochila”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) foi responsável por importantes políticas curriculares, dentre as quais o programa lançado em 2004, pelo governo federal denominado “Brasil sem homofobia”, com o objetivo de combater o preconceito e a violência em relação a população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo e assexuados).

Deste programa, nasceu o projeto “Escola sem homofobia”, com o intuito de formar educadores da educação básica capazes de tratar sobre questões referentes à sexualidade, como orientação sexual e identidade de gênero. No ano de 2011, foi impresso um conjunto de materiais para serem distribuídos pelo país, com dinheiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o material era composto de boletins informativos e vídeos educativos que discutiam o respeito à diversidade na escola. No entanto, grupos conservadores do congresso nacional e também da sociedade civil, fizeram uma forte campanha contra o projeto, chamando-o de “Kit Gay”, acusando-o de estimular a promiscuidade entre os jovens e o homossexualismo. Andreu (2007) explica esse tipo de comportamento.

Marquês de Sade, Sigmund Freud, George Bataille, Wilhen Reich e os freudianos-marxistas (cada um com suas próprias matrizes teóricas) fundam, desenvolvem e argumentam a *hipótese repressiva*. Segundo esta, as sociedades limitam (sobretudo, mediante proibições) o natural desenvolvimento erótico e emocional de seus membros. Michel Foucault responde a esta hipótese da regulação, afirmando que as sociedades, mais do que proibir, regulam as condições de existência social e pessoal do erotismo. Uma definição social da sexualidade autônoma e independente de outras disciplinas, operativa para as ciências, se dá no marco dessa tradição intelectual (Andreu, 2007, p. 42).

Nota-se que existe uma espécie de controle sobre o comportamento sexual dos membros que compõe a sociedade, regulando-os de maneira que não tenham padrões considerados desviantes. Assim, o curta-metragem “*Boneca na Mochila*”, de 1997, fez parte do conjunto de filmes que fariam parte do projeto “*Escola sem homofobia*”, que gerou e ainda gera tanta polêmica entre os grupos mais conservadores da sociedade. Achei importante passar esse filme, pois mesmo sendo uma produção antiga, aborda questões atuais envolvendo a sexualidade e questões de gênero. O filme conta a história de uma mãe que sai desesperada de táxi de casa para ir até a escola na qual o seu filho estuda, em virtude de uma ligação da professora informando que o mesmo estava com uma boneca dentro da mochila. A situação é tratada de maneira bastante negativa pela instituição de ensino que não sabe lidar com a situação. Durante o trajeto até a escola, o motorista sintoniza o rádio em uma estação que está discutindo com psicólogos e outros especialistas sobre a homossexualidade no ambiente escolar, dando como exemplo a situação do menino que levou uma boneca na mochila.

Após a sessão, fizemos novamente uma roda de conversa. Nessa roda de conversa presencial, fiz os seguintes questionamentos: Menino pode brincar de boneca? Essa atitude de brincar de boneca define a sexualidade ou pode influenciá-la? E ampliei a discussão me referindo ao primeiro filme que assistimos durante o circuito de cinema, o “Hoje eu quero voltar

sozinho”, perguntando se algum aluno tinha mudado a sua orientação sexual por conta do filme e mencionei que tinham pais “muito preocupados” com essa possibilidade. E todos foram unânimes em dizer que não. Mencionei que esse assunto era considerado um “tabu”, mas que precisava ser falado na escola. E continuei acrescentando que apesar do desconforto de alguns pais referente a abordagem da temática, na verdade essa “preocupação” mascarava condutas homofóbicas. Os estudantes concordaram.

Estamos imersos numa sociedade que regula o padrão de comportamento masculino, como já foi dito anteriormente, reforçando o machismo e a LGBTfobia, todavia percebe-se que os estudantes apesar de muitas vezes terem esse tipo de conduta procuram dar respostas que se encaixem dentro do politicamente correto. Desse modo, as falas todas ecoaram no sentido de que menino pode usar a cor que quiser, que não se pode definir a sexualidade de alguém por conta de uma brincadeira ou por uma cor e que falar sobre questão LGBTQIAPN+ na escola não influencia a orientação sexual ou identidade de gênero.

O cinema enquanto dispositivo da pesquisa-formação possibilitou a formação coletiva de todos os envolvidos nessa ubiquidade com o ciberespaço. Os vídeos acessados na rede social de internet YouTube problematizaram a questão da diferença, suscitando novos processos de ensino-aprendizagem. Nos embasamos em Santos (2019, p. 158) que nos fala,

Desejamos aprender e vivenciar outras experiências formativas para além da leitura e discussão de textos impressos (científicos, jornalísticos, artísticos ou produzidos nos e pelos cotidianos); o que já é um diferencial em relação a práticas formativas instrucionistas e conteudistas forjadas pelo consumo solitário dos materiais didáticos.

Nós educadores precisamos pensar em outras formas de possibilitarmos a aprendizagem dos nossos educandos, a partir do novo cenário sócio-técnicocibercultural que dialoga com o universo jovem, indo além da tríade caderno-lápis-livro, sempre necessária, mas não unitária quando nos preocupamos com o aprender.

5.2.2-Noções subsunçoras: a possibilidade de novas aprendizagens

A pesquisa possibilitou a formação e a autoformação tanto aos discentes-praticantes-culturais quanto a mim professora-pesquisadora-formadora, com a atualização das noções subsunçoras, por meio das vivências, das leituras acadêmicas, das narrativas e do uso de artefatos tecnológicos nessa comunicação permanente com outros ‘*espaçostempos*’ de aprendizagem proporcionadas pelo ciberespaço, ao se optar pela mudança para o conceito de

diferença, ao invés de se trabalhar na perspectiva da diversidade. Para Santos(1999, p. 124), as noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa. Corroborando com este entendimento, Santos (2011) ratifica a proposição.

São os organizadores das análises dos conteúdos da pesquisa, que emergem conjuntamente da competência teórico-analítica do pesquisador e da apreensão refinada da própria realidade pesquisada, elas devem conter uma ampla capacidade de inclusão, evitando-se a fragmentação da interpretação através da emergência de inúmeras dessas ações (Santos, 2011, p. 155).

Conversando com as autoras já citadas, Macêdo (2009, p.82-83) pontua a disposição que as pesquisas qualitativas, edificadas na multirreferencialidade, têm de aprenderem com as experiências, o que lhes permite a produção de um novo rigor, capaz de se contrapor a uma ótica tecnicista da pesquisa, voltada para a produção de dados. Ressaltamos, que esse aprender com a experiência e com as leituras durante o processo de implicação com o campo, nos possibilitaram a alteração do nosso arcabouço epistemológico e, por conseguinte, das noções subsunçoras.

A leitura para Certeau (2021, p.48) torna-se de fundamental importância para inferir sobre as práticas cotidianas, não se resumindo ao descortinamento das várias camadas que aparecem nas entrelinhas dos textos escritos, mas na leitura da linguagem oral, por intermédio de meios de comunicação ou outras “situações de palavra”, das quais vamos nos apropriando, reapropriando e construindo novos sentidos.

Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passageiro. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobiliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por “rodeios” (ou giros) próprios etc.; a sua própria história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses (Certeau, 2021, p.48).

Como locatários das categorias analíticas que emergiram durante o processo da pesquisa, resultado das leituras cotidianas, metodológicas e epistemológicas, assumimos essa concepção na qual as noções subsunçoras seriam os conceitos que floresceram no bojo dos fenômenos pesquisados, no qual ao se analisá-los e interpretá-los altera-se os repertórios de significados do pesquisador, resultando do conjunto de tudo aquilo que diz respeito a figura do pesquisador: formação, vivências e experiências. Fundamentamo-nos nas percepções supracitadas de Santos (1999), Santos (2011), Macêdo (2009) sobre essas categorias de análise que dialogam com o conceito de aprendizagem significativa empreendido por Ausubel (2003).

A ‘aprendizagem significativa’, por definição, envolve a aquisição de novos significados. Estes são, por sua vez, os produtos finais da aprendizagem significativa. Ou seja, o surgimento de novos significados no aprendiz reflecte a acção e a finalização anteriores do processo de aprendizagem significativa. Depois de explorarmos, com algum pormenor, o que está envolvido neste processo, iremos verificar, de modo mais explícito, quer a natureza do próprio significado, quer a relação deste com a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003, P. 71).

È sabido que no campo temos a possibilidade de confrontar a teoria com o cotidiano, por meio dos espaços multirreferenciais de aprendizagem, que alargaram as noções sobre o objeto pesquisado. Durante a pesquisa, a nossa leitura sobre o currículo foi ampliada a partir da construção de atos de currículo na/da/ com a diferença na cibercultura. Com isto, assistimos o surgir das noções subsunçoras, nossas principais categorias analíticas que emergiram no decorrer da pesquisa. A tríade implicação-autorização-formação são categorias de análise que estiveram presentes durante toda a metodologia, entrelaçadas, norteando a pesquisa.

5.2.2.1 - A implicação e as novas tessituras do cotidiano escolar

A primeira noção subsunçora refere-se à implicação (Barbier, 2007), na pesquisa suscitada. À princípio operei o campo numa perspectiva cartesiana, elencando dias específicos, na escola, para o pesquisar. Para mim, a pesquisa só aconteceria no momento em que eu estivesse na sala de aula, restrita aos estudantes da turma escolhida, fazendo o uso dos dispositivos digitais, previamente selecionados por mim, para “coletar dados” sobre o meu objeto. Recordo-me que por várias vezes durante as conversas com o meu orientador, ao ser perguntada sobre o desenvolvimento dos dispositivos, minhas respostas delimitavam-se a momento estanques e pontuais. Ao ser sabiamente advertida sobre estar implicada com o campo e também em decorrência das leituras concernentes à multirreferencialidade e cotidianos que fundamentaram minhas ações, percebi que estava indo na contramão epistemológica e metodológica da pesquisa-formação na cibercultura bem como da minha abordagem qualitativa pautada na multirreferencialidade nos/dos/com os cotidianos.

A pesquisa-formação tem como premissa que o pesquisador esteja implicado no seu ambiente de trabalho, de tal maneira que também se torna objeto de pesquisa. Essa metodologia inexistente se a pesquisa ocorre em uma escola aleatória, com dias e horários pré-determinados. É o movimento permanente e complexo do cotidiano que permite o brotar das narrativas e imagens, a partir da implicação do pesquisador. No momento em que ocorreu a percepção de que não existia uma dicotomia entre a ação do pesquisar e a de coordenar, pois ambas se

convergiavam e resultavam no campo, compreendi que estava fazendo a pesquisa-formação. Somado a isto, percebi que essa implicação atravessava o currículo e os atos de currículo, isto é, as práticas pedagógicas que seriam desenvolvidas em classe, ao passo que o conceito não se refere a uma escolha ou compromisso assumido para outrem. Dessa maneira, não era uma pesquisa apenas sobre a escola, ou sobre as redes sociais, ou sobre as TDICs, sobre o currículo ou sobre o comportamento dos estudantes, todavia uma pesquisa com todos esses elementos e da qual eu, igualmente, fazia parte. Barbier (2007) nos fala sobre esta implicação do pesquisador.

Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências, humanas são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática (Barbier, 2007, p. 14).

Foram muitos os bons “imprevistos” que o campo possibilitou. Momentos que só nos damos conta quando estamos entrelaçados aos processos estudados. Esses imprevistos resultaram em muitas autorias e em momentos de aprendizado individual e coletivo.

Durante o campo, ao fomentar atos de currículo no cotidiano escolar provocamos um rebuliço na escola, ainda mais porque estávamos num período de eleição presidencial bem polarizado. De um lado o discurso conservador de ódio a certos grupos sociais (LGBTQIAPN+, negros, mulheres, religiões de matriz africana, dentre outros) proferido pelo presidente em exercício na época, Jair Messias Bolsonaro, um ex-militar defensor de ideias de extrema-direita, muitas de apologia ao nazismo. E do outro lado, tínhamos concorrendo ao cargo, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, político de esquerda, a favor da democracia, alinhado com os movimentos sociais, grupos identitários e pautas sociais. Falar sobre questão LGBTQIA+ no espaço escolar significava posicionar-se diante desse cenário político tão conturbado e violento, tensionado pelos que estavam afinados com os discursos pautados no conservadorismo. As redes sociais delimitavam bem essa polarização. A notícia, abaixo, extraída do site do Tribunal Superior Eleitoral comemora a vitória da democracia pós-eleições presidenciais, depois de quatro anos de polarização política e incertezas diante da possibilidade de vivermos novamente um golpe militar.

Figura 51 – Notícia sobre a vitória da democracia pós -eleições presidenciais



Fonte: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/eleicoes-2022-se-encerram-com-a-vitoria-da-democracia-da-sociedade-e-dos-eleitores-afirma-moraes>

Essa percepção rizomática do currículo, nesse sentido de movimento e ruptura, permitiu a discussão sobre sexualidade em uma única turma da escola. Porém, isto ecoou de tal maneira que refletiu no cenário da instituição e extrapolou os muros que nos cercavam. Sobre isso Macêdo (2011) assevera,

Currículos e formação propostos e experienciados de uma forma implicacional fundam novos jeitos de se produzir educação, com a participação decisiva das novas heterogêneses, que trazem nas suas histórias e culturas o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas a diferença que produzem (Macêdo, 2011, p. 37).

Novos olhares provenientes dessa implicação com um currículo formativo alicerçado sob a égide da diferença resultaram em dois fatos significativos: O primeiro ocorreu durante a inscrição para concorrer a rainha e rei dos jogos. Algumas meninas me procuraram na sala da coordenação querendo concorrer a “rei” dos jogos, algo que me fez refletir sobre o quanto nós educadores reforçamos padrões de comportamento no dia-a-dia escolar, pois sempre usamos como referência o padrão de cisgênero, ou seja, a pessoa precisa se identificar com o sexo de nascimento, como se isso fosse algo natural e automático. Por minha implicação com a pesquisa e por eu ter autonomia enquanto coordenadora para tomar decisões, posto que organizo todas as atividades pedagógicas da escola, permiti que as meninas pudessem concorrer a “rei” dos

jogos. Assim, tivemos casais formados apenas por meninas. Comuniquei a diretora sobre a minha condução diante do pedido das alunas e ela também não se opôs. Macêdo (2011, p. 37-38) ressalta a importância de currículos implicados que são construídos quando ocorre a democratização tanto das concepções de currículo quanto da sua elaboração, afirmando que “não há outra saída: *compreender/negociar* com as implicações, o que produz também o necessário movimento de distanciamento avaliativa das nossas implicações em face da presença do desejo e da compreensão do outro”, e acrescenta “uma forma tensiva, sublimada, política, de constituição sociocultural. Tensão gerativa que alcança o bem comum social via educação, sem homogeneizar os diferentes, e que se realiza através de identificações”. Quando garantimos que os nossos estudantes possam se expressar com as suas diferenças, dentro das escolas, provocamos por meio de atos de currículo, um descortinamento de discursos edificadas, deslegitimando-os.

Figura 52 - Alunas concorrendo a “Rei” dos Jogos Olímpicos da Escola



Fonte: Acervo Pessoal (2022)

O segundo momento importante foi durante a festa de Halloween, organizada pelos jovens da turma em que realizamos a pesquisa de campo. Sabemos que a festa de Halloween é motivo de polêmica no Brasil por ter sido criada na Irlanda e estar fortemente associada à

cultura norte-americana. Entretanto, para o aluno organizador do evento era muito mais do que um momento de lazer, porém de contestação a norma heterossexual, pois os jovens poderiam entrar fantasiados com a vestimenta que quisessem. Ressalto que este aluno teve um papel importantíssimo para esta pesquisa, à medida em que partiu dele a reivindicação para essa discussão na turma sobre LGBTfobia logo no início do ano, o que facilitou o processo de criação de atos de currículo para problematizarmos sobre a diferença. Esse aluno dotado de um forte sentimento de empatia e alteridade, em suas falas, me encantou com tamanha sensibilidade, partindo dele a ideia de montarmos um grupo do *WhatsApp* exclusivo com os alunos interessados em discutir sobre questão LGBTQIAPN+, além do grupo que criamos da turma. Ele também sugeriu a festinha de Halloween. É interessante observar que mesmo vindo de uma família conservadora evangélica, sendo neto de pastores, esse aluno transgrediu padrões, ao se fantasiar de feiticeira Escarlata, uma super heroína dos quadrinhos da Marvel, para a festinha.

Figura 53 - Estudante fantasiado de Feiticeira Escarlata

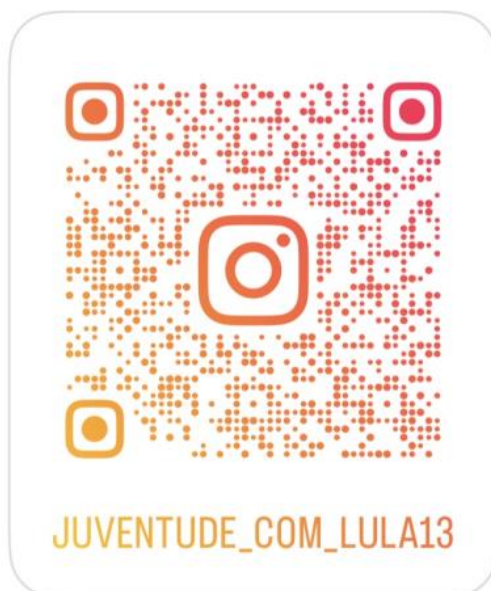


Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Estudantes de outras escolas ficaram sabendo sobre o dispositivo que criamos para questionar os padrões de cisheteronormatividade na escola e, por isso, nossos educandos, assim como eu, fomos convidados a articular e integrar um movimento em prol da democracia,

organizado por jovens, através das redes sociais *WhatsApp* (com o grupo Passeata dos Estudantes) e *Instagram* (na página @juventudo_com_lula13), antes do segundo turno das eleições presidenciais.

Figura 54 - QR Code da Página Juventude_com_Lula13



Fonte: https://instagram.com/juventude_com_lula13?igshid=MzM5NGUyNmU2YQ==

Nessa atividade, vimos a potência das redes sociais de internet, destaque para o *WhatsApp* e *Instagram*, para mobilizar, organizar e agregar praticantes culturais. Percebi que tudo isso fazia parte de um currículo de uma escola que “queremos”, capaz de ‘*implicarautorizar*’ estudantes em outros ‘*espaçostempos*’ de ‘*ensinaraprender*’. E sobre o quantos nós educadores ainda impetramos uma educação analógica, mesmo vivendo na cibercultura e usufruindo das tecnologias digitais da informação e comunicação de maneira permanente.

Figura 55 - Ingresso no grupo do WhatsApp “Passeata dos Estudantes”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Esse movimento tomou uma boa proporção envolvendo os estudantes das escolas localizadas nas áreas adjacentes da nossa, o que culminou com uma linda manifestação pelas ruas do conjunto Júlia Seffer, na cidade de Ananindeua-Pará, apoiada por grupos ligados aos movimentos sociais e vários militantes de esquerda, tamanha a repercussão. Privilégio por ter sido convidada, juntos com os educandos, para contribuirmos com esse momento tão importante para a história brasileira, em defesa da democracia.

Figura 56 - Organização da passeata pró-Lula



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Percebemos que a discussão da diferença calcada no cenário cibercultural possibilitou não apenas a minha implicação enquanto professora-pesquisadora-formadora, mas a implicação dos nossos educandos nesse processo de ruptura com padrões impostos sobre gênero e sexualidade, bem como possibilitou outras discussões para além do espaço físico escolar, ao perceber que estávamos num momento decisivo de luta entre a democracia e a extrema-direita. E que a vitória desta última, caso acontecesse, significaria um retrocesso gigantesco, com o alijamento de grupos, perseguição política e principalmente com a naturalização de condutas LGBTfóbicas. Macêdo (2017) em congruência com o nosso exposto, ratifica a valiosa contribuição dos educadores, no dia-a-dia, nas salas de aula, dando uma nova roupagem para currículos cristalizados.

O fato é que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação daí sua inerente complexidade. Há uma costura, uma forma de tecer a formação cuja compreensão não é possibilitada por um documento apenas, por mais que os documentos educacionais, não só a proposta curricular, digam muito sobre o currículo, sua concepção e prática (Macêdo, 2017, p.16).

Embora o currículo escolar ainda esteja distante daquele preconizado em nossas em nossas discussões sobre a diferença, nossos atos de currículo propiciaram que as problematizações levantadas tivessem influência inclusive na solenidade de formatura do ensino médio, na qual o padrão binário homem/mulher impõe os ritos em relação ao vestuário e alguns procedimentos referentes à organização dos estudantes para entrar no auditório, local que devem ocupar quando sentados, etc. Muitas dessas imposições acabam sendo sugeridas pelos próprios estudantes, quando fazemos as reuniões com a turma, pois eles sempre nos pedem a padronização em relação à cor, a vestimenta (beca, ou então meninas de vestido e meninos de blusa de manga). Como organizadora responsável pelo evento, nunca acatei essas solicitações, porém muitos discentes acabam burlando a orientação ao combinarem para irem ao evento com a mesma cor da roupa, estilo, etc. Penso que a solenidade deve ser um momento democrático de comemoração de conclusão do ensino médio, um momento de vitória pessoal para a maioria dos educandos que vem de famílias de baixa renda e não um momento de exclusão. Afinal, se padronizássemos as vestimentas muitos deixariam de participar.

É fato que a prática introduz elementos e problemas significativos sobre e a partir dos quais se faz necessário refletir em termos coletivos. Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular (Macêdo, 2017, p. 27).

Quando os estudantes me fizeram essas solicitações por padronizações na formatura, no ano letivo de 2022, enfatizei que estávamos discutindo durante grande parte do ano letivo sobre a diferença e não fazia sentido impormos padrões que muitas vezes acabam segregando os colegas, impedindo-os que façam parte de um momento tão importante. Desse modo, sublinhei que o mais relevante seria a presença da turma e que cada um poderia ir com a cor que preferisse e com a roupa que fosse possível, aquela que eles achassem mais bonita e adequada para o dia. Mesmo com essas informações, uma das alunas me disse que não iria participar, alegando que não teria vestido e que também não gostaria de ir com roupa de “menina”, pois só possuía roupas de “menino”. Disse que ela poderia ir com a roupa que a melhor representasse e ela assim o fez.

Figura 57 - Aluna com “roupa de menino” na Solenidade de Formatura



Fonte: Acervo pessoal (2022)

No próximo subtópico vamos apresentar os dispositivos autorais criados pelos alunos da Turma B, resultado da noção de autorização que possibilitaram a construção da página do *Instagram* @juntos_e_diferentes.

Figura 58 -QR Code da página @Juntos_e_Diferentes



Fonte: <https://meet.google.com/fbb-vpux-boo>

5.2.2.2- A autorização e a criação de dispositivos autorais no *Canva* e no *TikTok*

A segunda noção seria a de autorização (Ardoíno, 1998), assinalada por todos os que se tornaram autores nesse processo de construção conhecimento por meio das narrativas, assim como dos vídeos produzidos no *TikTok* e dos cartazes do *Canva*, para posterior postagem na rede social de internet *Instagram*. A princípio acreditava que existia uma única autoria dentro desse processo que seria exclusivamente a do pesquisador. Cabendo a este, os direcionamentos da pesquisa e o mérito da autoria de tudo aquilo que fora produzido. Contudo, nossos praticantes culturais não foram meros expectadores, agentes, diante do currículo, tornando-se autores implicados em movimentar o currículo da escola. O ato de pesquisar se constituiu num ato incontornável e constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Como ato de autorização, envolve o sujeito, o seu imaginário e a sua capacidade de inventar dispositivos de pesquisa.

Ardoíno (1998) distingue os conceitos de agente e ator, tomando o primeiro enquanto aquele que desempenha as funções para as quais foi orientado, exercendo um trabalho mecânico, enquanto que o segundo é imbuído de co-produzir sentidos, mobilizar ações, mas ainda permanece limitado ao determinismo que o leva a assumir determinados papéis, algo que vem de cima para baixo numa relação vertical de poderes que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. Ser autor, não se resume ao assumir uma função mecânica de execução de tarefas e muito menos a representação de um papel diante de um roteiro prévio. Ser autor é fundar, conceber, criar e ter o seu reconhecimento por essa condição (Ardoíno, 1998, p. 27-28).

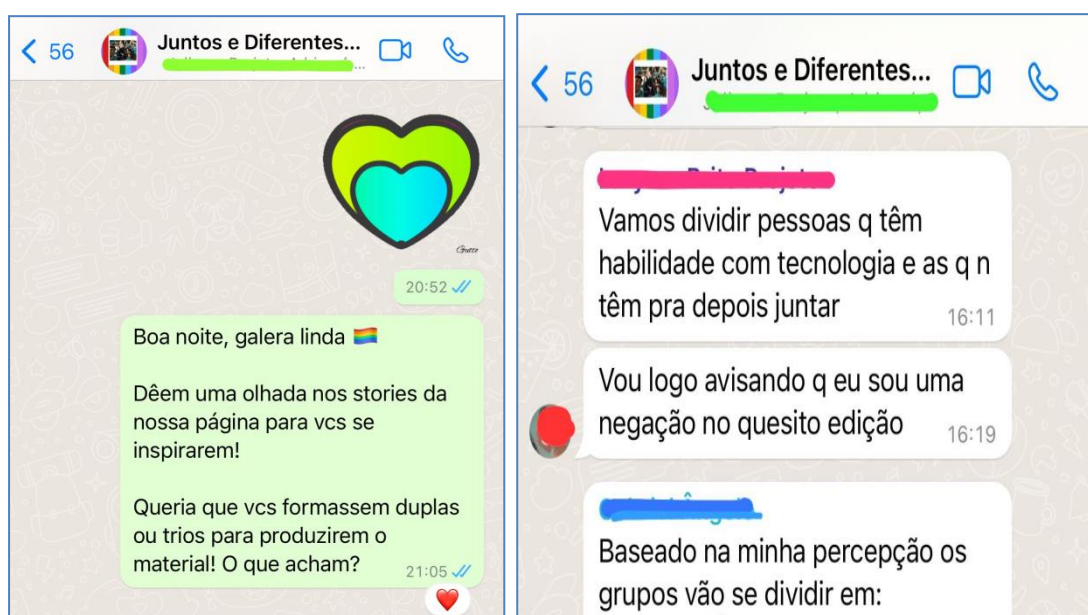
Nesse sentido, e é importante para a compreensão das situações e das práticas educativas, a autorização torna-se o fato de se autorizar, quer dizer, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito. Ele reconhece, dessa forma, a legitimidade bem como a necessidade de decidir sobre certas coisas por ele mesmo (Ardoíno, 1998, p. 28).

As fundamentações de Ardoíno (1998) sobre a acepção de autorização nos forneceram os elementos necessários para que forjássemos ações coletivas, na sala de aula, com os nossos estudantes que se tornaram também autores nesse processo de construção de um currículo da Diferença.

Desse modo, após o nosso *Cine da Diferença*, com vídeos da rede social *YouTube*, e as rodas de conversa, solicitamos a turma B a construção de dispositivos que pudessem questionar a diferença na escola e na sociedade. Embora a turma fosse favorável a construção do material,

dando inúmeras ideias e sugestões, poucos contribuíram para a elaboração deste material que veremos adiante. Como esta atividade não valia ponto e temos um modelo de escola calcado na premiação e na meritocracia, cujo currículo reforça essa concepção, a maioria da turma não entregou material algum. Apenas os alunos do grupo Juntos e Diferentes (grupo do *WhatsApp* formado por alunos LGBTQIAPN+ e simpatizantes) se empenharam nesta criação, alguns tinham bastante dificuldade em produzi-las, porém se auxiliavam com ideias e sugestões no grupo de *WhatsApp*. Reforço que desde o início esses educandos reivindicaram o protagonismo quanto às autorias e os direcionamentos das discussões em classe, afirmando que ninguém melhor do que eles próprios para falarem sobre si mesmos. A essa exigência de poder falar sobre si mesmo, chamamos de política de identidade. Conforme Paraíso (2023, p. 86) “a política de identidade é o movimento cultural em que grupos tradicionalmente marginalizados levantam sua voz, reclamando o direito de se autorepresentar, de falar sobre si, de dizer quais são suas necessidades em termos de bens materiais e simbólicos”.

Figura 59 - Conversa de WhatsApp sobre as produções para a página @Juntos_e_Diferentes

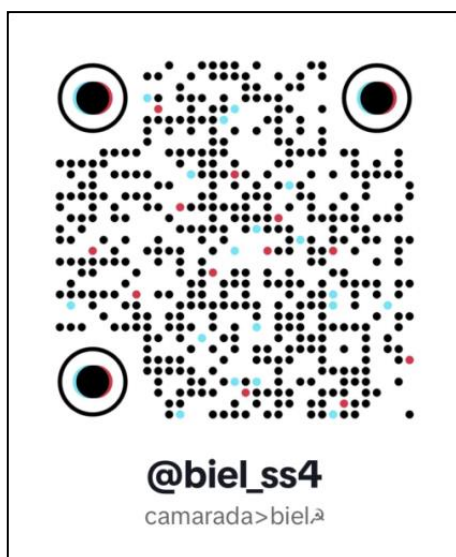


Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Nessas produções, um aluno teve merecido destaque, Gabriel Ângelo, por ser uma liderança no grupo, devido a sua potência enquanto militante LGBTQIAPN+, dentro da escola, sendo autor da maioria das criações dos vídeos elaborados no *Tik Tok*. Minha imensa admiração por ele ser ao mesmo tempo tão jovem e tão politizado, leitor assíduo de Karl Marx e de leituras que discutem a diferença. Sua coragem em expor a sua sexualidade diante de uma sociedade

extremamente heteronormativa, com suas falas sempre pontuais e enfáticas nas rodas de conversa, me chamaram atenção desde o início da pesquisa. Por ser maior de idade, permitiu que seu nome verdadeiro e imagem fossem utilizados, algo importante e merecido em virtude da qualidade dos vídeos curtos elaborados, através da sua conta do *Tik Tok* @biel_ss4, para serem postados na rede social *Instagram*. Seus vídeos foram construídos de forma muito coerente em relação a diferença, ao usar em todas as construções somente referências LGBTQIAPN+, desde a escolha da música falando sobre o tema, dos artistas usados e das pautas discutidas, expressando a necessidade dos jovens e da escola em utilizar outros modelos que fujam do homem branco heterossexual.

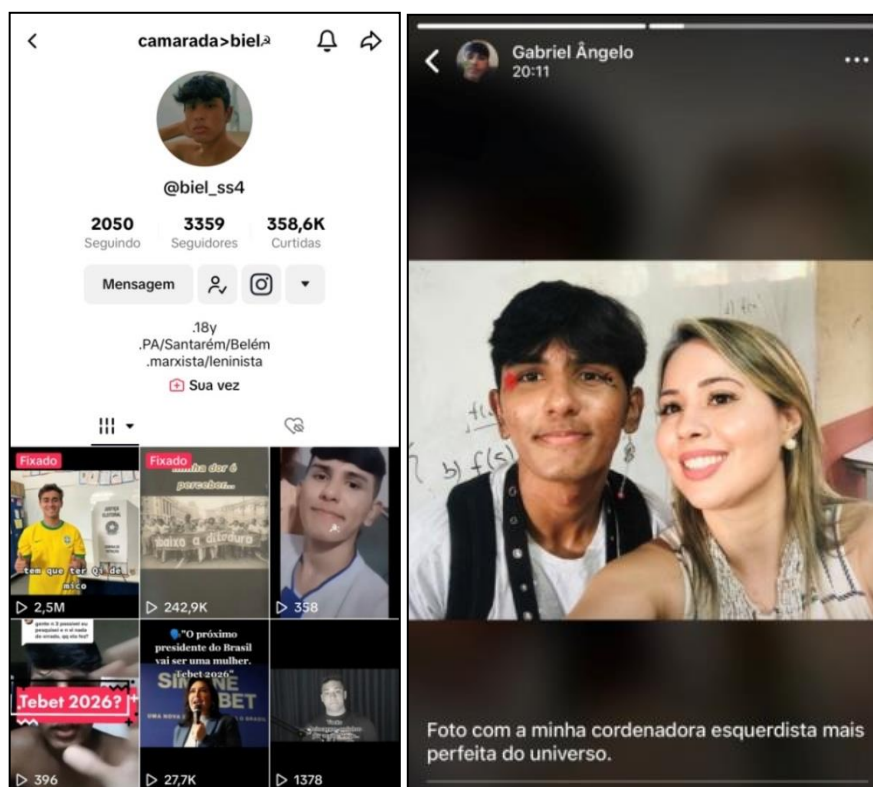
Figura 60 - QR Code da conta @biel_ss4 no *Tik Tok*



Fonte: https://www.tiktok.com/@biel_ss4?t=8gtWMq2iWiT&r=1

Na rede *TikTok*, @biel_ss4 tem um número significativo de seguidores, cerca de 3345, sendo que duas das suas postagens no período das eleições presidenciais, referentes a críticas ao desastroso governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, tiveram um número gigantesco de visualizações, uma com alcance de cerca de 242.900 e a outra de 2.500.000 visualizações.

Figura 61 - @camarada_ss4 na rede social do *Tik Tok*



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Apresentaremos, a seguir, cada uma das criações dos vídeos e cartazes envolvendo a sexualidade. Mesmo tendo problematizado sobre a diferença durante as nossas reuniões e termos enfatizado que não trabalharíamos a questão focando a LGBTfobia, respeito e aceitação, pois atribuem valores a padrões de comportamento, algumas produções ainda estão mais próximas da perspectiva da diversidade, o que de forma alguma desmerece as construções dos dispositivos elaborados pelos estudantes. Dei inúmeras sugestões e orientações para a construção dos dispositivos, porém direcionei-os para que produzissem sem maiores cerceamentos, com o intuito de que as construções refletissem seus desejos, suas angústias, as suas formas de resistir a essa sociedade heteronormativa, ou seja, para que se autorizassem. Cada produção foi forjada nas conversas do WhatsApp, nas conversas presenciais, nas redes sociais, nas pesquisas realizadas na plataforma Google, em sites, dentre outros. Nossos praticantes culturais se autorizaram nesse processo e suas produções expressam isso. Ardoíno (1998) ressalta a importância da autorização.

De certa forma, uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um de seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formandos etc.) possa progressivamente

conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor (Ardoíno, 1998, P.31).

As produções serão descritas em ordem aleatória sem especificar seus autores, com exceção do primeiro material produzido pelo aluno Gabriel Ângelo, para a nossa página, logo em nossas primeiras conversas, meses antes da entrega das demais produções.

Produção 01: Leve-me a igreja

Nossa primeira produção para a página *@juntos_e_diferentes* foi um vídeo embalado pela música *Take Me to Church* (Leve-me a igreja, na tradução para a língua portuguesa), do cantor irlandês Hozier, que mesmo não sendo membro da comunidade LGBTQIAPN+ se tornou um ativista da causa. Na conversa, abaixo, nosso praticante cultural, nos informa sobre a criação do vídeo e da linguagem do mesmo voltado para o público jovem.

Figura 62 - @biel_ss4 informando sobre a criação do primeiro vídeo.



Fonte: Acervo Pessoal (2022)

A canção escolhida para compor o vídeo, segundo o estudante, teve a intencionalidade de realizar também uma crítica às instituições religiosas, comunicando sobre uma igreja que

não é capaz de perdoar, ou seja, absolver, mas que deseja que as pessoas se curem das suas “doenças”, pois está revestida pela hipocrisia dos padrões de comportamento socialmente aceitos, assim como a própria escola. Essa música faz alusão ao cenário contemporâneo, no qual muitas igrejas evangélicas pregam uma cura gay. O primeiro frame do vídeo começa com uma afirmação seguida de reticências “Por mais que essas pessoas LGBTQs tenham feito tanto pela nossa história o mundo continua assim...” Seguem, nos frames seguintes, as imagens de diversas personalidades LGBTQIAPN+ que marcaram a história da humanidade: 1 -Virgínia Wolf (escritora inglesa), 2- Cazuza (cantor brasileiro), 3- Cássia Eller (cantora brasileira), 4- Freddie Mercury (cantor britânico), 5- Oscar Wilde (escritor irlandês), 6- Nietzsche(filósofo), 7- Frida Kahlo (pintora mexicana), 8- Fernando Pessoa (poeta português), 9- Alan Turing(cientista da computação). Após, dois frames com notícias, um sobre a castração de Alan Turing, por ser homossexual e o outro referente ao suicídio de um jovem que começou a ser exposto na internet por ser LGBTQIAPN+. Nos frames finais uma crítica a sociedade e em especial a preocupação com a reeleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, famoso por suas declarações homofóbicas na mídia.

Figura 63 - Personalidades LGBTQIAPN+ que marcaram a história da humanidade



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CocjF5Zg5pV/?igshid=MzRlODBiNWFlZA==>

No vídeo, Gabriel Ângelo procurou ressaltar o quanto inúmeras personalidades LGBTQIAPN+ tiveram um papel importante para a ciência, literatura, filosofia, música e artes e o quanto se torna necessário que os jovens possam ter outras referências que fujam de uma identidade masculina, branca e heterossexual, que silenciam outras orientações sexuais e/ou identidades de gêneros que fogem desse perfil. Ressalto que não vemos no currículo escolar a valorização de outras identidades, ou seja, a naturalização de outros corpos que não sejam um corpo cisgênero ou ainda com outra orientação sexual. Nos livros de história, por exemplo, não se têm “heróis” transgêneros, gays, lésbicas, sendo estudados, pois fugir da norma é considerado algo menor que não cabe para um herói, e tão pouco, para escritores, cientistas, filósofos, músicos... Nesse contexto, ressalto a importância das redes sociais e da internet para os nossos praticantes culturais, por trazerem informações que normalmente não receberiam nos bancos escolares. Conforme Pretto (2017, p. 43) “o grande mérito da internet foi desorganizar e possibilitar que as informações estivessem disponíveis a todos, sem a mediação de um único editor, todo poderoso”.

Produção 02: Libertários não morrem

Nosso praticante cultural nos informou que essa produção teria a finalidade de “sair um pouco do campo da violência e falar sobre figuras históricas que orgulham o movimento”. Escolheu o refrão da composição, do rapper Felipe Ret, “*Libertários não morrem*”, para embalar o vídeo, construído na rede *Tik Tok*, pois a música enfatiza, em sua letra, que cada um deve lutar pelo o que acredita independente de críticas ou julgamentos. Em consonância, Pretto (2017) aponta a importância da autorização e da tecnologia, para os jovens, atuando na valorização dos saberes e possibilitando a criação de novos dispositivos que garantam a aprendizagem.

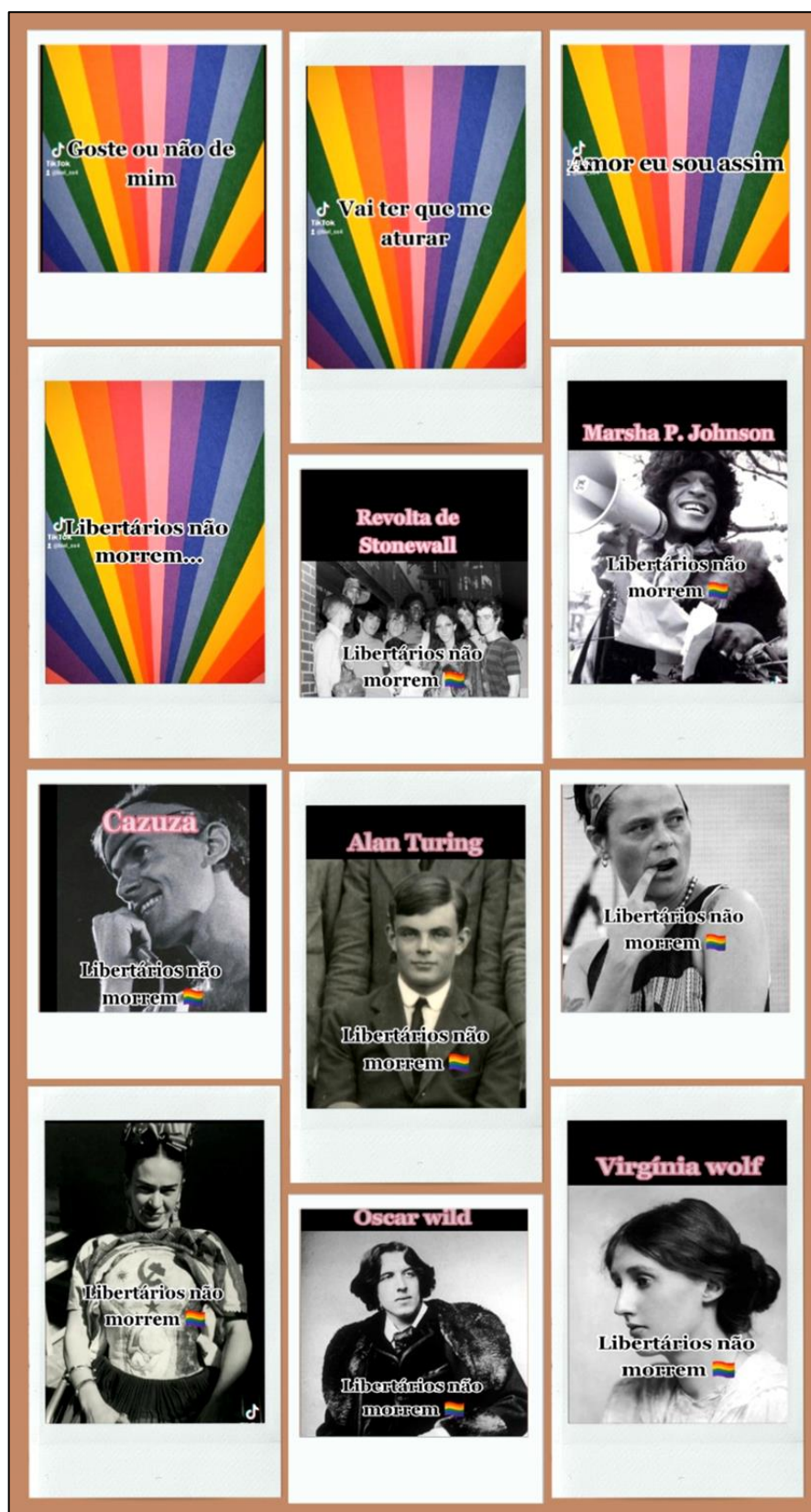
Figura 64 -Trecho da música “Libertários não morrem”



Fonte: Acervo Pessoal (2022)

O vídeo elaborado pelo educando celebra os movimentos de resistência as normas sociais e a sociedade opressora, representado por personalidades históricas LGBTs (Marsha Johnson, Cazuzu, Frida Kahlo, Cassia Eller, Oscar Wilde, Virgínia Wolf) algumas destas já citadas no vídeo anterior. Dois frames importantes referem-se à Marsha Johnson, grande referência do movimento gay e ativista transexual que foi encontrada morta, em 1992, aos 46 anos; e a Revolta de Stonewall (1969) que foi um movimento de resistência as frequentes batidas policiais a bares gays, na Cirurgia chamada Cgrefiu Nova York, nos EUA, que culminou com o início de uma rebelião que se tornou um verdadeiro marco na luta em defesa dos direitos civis LGBTQIAPN+. Para Louro (2023, p. 44) “essas novas identidades ‘excêntricas’ passaram não só a ganhar importância nesses tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir no novo centro das atenções”, contudo notamos que as instituições de ensino ainda se orientam por um padrão legitimado de masculino e feminino, no qual não há espaço para outras expressões da sexualidade, fazendo com que essas personalidades históricas mostradas no vídeo não façam parte dos conteúdos curriculares da escola básica brasileira.

Figura 65 – Frames do vídeo “libertários não morrem”



Fonte: https://www.instagram.com/reel/CoV5Gf_AJls/?igshid=MzRIODBiNWF1ZA==

Produção 03: Famosos LGBTQIA+

Uma dupla de praticantes elaborou os cartazes, através do dispositivo *Canva*, sobre os “Famosos LGBTQIA+: personalidades da mídia que fazem parte da comunidade” trazendo personalidades do Brasil e do Mundo que são parceiros de luta da causa, reafirmando a diferença, quando tornam pública a sua orientação sexual e identidade de gênero. Os educandos responsáveis por essas produções contaram com as sugestões coletivas do grupo de WhatsApp “Juntos e Diferentes” quanto a escolha do desing e das personalidades que ilustrariam os cartazes. É válido ressaltar que os educandos preferiram fazer uso da sigla antiga como contestação ao aumento indefinido de letras na sigla, justificando que o “+” já engloba outras variações que possam existir.

A produção carrega no cartaz inicial, das séries de *posts*, o colorido da bandeira LGBTQIAPN+, cujas cores remetem a um arco-íris. Cada cartaz possui a foto de uma personalidade, a sua ocupação, a orientação sexual e um pequeno trecho de textos retirados da internet com informações sobre essa sexualidade. Desse modo, nesse processo de autorização, os educandos, conforme Louro (2023), naturalizam a diferença, ao questionarem as certezas e a universalização do conhecimento, suscitando novas formas de pensar a sexualidade.

Os estudantes se inspiraram, para as suas criações, em páginas das redes sociais, como as já citadas: @universolgbt, @aliançalgbt, @abgltoficial que trazem conteúdos informativos e formativos sobre a comunidade. Nessas autorias, de acordo com Pretto (2017), ao se apropriarem das tecnologias para produzirem conhecimento, os estudantes passaram a dialogar com outros saberes, não sendo meros receptores de informações. A produção foi dividida em dois momentos: o primeiro com as personalidades internacionais: Miley Cyrus (atriz e cantora), Hunter Schafer (atriz, modelo e ativista); na segunda parte, com as personalidades brasileiras: Nanda Costa (atriz), Iza (cantora), Marco Pigossi (ator), Jão (cantor).

Figura 66 - Cartazes Famosos LGBTQIA+: personalidades da mídia nacional



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CpTh4V8OEJ9/?igshid=cjQ1ZmduZ3hxYXht>

Figura 67 - Cartazes Famosos LGBTQIA+: personalidades da mídia internacional



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cp1JTgzrmYx/?igshid=MTI0cnlzMDJhc3Q4cA==>

Produção 04: Cartazes problematizando a Diferença

Estas produções foram elaboradas por um dos nossos praticantes culturais, com o intuito de problematizar sobre questões relacionadas aos membros que compõe a comunidade LGBTQIAPN+. Durante as rodas de conversa, realizadas após o Cine da Diferença, sempre trazíamos questões para debatermos e problematizarmos os assuntos tratados nos filmes, no sentido de questionarmos condutas normalizadas pela sociedade. Seguindo este caminho, este estudante realizou entrevistas, por iniciativa própria, autorizando-se, com perguntas direcionadas para 8 pessoas comuns, de seu círculo de amizades, sendo que todos os

entrevistados eram estudantes universitários que não se encaixavam no padrão heteronormativo, sendo homossexuais e bissexuais. Os cartazes remetem a entrevista realizada, na qual o aluno colocou a pergunta e algumas das respostas que surgiram durante a entrevista para respondê-la. Ele informou que queria respostas reais para ilustrar o material que posteriormente fomentaria o diálogo com o público da rede social *Instagram*, afirmando que percebeu através das entrevistas “que é mais difícil “a aceitação em famílias conservadoras e cristãs, pois tem a mentalidade fechada” (Aluno, 2022). O seu objetivo era o de criar cartazes que pudessem dialogar com os seguidores da página @juntos e diferentes, tocando em questões importantes relacionadas a temática da sexualidade. As questões da entrevista foram as seguintes: Para você é importante a visibilidade de diferentes gêneros e sexualidades? Diga a sua opinião sobre a influência de pessoas famosas na comunidade LGBTQIA+ Como foi sua aceitação? Diga alguma personalidade famosa que te inspira, se você tiver? Cite alguma.

Os cartazes chamam atenção pela beleza do seu colorido com imagens que se assemelham ao arco-íris e outras que fazem alusão a diferença. Construídos no dispositivo *Canva*, possuindo um design cujo fundo corresponde a nova bandeira LGBTQIAPN+, que passou a ser usada em 2021, o praticante se propôs a questionar padrões cristalizados de expressões da sexualidade. Essa autoria nos remete a Louro (2023, p. 44) que nos afirma que “muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável (...)”.

Figura 68 – Cartazes “problematizando a diferença”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Produção 05: Bandeira Não-Binário

A construção deste cartaz, no *Canva*, foi motivada, segundo a autora, pela necessidade de se esclarecer sobre algo que ainda gera muito polêmica e falta de informação quando se fala de identidade de gênero: o não-binário. Para Pretto (2008, p. 78), “produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes”. Dessa maneira, quando a educanda se apropria do novo cenário cibercultural, produzindo conteúdo para as redes sociais, visando discutir sobre uma realidade silenciada, provoca novos discursos, suscitando atos de currículo com a sua autorização. A praticante cultural elaborou uma bandeira referente ao gênero não-binário que corresponde as pessoas que não se encaixam em um gênero específico masculino ou feminino, podendo transitar entre os dois gêneros ou ainda não se enquadrar em nenhum dos dois. A estudante se inspirou em postagens de páginas de conteúdo LGBTQIAPN+, do próprio *Instagram*, como @universolgbt e @hilton_erika, das quais é seguidora. No cartaz, as cores amarelo, branco, púrpura e preto que formam a bandeira são explicadas quanto ao seu significado.

Figura 69 – Cartaz no *Canva* – Bandeira “Não Binário”

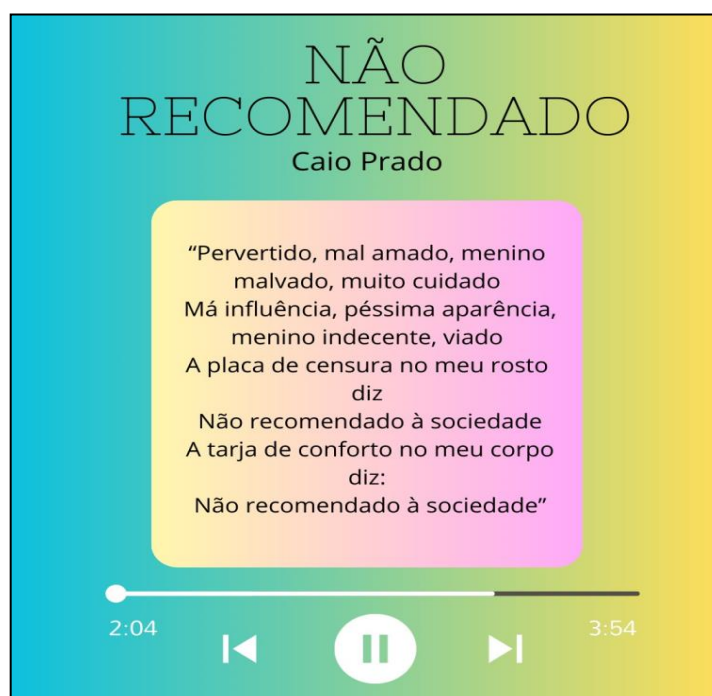


Fonte: <https://www.instagram.com/p/Crymp28gY5z/?igshid=MnhSamJkamtoMTV6>

Produção 06: Artistas que perturbam os padrões de gênero.

A escolha da música, “Não Recomendado”, pelos nossos praticantes culturais, composta por Caio Prado e embalada pela voz da cantora Marti’nália, lésbica assumida, foi repleta de intencionalidade, por ambos serem homossexuais. A canção serve de pano de fundo para os nossos dois praticantes, responsáveis por essa autoria, mostrarem os artistas que perturbam padrões de gênero, em contraposição a imposição, pela sociedade, do padrão cisheteronormativo que compreende como desvio de caráter e doença o que foge a norma heterossexual. As estrofes, utilizadas na produção deste dispositivo, falam sobre os discursos que envolvem as outras orientações sexuais e identidades de gênero que não correspondem a norma cisheterossexual.

Figura 70 - Trecho da música “Não recomendado”

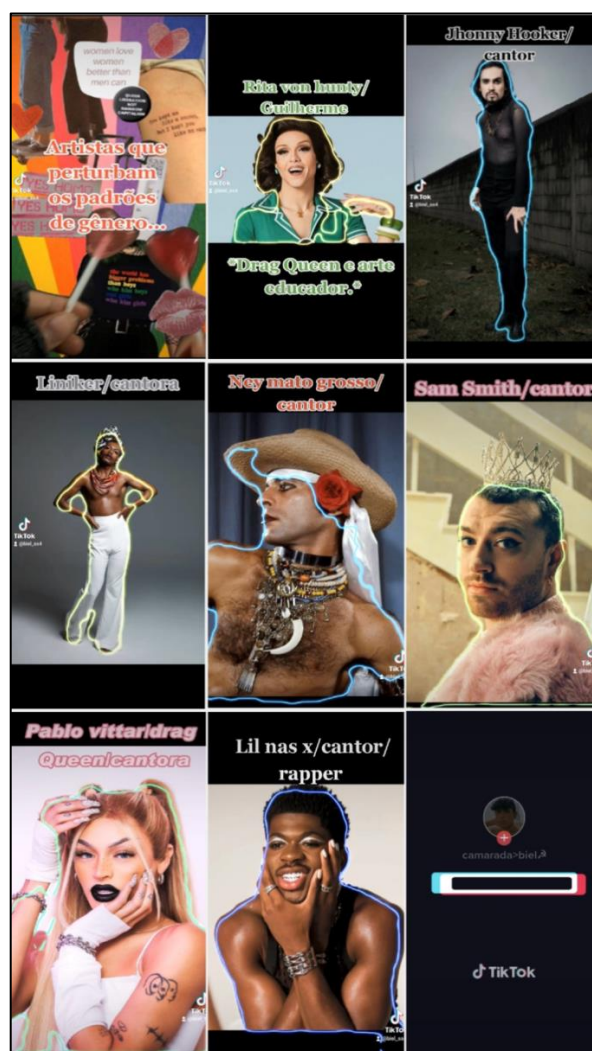


Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Essa autoria foi pensada por dois dos nossos praticantes, sendo que apenas um ficou responsável pela elaboração do vídeo, por ter mais habilidade nesse sentido. Personalidades famosas LGBTQIAPN+, do mundo contemporâneo, foram escolhidas para servirem de referência para os jovens. Todos os artistas escolhidos possuem páginas na rede social *Instagram*, com milhares e milhões de seguidores. A página @rita_von_hunty, do ator brasileiro, professor, drag queen, youtuber, Guilherme Terreri/Rita Von Hunty, conta com 1,1

milhões de seguidores. A página @johnnyhooker, do cantor brasileiro Johnny Hooker possui 443 mil seguidores. A cantora brasileira e compositora Liniker, primeira artista transexual que ganhou um Grammy Latino, conta com 1,2 milhões de seguidores em sua página oficial (@linikeroficial). O cantor e compositor Ney Matogrosso (@neymatogrosso), considerado a terceira maior voz brasileira pela revista internacional americana Rolling Stones, possui cerca de 1,1 milhão de seguidores. O musicista britânico Sam Smith (@samsmith), famoso também por suas premiações na área musical, agregando 14,6 milhões de seguidores. Lil Nas X, rapper americano, com 11,1 milhões de seguidores, na sua página oficial @lilnasx. A cantora brasileira e drag queen Pablo Vittar (@pabllovittar) reúne 12,5 milhões de seguidores. Esses artistas foram escolhidos por serem grandes referências para a população LGBTQIAPN+ advogando em nome da causa ao afirmarem suas sexualidades em dissonância com a heteronormatividade, e, por isso, contribuindo para naturalizar a diferença.

Figura 71 - Artistas que perturbam os padrões de gênero

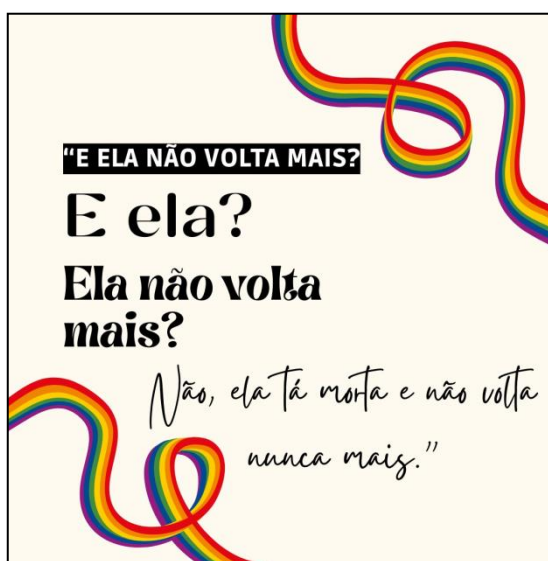


Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CoZtTZGApc5/?igshid=MTRyZTBpbTNnM2Rzaw==>

Produção 07: E ela não volta mais?

Esse vídeo produzido no *Tik Tok* reflete a presença perversa da LGBTfobia na vida dos nossos estudantes LGBTQIAPN+. O aluno que elaborou essa produção utilizou um trecho do trailer do Documentário “Elena”, de 2012, da diretora Petra Costa, para fazer alusão ao suicídio de jovens LGBTQIAPN+, pois o filme baseado na história de vida da diretora trata de maneira sutil sobre o tema. Por meio desta criação, nosso praticante ressaltou o sofrimento de quem não se encaixa na normalidade hétero, recordando sobre os números casos noticiados nas redes sociais referentes a morte de pessoas LGBTQIAPN+, por suicídio. O educando mencionou, em nossas conversas, a importância dessa discussão, pois são submetidos a essa violência psicológica diariamente na família, na escola e na sociedade, enfatizando sobre a importância de se falar sobre sexualidade nas instituições de ensino, visando alterar discursos.

Figura 72 - Trecho do trailer do Documentário Elena, 2012

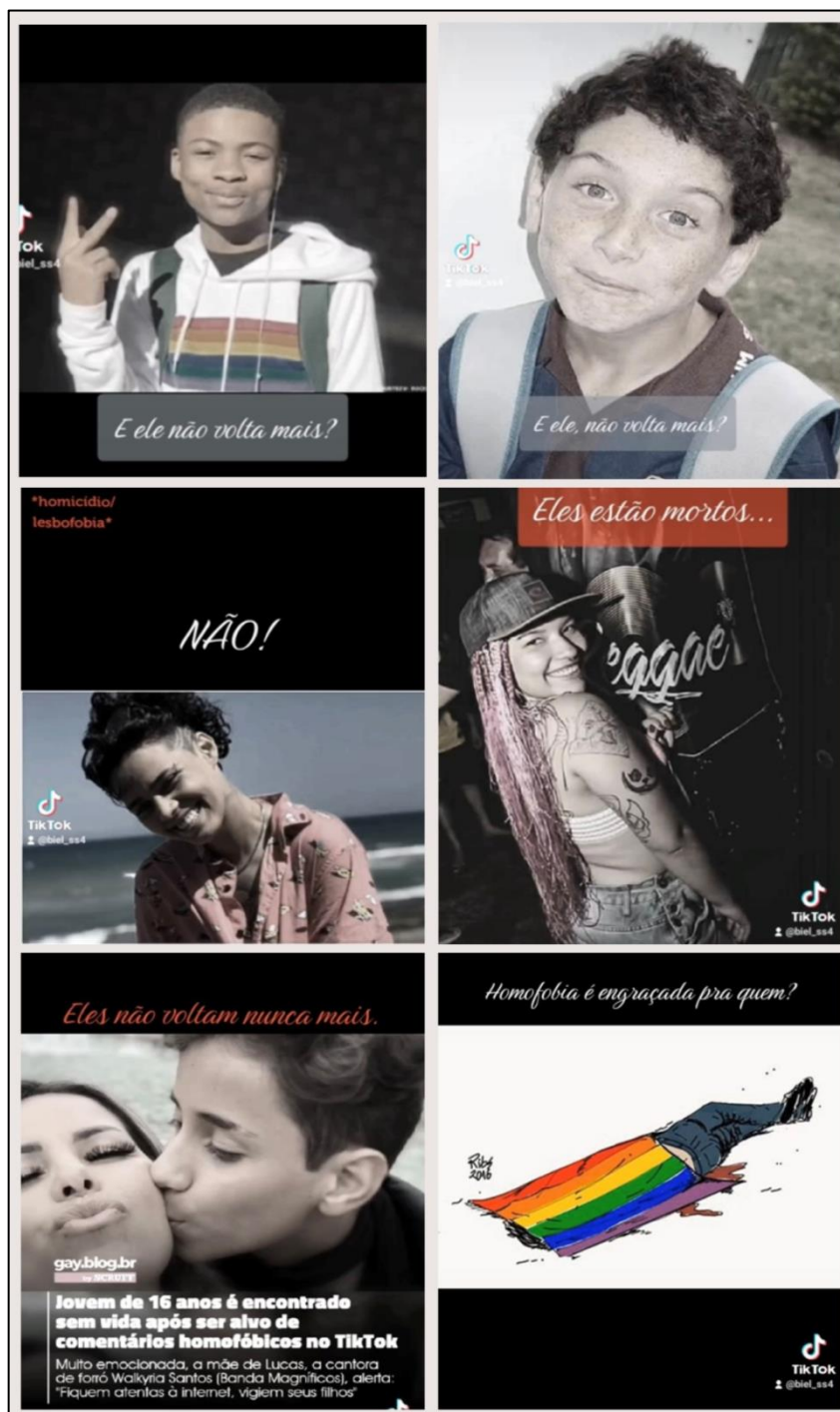


Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Essa autoria também contou com sugestões dos demais praticantes, no que se refere à estrutura do vídeo e ao tempo de duração dos frames, durante as conversas no grupo “Juntos e Diferentes”, pela rede social WhatsApp. O vídeo curto (de 16 segundos) mostra o rosto de jovens que perderam suas vidas em decorrência de sua orientação sexual e identidade de gênero, fazendo uma crítica aos padrões sexuais estabelecidos como socialmente e moralmente corretos. Questionamentos iniciam a produção logo no primeiro frame “E ela não volta mais?” e também no último frame, finalizando com uma importante reflexão: Homofobia é engraçada para quem? Fazendo os seguidores pensarem sobre a sua responsabilidade diante de atitudes

homofóbicas capazes de provocar quadros de depressão e ansiedade, levando por diversas vezes ao suicídio.

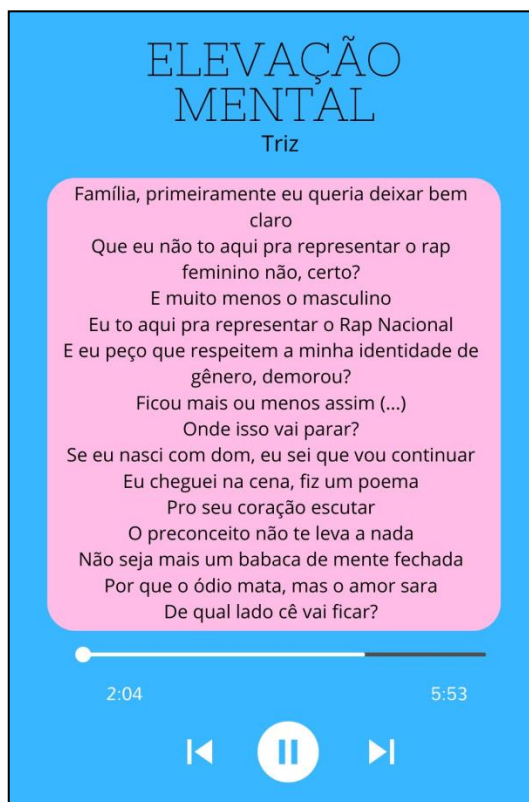
Figura 73 – Frames do vídeo “E ela não volta mais?”



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CsMa7bfgdwC/?igshid=c2pyMjBrMmF1dmFo>

Produção 08: Mapa da Violência

Figura 74 – Vídeo Elevação Mental



Fonte: Acervo pessoal (2022)

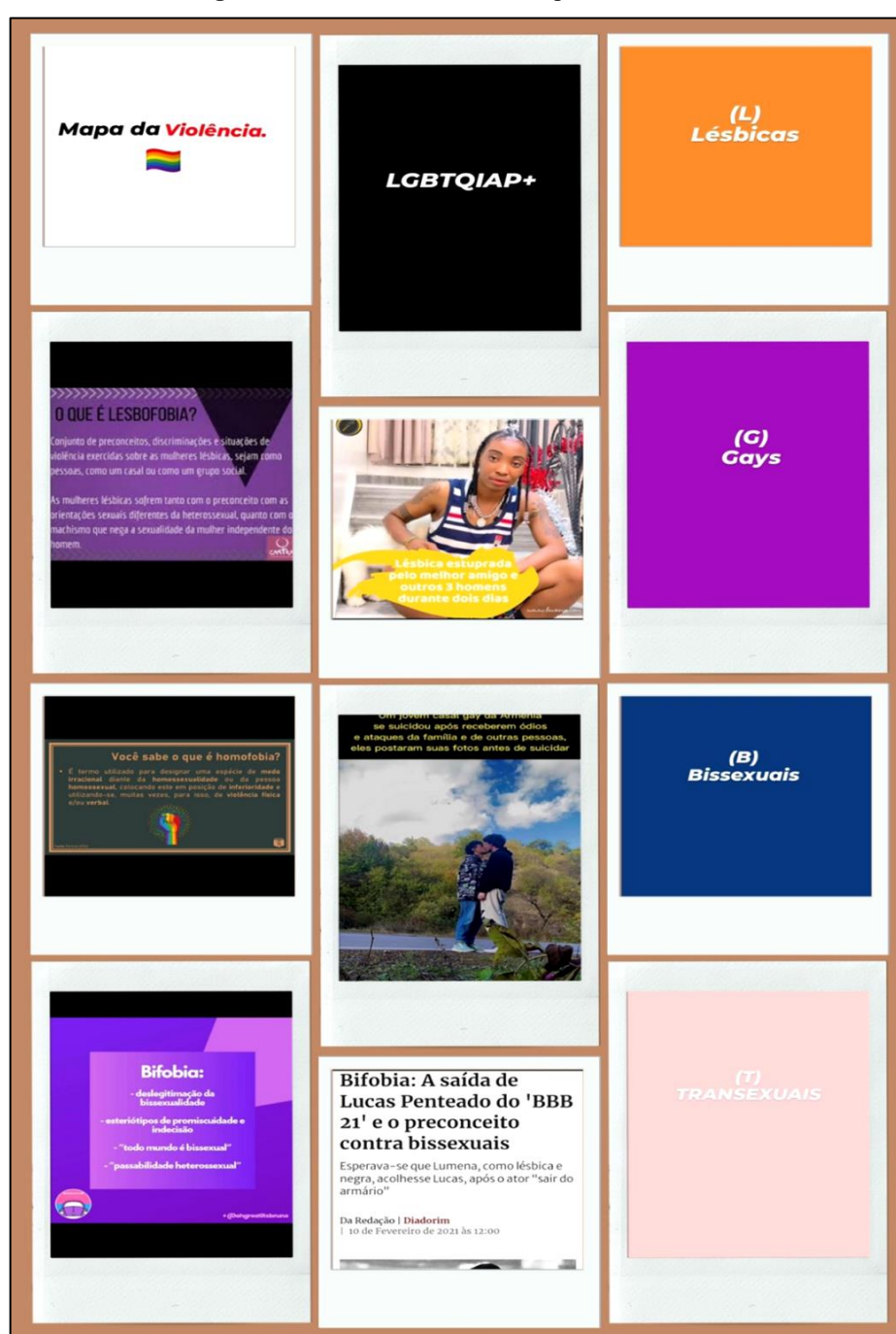
Neste vídeo também produzido no *Tik Tok*, a música do rapper paulistano Triz Rutzats, intitulada “*Elevação Mental*”, embala de maneira reflexiva a discussão sobre preconceito, violência e ódio em relação à população LGBTQIAPN+, ao passo que a própria composição já traz em sua letra essa discussão. A escolha de um artista assumido de gênero não-binário pelo nosso praticante, isto é, pessoa que não se encaixa no padrão masculino e feminino, nos evoca mais um artista com uma identidade de gênero diversa da cisgeneridade. Nos frames, o praticante cultural informa sobre o significado das letras L (lésbicas), G (gays), B (bissexuais), T (transexuais), pois tinha o objetivo de esclarecer as letras iniciais da sigla; associando ao tipo de preconceito correspondente: lesbofobia, bifobia, homofobia, transfobia, respectivamente, seguido de notícias que ilustram cada uma das situações.

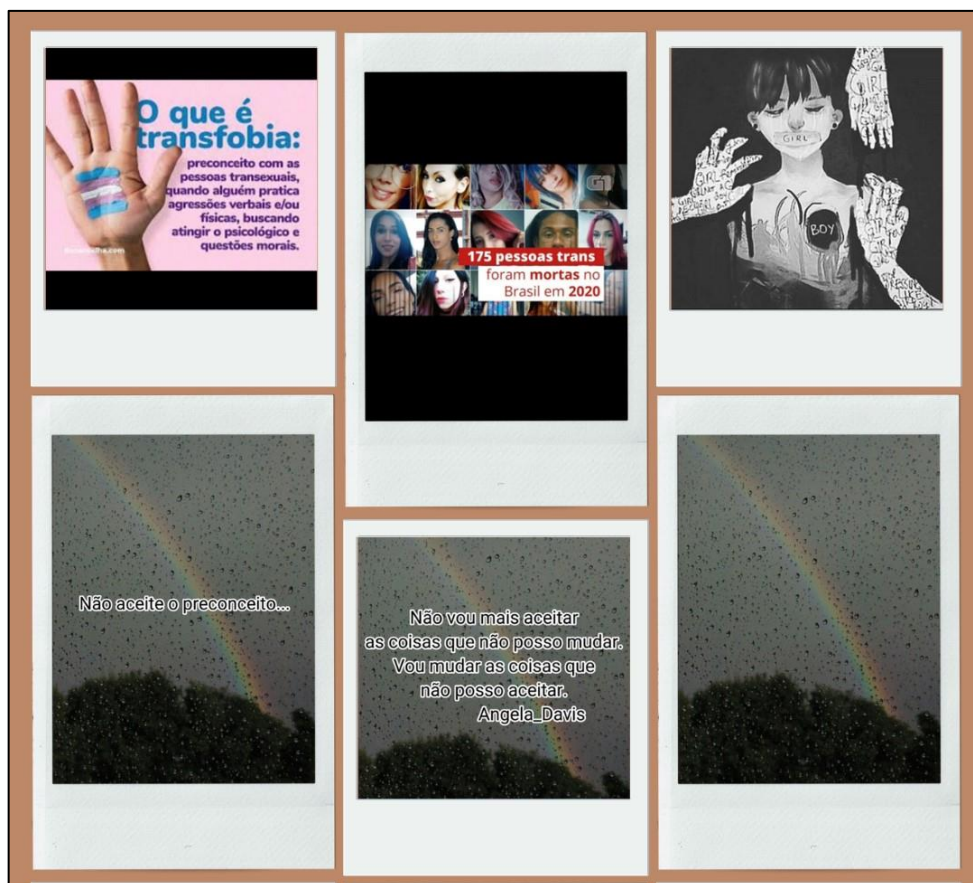
No currículo escolar esses assuntos jamais são mencionados, pois este artefato formativo possui uma linguagem voltada a reforçar signos que são socialmente aceitos por determinados grupos detentores do poder. Ao criarmos atos de currículos, consideramos este enquanto um campo de luta e a necessidade de incluirmos outros artefatos para a aprendizagem,

como as TDICs, capazes de produzir novas subjetividades, culturas e identidades, dentro da perspectiva dos estudos pós-críticos (Paraíso, 2023, p. 87).

A frase da filósofa e ativista negra Ângela Davis, referência para o aluno que é leitor de suas obras, como “Mulheres, raça e classe” e “Estarão as prisões obsoletas”, foi escolhida pelo educando para encerrar os frames encorajando a luta contra o preconceito, pela população LGBTQIAPN+: “*Não vou mais aceitar as coisas que não posso mudar. Vou mudar as coisas que não posso aceitar*”.

Figura 75 – Frames do Vídeo “Mapa da Violência”



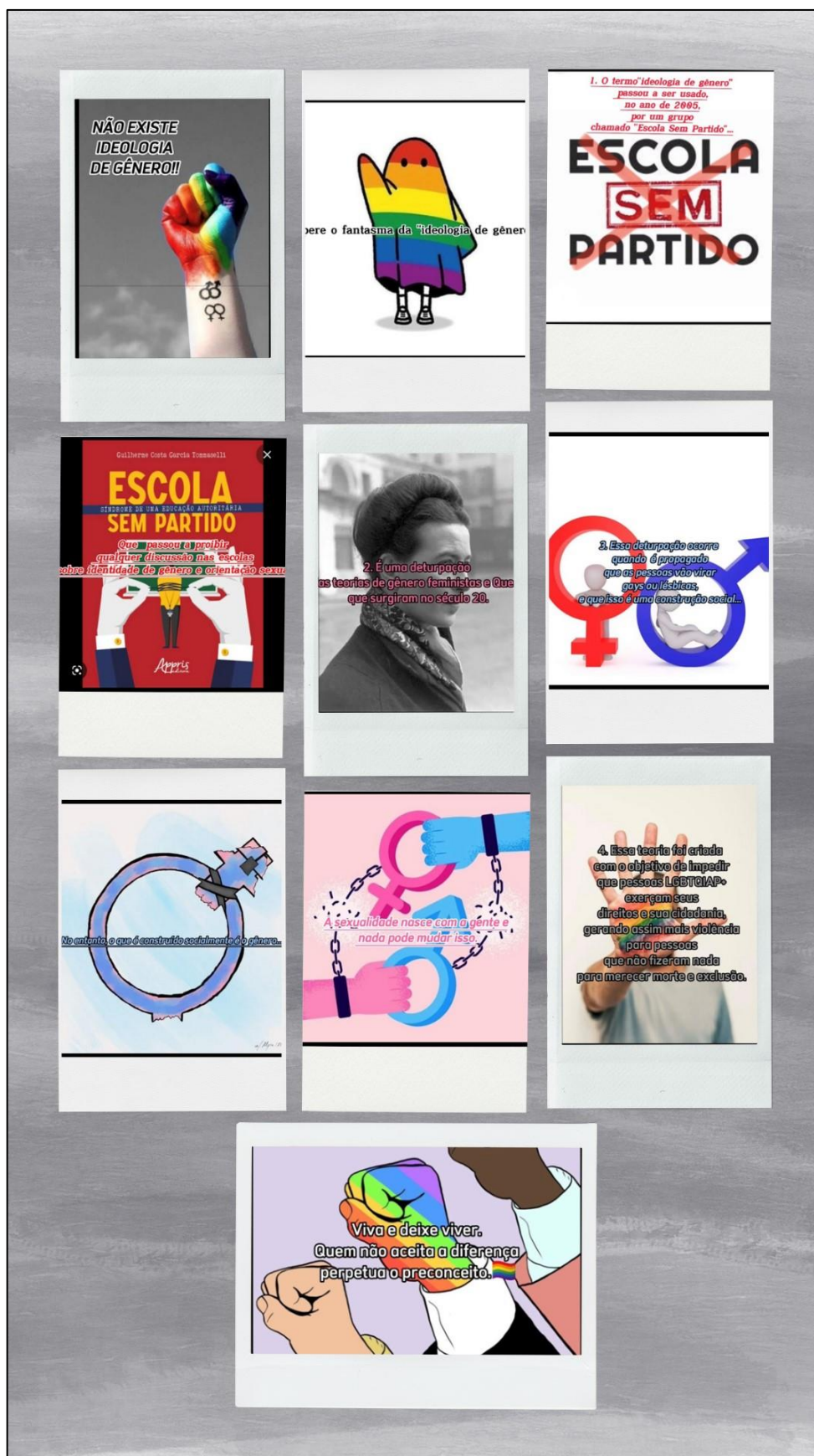


Fonte: Acervo pessoal (2022)

Produção 09: Não existe ideologia de gênero!!

O tema desta autoria reflete o período histórico em que ela foi construída, um período de polarização entre a esquerda e a extrema-direita, no qual esta última criou inúmeras distorções e inverdades para combater tudo aquilo que fugisse do padrão cisheteronormativo. Essa polarização também estava presente, na escola, nos corredores e sobretudo na sala de aula da pesquisa, pois muitos estudantes haviam se declarado bolsonaristas, antes de iniciarmos o campo. Contudo, durante as nossas rodas de conversa em sala de aula, sempre pontuei e procurei esclarecer sobre não existir uma ideologia de gênero, mas uma identidade de gênero. Afirmando que isso se tratava de uma grave distorção que visava atribuir qualquer discussão sobre o assunto como incentivo aos jovens a tornarem-se LGBTQIAPN+, como se o padrão heterossexual fosse o único correto e aceito. Essas intervenções sempre eram reforçadas pelos comentários dos estudantes do grupo de *WhatsApp* Juntos e Diferentes.

Figura 76 – Frames do Vídeo “Ideologia de Gênero”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Assim, com base nas rodas de conversas e nas pesquisas que realizou sobre o assunto, o nosso praticante achou importante elaborar um vídeo no *TikTok* realizando uma crítica a expressão “ideologia de gênero”, esclarecendo sobre a distorção que ronda este termo. Nesta autoria, o estudante realiza uma explicação bem didática sobre o assunto, fazendo uma crítica ao movimento já citado anteriormente “*Escola sem partido*”, que ganha força na campanha, de 2017, do ex-presidente de extrema direita Jair Bolsonaro. Seus apoiadores passam a usar a supracitada terminologia, numa clara distorção ao termo “*identidade de gênero*”. Nos frames subseqüentes, esclarece sobre essa deturpação, que erroneamente reforça que as pessoas seriam capazes de alterar a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero sob efeito de influência de outrem. Por detrás destas deformações nos conceitos, está a tentativa de esvaziar o movimento LGBTQIAPN+, reforçando preconceitos e a exclusão. Assim, no último frame, o aluno faz um apelo através da frase “Viva e deixe viver. Quem não aceita a diferença perpetua o preconceito”.

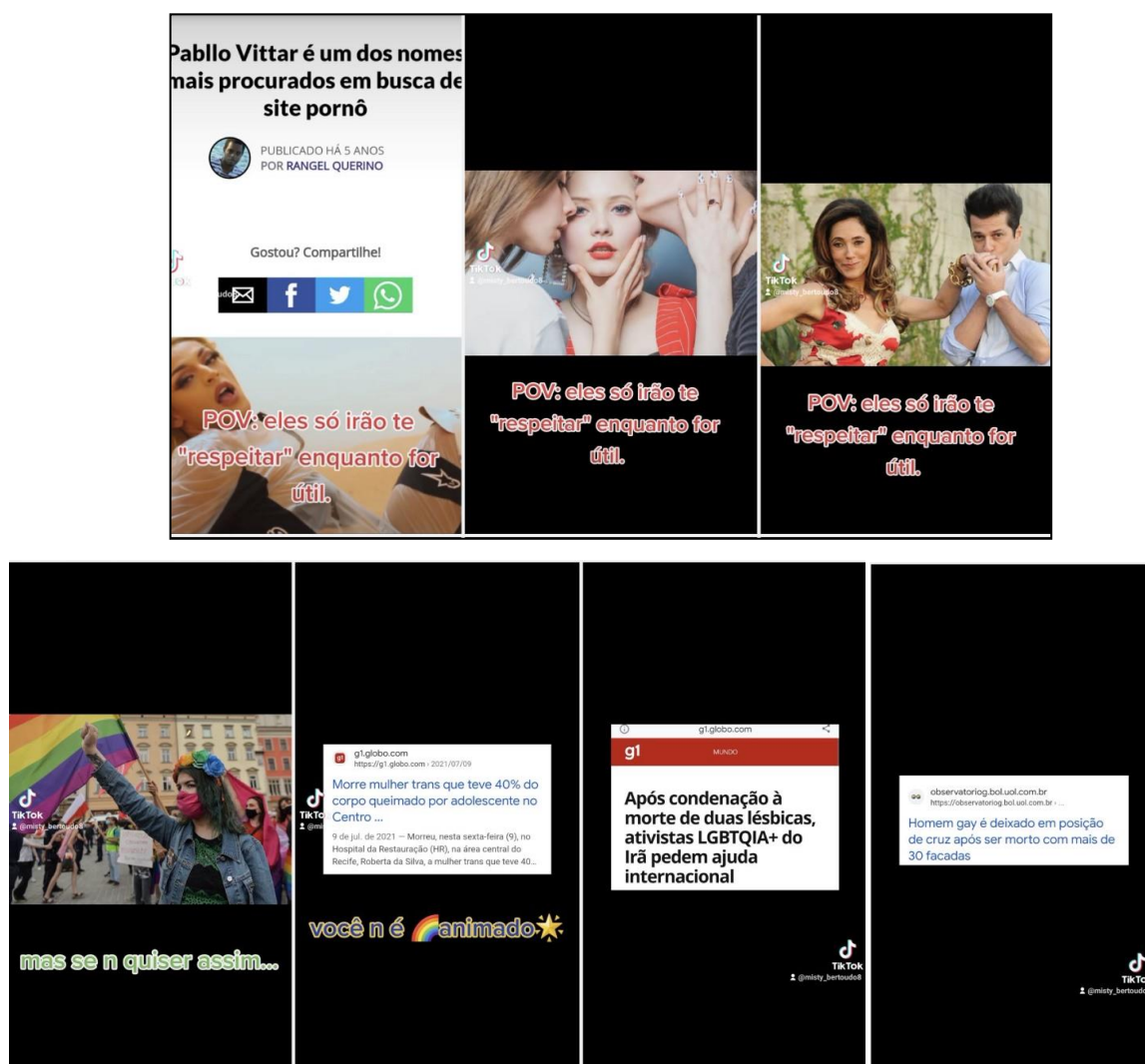
Produção: POV: Eles só irão te respeita enquanto for útil.

Nesta autoria, a praticante cultural procurou enfatizar sobre a hipocrisia da sociedade brasileira, assentada na cisheteronormatividade, na qual as pessoas não admitem que são LGBTfóbicas, apesar do Brasil ser um dos países que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo, sendo que as mortes, segundo a autora, resultam desse processo de desumanização a que são submetidos os diferentes. A aluna é seguidora de inúmeras páginas de conteúdo LGBT e assim como todos do grupo de WhatsApp Juntos e Diferentes é fã da deputada federal do Psol, Erika Hilton, mulher trans e grande referência para toda a comunidade cuja página @hilton_erika, conta com 1,9 milhões de seguidores. Embora seja seguidora de páginas do *Instagram* como @temperodrag, @poenaroda, @mandycandy que abordam a temática de maneira leve e bem humorada naturalizando a diferença, tensionou no vídeo que produziu a LGBTfobia, como algo que assombra os jovens como ela e que impedem que eles assumam a sua orientação sexual e identidade de gênero na sociedade e, por conseguinte, na escola, por medo.

Usando um termo das redes sociais “POV”, no enunciado do vídeo, que significa ponto de vista, expõe a sua perspectiva quanto ao suposto “respeito” da sociedade em relação a população LGBTQIAPN+, que está condicionado a utilidade da pessoa, produzindo conhecimento ao se autorizar. Em consonância, Pretto (2013, p.31) reitera que “a escola precisa passar a se constituir em um ecossistema pedagógico de produção de culturas e conhecimentos e não ser um mero espaço de consumo de informações”. No primeiro frame, mostra a

contradição da sociedade heteronormativa, evidenciando que Pablo VITTAR, cantor gay e travesti, está em primeiro lugar na busca realizada em sites pornográficos. Nos dois frames seguintes reforça a afirmativa: POV: eles só irão te “respeitar” enquanto for útil. Nos frames que se sucedem notícias sobre LGBTfobia no Brasil e no mundo noticiadas em sites de jornal digital.

Figura 77 - POV: Eles só irão te respeita enquanto for útil.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

5.2.2.3 Tecendo a formação dos praticantes culturais

Ao propormos as atividades de criação no ciberespaço – vídeos no *Tik Tok* e cartazes no *Canva* - ou seja, de atos de currículo (Macêdo, 2011, 2013, 2017) para os nossos praticantes,

rompemos com a lógica da escola enquanto espaço de reprodução de conhecimentos e informações (Pretto, 2017), possibilitando aos educandos novos processos criativos de ‘*aprendizagem ensino*’ (Alves, 2019), por meio dos vídeos formativos, das rodas de conversa e da construção de dispositivos. Enquanto professora-pesquisadora-formadora assumi o compromisso de uma educação da diferença na cibercultura, através da experimentação de novos processos rizomáticos, no cotidiano escolar, vendo o currículo como um artefato formativo. Fundamentamo-nos em Paraíso (2023, p. 132) que assevera que “a docente da diferença, portanto, experimenta no currículo suas invenções e fabulações na busca de fazer um currículo coincidir com a vida”. E nossas autorias refletiram os momentos de formação que aconteceram em decorrência da nossa opção metodológica pela pesquisa-formação na cibercultura.

Dessa maneira, partimos da premissa da pesquisa-formação pressupondo que existiria uma relação dialógica entre educador e educando, algo que foi se delineando durante a itinerância no campo. Aprendemos com Freire (1987, p.39) que nos diz: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Foram muitos os aprendizados formativos intermediados por essas trocas, num exercício permanente de conseguir me colocar no lugar do outro e estar disposta a também aprender com o outro. Assim sendo, aprendi muito com esses estudantes, a partir das suas vivências, do contato com outras páginas de conteúdo LGBTQIAPN+ da rede social Instagram, como @mandycandy e @temperodrag que tratam a diferença de maneira leve, naturalizando-a, e não apenas aquelas de conteúdo político as quais eu já seguia. Conheci também outros artistas da contemporaneidade, como o rapper Triz, o cantor Caio Prado, ambos compositores brasileiros e o músico irlandês Hozier, que trazem em suas letras o fardo de viverem em uma sociedade que criminaliza e destitui de humanidade os diferentes. A cada informação nova que os educandos me traziam, meus conhecimentos se resignificavam e isso influenciava nas experimentações desenvolvidas na pesquisa de campo. E o mais importante: conheci mais sobre esses jovens LGBTQIAPN+: o que pensam, o que leem, como se comportam, como expressam a sua sexualidade e como resistem. Para isso, abandonei qualquer fórmula pronta e procurei experimentar na sala de aula outras possibilidades de se trabalhar com o currículo, por meio de atos de currículo, indo na contramão de um currículo tradicional arbóreo. Sobre isso Macêdo ressalta que,

Essas experiências são infelizmente desperdiçadas por currículos que se acostumaram a simplificar a compreensão da vida em sociedade, principalmente a partir do que a lógica das disciplinas e suas alianças econômicas culturais propõe. Lógicas, há que se dizer, que em muitos momentos viraram delírios, ou mesmo alucinação, pois se

apresentaram como a última fronteira do real e, no último caso, ao se legitimar como o próprio real objetificado se apresenta a formação. É aí que a violência da dominação pelo que é legitimado pelos currículos hegemônicos se apresentam (Macêdo, 2013, p. 38).

A preocupação que ressoou desde o início era a de contribuir para a formação dos educandos alterando discursos cristalizados envolvendo identidade de gênero e orientação sexual, criando fissuras nessas relações de poder que se exprimiam no currículo da escola. Ao adentrar neste universo de discussão sobre a sexualidade, não tinha a intenção de que nossos praticantes se tornassem meros reprodutores de conhecimentos fornecidos por mim durante a investigação, mas que contribuíssem com o *‘pensar-fazer’* de atos de currículo sobre a sexualidade. E, estes muito contribuíram através das sugestões de filmes, das rodas de conversas na sala de aula, com as conversas na sala da coordenação, e com a produção de dispositivos.

Conversando com Macêdo, Pretto (2017) percebe a necessidade de a educação proporcionar aos jovens possibilidades criativas, cabendo aos educadores a responsabilidade de revolucionar os processos formativos no dia a dia escolar. Acrescentamos que os conceitos devem estar articulados com a realidade dos educandos no cenário contemporâneo da cibercultura. Assim, na itinerância usamos as redes sociais, como dispositivos fundamentais para o *‘aprender-ensinar’* dos envolvidos, fomentando momentos importantes de formação. Nossos praticantes culturais aprenderam muito nesse processo, principalmente os jovens do grupo de *WhatsApp* Juntos e Diferentes por assumirem o protagonismo nessa construção do conhecimento, usando as tecnologias digitais da informação e da comunicação para isso. Ao término do campo, após as socializações dos dispositivos sobre questão LGBTQIAPN+, no grupo de *WhatsApp* Juntos e Diferentes (que seriam postados na página de mesmo nome na rede social Instagram), perguntei sobre qual seria a importância do nosso dispositivo Juntos e Diferentes para a escola e principalmente para os estudantes LGBTQIAPN+? As respostas evidenciam o quanto se faz necessário que nós educadores possamos nos comprometer com um currículo rizomático, formativo, da diferença, na cibercultura, ao passo que a escola não pode estar alheia as diversas maneiras de expressão da sexualidade.

Ressalto que embora, posteriormente, tenha adotado o termo dispositivo ao invés de projeto e ter esclarecido o porquê da mudança para os estudantes, ao passo que o termo dispositivo está envolto nas relações de poder que produzem discursos, conforme Foucault (1996), e que o currículo da diferença afasta-se dessa concepção que visa conscientizar sobre algo para provocar e problematizar ações e formas de pensar; os nossos praticantes culturais permaneceram utilizando a nomenclatura concernente a “projeto”. Segue as narrativas dos

estudantes do grupo de *WhatsApp* Juntos e Diferentes. Os nomes utilizados são fictícios, com exceção do aluno Gabriel Ângelo.

Início com a narrativa do aluno que solicitou, junto a coordenação, que elaborássemos um projeto de combate a LGBTfobia logo no início do ano letivo, algo de imensa relevância posto que este veio corroborar com a presente pesquisa. Este aluno ao começar a se apropriar dessa abordagem curricular da diferença e ao realizar leituras sobre o assunto sentiu-se encorajado para anunciar a sua sexualidade. As conversas com os pares possibilitaram um sentimento de pertencimento que até então não havia experimentado, pois sentia-se deslocado no espaço escolar. Com isto, vemos o quanto é difícil para os educandos que não correspondem ao padrão heteronormativo sentirem-se inclusos na escola tradicional, cujas as disciplinas não pontuam e muito menos esclarecem sobre o significado e a existência de outras identidades de gênero e orientações sexuais. Sobre isso Macêdo (2013, p. 45) discorre que “faz-se necessário acrescentar que, para serem formativos os atos de currículo terão que vir implicados a um ponto de vista, a uma atitude, a uma ação reflexiva, a um processo ineliminável de valoração.”

Quadro 01 -Narrativa do aluno Lucas sobre o dispositivo Juntos e Diferentes

O projeto e sua implementação na escola é de suma importância para nós alunos, graças ao projeto consegui me sentir incluído na sociedade. Apesar de ser jovem tive que enfrentar o preconceito que habita dentro da escola. Graças ao projeto que foi iniciado, pude me sentir confortável a se assumir na escola sem medo, quando iniciamos o projeto “Juntos e diferentes” pude perceber que seria bom não somente para os integrantes do projeto, mas sim, para todos os outros demais alunos que fazem parte da comunidade LGBTQIA+ que já estudavam e aos demais que continuariam na escola! Espero que o projeto tome conhecimento cada vez mais, para que sirva de exemplo em outras demais escolas e universidades e venham acolher seus alunos e incluí-los cada vez mais na sociedade.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

A próxima narrativa corresponde a percepção de uma aluna lésbica sobre a formação possibilitada pelo dispositivo Juntos e Diferentes. Essa aluna, inicialmente, muito tímida e sem amigos na sua turma solicitou a mudança de sala, assim que soube que faríamos um “projeto” de combate a LGBTfobia (temática inicial), na outra turma do terceiro ano do ensino médio. Conforme foram ocorrendo os atos de currículo com a turma B, escolhida para a investigação, a discente começou a sentir-se mais confiante, fez novas amizades, passou a ser uma das principais integrantes e organizadoras do time de vôlei de sua classe e assumiu espontaneamente a sua orientação sexual diante dos demais colegas.

Quadro 02 -Narrativa da aluna Júlia sobre o dispositivo Juntos e Diferentes

Meu nome é Ju, sou uma mulher lésbica e faço parte do projeto desde o início, fui uma das primeiras participantes. Esse projeto me fez sentir mais inclusa no meu último ano da escola, ele me fez também encontrar pessoas incríveis que fazem parte da comunidade. O projeto "Juntos e Diferentes" é muito importante para a inclusão, aonde os alunos podem conhecer pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, ou até mesmo de culturas e religiões "diferentes". Esse projeto trouxe a proposta de conhecimento, entendimento e aprendizagem por parte dos alunos, aonde assistimos filmes falando um pouco mais sobre orientação de gêneros, isso foi incrível por parte da escola, se tivéssemos mais disso nas escolas o número de crianças/adolescentes que sofrem discriminação diminuiria.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

O praticante cultural Gabriel Ângelo se destacou durante os momentos formativos. Suas falas politizadas e pontuais nos momentos de debate sobre os filmes e nas discussões nas redes sociais contribuíram de maneira significativa com a formação coletiva da turma diante dos seus posicionamentos. Ele também exerceu uma grande influência no grupo “Juntos e Diferentes”, sendo uma referência para os demais, em decorrência dos seus posicionamentos e das suas produções para o Instagram. Suas criações traduzem os aprendizados suscitados pelo dispositivo, que agregaram à sua formação as leituras sobre teoria Queer e sobre o filósofo Michel Foucault.

Quadro 03 -Narrativa do aluno Gabriel Ângelo

Manu, eu posso te dizer que o projeto sobre a questão LGBT na escola foi um dos pontos altos do meu ano, pois eu nunca tive contato de forma tão aberta com esse debate. Poder aprender sobre a diferença e questões de gênero foi algo importantíssimo para a minha evolução como pessoa, e além disso, foi muito especial para mim poder propagar conhecimento sobre a comunidade LGBTQIAPN+ e poder combater o ódio em um lugar onde essa deveria ser a realidade, o que não acontece infelizmente. Os estudos de teoria Queer são uma comprovação disso, pois as pessoas da comunidade passam a tomar conhecimento da sua sexualidade a partir da demonização de suas identidades, às vezes a criança nem sequer sabe qual a "maldade" que ela está cometendo para ser atacada e excluída. Portanto, o projeto serve para que pessoas como eu e os demais integrantes do grupo possam possibilitar o entendimento sobre sexualidade e gênero a partir da compreensão e do acolhimento, expulsando dos espaços de educação o reconhecimento das pessoas LGBT's a partir de bullying e ataques, de forma negativa e não positiva. Por fim, o teu projeto, o nosso projeto, me faz ter fé em um mundo que compreende a heterogeneidade social, que não violenta aquilo que não entende, mas que a partir da educação, da educação libertadora da qual Paulo freire falava, possa construir uma escola saudável para todes. Muito obrigado Manu, isso é só o começo de um movimento grandioso na luta contra o preconceito e por um mundo mais colorido.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

As narrativas a seguir, de três alunas bissexuais, mostram o quanto os jovens LGBTQIAPN+ sentem-se desamparados pelas mais variadas instituições, como a família e a escola, que deveriam ser lugares nos quais a diferença não poderia ser considerada como sinônimo de anormalidade. Essas educandas clamavam por alguém que conversasse com elas, que as escutasse e que fosse capaz de dialogar sobre um assunto extremamente silenciado, o da sexualidade. As rodas de conversas, as conversas informais entre professora-pesquisadora e educandos e entre os próprios discentes, e as reuniões formais proporcionaram momentos de ‘*aprenderensinar*’, entre as praticantes. Alves ressalva a relevância das redes de conversa que se estabelecem no ‘*espaçotempo*’ escolar.

Essas “redes de conversas” se dão nas inúmeras redes educativas que formamos com muitos outros e nas quais nos formamos permanentemente, nos tantos ‘*dentrofora*’ das escolas. Nessas redes educativas criamos ‘*conhecimentossignificações*’, nas relações com os outros seres humanos, necessários ao nosso viver cotidiano. (Alves, 2019, p.19)

Cada narrativa relata um pouco da história de vida dessas jovens e os ‘*conhecimentossignificações*’, advindos com o dispositivo Juntos e Diferentes que ressignificaram as percepções que as estudantes LGBTQIAPN+ tinham de si mesmas, pois sentiam-se “erradas” por não serem heterossexuais.

Quadro 04 - Narrativa da aluna Laura

O projeto "juntos e diferentes" foi de suma importância para o meu aprendizado e empoderamento como uma jovem lgbtqi+, sendo parte de uma minoria social constantemente ameaçada e estigmatizada é muito comum se sentir "pequeno" diante de pessoas heteronormativas. Me pegava constantemente me sentindo "errada" por lutar sozinha enquanto outras pessoas se afastavam de mim e sempre me culpava por não ser igual aos "jovens legais"... o sentimento de solidão é constante na nossa comunidade porém quando se tem pessoas da sua idade que partilham conhecimentos, discussões saudáveis, vivências e experiências semelhantes das suas, a solidão acaba dando lugar a sensação de pertencimento. Foi difícil me aceitar e é difícil não ser 100% eu no meu ambiente familiar porém agora com as pessoas que eu conheci nessa iniciativa eu sei que não luto sozinha, pelo contrário, tenho orgulho do quão promissores podemos ser ajudando a nossa comunidade.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Quadro 05 -Narrativa da aluna Laura

*Esse é um assunto no qual gosto muito de falar, por que não é que especificamente esse projeto seja importante para a escola, para os alunos, mas sim *falar sobre a comunidade LGBT+ nas escolas* é importante! por que? vou falar da minha experiência, com esse projeto eu me senti incluída, me senti acolhida e pude perceber que eu não era diferente (diferente no sentido de estranha), com esse projeto eu tive a oportunidade de buscar mais sobre o assunto, conversar com as pessoas como eu e escutar a experiência de cada um, eu nunca senti necessidade de me assumir pra família, pude seguir minha vida e hoje isso também não é importante pra mim, porém a minha volta eu já vi muitas pessoas que sofreram com essa questão. é difícil dizer para a família que você é diferente deles quando a vida toda você ouviu eles fazendo piadas e dizendo coisas horríveis sobre pessoas assim. então é muito importante ensinar para as pessoas mais jovens sobre isso, não para doutrinar ninguém, mas sim para desenvolver empatia nas pessoas, é importante tanto para criarem respeito um pelos outros quanto para que um dia, quando essas pessoas tiverem seus filhos, ensinem a respeitar o próximo e para que também possam respeitar e apoiar seus filhos, porque infelizmente o maior preconceito que a maioria das pessoas lgbt+ sofrem é em casa, o que não deveria ser assim! Ninguém nasce preconceituoso, é em casa que infelizmente as pessoas são doutrinadas sobre o que os pais acham que é o certo e o errado, então é de extrema importância que pelo menos na escola a criança possa estudar e desenvolver um senso crítico sobre as coisas.*

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Quadro 06 - Narrativa da aluna Jéssica

Tem uma importância grande, pois nos proporciona informação, além de ensinar aos alunos corretamente sobre os assuntos abordados, a fim de tornar não somente o ambiente escolar, mas também o familiar inclusivo e acolhedor, aos estudantes LGBTQIA+ tem uma importância mais significativa por ser em alguns casos o único dispositivo e suporte seguro para compartilhar suas experiências, descobertas e dúvidas, e compartilhar tudo isso uns com os outros nos prepara para situações nas quais serão inconvenientes e difíceis, mas não estaremos mais sozinhos, teremos conhecimento para acabar com esse preconceito todo e saberemos como reverter isso. (Foi muito importante para mim, para a pessoa que sou e serei no futuro).

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

A narrativa do aluno Daniel dialoga bastante com a perspectiva da diversidade, exigindo tolerância e respeito, mostrando a força do pensamento multicultural humanista na sociedade, que não tem o intuito de romper com os padrões socialmente impostos, mas de tolerar os diferentes como isso fosse uma marca social negativa. Conforme Silva (2022, p. 86) nessa

corrente de pensamento “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”. Ressalto que esse aluno não fazia parte da turma B e, portanto, não participou do Cine da Diferença e nem das rodas de conversa sobre a diferença. Daniel era aluno do segundo ano do ensino médio. Contudo, achou importante a discussão da temática na escola e pediu para participar da construção de dispositivos para a página no Instagram @juntos_e_diferentes. Destarte, conforme Louro (2022), a fala do aluno ainda é um reflexo desse currículo escolar disciplinar produzido pelas relações de poder, através de mecanismos e práticas, que instituem modos de falar, agir e pensar sobre a diferença na educação. Todavia, o aluno Daniel evidencia a importância desses momentos formativos no cotidiano escolar, para os estudantes, ao passo que a instituição reforça o ódio e padrões de comportamento quando ignora ou deixa de discutir sobre questão LGBTQIAPN+.

Quadro 07 - Depoimento do aluno Daniel

Uma escola que faz um acolhimento de pessoas LGBTQIA+ é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ambiente educacional seguro e inclusivo. Mais infelizmente, muitos jovens LGBTQIA+ enfrentam discriminação de próprios alunos com bullying e exclusão nas escolas, o que pode ter um impacto negativo em seu bem-estar emocional e no seu desempenho acadêmico. Ao fazer através do Juntos e Diferentes um ambiente acolhedor e respeitoso para esses estudantes, a escola pode ajudá-los a se sentir mais seguros, confiantes e motivados para aprender. Além disso, ao promover a diversidade e inclusão na escola, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, capazes de respeitar as diferenças e conviver em uma sociedade plural e inclusiva.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

As alunas Liz e Ana (aluna do segundo ano que também pediu para participar do dispositivo) ponderam sobre a relevância das tecnologias digitais da informação e da comunicação, com enfoque para as redes sociais, na formação dos jovens. Ambas destacam a rede social do Instagram @juntos_e_diferentes no sentido de trazer conhecimentos capazes de naturalizar sobre a questão LGBTQIAPN+, advogando por uma educação que tenha como ponto de partida os saberes, as vivências dos nossos estudantes e a sua capacidade de operar as novas tecnologias.

Quadro 08 - Depoimento da aluna Liz

Acho que nosso grupo no WhatsApp e no instagram Juntos e Diferentes é muito importante pra comunidade Lgbtqia+ e para os simpatizantes também para ajudar a entender que nem tudo o que é diferente é ruim até pq todo tipo de amor é válido.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Quadro 09 - Depoimento da aluna Ana

Hoje em dia, os meios de comunicação digitais estão sendo usados para diferentes funções, e uma delas é informar. Mas o nosso grupo e rede social de mesmo nome "Juntos e diferentes" serve não só para informar, mas para a também conscientização das causas LGBTQIA+. A iniciativa surgiu após o incentivo de trazer a visão de jovens sobre essa pauta e falas de pessoas LGBTQIA+ sobre as vivências dessa comunidade atualmente. E como sabemos, a escola é o meio social em que os adolescentes e jovens adultos mais têm contatos com diferentes tipos de vivências, é preciso que ajam veículos e mídias que falem de uma forma fácil e direta com esse público sobre esta temática. Sendo assim, chegamos a solução de usar as redes sociais como forma de alcançar os jovens para que assim possa se propagar um pensamento de respeito no âmbito escolar. E é esse objetivo que o nosso projeto juntos e diferentes tem em mente alcançar, o respeito mútuo e o maior entendimento sobre pautas LGBTQIA+ no meio educacional para que possamos criar um ambiente confortável a todos que convivem nesse espaço.

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Ancorados em Pretto (2017), preocupamo-nos em trazer durante a atividade formativa desenvolvida na sala de aula, as vivências dos nossos educandos, seus conhecimentos e as suas habilidades, aliados a destreza que esses jovens possuem de operar com as tecnologias digitais da informação e comunicação, algo que contraditoriamente é abominado por muitos gestores que escolhem trilhar o caminho inverso.

Mas, na prática, o que temos visto e acompanhado em nossas pesquisas e intervenções, é que, mesmo tendo clareza de que essa perspectiva de educação não pode ser a base da escola, os processos formativos não trazem para o seu cotidiano – e, portanto, para dentro da escola – os saberes, as capacidades e habilidades dos jovens. E hoje, mais do que nunca, as tecnologias de informação e comunicação – operadas pela juventude de forma impressionante – trazem tudo isso para dentro da escola, fazendo com que ela, mesmo a contra gosto dos gestores, seja sem muros, sem limites ou, pelo menos, com seus limites esgarçados. Dessa forma, os processos coletivos, que são ricos pela sua própria natureza e cada vez mais necessários em função da ênfase individualista imposta pela sociedade do mercado, continuam sendo afastados dos instituídos processos educacionais escolares. Isso demanda que tragamos para o interior da escola

uma dimensão que nos parece fundamental: a importância do coletivo e do colaborativo nos processos formativos (Pretto, 2017, p. 69).

A pesquisa com os cotidianos nos possibilitou pensar em metodologias voltadas para o processo formativo de todos os envolvidos, tecendo ações para suscitar a possibilidade de criação curricular por meio dos artefatos tecnológicos no *‘espaçotempo’* escolar. Consideramos que embora a escola seja resistente a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação, estas agem de maneira ubíqua, ao passo que os estudantes têm uma relação permanente com o ciberespaço, acessando as redes sociais, sites de notícias, sites de busca, de modo que os *‘praticantespensantes’* da pesquisa procuraram fazer uso das TDICs, neste interím. De maneira coletiva e colaborativa desenvolvemos nossos atos de currículo com os nossos praticantes culturais. Após a formação resultante da implicação e das autorias, percebemos que a semente da diferença começava a brotar na sala de aula. E, por conseguinte, na escola, ao suscitar mesmo que de maneira incipiente, o florescer de estudantes que passaram a repensar comportamentos e atitudes heteronormativas e a ver com positividade a diferença.

6- NAS TRILHAS DE NOVAS DESCOBERTAS

“Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”

(Heráclito)

Parafraseando o filósofo grego Heráclito de Éfeso, afirmamos que a pesquisa-formação na cibercultura com abordagem multireferencial dos/nos/com os cotidianos, nos trouxe a possibilidade da implicação, com as nossas ações, enquanto educadores. Nesse processo tão singular e prazeroso do pesquisar sobre as nossas práticas pedagógicas, em circunstância alguma deixamos de ser afetados por nossas novas descobertas, pois o movimento cotidiano nos embala, nos inquieta, nos motiva, nos impele em direção ao novo. É como se uma flor desabrochasse, uma lagarta se transformasse em borboleta ou, ainda, assistíssemos as mudanças tecnológicas do avanço do disquete ao CD-ROM e pen-drive.

Esse reconhecimento próprio enquanto professora-pesquisadora-formadora foi um processo lento, paulatino, de construção diária, de abrir as gaiolas das certezas e trabalhar no território das incertezas. Um devir. E esse vir a ser, mostrou a importância da conversa, do registro fotográfico, das redes sociais, dos dispositivos digitais, dos prints, das minúcias... e desse olhar, ao mesmo tempo, de dentro e de fora do cotidiano, num movimento contínuo, sem separar o momento do pesquisar da prática educativa.

Tecer essa pesquisa constituiu-se num enorme desafio diante de uma sociedade que destitui de normalidade o diferente e que não segreda atitudes de exclusão. Nem sempre me senti forte e confiante para problematizar e questionar os padrões impostos, durante a pesquisa de campo, porém com a certeza de que fui firme e não recuei e nem retrocedi por um minuto sequer, mesmo nos momentos em que eu fui inquirida, seja na sala de aula, inicialmente por alguns estudantes que questionaram o porquê do tema ou diante das perguntas de algum funcionário sobre os filmes passados em classe, ou sobre as meninas assumirem papéis masculinos e vice-versa nas atividades escolares, ou ainda diante da ameaça de um pai. Isto, por acreditar que a pesquisa em educação deve ter uma finalidade social e, sobretudo, política, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, ao promover a alteração dos discursos.

Durante esse processo, pensei muito sobre o “meu lugar de fala” e faço aqui referência ao conceito de mesmo nome, criado pela filósofa e ativista negra Djamila Ribeiro (2017), que me provocou a refletir sobre o que uma mulher branca, de classe média, heterossexual, que ocupa uma posição de privilégio na sociedade, embora numa posição aquém dos homens,

poderia contribuir para uma ciência que já é eminentemente branca e eurocêntrica. Procurei estar sempre, enquanto professora e na academia, na contramão do discurso que ratifica as mais variadas formas de exclusão, me propondo sempre o exercício de observar a realidade sob o prisma daqueles que são cotidianamente excluídos, militando contra todo e qualquer tipo de opressão, acreditando numa educação que possa dar voz aos grupos historicamente oprimidos e silenciados. Meu lugar de fala é o de educadora da diferença na cibercultura, que acredita numa escola antiracista, anti-LGBTfóbica, antimachista, antimisógina, antisexistista, antiintolerante religiosa, inclusiva, na qual a diferença não se constitua numa marca pejorativa, mas na possibilidade de dissolver estigmas abraçando a beleza dessas singularidades. Acredito em um modelo de ciência inscrito na pós-modernidade que vê formosura na diferença, nas misturas, nas pluralidades e desconfia das verdades impostas. Meu lugar de fala reside naquilo que me faz resistir aos discursos hegemônicos dentro da escola.

Assumi outros rigores ao vislumbrar a realidade com base na complexidade, com a escolha metodológica pela abordagem multirreferencial, que considera o objeto em sua amplitude, de maneira plural, questionando a centralidade e a legitimidade do conhecimento, o que ensinar e os modelos curriculares. Questões relacionadas à diferença e a cultura contemporânea cibercultural abrolharam a discussão sobre a sexualidade, no campo do currículo, motivando a nossa questão central, pela qual orientamos a investigação: Pesquisar de que maneira o uso das redes sociais, proporcionam que educador/educando produzam atos de currículo a partir do uso das tecnologias digitais, fomentando o currículo da diferença na escola básica brasileira?

A cibercultura foi o pano de fundo da nossa pesquisa, uma espécie de Deus pós-moderno, estando onisciente e onipresente em nossas vidas por meio de uma de suas principais características que é a ubiquidade, conectando a sociedade de modo permanente no ciberespaço. Estudantes, educadores e toda uma sociedade permanentemente conectada. Nas escolas, os *smatphones* cumprem essa eximia função mesmo diante de um aparelho ultrapassado com conexão 3G. Essa cultura contemporânea marcada pelo uso das tecnologias digitais tem ditado o comportamento social, principalmente dos jovens que interagem, dialogam, debatem, assimilam e questionam informações no seu cotidiano. E na escola escolhida como lócus, isto não poderia ser diferente. Os aparelhos de celulares viraram adereços, um novo membro/órgão, do corpo dos estudantes. Muitos educadores, ainda pautados numa concepção tradicional do currículo, acham que o ideal seria proibir o seu uso nas escolas acreditando que são um retrocesso para o ensino e, por conseguinte para a educação. Mas retrocesso é ignorar a cibercultura e os novos ambientes de aprendizagem. Pensamos com a diferença e com os

diferentes. Tecemos rupturas em nosso cotidiano fomentando novas práticas educacionais ao ensinar no/do/com o ciberespaço, provocando pequenas, mas relevantes transformações através de novas possibilidades educativas. Mobilizamos estudantes a questionarem padrões, a saírem do conforto de suas caixinhas, a ousarem, a criarem e, sobretudo, se autorizarem. Sabemos que estes atos de currículo foram pontuais e não temos a pretensão de acreditarmos que apenas este movimento realizado seria capaz de alterar o currículo escolar de maneira permanente e quiçá o currículo nacional. Entretanto, sabemos que ao promover o rompimento com os discursos pré-estabelecidos, abalamos estruturas de poder solidificadas e possibilitamos novas formas de enxergar a realidade.

Nesse contexto, a opção pela metodologia da pesquisa-formação na cibercultura mostrou-se apropriada por dois motivos: o de possibilitar a pesquisa imbricada com as minhas vivências e inquietações no cotidiano escolar, ou seja, a pesquisa esteve articulada com a docência. E também por estar em sintonia com a cultura contemporânea, dialogando com os jovens permanentemente conectados ao ciberespaço que se autorizaram nesse processo de formação. Ao se optar pela mudança para o conceito de diferença ao invés de diversidade e a partir dos estudos de autores da cibercultura e cotidianos, a pesquisa assumiu novos contornos. Assim, tomamos o compromisso de problematizar, na sala de aula, a partir do uso das tecnologias digitais e redes sociais, a questão da diferença numa lógica da horizontalidade, naturalizando-a, ao invés de trabalhá-la de maneira verticalizada como se existisse um padrão superior de sexualidade que se sobrepuja a outros. Todavia, os estudantes tiveram dificuldade em abandonar a perspectiva liberal que envolve o conceito de diversidade, mesmo após intensos debates, algo que se reflete nas produções e nas falas voltadas para o combate ao preconceito, buscando a aceitação, respeito e empatia. Muitos por sentirem diariamente o quanto que um simples olhar LGBTfóbico consegue ser tão perverso quanto uma ofensa verbal ou física. Ressalto que isto não tira o mérito desses estudantes, pois falar de um assunto que é um verdadeiro tabu, se opondo a todo um discurso de ódio em relação ao tema, já se configura como um grande avanço. Ademais, posso afirmar que tivemos sucesso, algo evidenciando quando os próprios estudantes LGBTQIAPN+ começam a assumir a sua orientação sexual e identidade de gênero.

A itinerância refletiu o retrato da escola contemporânea, com um currículo tradicional ainda calcado num paradigma arborescente, sem espaço para outras discussões, pois mantém-se fechado de maneira quase que inacessível, para tentar frear qualquer discurso que não seja o hegemônico. Nossos praticantes culturais, mesmos provocados e tensionados a repensarem sobre comportamentos cisheteronormativos, mostram-se resistentes em operá-lo em outra ótica,

cujo o reflexo é bem perceptível nesse processo investigativo. Permaneceram em sua maioria estagnados em meio a relações de poder consolidadas, sem se esforçarem para a construção de novos olhares, submersos na lógica de um currículo fundado na meritocracia, em que para o discente produzir algo ele precisa ser premiado com pontos nas avaliações. Desse modo, as autorias se resumiram a um pequeno grupo de estudantes, em sua maioria LGBTQIAPN+, que assumiram para si esse protagonismo, desde o início das nossas discussões. O dispositivo Juntos e Diferentes fortaleceu esses estudantes num processo de *‘implicaçãoautorizaçãoformação’*, no sentido de contribuírem com a produção de atos de currículo e com a certeza de que o *espaçotempo* da escola não pode estar dissociado do ciberespaço, enquanto espaço de *‘pensarfazeraprender’*.

Durante a itinerância, ocorreu a atualização das noções subsunçoras por intermédio das pesquisas acadêmicas que subsidiaram este trabalho de dissertação. Essa imersão no objeto da pesquisa possibilitou ressignificação das práticas pedagógicas cotidianas através do movimento de implicação-autorização-formação. Essa tríade orientou esta pesquisa, pois a cada ação fundada nos atos de currículo e intermediada pelas tecnologias, ocorreram momentos de formação sobre sexualidade, implicações com o nosso cotidiano, nos autorizando, embasados em nossas leituras que trilharam por caminhos que se convergiam a todo momento: cibercultura, atos de currículo e diferença.

Uma frase dita, durante umas das minhas orientações, ressoou durante toda a minha implicação com o campo (Zenha, 2022): “Na contemporaneidade, não há revolução sem as tecnologias digitais e as redes sociais”. Essa proposição reverberou e encheu de enorme sentido as minhas ações. Lembrei de Freire (1987) quando mencionou que a revolução pode ser tanto uma forma de dominação, como um caminho para a libertação. Fizemos a opção pela libertação e a cada ato de currículo manifestado por problematizações e debates, micro revoluções se operaram na escola, em mim e entre os estudantes, resultando na riqueza dos vídeos e cartazes da página do *Instagram@juntos_e_diferentes* e no fortalecimento no cerne escolar do pensamento da diferença.

Por fim, neste estudo, toma-se o currículo como artefato vivo que atravessa e é atravessado por tudo na escola. E, constitui-se num dispositivo formativo de controle e poder, capaz de alterar discursos cristalizados e abordar a temática da sexualidade, fazendo uso das redes sociais, nesse novo cenário sociotécnico, denominado de cibercultura, fomentando a desconstrução e reconstrução do conhecimento, bem como o diálogo com a diferença.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas.** In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos:UFScar, 1998. p. 24-72.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Visitada em 29/10/2020.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:**uma perspectiva cognitiva. Tradução Lígia Teopisto. Editora Platano, edições técnicas. 1.^a Edição PT-467-janeiro de 2003, 243 p.

BAGOAS: revista de estudos gays/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.V.1, n.1(jul/dez. 2007) Natal: EDUFRN, 2007-v.; **Por uma perspectiva social e política de Gênero e Sexualidade-** Oscar Guash Andreu(p.39-50).

BARBIER. René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos:UFScar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 a 36. Disponível: file:///C:/Users/Manuela/Downloads/kupdf.net_barbier-rene-a-pesquisa-aao.pdf.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves(org). **Multireferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves(org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, 1998. 126p.

BARREIROS, Douglas Paulino. **Pedagogia do insulto: a exclusão atuando no currículo escolar.** Revista Educação v.12, n.1, p. 15-22, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Visitada em 31/10/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Visitada em 29/10/2020.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismos e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, Vozes, 2001. 150p.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **CORPO, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2023. 191 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Editora: Paz e Terra, 2018. 1ª Ed. 420p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed.34, 2009. Coleção TRANS

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari & HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DISCURSO de ódio e orgulho LGBTQIA+ na conversa digital. **Llorenteycuena**. 2023. Disponível em: <https://ideasbr.llorenteycuena.com/2023/06/21/discurso-de-odio-e-orgulho-lgbtqia-na-conversa-digital/>. Acesso em 28 de junho de 2023.

ESPANHA (1994). **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Visitada em: 31/10/2020

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org). **Nilda Alves: Praticantes pensantes de cotidianos**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAPASSADE, George. **Da Multirreferencialidade como bricolagem**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: UFScar, 1998. p. 126-148.

LORAU, René. **Multirreferencialidade e educação**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: UFScar, 1998. p. 106-125.

LOURAU, René; BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade e Implicação**: aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de educação (11-19). Livro Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. Joaquim Barbosa(org). São Carlos: Ufscar. 1998. 126p.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Currículo**. Reunião anual da ANPED, 1995.

GÊNERO e diversidade na escola. **Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GILLES, 1925-1995 D39m. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Gilles v.l. Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

HORNBURG, Nice & SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3. n. 10 - jan.-jun./2007. p. 61-66

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. 42p. Disponível em: <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>

JUNQUEIRA, Diniz Rogério(org.). **Homofobia nas Escolas**: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Diniz Rogério. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.p. 13-51.

JUNQUEIRA, Diniz Rogério. **Pedagogia do armário**: a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf. Visitada em: 02/10/2020.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre : Penso, 2014.

LEMOS, A. **Cibercultura** : Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002. 328p

LEMOS, Renata. SANTAELLA, Lucia. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010. Coleção Comunicação. 137 p

LEMOS, André. **Cibercultura, cultura e identidade**: em direção a uma “Cultura Copyleft”? Revista Contemporânea, vol. 2, nº 2, p 9-22, dez. 2004.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção ATOPOS)

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 8. ed. Editora 34, São Paulo, 1999, 296 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Tradução de Tânia Pellegrini.-Campinas, SP: Papirus, 1989.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 19-42.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, nº39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 2ª Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 95.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas/ Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.: il.**

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2017. 7ª edição atualizada

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e formação em ato: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011

MENESES, Cleber. **O corpo abjeto na escola heteronormativa: como a população LGBT se relaciona com a cultura da violência nos espaços educacionais**. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. Sergipe: UFS, 2016. p. 973-988. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12861/2/CorpoAbjetoEscola.pdf>. Visitada em: 03/10/2020.

MICHALISZYN, Mario Sergio & TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORTES e violências contra LGBTI+ no Brasil: **Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+**; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.

NASCIMENTO, Luiz Hp. **Entrevista sobre mortes de homossexuais nos anos 80**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/ofvT3zNoHUG>. Acesso em: 04 abr. 2022.

NAZARÉ, Marcela P. B. **Ação “pela” e “na” internet: impactos dos usos das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação nas ações políticas do movimento LGBT brasileiro.** 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Orientadora: Carla Cecília Rodrigues Almeida.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de. **Diretores/as, pedagogos/as e professoras: informantes-chave dos interditos sobre a diversidade sexual e homofobia na escola.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.2, p.513-542. abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p513-542>. Visitada em: 03/10/2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **ONU celebra Dia Mundial das Telecomunicações e da Sociedade da Informação** | ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/05/1814492>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. **O que significa viver em um planeta com 8 bilhões de pessoas** | ONU News. Disponível: <https://news.un.org/pt/story/2023/05/1814492>. Acesso em: 17 de julho de 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas.** Coleção Educação na Universidade São Paulo: Contexto, 2023. 160p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Organizadores. **Além das Redes de Colaboração, internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador EDUFBA | 2008. _____ Nelson De Luca Pretto | Alessandra Assis Cultura digital e educação: redes já! | p.75.

PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital:** educações. Universidade Federal da Bahia, Brasil. Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(1), pp. 95-118 © 2011, CIED - Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

PRETTO, N.D.L. **Educações, culturas e hackers:** escritos e reflexões [online]. Salvador: EDUFBA, 2017, 220 p. ISBN: 978-85-232-2019-8. <https://doi.org/10.7476/9788523220198>

PRETTO, Nelson De Luca. **Reflexões:** ativismo, redes sociais e educação / Nelson De Luca Pretto. - Salvador: EDUFBA, 2013. 252 p

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+.** Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

REVISTA Educação & Linguagem/ **Programa de Pós-graduação em Educação:** Universidade Metodista de São Paulo. V. 1, n. 1 (1998). São Bernardo do Campo:UMESP, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? / Djamila Ribeiro. - Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas.** Currículo sem fronteiras. V.17, n.3, p. 574-599, set/dez. 2017

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Teorias críticas e pós-críticas:** pelo encontro em detrimento do radicalismo. Revista de educação Movimento. Ano 3, n.5, 2016. p. 284-317.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary dos. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais:**itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial. – 2011. 227 f.

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. **Pesquisando nos cotidianos da cibercultura:** uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. Revista Faeeba, v. 24, p. 69-82, 2015.

SANTOS, R. S., & Santos, E. O. (2012). **Cibercultura:** redes educativas e práticas cotidianas. *Revista Eletrônica Esquiseduca*, V.4(7), p. 159–183, 2012.Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/226>.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **O que pode um currículo rizomático?** Revista Periferia, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019

SAMPAIO, Fabrício Sousa. **Do currículo heteronormativo ao "transviado":**gênero e sexualidade nas concepções e práticas escolares sobralenses. Revista Educação, Cultura e Sociedade. Sinop/MT/Brasil, v. 7, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35494855/do_curr%c3%8dculo_heteronormativo_ao_transviado_g%c3%8anero_e_sexualidade_nas_concep%c3%87%c3%95es_e_pr%c3%81ticas_escolares_sobralenses. Visitada em: 02/10/2020.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO [recurso eletrônico / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): **Atena Editora**, 2019. – (Sexualidade e Relações de Gênero; v. 1)

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural.** Trabalho Comp. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. 1. p. 4819-4828. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais.3 ed. Petrópolis, Vozes,2004. _____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autentica, 2022.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Tradução de Wladimir Freire. Rio de Janeiro: Ed. UFJF, 2006.

TECNOPOÉTICAS, Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação. **Sobre Vivências**: documentário LGBT. Auarart Filmes - YouTube, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/3HpFRWEYVqM>. Acesso em: 04 abr. 2022.

WEBER, A.; SANTOS, R.; SANTOS, E. O. **Caiu na rede é peixe**: o currículo no contexto das redes sociais. *Conhecimento & Diversidade*, v. 4, p. 56-75, 2012.

WILDE, Oscar. **O fantasma de Canteville**. 2ª edição. Scipione, 2004. 48p.