

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

Currículo CiberQueer: Autorias LGBTQIA+ na Cibercultura

Fábio dos Santos Coradini

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**CURRÍCULO CIBERQUEER: AUTORIAS LGBTQIA+ NA
CIBERCULTURA**

FÁBIO DOS SANTOS CORADINI

Sob a orientação da Professora
Edméa Oliveira dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C787c Coradini, Fábio dos Santos , 1980-
Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na
Cibercultura / Fábio dos Santos Coradini. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
193 f.: il.

Orientadora: Edmea Oliveira dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Populares Contemporâneos e Demandas
Populares, 2022.

1. Cibercultura. 2. Currículo. 3. LGBTQIA+. 4.
Autoria. 5. Estudos Queer. I. Santos, Edmea Oliveira
dos , 1972-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Populares Contemporâneos e Demandas
Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 218 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.013973/2023-36

Seropédica-RJ, 10 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

FÁBIO DOS SANTOS CORADINI

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/12/2022

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

JONAS ALVES DA SILVA JÚNIOR. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

LEONARDO RANGEL DOS REIS. Dr. IFBA (Examinador Externo à Instituição).

MARISTELA GOMES DE SOUZA GUEDES. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 14/03/2023 21:54)

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 12/03/2023 13:09)

JONAS ALVES DA SILVA JÚNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 11/03/2023 07:19)

LEONARDO RANGEL DOS REIS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 785.758.695-15

(Assinado digitalmente em 13/03/2023 07:41)

MARISTELA S GUEDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 003.865.267-61

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **218**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/03/2023** e o código de verificação: **3e6cfb60fc**

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Iracy dos Santos, mulher negra, analfabeta funcional, empregada doméstica, que aos seus 69 anos verá seu filho se tornar Mestre em uma Universidade Pública e Federal. Obrigado por cada dia da sua dedicação em nos manter vivo, eu e minha irmã, quando em tantos momentos quase desistimos de tudo. Obrigado por tornar a educação o alicerce da minha vida. Obrigado por me permitir explorar o mundo e sempre estar lá, naquele lugar que todas as mães sempre estão, nos esperando regressar. Obrigado, por mesmo sem entender o que é ser Mestre, você foi a maior Mestra que qualquer aluno poderia ter. Obrigado por me reconhecer, parte da minha vida um menino homossexual e hoje uma pessoa de gênero fluído e não-binário, transcendendo qualquer tipo de (pre)conceitos e simplesmente me amando. A ti, toda a minha devoção, amor, respeito e gratidão.

Ao meu esposo, Carlos André Evangelista dos Santos, por estes longos 4 anos de cumplicidade, amor e respeito. Você mudou minha vida, tornando-a mais leve. Me ensinou a ser benevolente e saber ouvir. Me ensinou que dedicar a vida ao outro é simplesmente porque ao deitar e ao acordar queremos apenas que outro esteja bem e protegido. Obrigado por se deitar tantas e tantas noites sozinho, ou acordar às 2h da madrugada para me preparar um café, ou por simplesmente dizer que “tudo iria dar certo”. Saiba que o meu título de Mestre também é seu, você entrou nesta jornada comigo, não me abandonando um segundo sequer. Obrigado por não me colocar dentro das caixinhas de termos e me permitir ser quem eu sou. Eu te amo.

À minha irmã, Fernanda dos Santos Coradini, minhas tias, Normi Francisco e Maria Aparecida dos Santos, por todo acolhimento e amor incondicional. As suas lutas sempre foram minhas lutas. A minha irmã, pedagoga e professora há 10 anos, largou tudo para educar. Você é meu exemplo de perseverança.

Dedico também a toda a nossa comunidade LGBTQIA+, que juntas estamos fazendo revolução.

Dedico esta pesquisa a todas “travestis” e pessoas transexuais. Que possamos juntas ocupar os (não) lugares e simplesmente vivermos as nossas vidas. Que o ativismo e toda a luta sejam o alicerce para que tenhamos um país que não nos mate por quem somos e não nos impeça de exercer o nosso direito de existência. O meu corpo é TRAVESTI.

AGRADECIMENTOS

À minha professora, protetora e querida orientadora, Edméa Santos. Impossível falar de ti sem me emocionar. Obrigado por acreditar em mim, até mais do que eu mesmo, sua generosidade é um exemplo para a Academia. Você não só me acolheu, mas acolheu a minha história, a minha vida, acolheu o Fábio. Eu sei que agradecimento não é artigo (risos), mas você me disse um dia do seu orgulho em me orientar, saiba que foi, na minha vida, um dos momentos mais importantes para que eu pudesse me perceber na Universidade. Méa, “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Minha eterna gratidão!!!

À minha Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), pela incansável luta para manter a educação respirando e agindo dentro da universidade, principalmente em tempos tão sombrios para as instituições.

Aos meus colegas do GPDOC/UFRRJ, por toda parceria e apoio no transcurso da nossa formação. A cada um, toda a minha gratidão e admiração.

Aos professores do PPGEduc, por me permitirem novas descobertas epistemológicas e principalmente por possibilitar que esta dissertação tenha um caráter multirreferencial e plural de conhecimentos.

Aos meus alunos da turma de Pedagogia, turno noite, 6º período na época do meu estágio docente, e hoje todos no 7º período. As nossas trocas em sala de aula, me permitiram ocupar um lugar na educação que sempre esteve latente em minha vida, obrigado por cada conversa e experiência compartilhada, saibam que suas vivências, resistências e existências me acompanharão por toda a vida.

A todos os meus amigos pelas palavras de força, motivação e permanente apoio.



A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, são especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos. Os professores por sua vez também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos mais íntimos, são mestres de obras e, principalmente, de pessoas, são construtores e construtoras de identidades, são acimentadores e acimentadoras de subjetividades.

(ANDRADE, 2012, p. 126)

Trecho retirado da Tese “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa” da Professora Dra Luma Nogueira Andrade, primeira travesti doutora do Brasil.



RESUMO

CORADINI, Fábio dos Santos. **Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na cibercultura**. 2022. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

No contexto da cena sociotécnica, importantes fenômenos na relação entre seres humanos, mediados pelo digital em rede, emergem na cibercultura. A cibercultura tem sido cada vez mais discutida como a cultura contemporânea do nosso tempo, caracterizada pela mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e o território físico. Trata-se então de um campo epistemológico que estuda a formação do conhecimento no ciberespaço, que podemos compreender como sendo a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais. Cabe destacar que qualquer fenômeno a ser investigado demanda um olhar implicado, multirreferencial e uma escuta sensível, buscando compreender as potencialidades destes acontecimentos no on-line. Mediante essas contextualizações, a investigação apresentada nesta pesquisa está baseada no fenômeno ciberqueer proveniente das ocupações digitais realizadas por travestis e mulheres transexuais no Instagram desde a pandemia da Covid-19. Entendemos por ocupação on-line, os espaços de interlocução dos corpos e vozes em sua diversidade. Portanto, estas ocupações foram etnografadas a partir dos conceitos de criação de autorias em rede e artefatos culturais, construídos durante a vivência das praticantes no digital, seus processos de formação e sua relação com o território. A pesquisa-formação utilizada como metodologia frente a este fenômeno, possui como característica principal não separar a pesquisa da sala de aula e da docência, e por este motivo, nosso foco nesta dissertação foi compreender como as pessoas trans/travestis formam e se formam no on-line e constroem dispositivos de formação, cujas autorias foram capazes de articular saberes que nos possibilitou pensar nas questões curriculares que orientam a presença das corporeidades *queer* nos espaços educacionais. A partir desta etnografia on-line, o dispositivo de pesquisa-formação “Oficinas Pedagógicas Pós-Críticas”, se estabeleceu durante a realização do meu Estágio Docente, inicialmente no formato on-line e posteriormente presencial, no contexto da disciplina “Teorias e Políticas Curricular”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, turno noite, 6º semestre, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica. Portanto, a partir deste cenário formativo, constitui o *corpus* de análise desta pesquisa: os saberes mobilizados na etnografia on-line das praticantes no Instagram, o desenvolvimento das atividades em sala de aula a partir das teorias do currículo, a construção dos temas disparadores das Oficinas Pedagógicas, os registros das aulas e das observações acerca do dispositivo de pesquisa-formação, a escrita e leitura do diário de pesquisa. Por fim, todo este constructo de pesquisa tem como propósito estabelecer indicadores para a prática de um currículo para a diversidade.

Palavras-chave: Currículo Queer, Ciberqueer, Pesquisa-formação na cibercultura, Cibercultura, LGBTQIA+, Transexuais/Travestis, Oficinas Pedagógicas.

ABSTRACT

CORADINI, Fabio dos Santos. **Cyberqueer Curriculum: LGBTQIA+ Authorships in Cyberculture**. 2022. 193 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022

In the context of the sociotechnical scene, important phenomena in the relationship between human beings, mediated by the digital network, emerge in cyberculture. Cyberculture has been increasingly discussed as the contemporary culture of our time, characterized by ubiquitous mobility in connectivity with cyberspace and physical territory. It is then an epistemological field that studies the formation of knowledge in cyberspace, which we can understand as the internet inhabited by human beings, who produce, authorize themselves and constitute communities and social networks. It should be noted that any phenomenon to be investigated demands an involved, multi-referential look and sensitive listening, seeking to understand the potential of these events on-line. Through these contextualizations, the investigation presented in this research is based on the cyberqueer phenomenon arising from the digital occupations carried out by transvestites and transgender women on Instagram since the Covid-19 pandemic. We understand by online occupation, the spaces of dialogue of bodies and voices in their diversity. Therefore, these occupations were ethnographic based on the concepts of creating authorship in a network and cultural artifacts, built during the practitioners' experience in digital, their training processes and their relationship with the territory. The research-education used as a methodology in the face of this phenomenon, has as its main characteristic not to separate research from the classroom and teaching, and for this reason, our focus in this dissertation was to understand how trans/transvestites form and form in the online and build training devices, whose authors were able to articulate knowledge that allowed us to think about the curricular issues that guide the presence of queer corporeities in educational spaces. From this online ethnography, the research-training device “Post-Critical Pedagogical Workshops”, was established during my Teaching Internship, initially in the online format and later in person, in the context of the discipline “Theories and Policies Curricular”, of the Degree in Pedagogy, night shift, 6th semester, at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica campus. Therefore, from this formative scenario, the corpus of analysis of this research constitutes: the knowledge mobilized in the online ethnography of practitioners on Instagram, the development of activities in the classroom from the theories of the curriculum, the construction of the triggering themes of the Pedagogical Workshops, class records and observations about the research-training device, writing and reading the research diary. Finally, this entire research construct aims to establish indicators for the practice of a curriculum for diversity.

Keywords: Queer Curriculum, Cyberqueer, Research-training in cyberculture, Cyberculture, LGBTQIA+, Trans/Transvestites, Educational workshops.

RESUMÉN

CORADINI, Fabio dos Santos. **Currículo Ciberqueer: Autorías LGBTQIA+ en Cibercultura**. 2022. 193 p. Disertación (Maestría en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

En el contexto de la escena sociotécnica, fenómenos importantes en la relación entre los seres humanos, mediados por la red digital, emergen en la cibercultura. La cibercultura se ha discutido cada vez más como la cultura contemporánea de nuestro tiempo, caracterizada por la movilidad ubicua en la conectividad con el ciberespacio y el territorio físico. Es entonces un campo epistemológico que estudia la formación de conocimiento en el ciberespacio, que podemos entender como el internet habitado por seres humanos, que producen, se autorizan y constituyen comunidades y redes sociales. Cabe señalar que todo fenómeno a investigar exige una mirada involucrada, multirreferencial y una escucha sensible, buscando comprender el potencial de estos eventos en línea. A través de estas contextualizaciones, la investigación que se presenta en esta investigación se fundamenta en el fenómeno ciberqueer surgido a partir de las ocupaciones digitales realizadas por travestis y mujeres transgénero en Instagram a partir de la pandemia de la Covid-19. Entendemos por ocupación en línea, los espacios de diálogo de cuerpos y voces en su diversidad. Por lo tanto, estas ocupaciones fueron etnográficas a partir de los conceptos de creación de autoría en red y artefactos culturales, construidos durante la experiencia de los practicantes en lo digital, sus procesos de formación y su relación con el territorio. La investigación-educación utilizada como metodología frente a este fenómeno, tiene como característica principal no separar la investigación del aula y la docencia, y por ello, nuestro foco en esta disertación fue comprender cómo se forman y se forman los trans/travestis en línea y construir dispositivos de formación, cuyos autores lograron articular saberes que permitieron pensar las cuestiones curriculares que orientan la presencia de las corporeidades queer en los espacios educativos. A partir de esta etnografía en línea, se estableció el dispositivo de investigación-formación “Talleres Pedagógicos Posteríticos”, durante mi Internado Docente, inicialmente en el formato en línea y posteriormente en forma presencial, en el contexto de la disciplina “Teorías y Políticas Curriculares”, de la Licenciada en Pedagogía, turno noche, 6º semestre, en la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica. Por tanto, a partir de este escenario formativo, el corpus de análisis de esta investigación lo constituye: los saberes movilizados en la etnografía en línea de los practicantes en Instagram, el desarrollo de actividades en el aula desde las teorías del currículo, la construcción de los temas desencadenantes del Talleres pedagógicos, registros de clases y observaciones sobre el dispositivo de investigación-formación, redacción y lectura del diario de investigación. Finalmente, todo este constructo de investigación pretende establecer indicadores para la práctica de un currículo para la diversidad.

Palabras-clave: Currículo Queer, Cyberqueer, Investigación-formación en cibercultura, Cibercultura, LGBTQIA+, Trans/Travestis, Talleres educativos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1. Equilibrando a criança <i>queer</i> e viada | 26 |
| Figura 2. E o mergulho começou assim..... | 27 |
| Figura 3. Do sonho de ser professor à necessidade de sobrevivência | 30 |
| Figura 4. Moa Sélia Filho (Travesti e Política)..... | 31 |
| Figura 5. TCC PIGEAD 2014 | 33 |
| Figura 6. Acesso ao site e ao TCC | 34 |
| Figura 7. Apresentação de trabalho na Sala 30 do Instituto de Educação da UFRRJ..... | 35 |
| Figura 8. Print da publicação do Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+ | 50 |
| Figura 9. Print da publicação da empresa Sephora no Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+ | 50 |
| Figura 10. Prints de notícias sobre violências contra pessoas LGBTQIA+ | 51 |
| Figura 11. Fotografia da professora Alê Primo | 56 |
| Figura 12. Print de uma conversa marcada no Instagram por Edméa Santos | 57 |
| Figura 13. Print da publicação no Instagram da professora Alê Primo | 58 |
| Figura 14. Print do canal e do Instagram da professora Alê Primo | 59 |
| Figura 15. Print de uma publicação do Instagram referente ao Dia do Orgulho LGBTQIA+ ... | 60 |
| Figura 16. Print do texto apresentado durante a publicação da imagem da professora Alê pelo FaceApp | 61 |
| Figura 17. Print da publicação do Instagram da primeira palestra em público após a transição.. | 62 |
| Figura 18. Canal do Youtube da Alê Primo..... | 63 |
| Figura 19. Feminização Facial de Alê Primo..... | 64 |
| Figura 20. Homenagem à professora Alê Primo e sua filha..... | 66 |
| Figura 21. A sutileza de um corpo livre de normas | 67 |
| Figura 22. Print da Mesa de Debate “Mulheres trans/travestis na/da Educação” | 68 |
| Figura 23. As faces e astúcias de Jonas Alves..... | 69 |
| Figura 24. Banner do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidades na Escola” | 71 |
| Figura 25. Banner do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar” | 72 |
| Figura 26. Banner do Curso de Extensão "Gênero e Sexualidades na Geografia"..... | 73 |
| Figura 27. Homenagem a Jonas Alves | 74 |
| Figura 28. O olhar trans-multirreferencial | 75 |
| Figura 29. Evolução dos usuários x publicações..... | 77 |
| Figura 30. Travesti:Docente-Acadêmica-Pesquisadora-Ativista..... | 79 |
| Figura 31. Prints das conferências e palestras publicadas no Instagram | 80 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32. Prints das participações em eventos | 81 |
| Figura 33. Lançamento do “Programa Sextou com Sara”, no “Giro das 11”, no canal TV 247 | 82 |
| Figura 34. Banner do Programa “Sextou com Sara” | 83 |
| Figura 35. Lançamento do Programa Oficial no Canal 247 – “Programa de Travesti” | 86 |
| Figura 36. Print dos comentários do Youtube no lançamento de “Programa de Travesti” | 87 |
| Figura 37. Homenagem à autoria trans-multirreferencial de Sara Wagner York | 88 |
| Figura 38. A representatividade de uma mulher | 89 |
| Figura 39. Print dos <i>stories</i> sobre participação em TCCs, Dissertações e Teses..... | 90 |
| Figura 40. Destaques no Instagram – Informações sobre Bruna Benevides | 91 |
| Figura 41. Estética visual dos <i>stories</i> de Bruna Benevides..... | 92 |
| Figura 42. Print do <i>feed</i> de publicações do Instagram..... | 93 |
| Figura 43. Print do <i>feed</i> do Instagram das participações em eventos, entrevistas e divulgação. | 95 |
| Figura 44. Banner de divulgação do Dossiê de Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020..... | 96 |
| Figura 45. Homenagem ao ativismo e luta pela causa trans/travesti de Bruna Benevides | 98 |
| Figura 46. Dossiê Transinsurgências políticas da ReDoc..... | 101 |
| Figura 47. Print da Interface da Aula..... | 111 |
| Figura 48. Print da tela do Sigaa – Área de trabalho dos GTs | 112 |
| Figura 49. Aula de integração com o presencial - Pedagogia | 113 |
| Figura 50. Dinâmica em sala de aula: “O que é currículo?” | 114 |
| Figura 51. Rastros no Facebook | 115 |
| Figura 52. Alunos desenvolvendo trabalho de “colagem” | 116 |
| Figura 53. Festa da Autoria | 117 |
| Figura 54. Apresentação do vídeo da Drag Queen Rita Von Hunty | 119 |
| Figura 55. Oficina GT1 – Diferença e Identidade: O Currículo Multiculturalista..... | 122 |
| Figura 56. Dinâmica da Oficina do GT 1: “Nossos corpos, nossas vozes” | 123 |
| Figura 57. Dinâmica da Oficina do GT 1: Quantos LGBTQIA+ existem nesta sala? | 124 |
| Figura 58. Oficina GT2 – As Relações de Gênero e A Pedagogia Feminista..... | 127 |
| Figura 59. Dinâmica da Oficina do GT 2: Como construir currículos de forma igualitária?... | 129 |
| Figura 60. Oficina GT3 – O Currículo Como Narrativa Étnica e Racial..... | 132 |
| Figura 61. Artefato Curricular: Instagram (des)construindo um olhar..... | 133 |
| Figura 62. Dinâmica da Oficina do GT3: Quem são as personalidades? | 134 |
| Figura 63. Oficina GT 4 – Uma Teoria Pós-Colonialista do Currículo..... | 136 |
| Figura 64. Dinâmica da Oficina do GT4: Gincana Decolonial | 138 |

| | |
|---|-----|
| Figura 65. Dinâmica da Oficina do GT4: Brincadeira Forca Pedagógica | 138 |
| Figura 66. Print do Sigaa – MEDIATECA dos Projetos..... | 140 |
| Figura 67. Print post Instagram – Momentos Presenciais..... | 157 |
| Figura 68. Print do resultado da avaliação da disciplina..... | 157 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| “SOBE O PANO, PARA O NOSSO ESPETÁCULO COMEÇAR”: CIBERQUEERIZANDO OS CURRÍCULOS E SUAS PRÁTICAS..... | 15 |
| 1 ITINERÂNCIAS E SOBREVIVÊNCIAS: DILEMAS DE UM PROFESSOR <i>QUEER</i> <i>NÃO-BINÁRIO</i> | 26 |
| 1.1 Quantas Vidas Cabem na Minha Existência?.... | 26 |
| 1.2 Meu corpo, suas regras..... | 29 |
| 1.3 O reencontro com a educação..... | 32 |
| 2 <i>QUEERIZANDO A METODOLOGIA</i> | 37 |
| 2.1 Primeiro Ato: A Concepção da Pesquisa no GPDOC | 37 |
| 2.2 Segundo Ato: Os Praticantes <i>Queers</i> da Pesquisa..... | 39 |
| 2.3 Terceiro Ato: A Pesquisa- <i>(Queer)</i> formação..... | 42 |
| 2.4 Quarto Ato: Etno <i>(queer)</i> grafia <i>On-line</i> | 45 |
| 3 ETNOMÉTODOS: DA ETNO(<i>QUEER</i>)GRAFIA ÀS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA..... | 54 |
| 3.1 Mapeando e Etno <i>(queer)</i> grafando corpos dissidentes de gênero no Instagram | 54 |
| 3.1.1 Professora Doutora Alessandra Teixeira Primo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – “Autoria pela Existência” | 56 |
| 3.1.2 Professor(a) Doutor(a) Jonas Alves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – “Autoria para a Formação”..... | 67 |
| 3.1.3 Professora Mestre e Doutoranda Sara Wagner York – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – “Autoria Trans-Multirreferencial” | 75 |
| 3.1.4 Ativista Bruna G. Benevides – Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) – “Autoria Trans-Política” | 89 |
| 3.2 Resistindo em Rede com Autoria: Percepções e Considerações sobre a Etno <i>(queer)</i> grafia <i>On-line</i> | 98 |
| 4 Dispositivo Pesquisa-Formação: Teorias e Política Curricular..... | 109 |
| 4.1 A construção e concepção das Oficinas Pedagógicas Pós-Críticas..... | 109 |
| 4.2 Oficinas Pedagógicas Pós-críticas: aproximações do dispositivo de pesquisa- formação com os Estudos <i>Queer</i> | 118 |
| 4.3 Oficina I: Diferença e Identidade: o Currículo Multiculturalista | 122 |
| 4.4 Oficina II: As Relações de Gênero e A Pedagogia Feminista..... | 127 |

| | |
|--|-----|
| 4.5 Oficina III: O Currículo como Narrativa Étnica e Racial..... | 132 |
| 4.6 Oficina IV: Uma Teoria Pós-Colonialista do Currículo..... | 136 |
| 4.7 Oficinas Pedagógicas Pós-críticas: Formulação de Dados para um Dispositivo Interseccional | 140 |
| 4.8 A emergência das noções subsunçoras..... | 145 |
| 4.8.1 Autoria <i>Queer</i> : epistemologias trans-multirreferenciais..... | 147 |
| 4.8.2 Viés de confirmação por estereótipo de gênero..... | 149 |
| 4.8.3 Política de reconhecimento e autoidentificação dos "novos sujeitos" LGBTQIA+..... | 151 |
| 4.8.4 Pedagogizando a desobediência: ressignificando currículos normativos..... | 153 |
| 4.9 Vida e Formação: o que eu me tornei após a pesquisa..... | 155 |
| 5 Currículo Ciberqueer..... | 162 |
| REFERÊNCIAS | 177 |
| Anexo A – Projeto “Teorias Curriculares Pós-Críticas – Reflexões a partir da Produção de artefatos curriculares em múltiplas linguagens” | 186 |
| Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 193 |

“SOBE O PANO, PARA O NOSSO ESPETÁCULO COMEÇAR”: CIBERQUEERIZANDO OS CURRÍCULOS E SUAS PRÁTICAS

“Nasci menino, nasci menina” e quem define esse nascimento é a sociedade e o tempo ao qual estamos inseridos, partindo da concepção de que os órgãos genitais nos enquadram dentro do padrão binário, masculino e feminino. Butler (2015) afirma que a cada um de nós é atribuído um gênero no nascimento, o que significa que somos nomeados por nossos pais ou pelas instituições sociais de certas maneiras. Louro (2000, p. 7) corrobora afirmando que com as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. Em contrapartida, as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Ao sermos apresentados pelo gênero e automaticamente adicionados aos modos de produção de corpos masculinos e femininos na sociedade, organicamente nos conectamos ao protagonismo da resistência. O sentido de resistir, neste contexto, é sobre o que destaca Foucault (1998): as resistências são sempre mutáveis, ou seja, a todo o momento estão se refazendo e se atualizando, pois, resistir é criar um tempo novo.

Judit Butler (2020), no prefácio do seu livro *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*, nos apresenta uma importante teorização sobre resistir a partir da concepção de Foucault, principalmente quando a autora inicia a construção do texto:

Comecei a escrever este livro tentando considerar a materialidade do corpo, para logo descobrir que pensar materialidade invariavelmente me levava a outros domínios. Tentei me sujeitar a disciplina de permanecer no tema, mas descobri que não poderia fixar corpos como simples objetos do pensamento. Além de os corpos tenderem a indicar um mundo além deles mesmos, esse movimento para além da sua delimitação, movimento do próprio limite, também pareceu ser bastante fundamental para mostrar que os corpos “são” (BUTLER, 2020, p. 9)

Para Butler (2020, p. 9), “o” corpo vem em gêneros, justamente como implica a pergunta “Qual é o seu gênero?” (BUTLER, 1990, p. 28). O corpo neste caso é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição cultural (BUTLER, 2021, *apud* FOUCAULT, 1977), “o corpo é a superfície inscrita pelos acontecimentos”. Os atos, gestos e desejos são substâncias produzidas na superfície do corpo que se conecta ao mundo externo, performatizando. De acordo com Butler (2021, p. 235) estes atos, gestos e atuações “são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos”.

Temos aqui um dos conceitos mais importantes da Teoria *Queer*, a “performatividade de gênero” que nos acompanhou nesta pesquisa. Os conceitos de performatividade e *queer* são atualizados por Butler a partir da publicação de *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*, mas o que me cabe aqui é pensar na construção do gênero, que para Simone de Beauvoir (1967, p. 9) “somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro”. Butler estabelece uma relação com o pensamento de Beauvoir, ao destacar que o “gênero é “construído”, mas há um agente implicado em sua formulação, um cogito que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro (BUTLER, 2021, p. 29).

Para tanto, ao optarmos por bricolagem “gênero e cibercultura”, os primeiros questionamentos surgiram:

a) A partir de quais teóricos ou teorias iremos desenvolver as questões que envolvem gênero e sexualidade?

b) Somos um grupo de pesquisa que estuda docência on-line e fenômenos emergentes na cibercultura, então, como poderíamos alinhar o desenvolvimento da metodologia a partir desta relação entre gênero e cibercultura?

c) Qual será o campo de pesquisa e os praticantes? Conseguiremos atravessar a sala de aula e, também, a formação de professores?

Cabe ressaltar que foi em decorrência de todos estes desafios, que buscamos inicialmente compreender como a comunidade LGBTQIA+¹ emergia nas redes digitais, o que simultaneamente nos permitiu construir um dispositivo de pesquisa-formação capaz de integrar os dados produzidos em rede pelos praticantes culturais com a formação de futuros professores. Então, a partir destes questionamentos, nos deparamos com o seguinte quadro inicial para a pesquisa:

- estabelecer a cibercultura como campo de discussão epistemológica;
- compreender porque os estudos de gênero não davam conta das questões *queer*;
- teorizar gênero e cibercultura a partir da multirreferencialidade;

¹ Muitos são os termos utilizados para adequar a diversidade sexual e de gênero. Renan Quinalha, em seu livro Movimento LGBTI+, lançado em 2022, afirma que historicamente muitas foram as formas assumidas pela “sopa de letrinhas” para dar nome à comunidade: MHB (movimento homossexual brasileiro), GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), GLT (gays, lésbicas e travestis), GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis), LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), LGBTQI+ (incluindo pessoas intersexo), LGBTQIA+ (incluindo pessoas queer e assexuais) etc. Ainda de acordo com Quinalha (2022, p. 11) “não há uma instância oficial de validação das siglas, trata-se de convenção para usos específicos, a depender do que e a quem se quer comunicar”. Assim, irei optar por conduzir na minha pesquisa o uso da sigla LGBTQIA+ em decorrência da sua relevância, buscando estabelecer conexões contínuas com o significado e toda representação política que o termo *queer* tem como símbolo de luta e resistência para a comunidade.

- dialogar com os estudos dos cotidianos em decorrência de uma possível etnografia on-line das praticantes, que neste momento ainda não estavam definidas;
- desenvolver um dispositivo que pudesse conversar com os eixos: gênero e sexualidade, cibercultura e formação de professores; e
- desenvolver a pesquisa-formação.

Para Santos (2014; 2019), a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos *espaçotemporais* emergem e com eles novas práticas educativas. Santaella (2021) atribui à cibercultura todas as formas de produção de linguagem e interações comunicativas que se proliferam no ciberespaço.

No que diz respeito ao ciberespaço, Santaella (2021, p. 14) diz que “mesmo que deixemos de lado o uso, antes tão frequente, do termo “ciberespaço”, é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos *on/off* ao mesmo tempo. Santos destaca que este ciberespaço é a “internet habitada por seres humanos” (SANTOS, 2019, p. 25).

A partir das conceituações destas autoras, podemos perceber que a cibercultura como cultura estabelecida na contemporaneidade, precisa ser entendida como um momento em que a inovação das nossas ações *sobre e com* o mundo precisam ser repensadas, ou seja, inovar e produzir novas possibilidades de atos a partir de modelos existentes é uma urgência, para que não continuemos em uma zona perigosa de subalternização. Este posicionamento corrobora com um novo olhar sobre as formas de se estar e viver a cibercultura.

Pensando o cotidiano, não posso me afastar de Michel de Certeau (1994, p. 31), que nos diz que o olhar não pode estar apenas sobre o “cotidiano que nos é dado a cada dia, mas sim todos os movimentos, complexos e subliminares, que nos prende intimamente”. Dialogando com Certeau, Alves (2003) compreende esta relação do corpo com o cotidiano, a partir dos modos de lidarmos com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações.

Vejamos que ao buscar responder nossos dilemas, nos deparamos com outros. A cibercultura permitiu que para além dos Estudos *Queer*, os “*queers*” (pessoas) de fato habitassem o ciberespaço e se lançassem em suas relações com o território. De acordo com o livro *História e Teoria Queer* (2018), de Miguel Rodrigues de Souza Neto e Aginaldo Rodrigues Gomes, os Estudos *Queer* surgiram ao longo dos anos de 1990, a partir do encontro entre uma corrente dos estudos culturais nos Estados Unidos com o pós-estruturalismo francês,

o qual “problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação” (MISKOLCI, 2007, p. 2). Destaca-se que, com os trabalhos de Eve K. Sedgwick, David M. Halperin, Judith Butler e Michael Warner, entre outros, as análises sociais retomaram a proposta de Foucault, estudando a sexualidade como um dispositivo histórico de saber e poder nas sociedades modernas.

No Brasil, temos o registro de um dos marcos possíveis do Estudos *Queer*, com a publicação em 2001 na revista *Estudos Feministas* do artigo “Teoria *Queer* – uma política pós-identitária para da educação” da professora Guacira Lopes Louro, historiadora, doutora em educação e naquele momento professora titular da UFRGS. Em *Pedagogias da sexualidade*, Louro (2000) nos chama atenção para as transformações sociais que construíam novas formas de relacionamento:

[...] e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais. As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de “realidade”; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transexualidade que empreenderam. Conectados pela Internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla nos quais o anonimato e a troca de identidade são freqüentemente utilizados (KENWAY, 1998). Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face. Por outro lado, adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam... (LOURO, 2000, p. 11).

Em continuidade, Louro (2000) destaca que todas estas transformações afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto.

O termo *queer*, ao tentar ser traduzido para o português, literalmente, se apresenta como “estranho”, “ridículo” ou “excêntrico”, tendo sido ressignificado pela comunidade, como um elemento da língua que promove xingamentos. Podemos perceber na historicidade dos estudos sobre gênero e sexualidade que o *queer* de alguma forma não estava contemplado, momento em que me permito a dialogar com Miskolci (2007, p. 2) ao afirmar que o *queer* surge para

contrastar o empreendimento analítico que um conjunto de pesquisadores desenvolvia em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero.

Os debates sobre as questões *queer* surgem a partir dos Estudos Culturais, distante dos departamentos de sociologia e antropologia, sendo compreendida apenas como o elemento que não se encaixa heterocisnormatividade, e destoa da identificação binário e padrão da sociedade.

Miskolci (2007, p. 4) afirma que teóricos como Eve K. Sedgwick, Gayle Rubin, David M. Halperin, Judith Butler e Michael Warner começaram a empreender análises sociais que sublinhavam a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo hetero/homossexual para a organização da vida social contemporânea dando mais atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença.

Portanto, ao questionarmos nesta pesquisa sobre o distanciamento no contexto histórico das questões *queer* dos estudos de gênero e sexualidades, estamos buscando compreender se o termo pode superar sua história constitutiva de ofensas? Existe no estudos de gênero e sexualidade uma reparação histórica? A partir das identificações das diversas identidades de gênero, ainda precisamos manter o *queer* como o questionável? Será que estes rótulos podem restringir a amplitude e a vivência da sexualidade?

Miskolci (2007) afirma que pelas críticas socioantropológicas à Teoria *Queer* tendo surgido a partir do “desconhecimento” da teoria social canônica na abordagem da sexualidade são facilmente refutáveis. Seguimos a pesquisa, buscando compreender ou refutar, se a partir da amplitude da apropriação da sexualidade, da disrupção binária, dos questionamentos acerca do corpo masculino ou feminino, assim como todas as identificações ofensivas atribuídas ao *queer*, de alguma forma, podem impactar na inserção do *queer* enquanto corpo subversivo nas práticas escolares.

A partir deste lugar de encontro com a subversão, assim como os contextos de existência e resistência *queer*, percebemos um movimento muito potente da comunidade LGBTQIA+ nas redes, em especial, durante a pandemia da Covid-19, que nos permitiu ocupar as redes com muito mais frequência, rompendo com os modos estabelecidos pelo presencial, pois foi necessário se adaptar às novas maneiras de estar e viver o digital em rede. A minha compreensão vivendo imersamente na cibercultura me permitiu conjecturar a sua contemporaneidade e materialidade como um “carro abre alas²” no ciberespaço, permitindo que os indivíduos pudessem performatizar nas mais diferentes direções, apresentando-se no palco da sua comunidade, abrindo espaço para novas ondas *on-line* e estabelecendo fortes conexões entre ser, viver e resistir.

² Carro alegórico, adorno ou dístico que inicia o desfile de uma escola de samba ou de um bloco carnavalesco (ex.: à frente vai o abre-alas do bloco).

As personas LGBTQIA+ representam e se apresentam na rede por meio do seu ativismo, das suas narrativas e da sua existência. A estas narrativas de vida, chamamos de vozes digitais. Também conhecidas como brados, falas, palavras, rumores, barulhos, berros, boatos, clamores, conselhos, as vozes em conjunto que se constituem em representatividade. Neste ciberespaço em que me permito conjecturar com a arte “vogue³”, justamente porquê vejo no ciberespaço os ballrooms dos anos 80, onde os corpos LGBTQIA+ em sua potência, se constituíam em total plenitude, articulados e mediados por uma dança livre, que permitiam aos seus corpos marcar o território com poses, caras, bocas, trejeitos. O meu ciberespaço é on-line, digital e *queer*.

A partir desta contextualização da pesquisa, nosso objetivo geral é compreender como a cibercultura e sua relação com as questões de gênero nos propicia entender quem são os corpos *queers* que se apresentam no ciberespaço, produzem conhecimento científico por meio de suas autorias e que são capazes de articular o currículo, mobilizando saberes no campo da formação. Entendemos autoria a partir da filosofia do ato responsável de Bakhtin (1997) que nos provoca dizendo que quando o ato real é separado de sua existência, isto é, quando um ato é separado da sua realidade, da sua história vivida, dois mundos vão à tona separados um do outro: de um lado, segundo o autor, está o mundo em que cada um de nós cria, realiza, vive, ou seja, o da vida; do outro, o mundo fora do ato, que é o da cultura ou teórico. Segundo Souza (2014), quando Bakhtin fala dessa separação, ele explica que cada um vive experiências e, ao vivê-las, não deixa de observar dois momentos ou duas direções divergentes.

[...] dois mundos se opõem um ao outro, mundos que não se comunicam entre si, mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida. Este último é o único mundo em que criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos. O primeiro é o mundo no qual o ato de nossa atividade é objetivado; o segundo é o mundo em que este ato realmente se realiza de modo único e irrepetível (BAKHTIN, 1997, p. 8).

Nos estudos desenvolvidos pelo GPDOC, entendemos autoria como um processo de resignificação de diversas formas de desautorização no decorrer da vida. Quando desenhamos as itinerâncias de vida e formação do pesquisa, visamos bucar na essência do individuo a motivação para romper com as desautorizações construídas no decorrer da história, seja ela na família, na escola, na universidade ou perante a sua existência. Ao pensarmos em corpos dissidentes, podemos perceber que as desautorizações se iniciam a partir do nascimento, no

³ O voguing tem as suas origens nos ballrooms de Nova Iorque dos anos 1980, tendo sido criado pelas comunidades negras e Latinx queer de Harlem. Entre as décadas de 1960 e 1980, as competições drag da cidade foram evoluindo de bailes estilo pageantry a batalhas de voguing. Os participantes trans, gays e queer competiam não só pelos troféus, mas também pela reputação das suas “house family”, ao desfilarem em categorias como Executive Realness ou Town & Country.

primeiro contato com o gênero escolhido, nas cores de roupas desenhadas para determinado padrão, nas saídas do armário e principalmente na identificação enquanto LGBTQIA+.

A autoria é um processo sem linearidade, pois se constitui através das experimentações e o sentido que se faz com elas. De acordo com Bakhtin (1997) a autoria é quando se realiza algo em relação a ele e, assim, o sujeito, na mesma perspectiva, constrói sentido, organiza, regula e assume uma certa posição interessada, intencional (tonalidade expressiva), em relação as suas experiências.

“Assim, ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com o ouvinte”. O autor pode assumir uma posição de simpatia ou antipatia pelo herói, concordar ou discordar de suas ideias, construindo uma imagem deste para os ouvintes que possuem participação fundamental e ativa no processo de criação, pois contribuem para a avaliação que o autor faz de seu herói (SOBRAL, 2012, p.134).

Corroboramos com a ideia de que não apartamos os corpos do ciberespaço e da cidade, eles caminham juntos, promovendo uma rede de criação (SALLES, 2013) e colaboração. A autoria, então, conforme explicam Veloso, Bonilla e Pretto (2015), é entendida como a disponibilidade e a ação destinadas à produção, criação, crítica, expressão e iniciativa para a proposição de práticas pedagógicas inovadoras.

Um dos nossos primeiros dilemas esteve no campo de pensamento da autoria, que terá a sua investigação concentrada na rede social Instagram, visando a compreender como as pessoas LGBTQIA+ se autorizam no digital, construindo autorias que sejam capazes de formar indivíduos a partir da sua interação *com e na* rede, pois, como destaca Santos (2019, p. 85), “os saberes são vivos e construídos no devir da cibercultura”. Optamos por trabalhar com o termo dissidência de gênero justamente para posicionar o campo de debate teórico e prático das praticantes e toda a cientificidade acerca das travestilidades. Nesse sentido, para que possamos responder a este dilema, iremos nos apropriar da metodologia de pesquisa científica “*etnografia on-line*”.

Para além da compreensão das autorias das praticantes, iremos dialogar com as epistemologias trans/travesti, principalmente, porque muitas travestis graduadas e pós-graduadas estão movimentando as estruturas de uma universidade e ciência cisheteronormativa. Dentro dessa geração que está situada na academia (FAVERO, 2020), podem com muito orgulho citar Adriana Sales (UNESP), Alícia Krüger (UEPG), Amara Moira (UNICAMP), Ariane Senna (UFBA), Bia Bagagli (UNICAMP), Brune Coelho Brandão (UFJF), Dani Balbi (UFRJ), Emilly Mel Fernandes (UFRN), Fran Demétrios “*in memoriam*” (UFRB), Gabrielle Weber (USP), Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ), Jonas Alves (UFRRJ), Leticia Carolina

Nascimento (UFPI), Maria Zanela (UFSC), Marini Bataglin (UFRGS), Alê Primo (UFRGS), Leilane Assunção (UFRN), Megg Rayara (UFPR), Rebecka de França (UFRN), Sara Wagner York (UERJ), Sofia Favero (UFRGS), Sophia Starosa (UFRGS), Viviane Vergueiro (UFBA), Luma Andrade (UNILAB), e inúmeras que já vem usando das estratégias do sistema para produção de outras realidades para essas corpos.

Alimentados pela construção de uma pesquisa enquanto resistência e homenagem a cientistas e pesquisadoras trans/travestis, nos mobilizamos para estudos com muito afinco as epistemologias travestis, compreendo com um campo multirreferencial de debates que vão além das questões que direcionam o gênero e a sexualidade.

Por conseguinte, iniciamos o campo de pesquisa em sala de aula, aplicando uma das metodologias mais importantes para o processo de formação e docência, consolidada por meio do pioneirismo do trabalho da professora Edméa Santos e desenvolvida nas pesquisas do GPDOC desde o ano de 2007, denominada “pesquisa-formação” na cibercultura ou “ciberpesquisa-formação” (SANTOS, 2019, p. 92). Cabe destacar, neste contexto, que no dia 25 de agosto, durante a primeira defesa de tese do GPDOC/UFRRJ, denominada “Fact-checking education: identificação, produção e combate de narrativas falsas nas redes”, desenvolvida pelo doutor Wallace Almeida, Lucia Santaella da PUC/SP, banca de avaliação nesta defesa e referência para os nossos estudos, destacou a importância da metodologia “pesquisa-formação” desenvolvida por Edméa Santos, intitulando “escola”. Uma escola que nos permite compreender a importância da pesquisa, do ato de pesquisar e da seriedade em ser pesquisador, e, principalmente, a responsabilidade enquanto futuro formador de indivíduos.

A partir da metodologia desenvolvida na “escola” GPDOC, a pesquisa-formação acontece com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que, de acordo com Santos (2019), são em “potência pesquisadores”. Neste método, o pesquisador não se distancia da docência, pois o objeto se constrói a partir da relação entre os praticantes. A docência é nosso *locus* de existência, pois precisamos ter professores que estejam comprometidos com o “chão da escola”, compreendendo a sala de aula como um espaço multirreferencial de aprendizagem que nos permite acionar dispositivos para analisarmos as práticas docentes cotidianas. Então, ao optarmos por desenvolver uma pesquisa-formação, estamos indo de encontro a uma opção política, metodológica e epistemológica (MADDALENA, 2019).

Desse modo, o trabalho a ser desenvolvido nesta pesquisa está baseado no fenômeno *ciberqueer* (WAKEFORD, 1998), a partir da construção de autorias (BAKHTIN, 1997; MACEDO, 2012, SALLES, 2013) e artefatos culturais (MACEDO, 2012) em rede. A ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2014; 2019), utilizada como metodologia frente a este

fenômeno, pretende compreender como as pessoas trans/travestis formam e se formam no *on-line* por meio do uso dos dispositivos informacionais (MACEDO, 2011), capazes de articular saberes que nos permitirão pensar nas questões curriculares que orientam a presença das corporeidades *queer* nos espaços educacionais.

Portanto, visando a atingir o objetivo da pesquisa, buscaremos responder aos seguintes dilemas:

a) Como mulheres travestis e transexuais desenvolvem dispositivos de formação no Instagram?

b) De que forma as autorias e os artefatos culturais, construídos pelas praticantes da pesquisa, estão sendo apresentados no Instagram? Quais as suas singularidades?

c) Qual o dispositivo de pesquisa-formação permitirá estabelecer um diálogo entre a construção das autorias de mulheres travestis e transexuais no Instagram com a formação de docentes? Existem limites?

d) A partir do dispositivo de pesquisa-formação, conseguiremos apresentar indicadores que permitam a construção de um currículo *ciberqueer*? E quanto às práticas pedagógicas de formação?

e) Como pretendemos desenvolver um currículo que seja capaz de lidar com as diferenças e as corporeidades LGBTQIA+ na educação superior?

f) A escola está preparada para lidar com todas estas corporeidades que dialogam com a cidade-ciberespaço e que naturalmente estão habitando as nossas salas de aulas? E o currículo ainda está oculto?

As referidas questões buscarão articular as ações de pesquisa na direção de respostas visando a atingir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no contexto da cibercultura, os praticantes culturais;
- Construir uma etnografia *on-line* das praticantes no Instagram, mapeando o seu cotidiano em rede;
- Apresentar, em forma de análise, os dados da etnografia *on-line*, considerando a construção de autorias e artefatos curriculares desenvolvidos pelas praticantes;
- Construir um dispositivo de pesquisa-formação que seja capaz de articular os dados produzidos pela etnografia *on-line* e a formação para a docência;
- Apresentar, em forma de análise, os dados levantados com a aplicação do dispositivo no campo de pesquisa;
- Apresentar indicadores para a construção de um currículo *ciberqueer*.

O campo para o desenvolvimento da pesquisa-formação aconteceu no Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no contexto da disciplina “Teorias e Política Curricular”, coordenada pela professora Edméa Santos, em uma turma do curso de Pedagogia de 6º período. As aulas inicialmente aconteceram no período de 03 de fevereiro a 10 de março, na modalidade online, e de 17 de março a 05 de maio, presencialmente no IE. O dispositivo pesquisa-formação Oficina será o “*locus de encontro*” (FERREIRA; COUTO JR.; OSWALD, 2018, p. 6), pois, como afirma Medrado (2014). As oficinas constituem-se a partir das interações dos indivíduos no contexto do grupo, o que aponta o seu potencial para o “exercício ético e político”, e no contexto da minha pesquisa, um exercício para que os futuros docentes sejam capazes de mobilizar *saberesoutros* e plurais que articulem existências *queer* na escola e que tenhamos um currículo que não se abstenha das expressividades e performatividades do gênero em sala de aula.

As Oficinas irão compor um projeto desenvolvido a partir dos conceitos da Pedagogia de Projetos, desenhado didaticamente em três fases, sendo as Oficinas a última fase a ser conduzida e terão como disparador teórico o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, do autor Tomaz Tadeu da Silva.

Com base no tempo de consecução desta pesquisa, desenvolvemos a construção de cinco capítulos. A primeira parte, intitulada “‘Sobe o pano, para o nosso espetáculo começar’: ciberqueerizando os currículos e suas práticas”, a qual chamamos de resumo expandido da dissertação, contará com o tecer inicial dos processos que iremos desenvolver como produção científica na dissertação, direcionando o leitor para a sequência de fatos que a cada capítulo vão compondo o texto do trabalho. No capítulo 1, “Itinerâncias e (so)brevivências: dilemas de um professor queer não-binário”, buscamos apresentar quem é o pesquisador que vos fala, suas trajetórias, sua história de vida e formação (MACEDO, 2010) e todas as lutas para conseguir ocupar um (não) lugar vivenciado por muitos anos, que é ser aluno de um curso de pós-graduação em uma Universidade Federal, em um país que mais mata mulheres travestis e pessoas transexuais no mundo (ANTRA, 2022), que fomenta a exclusão da comunidade LGBTQIA+ e invisibiliza a política de reconhecimento da nossa identidade (BUTLER, 1990).

No capítulo 2, “*Queerizando*⁴ a metodologia”, dividimos a produção do trabalho em quatro atos (BAKHTIN, 1997; MACEDO, 2012), denominados: primeiro ato: concepção da

⁴ Estou me apropriando do termo *Queerizando*, desenvolvido a partir do estágio de pós-doutoramento do professor da UFPel, Márcio Caetano em estudos desenvolvidos com a professora Conceição Soares no ProPEd-UERJ. Para mim, trata-se da ideia da junção de *queer* e o prefixo *ando*, refletindo no tempo gerúndio mesmo, pensando na ação enquanto verbo, que significa, nesta pesquisa, promover e manter um constante debate sobre a necessidade de se pensar em um currículo *queer*, diverso e plural.

pesquisa; segundo ato: as praticantes *queer* da pesquisa; terceiro ato: a pesquisa(queer)-formação; e o quarto ato: etno(*queer*)grafia *on-line*. A partir desta bricolagem, estamos apresentando todos os processos metodológicos que estão em desenvolvimento na pesquisa.

Prosseguindo, no capítulo 3, “O encontro com os etnométodos: da etno(*queer*)grafia às oficinas pedagógicas em sala de aula”, dialogaremos com todos os atos e artefatos desenvolvidos para a construção da pesquisa, compreendendo toda a sua concepção até as análises e o direcionamento dos dados. Neste capítulo, teorizamos sobre o Instagram e suas funcionalidades, pois esta rede social compõe o processo de mapeamento para a construção da etno(*queer*)grafia perante o cotidiano em rede das nossas quatro praticantes culturais.

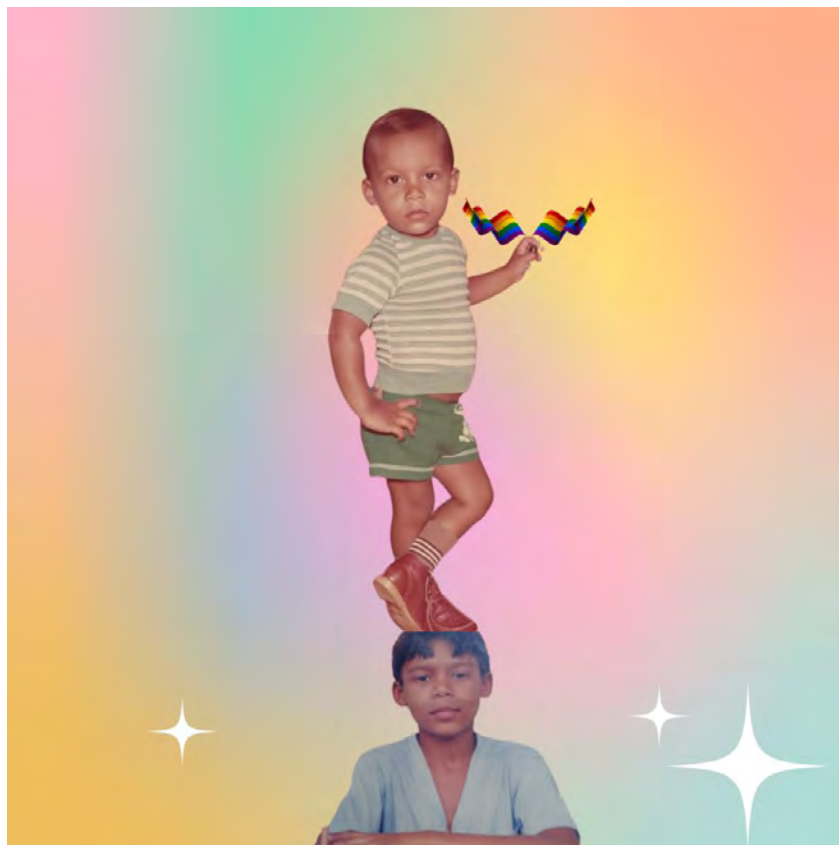
Para o capítulo 4, apresentaremos as análises acerca da efetiva ação pedagógica do dispositivo de pesquisa-formação “Oficinas” na turma de Pedagogia da UFRRJ, as noções subsunçoras, que são os achados da pesquisa e, por fim, um texto sobre as minhas experiências como docente e mestrando no GPDOC. Vale destacar que a ideia de noções subsunçoras (MACEDO, 2000) nasce do conceito inspirado nos trabalhos de Ausubel (1996), compreendendo que estas noções são os achados no campo de pesquisa, apropriadas como macroconceitos, que permitem ao pesquisador tratar as singularidades do processo de análise e observação.

Em sequência, no capítulo 5, último desta dissertação, denominado “Currículo *ciberqueer*”, iremos teorizar profundamente sobre as questões *queer*, o currículo, a cibercultura e o fenômeno *ciberqueer*, pouco discutido no campo da educação no Brasil, com surgimento datado do ano de 1998, por Nina Wakeford, e por fim, iremos propor indicadores para o exercício de um currículo para a diversidade.

1 ITINERÂNCIAS E SOBREVIVÊNCIAS: DILEMAS DE UM PROFESSOR *QUEER* *NÃO-BINÁRIO*



Figura 1. Equilibrando a criança *queer* e viada



Fonte: Autor.

1.1 Quantas vidas cabem na minha existência?

Para contextualizar este projeto de dissertação, apresento a minha vida como experiência e prática ao decidir tecê-la em escrita e busco fundamentá-la em uma pesquisa que vai além da questão de ser, mas de resistir. *Me compreendi um garoto gay por quase toda a vida*, extremamente efeminado, nascido em uma pequena cidade colonizada por italianos, no interior do estado do Espírito Santo, chamada Nova Venécia. Oriundo de uma família pobre e com uma mãe analfabeta, o meu acesso à educação foi integralmente constituído na escola pública, a minha arena de disputa, que me fez forte para sentir a vida pulsar cedo e com intensidade, pois, de acordo com Reich (1975), “tudo pulsa, e a vida é pulsação contínua”. O pulsar estabelece uma conexão com o corpo e o mundo permitindo compreender que a vida é um fluxo contínuo repleto de subversões.

O pulso da vida para uma “criança *queer* e viada” se constrói em um processo de subversão constante para justamente poder estabelecer o contato com a existência. O termo “criança viada” teve sua popularização nas redes, por intermédio de Iran de Jesus Giusti, jornalista e ativista gay, que, no ano de 2012, utilizou o referido termo na rede social Tumblr⁵, em um espaço onde o jornalista reunia fotos dele e de seus amigos retratando, de acordo com Nogueira (2020), expressões de gênero em desacordo com as expectativas sociais: meninos efeminados e meninas masculinizadas.

No Brasil, o termo se tornou muito forte por representar uma força êmica, principalmente ao ser simbolizado pela artista plástica Bia Leite ao nomear suas obras com esse epíteto na exposição “Queer museu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”, em 2015, alvo de proibição no contexto que antecedeu o golpe de 2016.

Figura 2. E o mergulho começou assim ...



Fonte: Autor.

Chegava a hora dessa criança viada e travesti dar mais um passo. Ao evidenciar criança travesti me permito a dialogar com Sofia Favero (2020, p. 23) “ao mesmo tempo, dizer que uma criança é travesti parece fazer com que ela seja menos criança, uma vez que a travestilidade traz uma herança latina, radicalmente marcada, além da sua conexão com o trabalho sexual, o que dificulta a concepção de uma infância atravessada por tais signos”. Os signos que representam a travestilidade se estabelecem a partir do olhar do outro e da abjeção deste corpos socialmente. Portanto, criança travesti no me texto, é a representação de um corpo ainda sexualmente desorganizado, em processo, em construção, plástico e cyborgue.

⁵ Tumblr é uma plataforma de *blogging* que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos, links, citações, áudios e “diálogos”.

A criança viada e travesti, se prepara para sair da Educação Infantil cursada no Jardim Lar de Fátima, deixando a saudade da Professora Tiana Alves de Souza (Tia Tiana), única educadora que me acolheu em toda a minha trajetória na escolar. Na escola Rodrigues Leite, de primeira a quarta série, me deparei com os primeiros registros da violência de gênero. No primeiro ano meus pais se separaram, eu tinha acabado de completar 7 anos, e confesso que pouco me recordo dos acontecimentos, mas não me esqueço da escola, porque eu amava estar lá, era o meu refúgio, porém a Professora Odineia não estava preparada para me receber.

Nesta escola eu descobri meu amor pelo vôlei, como eu me destacava, e também descobri a vergonha ao ser obrigado jogar futebol na frente de todos os alunos e acompanhado de mariquinha, mulherzinha, menininha e tantos outros. Descobri que amava a dança, e também descobri as imposições, porque apenas as meninas podiam dançar. Descobri a poesia, ganhei concursos, e me deparei com a invalidação da minha professora. Descobri que me faltava comida em casa, e a escola era meu café da manhã e meu almoço, mas eles não viram isso, quando me impediam de repetir o mingau de coco que eu amava.

Me apaixonei por um garotinho nesta época, fiz uma cartinha e toda a escola sabia no outro dia. Um dia peguei a tiara da minha irmã, e cheguei na escola, minutos depois estava sendo retirado de sala para acompanhar a minha tia. Mas também levei batom, e esse eles não pegaram, ficava escondido no muro, fora da escola. Eu era tão apaixonado pela escola e ser professor, que minhas alunas e alunos sempre foram as poucas bonecas da minha irmã.

Mediante alguns destes episódios, fui encaminhado para a psicologia infantil. Tenho fortes recordações dos desenhos que eu era obrigado a fazer, explicando coisas de meninos e de meninas. Com uma mãe analfabeta, empregada doméstica, ela não tinha tempo para ir a escola, então o meu caminhar sempre foi solitário. Após 4 longos anos nesta escola, outra fase se inicia na Escola de Primeiro Grau Polivalente. Ao chegar na quinta-série A, me deparei com uma realidade ainda não vislumbrada, pois neste turma estavam os alunos das famílias mais bem sucedidas da cidade. Cabe destacar, que neste período não existiam escolas particulares na minha cidade, todos se formavam nas escolas públicas.

No meu caminhar solitário, eu fui transgressor. Com os trejeitos ainda mais presentes, a voz fina e o caminhar reboativo, eu já não me importava mais com a violência. A coordenação da escola me conhecia como o garoto problema, em decorrência dos questionamentos quando o assunto era “azul para meninos e rosa para meninas”. Rompendo barreiras e bolhas em um tempo em que o corpo simplesmente vivenciava a cultura normativa e sexista de ser “homem” ou “mulher”, eu me tornei o primeiro aluno do sexo masculino e gênero indefinido, como me tratavam, a frequentar as aulas de Técnicas Domésticas, justamente por entender que todo o

contexto escolar e curricular me silenciava e me impedia no trânsito de simplesmente “ser”. Diversos foram os momentos de enfrentamento, desde a quebra pelas limitações para a minha participação nos concursos de danças, em que apenas meninas poderiam participar, assim como nos momentos mais sublimes da minha pequena carreira como dançarino, que foi realizar a dança de abertura dos jogos estudantis da minha cidade. Contudo, mesmo enfrentando, desde novo, a dura realidade de ser um corpo deslocado na escola, eu não consegui fugir das fortes violências que a própria escola me impôs.

Todo o meu processo escolar aconteceu dentro da escola pública e nas turmas de série A, não porque eu fazia parte daquele núcleo onde apenas os filhos das melhores famílias da minha cidade estudavam, mas porque eu me esforçava em ter notas altas. Ao terminar o ensino fundamental, meu maior desejo era ingressar na Formação de Professores (Magistério), porém não tive aprovação da minha mãe, porque ela entendia que o referido curso era apenas para mulheres, momento em que comecei a cursar no turno da manhã o ensino não profissionalizante para prestar vestibular para Pedagogia, no período da tarde estudava no pré-vestibular comunitário e à noite cursava o técnico em contabilidade.

1.2 Meu corpo, suas regras ...

No ano de 1999, aos 17 anos, iniciei uma jornada profissional, de resistência e sobrevivência, perante o acesso ao militarismo, compondo a turma de formação de marinheiros na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo (EAMES), Organização Militar da Marinha do Brasil (MB). Ao acessar a Escola, em regime de internato integral, vivendo e respirando o militarismo, me deparei com violências de gênero e sexualidade tão doloridas, que 24 anos depois ainda ecoam no meu corpo.

A “criança viada” que vos fala cresceu, se estabeleceu em outros espaços, experimentou relações, rompeu com preconceitos e se manteve acreditando que, para se viver na arena educacional, a ponte para a subversão é a resistência. Nesse aspecto, debruço-me sobre a afirmativa de Foucault (1988), que define resistência como uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças no campo do poder.

Figura 3. Do sonho de ser professor à necessidade de sobrevivência



Fonte: Escola Militar (formação de marinheiros).

Os anos dentro da vida militar me fizeram compreender que não se tratava de um espaço que me permitiria ser, apenas sobreviver. O meu corpo sempre estaria submetido as regras deles. Eu sempre fui muito feminino, usava roupas andróginas, unhas muito bem feitas e sobrancelhas impecáveis, uma leve maquiagem para disfarçar a pele, corpo magro e com andar esvoaçante.

Experimentei de tudo, fui namorada, fui amante, fui das beiras da estrada. Conheci as drogas e não usei, conheci o álcool e me apropriei, às vezes era bom fugir por alguns instantes de todo esse furacão. Vendi meu corpo, fui mulher e homem quando pediram e pagaram, fui drag, fui irresponsável com minha saúde, mas também fui filho, irmão e também tio, fui de todos, mas nunca fui de mim. Ao ser amado e desejado por muitos, me permiti ser submissa para sobreviver na selva dos homens fortes, machos militares e marinheiros de muitas mulheres. Meu corpo se perdeu perante as regras de uma masculinidade tóxica, mas que despertava curiosidade quando se fazia presente embaixo de lençóis.

Estar neste ambiente, me trazia todo o desejo de me tornar mulher, resgatando aquele amor pelo corpo travesti, apreciado durante toda a minha infância. Recordo-me delas, Moa, Zelita, Madona, Paty, Nilteia, Teteia, nossa famosa Lili Bombom, minhas amigas de juventude, inspirações travestis que rompiam com todos os protocolos de uma cidade de interior machista e de colonização italiana. Aproveito para destacar a importância de Moa Sélia (Moacyr Sélia Filho), primeira travesti a ocupar a câmara de vereadores com três mandatos seguidos e a primeira travesti presidente de uma casa legislativa no Brasil, entre os anos de 2006 e 2008. Em seu primeiro discurso de posse Moa, como era conhecida, decretou aos políticos que o pronome

para ser tratada seria “ela”, mesmo tendo que ser eleita como vereador, visto que ainda não existiam políticas para o nome social. Finaliza seu lindo debate dizendo “não sou operada, mas o meu gênero é feminino”.

Figura 4. Moa Sélia Filho (Travesti e Política)



Fonte: Autor

“Perdi-me do nome, hoje podes chamar-me de tua. Dancei em palácios, hoje danço na rua. Vesti-me de sonhos, hoje visto as bermas da estrada. Do que serve voltar, quando se volta para o nada...”

Peço licença a Balada de Gisberta⁶, para dialogar com a minha história. Durante anos eu fui a sensação dos olhares masculinos nos corredores dos navios por onde passei, assim como me tornei o ódio de militares homofóbicos aos quais tive que trabalhar. Pela homofobia velada, eu fui expulso do Navio Contratorpedeiro Pernambuco, do Comando do Segundo Esquadrão de Escolta, da Fragata Bosisio, da Diretoria de Obras Cíveis e quase expulso da Marinha do Brasil. O ritual de não pertencer era o produto da minha existência, as chacotas, as brincadeiras maliciosas, os encontros e desencontros, as vinganças, as avaliações profissionais baixas e por vir também tinham o cansaço, o medo, a tristeza, a depressão e em muitos momentos a vontade de chegar até a morte.

“Trouxe pouco, levo menos. A distância até o fundo é tão pequena. No fundo, é tão pequena, a queda”

⁶ Em 2006, Gisberta, uma transexual brasileira, ex-residente na cidade do Porto, em Portugal, foi brutalmente torturada e violentada por jovens menores de idade. Gisberta, 46 anos, prostituta, soropositiva, toxicod dependente, é a representação de uma categoria social marginalizada. Foi o português Pedro Abrunhosa quem deu a Bethânia a comovente canção *Balada de Gisberta*.

Sobreviver, foi o verbo que eu conjuguei. Meu corpo destoava e minhas mãos me violentavam, e para encerrar o ciclo de violências me entreguei aos hormônios masculinos. A distância até o fundo é tão pequena, e o corpo curvilíneo, magro, o cheiro afrodisíaco, as unhas e o batom, se desmonta para os óleos musculares, os cimentos cirúrgicos e os comprimidos de testosterona. Eu me transformei no escudo, mas a violência sempre o atravessou.

A transição foi no mesmo gênero e no mesmo corpo. Com 24 anos eu pensava que estava saindo da minha disforia de gênero, porém ela nunca saiu de mim. Eu me violencei muito, me hormonizei ano após ano, até compreender que o corpo másculo, forte e fisioculturista não me protegeria da violência ao meu gênero.

1.3 O reencontro com a educação ...

O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) atravessa a minha vida em dois importantes momentos, o primeiro na Escola de Formação de Marinheiros no estado do Espírito Santo, como aluno, e depois como funcionário, na Escola de Formação de Oficiais no estado do Rio de Janeiro. No ano de 2003, motivado por ter tido contato com o setor pedagógico da MB, retomei o sonho e iniciei meus estudos na graduação em Pedagogia na Universidade Veiga de Almeida (UVA), momento em que além de trabalhar com educação militar, também pude vivenciar uma das experiências mais significativas da minha formação, que foi acompanhar a execução de cursos à distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc⁷.

No ano de 2006, na Universidade Estácio de Sá (UNESA), minha segunda instituição, e na luta para continuar os estudos, tive a oportunidade de ser um dos primeiros alunos da disciplina Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação, a primeira a ser realizada na minha unidade na modalidade a distância, o que me permitiu observar as funcionalidades, compreender as facilidades para os alunos trabalhadores, vislumbrar a possibilidade de construir a minha agenda de estudos e participar de todas as atividades de formação e avaliativas totalmente *on-line* desenvolvidas em um AVA.

A partir desta experiência, a Educação a Distância (EaD) se tornou uma aliada na minha formação, em virtude das possibilidades de acessar as universidades públicas e outros espaços em que eu jamais pensei em estar. Ao me graduar em Pedagogia, no ano de 2009, agora na minha terceira instituição, Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), recebi uma bolsa

⁷ O TelEduc foi desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Unicamp. Sua distribuição é livre e está disponível para download em: <http://www.nied.unicamp.br>. Seu objetivo é oferecer um ambiente computacional que permita ao professor elaborar e acompanhar cursos por meio da web (ROCHA, 2002).

de excelência nos estudos e iniciei na pós-graduação em uma especialização na modalidade semipresencial no campo da Psicopedagogia Institucional. Neste processo formativo, busquei compreender como aconteciam, naquele momento, as especializações a distância no Brasil, período em que me deparei com a especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (PIGEAD), totalmente a distância e ofertada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), porém, o foco da formação estava direcionado para professores da rede pública do Rio de Janeiro e naquele edital existiam algumas vagas disponíveis para a comunidade externa.

Percebi, nesta oportunidade, a chance de me aperfeiçoar na temática, acessar a Universidade Pública e Federal e me constituir um profissional da tecnologia educacional. Após ser aprovado para o PIGEAD, iniciei um movimento de acompanhar a evolução das redes sociais que se constituíam com direcionamento para o campo acadêmico, momento em que realizei a minha primeira pesquisa comparativa entre as funcionalidades das redes sociais educativas Edmodo e Passei Direto.

Figura 5. TCC PIGEAD 2014



Fonte:Academia.edu.

Após a imersão nos estudos sobre as questões que estivessem diretamente ligadas à tecnologia e à educação, compreendi qual seria o meu campo profissional e como eu queria conduzir as minhas pesquisas nele. No ano de 2014, o meu contato com o Moodle⁸ ainda estava em nível de estudante, então, buscando uma maior qualificação, iniciei uma especialização em Designer Instrucional para EaD Virtual, ofertado pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Nesta especialização, pude avançar com meus estudos na manipulação concreta do Moodle, assim como me qualificar na construção e concepção de desenhos didáticos para cursos *on-line* na educação.

⁸ Moodle é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, em sua tradução para o Português), dessa forma, o serviço permite a criação de ambientes virtuais de apoio à aprendizagem.

No ano de 2017, após ser aprovado para cursar a especialização em Mídias na Educação, ofertada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), me deparei com um curso tecnicista, com muito conteúdo e nada interativo, o que me fez repensar todo o meu processo formativo até aquele momento, me questionando sobre a falta de interatividade existente nos cursos de especialização que realizei. Ao me debruçar sobre as questões da interatividade, me deparei com o livro *Sala de aula interativa* (2000), do professor Marcos Silva, que me permitiu perceber um outro horizonte no campo da Educação a Distância. Silva (2001) explica:

Interatividade é um princípio do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na internet, no site, no game, no software. Interatividade significa libertação do constrangimento diante da lógica da transmissão que predominou no século XX. É o modo de comunicação que vem desafiar a mídia de massa – rádio, cinema, imprensa e tv – a buscar a participação do público para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos (SILVA, .

A partir desta noção de interatividade, desenvolvi uma pesquisa cujo constructo era *Formação de professores: propostas inovadoras mediadas pelas redes sociais*, buscando compreender como se dava a formação de professores nas redes sociais. Um dos produtos deste trabalho de conclusão foi a construção de um site, com o objetivo final de se tornar um Recurso Educacional Aberto⁹ (REA).

Figura 6. Acesso ao site e ao TCC



Fonte: REA/Autor.

Revisitando toda a minha formação até o ano de 2018, muitas indagações me incomodavam, entre elas: Por que a tecnologia e suas possibilidades de uso dentro da educação são mecanicamente conduzidas? Por que os cursos de especialização, possuem um desenho didático desinteressante, nada interativo e conteudista? Como podemos construir processos

⁹ Materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.

interativos em rede mediados pelas tecnologias? Como acontece a formação de professores em rede?

Estes foram alguns dos dilemas que me fizeram chegar, em 2019, ao Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), que, naquele momento, encontrava-se em transição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em virtude da posse da professora Edméa Santos como Titular Livre da Instituição. Neste momento de abertura dos trabalhos, a professora Edméa ofertou a disciplina “Tópicos Especiais: educação e cibercultura, pesquisa-formação e currículos *on-line*”, a qual pude acessar como aluno especial do Mestrado em Educação da UFRRJ.

Figura 7. Apresentação de trabalho na Sala 30 do Instituto de Educação da UFRRJ



Fonte: Autor.



Recordo-me de presenciar, todas as manhãs das segundas-feiras, na sala 30 do Instituto de Educação da UFRRJ/Seropédica, aulas brilhantes da professora Edméa Santos, uma das maiores referências nos estudos sobre a prática docente, educação *on-line* e cibercultura no Brasil. A partir deste contato com o GPDOC, mergulhei nas pesquisas que eram desenvolvidas pela professora Edméa e seu coletivo, compreendendo a importância da sua autoria para a área. A este momento, denominei de corte epistemológico, justamente porque se trata de uma ruptura de conhecimentos que tinham sido construídos há mais de uma década de estudos, e que, de alguma forma, em processos de atualização, precisavam ser ressignificados.

Arrebatado pelo GPDOC, iniciei meus estudos e o mapeamento das pesquisas e dos projetos em andamento, com a certeza de que um dia iria compor aquele grupo, porém cabe destacar que ainda não me sentia autorizado a estar naquele espaço. Então, no ano de 2021, ao completar 41 anos de idade e 23 anos de serviço militar, importantes transformações e reflexões

sondavam a minha vida, principalmente no campo da desconstrução de gênero, e este processo foi me trazendo para um lugar nunca habitado: minha identidade.

Aos 41 anos, me compreendo por completo *uma pessoa não-binária com gênero fluido*. Destaco que as pessoas não-binárias transitam entre os gêneros e não se fundamentam na cisgeneridade e binaridade estabelecida como regra social. Mesmo sabendo quais seriam os meus desafios, em meio à pandemia da Covid-19, permito-me pedir licença a todos os meus silêncios, e iniciar uma conjectura interna em busca do meu autorreconhecimento. O meu autorreconhecimento me permitiu acessar o empoderamento da minha identidade LGBTQIA+, que eu mesmo silencieei para sobreviver.

Então foram dois movimentos: o primeiro que foi mapear as pesquisas do GPDOC e depois me empoderar para ocupar meu espaço na universidade, como pessoa não-binária. Percebi, então, um movimento da professora Edméa Santos com o campo do gênero, após a publicação de uma notícia na *Revista Docência e Cibercultura (REDOC)*, em agosto de 2020, cujo título era “Ciberfeminismo em tempos de pandemia Covid-19: lives (trans)feministas”, texto que foi o meu disparador para a construção do projeto de pesquisa.

Participei do processo seletivo no ano de 2021, sendo aprovado e escolhido pela minha orientadora professora Edméa Santos. Neste momento de ingresso ao GPDOC, fui recebido para produzir a primeira pesquisa multirreferencial na relação entre gênero, sexualidade e cibercultura.

Por fim, destaco que o MEU CORPO *queer* e não-binário, se degenera ao entrar em contato com os tecidos das dores, violências, rejeições, abjeções e silenciamentos, mas se regenera por meio das rupturas, avanços, resistências, existências, persistências e pulsões, marcas que me permitiram subverter e me tornar mais uma voz capaz de levar diálogos a espaços intransigentes e resistir neles. E, assim, seguimos rompendo com os CISTemas, mas, afinal, quantas vidas cabem na minha existência?

2 QUEERIZANDO A METODOLOGIA

2.1 Primeiro Ato: A Concepção da Pesquisa no GPDOC

O Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) foi criado no ano de 2007 sendo liderado pela professora doutora Edméa Oliveira dos Santos. Inicialmente o GPDOC integrou a Linha de Pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) até o ano de 2018. A partir do ano de 2019, o referido grupo migrou para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), se estabelecendo na Linha de Pesquisa 1, “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

De acordo com o site do PPGEduc, a criação do programa ao qual o GPDOC encontra-se vinculado, se estabeleceu a partir de uma abordagem urbana, centrada nas demandas populares das periferias metropolitanas, mais especificamente da Zona Oeste do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense. O referido Programa recebe professores da Educação Básica, com importantes dilemas da sala de aula e que precisam ocupar os espaços de debates na universidade. Sob o prisma das demandas populares, as pesquisas realizadas se estabelecem em conexão com a missão do PPGEduc, principalmente na democratização do acesso à educação, da defesa do ensino público e da formação de seus profissionais, com vistas à democratização do acesso ao conhecimento diverso e plural.

Neste contexto das demandas populares, o GPDOC adentra os campos de pesquisas do PPGEduc, envolvendo os seus orientandos e parceiros em processos colaborativos de aprendizagem e formação que buscam não separar a docência da investigação científica (SANTOS, 2007). A ideia básica é considerar a docência na universidade, nas escolas, no ciberespaço como campos de pesquisa implicados com a cultura contemporânea, buscando compreendê-la desenvolvendo, nesse processo, metodologias de pesquisa, conforme relatamos até então.

Os objetivos do GPDOC (2007) são elementos basilares para o desenvolvimento da metodologia de pesquisa dos seus orientandos:

- Compreender os fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência;

- Desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de ensino e aprendizagem que aproximem o currículo escolar e outras redes educativas das práticas comunicacionais na cibercultura;

- Desenvolver currículos e atos de currículos para o exercício da docência *on-line*;
- Mapear os saberes docentes para o exercício da docência *on-line*;
- Compreender como as interfaces digitais podem contribuir para a produção e gestão do conhecimento.

Ao perceber que os processos de pesquisa no GPDOC acontecem na interface da formação com as práticas da docência em sala de aula, surgem, então, os primeiros dilemas, que estavam em torno de entender como a discussão de gênero e sexualidades poderia dialogar com a cibercultura, e a partir desta imbricação, como poderíamos pensar as práticas curriculares. Então, adentro o GPDOC pelo olhar da multirreferencialidade, campo teórico desenvolvido por Jacques Ardoino. Para o autor,

[...] a multirreferencialidade propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Rodrigues *et al.* (2016) ressaltam que o conceito de multirreferencialidade introduzido nas ciências humanas e na educação vai além de uma perspectiva metodológica, assumindo uma posição epistemológica. Destaca, ainda, que é válido dizer que Jacques Ardoino, pesquisador francês integrante de uma corrente científica centrada na complexidade dos fenômenos educacionais, contribuiu para a disseminação desse conceito no Brasil no final do século XIX, ao qual se integra ao GPDOC, permitindo que as pesquisas desenvolvidas se movimentem entre as mais diversas redes educativas e de aprendizagem.

A partir dos referidos dilemas, compartilhamos com Barbosa (2008) o entendimento de que a multirreferencialidade é a forma possível, no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o “fio da navalha”: o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar. O campo de pesquisa para o GPDOC é a sala de aula, justamente por entender que é neste espaço multirreferencial que desenvolvemos as relações com os outros mais diversos e com os mundos mais complexos.

Os saberes de professores-praticantes (SANTOS, 2016; 2019) são, para nós, inspiração e possibilidade de ressignificação, ampliação e bricolagem de práticas pedagógicas. Ribeiro (2021) diz que a formação está em constante fazer-se. Então, a partir deste olhar multirreferencial, a pesquisa-formação se forjará como um procedimento epistemológico e

político que, ao articular saberes científicos aos saberes cotidianos, potencializam a aprendizagem de sujeitos que estão situados nos contextos formativos, em processos de ressignificações constantes (RIBEIRO, 2015).

Portanto, foi a partir da pesquisa-formação que bricolei as questões de gênero/sexualidade, cibercultura e currículo. A bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2004) está ciente das estruturas sociais profundas e das formas complexas que elas desempenham na vida cotidiana, da importância da análise social, cultural e histórica, das maneiras pelas quais as práticas discursivas influenciam tanto o que acontece no processo de pesquisa quanto a consciência do pesquisador, as dimensões complexas do que queremos dizer quando falamos de “compreensão”. O problema da compreensão, segundo Morin (2002, p. 93), tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro.

Na compreensão de Borba (1998, p. 17), “precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a ‘composição’ (a bricolagem) metodológica”. Borba (1998) complementa afirmando que sempre será na construção do campo de pesquisa que definiremos a elaboração, *in loco*, das metodologias, a composição inteligente delas, e não o inverso.

Por meio do “rigor fecundante” (MACEDO, 1998, p. 62) que, ao abraçar a “complexidade” (MORIN, 1999), a bricolagem constrói um papel muito mais ativo para os humanos, tanto na formação da realidade, quanto na criação dos processos de pesquisa e narrativas que a representam (KINCHELOE; BERRY, 2004, p. 10). Percebemos, então, que se torna fundante rejeitar visões deterministas da realidade social e conceber a ascensão das narrativas que movimentam os *locus* de pesquisa, sem que as relações do cotidiano sejam desconsideradas, corroborando com o que Morin (2002, p. 82) afirma que “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção”.

2.2 Segundo Ato: As Praticantes Dissidentes de Gênero da Pesquisa

Com a bricolagem em construção, o próximo passo foi pensar no cotidiano das praticantes culturais. Aos participantes da pesquisa denominaremos “praticantes culturais”, visto que por meio das práticas em suas “redes de subjetividades” (SANTOS, 1995, *apud* OLIVEIRA; ALVES, 2002), seus atos e ações precisam ser sentidos e compreendidos dentro da multiplicidade de saberes praticados, aos quais também são compreendidos como “praticantes da vida cotidiana” (CERTEAU, 2014).

Ao optar pelo termo dissidências de gênero me encontro com o que York (2020, p. 29) determina como parte do seu corpo travesti, assim como no cotidiano escolar (em todos os seus níveis). Com Jesus (2016, p. 219) aprendi a questionar a forma pela qual o conhecimento cis é produzido na academia quando discute os “processos de criação sobre perspectivas de dissidências”. Colling (2017) diz que tem usado a expressão “dissidências” em contraposição à ideia de “diversidade sexual e de gênero”, já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próxima do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam, como são produzidas e como se cristalizam as hierarquias existentes na tal “diversidade”.

Então, a partir desta percepção de sujeitos dissidentes, iniciamos um trabalho investigativo no Instagram, rede social *on-line* que possui como foco o compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, utilizando o segundo método da pesquisa, a etnografia *on-line*, que será aprofundada posteriormente. Trata-se de um método de pesquisa que permite ao pesquisador acompanhar e registrar nos espaços digitais constituídos em rede, mediados por dispositivos de interação e comunicação, os movimentos, rastros e ações dos sujeitos praticantes da pesquisa. Nesse sentido, como sujeitos da pesquisa foram escolhidas quatro corpos dissidentes, a saber: professora doutora Alessandra Primo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora mestra e doutoranda Sara Wagner York da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a ativista Bruna Benevides da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), e o(a) professora(o) doutor(a) Jonas Alves da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pessoa não-binária.

A escolha das praticantes dialoga com a construção da minha identidade, meu reconhecimento enquanto pessoa não-binária e a minha admiração pelo corpo trans/travesti. As nossas praticantes se convergem em práticas formativas na rede, porém, cada uma em uma intensidade diferente, e é justamente nesta relação com as redes que iremos realizar o nosso mapeamento. O respectivo mapeamento visa a compreender como nossas praticantes se autorizam no digital e promovem práticas formativas a partir das suas experiências, formações, militâncias e ativismos.

Juntamente com o processo de criação de autorias formadoras em rede, precisamos ampliar o debate para questões que norteiam as epistemologias de pessoas dissidentes de gênero, enquanto campo teórico do saber e elemento constituinte do fazer ciência. Destaco uma importante crítica construída a partir do texto Manifesto Travesti (2020), lugar de autorização intelectual em que Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes Oliveira e Bruna Benevides discorrem sobre as incoerências do ato de pesquisar com o corpo travesti.

De acordo com York, Rayara e Benevides (2020), este manifesto, aos moldes de outros, busca apresentar, a partir de um pensamento travesti, caminhos atravessados pelo transfeminismo e transativismo, para um futuro travesti, marcado pela luta, afeto e pela presença destas vidas e práticas (transformadoras) em todos os (anti)estratos sociais que operam com o poder da negatividade.

Nesta pesquisa buscaremos dialogar constantemente com todas as propriedades discursivas desenvolvidas por nossas praticantes, assim como todas as pesquisadoras tras/travestis que diariamente lutam e habitam não-espços e entre lugares na universidade. Corroboro com Berenice Bento em que “Nós”, pronome que performatiza a força interpelativa de uma coletividade. E, quando quem fala por mim, incluindo-me neste “nós”, termina por visibilizar-me.

Se NÓS, travestis, fazemos o que quisermos com nossos corpos para afirmar quem somos, não duvidem do que somos capazes de fazer para chegar onde queremos. Largaram nossas mãos, apagaram nossa história, retiraram nossos nomes, identidade e direitos. Negaram nossa humanidade. Mesmo assim, nos fizemos aquilo que a sociedade deseja e rejeita, pois reivindicamos uma liberdade, de ser e existir, de desafiar os limites do corpo e da sexualidade que escapa ao controle, denunciando a opressão colocada sobre aqueles que se curvam diante da cisgeneridade compulsória sem contestá-la (YORK, RAYARA, BENEVIDES, 2020, p. 6).

Do Manifesto Travesti ao que Fran Demétrios (2019) diz que em meio a necessidade de silenciar os/as pesquisadores/as trans/travestis que atuam na temática de gênero e sexualidade, percebe-se a necessidade de se construir um debate qualificado dentro e fora da universidade acerca desses temas. Buscando se articular a este debate, precisamos repensar nossas práticas que segrega corpo da intelectualidade, visando a construção de espaços de diálogo que reflitam a complexidade desse campo de estudos articulados às necessidades da população que acessa a universidade, por um sistema que denomino “pinga pinga”, aos poucos, lentamente corpos dissidentes ocupam cadeiras e se tornam os primeiros, os segundo, os terceiros, em um lapso temporal gigantesco.

Portanto, situaremos a importância da autoria em rede deste corpos dissidentes, compreendendo, a partir de Bakhtin (2010b, p. 310), o seguinte: “[...] na autoria [...] sempre há algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol da qual ele foi criado”. Então, será nesta particularidade de cada uma das nossas praticantes que iremos buscar etnografar as suas autorias em rede.

Portanto, o processo de mapear as ações formativas das praticantes teve início em junho de 2021, acompanhando todos os movimentos realizados em rede, percebendo como se dava a utilização do espaço e dos elementos hipermediáticos disponíveis na plataforma, a manipulação

das funcionalidades da rede Instagram, as inovações, a rotina de publicações e o contato com o público, as narrativas hipertextuais, a estética do perfil, um conjunto de elementos catalogados em um diário *on-line*, que, ao final da etnografia, permitiram realizar as devidas análises.

2.3 Terceiro Ato: A Pesquisa-(*Queer*)formação

O ato de pesquisar se constrói a partir da inquietação e de questionamentos sobre a realidade, procurando respostas sempre temporárias, pois, no contato com elas, novas inquietações se engendram conduzindo-nos à busca incessante de novas respostas e explicações (OKADA; SANTOS, 2005).

De acordo com Santos (2019), a metodologia da pesquisa-formação na cibercultura se constitui a partir da itinerância de pesquisa e docência do GPDOC, concebendo o processo de ensinar e pesquisar a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais. Entendemos no GPDOC, que a pesquisa acadêmica não se afasta da docência e a compreende como campo de pesquisa e formação.

Dessa forma, a pesquisa-formação como metodologia deste trabalho irá se propor a compreender as relações interseccionais de gênero e sexualidade que se iniciam a partir das autorias de pessoas LGBTQIA+ na cibercultura, e como seus processos formativos atravessam a sala de aula, a partir da concepção de um currículo queer e que se apresente existente na diversidade que compõe o território escolar.

Entendemos, assim, que na pesquisa-formação, o trabalho do pesquisador está em avançar no fenômeno com um olhar de apropriação e criticidade, respeitando os riscos e incertezas presentes, mas também permitindo-se formar e autoformar no processo. Corroborando com Santos (2019, p. 20), trata-se então de um método consolidado de pesquisa, mas reconhecemos que nossa autoria se encontra exatamente na atualização de sua prática no contexto de docência na cibercultura.

Então, neste terceiro ato metodológico, temos:

- a) a análise do gênero na cibercultura, a partir das autorias LGBTQIA+;
- b) a etnografia *on-line* como fonte de produção de dados na cibercultura;
- c) a definição das praticantes da pesquisa;
- d) o dispositivo para a construção do diário de pesquisa *on-line*; e
- e) pesquisa-formação como método de conceber o constructo da pesquisa.

No processo de construção da pesquisa-formação, o pesquisador se forma em atos de currículo, se autorizando e autorizando seus praticantes da pesquisa, justamente para poder ter a sensibilidade do olhar e do “mergulhar com todos os sentidos” (ALVES, 2001) no que se deseja investigar. Este processo foi descrito por Alves (2001, p. 16) da seguinte forma: “[...] devemos sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe [...]” e, exatamente por isso, devemos assumir e correr todos os riscos que esse mergulho possa significar.

Neste mergulho incansável, adentramos com a nossa pesquisa na arena escolar, e no seu fecundo elemento de produção de sentidos, a sala de aula. Neste terceiro ato, a pesquisa-formação se constituiu em um estágio docente na turma de Pedagogia de 6º período da UFRRJ, dentro da disciplina “Teorias e Políticas Curriculares”, ministrada pela professora doutora Edméa Santos. Neste *locus* da pesquisa, desenvolvemos um trabalho em duas instâncias, pois, inicialmente cocriamos em equipe um projeto semestral de atividades que se complementavam a cada semana, estabelecendo assim a manutenção das duas modalidades de aula: *on-line* e presencial. Este projeto aconteceu em um momento de incertezas, uma vez que estávamos iniciando o retorno físico à Universidade, depois de 2 anos vivendo uma pandemia mundial.

Percebendo as nuances do trabalho a ser desenvolvido na disciplina, estabelecemos como construção do dispositivo de formação, a condução de aulas-oficinas, utilizando a produção de artefatos curriculares pelos próprios alunos, visando ao desenvolvimento do fluxo da aprendizagem baseado no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva.

O dispositivo da pesquisa-formação se constituiu a partir do projeto desenvolvido pela Professora Edméa Santos para a disciplina Teorias e Políticas Curricular, que permitiu a inserção de ações de pesquisa em sala de aula, debatendo as questões sobre os estudos queer, enquanto parte integrante de um currículo, possibilitando compreendermos a importância de pensarmos a formação de professores a partir dos ocupantes dos seus espaços, os alunos, respeitando as suas diversidades como humanos e no processo formativo. Dessa forma, ao denominar *pesquisa-(queer)formação*, perfaço um caminho importante para apresentar no meu constructo a resistência dos corpos queers no espaço escolar, fato que se articula à minha itinerância de vida. O termo *queer* se acopla à pesquisa e formação, justamente por estabelecer o contraponto, ou seja, o que mais podemos desvendar entre o pesquisar e o formar, como pensar nas interseccionalidades que se constituem neste limiar.

Por entender o silenciamento da diversidade no currículo escolar, que sinalizamos a presença do *queer* como ato político de existência. Mas, afinal, o que é ser *queer*?

A palavra inglesa *queer*, primeiramente, possuía uma acepção de insulto, e servia para nomear o extravagante, no sentido do que vaga fora da normalidade (LEOPOLDO, 2020, p. 25). No Brasil, a palavra *queer* chega em meados do ano de 2001, introduzida no contexto científico pela professora Guacira Lopes Louro, doutora em Educação e hoje professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O artigo intitulado “Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação” foi publicado na revista *Estudos Feministas* e tornou-se um dos marcos possíveis da constituição dos estudos queer no Brasil.

De acordo com o filósofo João Paulo de Lorena, o *queer* não é uma identidade ou representação, pois se trata de uma posição de contestação aos regimes de poder que produzem a identidade a diferença. Como *queer*, percebo a magnitude do termo, pois na minha concepção trata-se de um modo de vida, uma estética que me permite existir, transitar nas fronteiras, adentrar as brechas e me instalar no mundo a partir da minha complexidade humana. Assumir-se *queer* é deslizar das formas-aprisionantes desafiando a estabilidade da existência, assim como teoriza Louro (2001), afirmando que *queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Então, nesta bricolagem do *queer* no currículo, estabelecemos, neste exercício de pesquisa, como pontos importantes de partida, as paisagens curriculares que interseccionam a aprendizagem em sala de aula, nos apropriando de aulas-oficinas que contemplassem temas capazes de articular as temáticas da diversidade dentro do currículo. A partir da interlocução dos estudos pós-críticos de currículo, Silva (2021) nos oferece potentes argumentos que nos ajudarão a compreender a força das questões *queer* para a construção do currículo.

Ranniery (2016) nos alerta sobre a importância de queerizar a metodologia:

Queerizar a investigação em currículo não significa, pois, tomar os “problemas escolares” das pessoas que escapam ao estreito marco heterossexual para propor outra interpretação para o pensamento curricular ou projetar currículos sob inspirações queers. Antes, é realizar uma experimentação com o próprio pensamento curricular. Se essas pessoas são aquelas que colocam as questões de pesquisa em currículo, gênero e sexualidade ou aqueles a quem se endereçam, ao colocarem as questões, antes de tudo, nos questionam, colocam questões curriculares. Para a metodologia queer, os “sujeitos de pesquisa” não são definidos, portanto, por eles partirem os problemas de pesquisa ou, para eles, se endereçarem, nem mesmo a pesquisa se processa “sobre eles”. “Sujeitos de pesquisa” abarcam o problema de investigação. É o fato de permitirem dispor problemas e hesitações imaginativas que adquirem relevância. Se aquendar a metodologia leva a explorar excentricidades, está em tanto por serem formas que estão fora do centro e, talvez, dos grandes centros¹², quanto por serem formas marginais, estranhas, inclusive para a própria pesquisa em currículo. Este empreendimento pretende permitir ao pensamento curricular dizer outra coisa, não sobre corpos sexuados e generificados – pois isso um currículo não poderá deixar de fazer – mas outra coisa sobre si mesmo. Uma metodologia

queernão lida, com efeito, com um problema único e dado pela gramática de gênero e sexualidade, mas é a arte de relacionar as dimensões problemáticas postas pelos fluxos culturais contemporâneos nas paisagens da diferença em espaços e tempos curriculares (RANNIERY, 2016, p. 343).

Portanto, o *queer* nesta pesquisa se torna uma ação epistemológica que não se restringirá à teorização de gênero e sexualidade, mas que se estende para o campo pedagógico como uma forma de apresentar indicadores que sejam capazes de dialogar com um currículo que contemple a diversidade.

2.4 Quarto Ato: Etno(*queer*)grafia *On-line*

Preciso destacar aos meus leitores que o *queer* demarcado nesta etno(*queer*)grafia se estabelece como um marcador social de pessoas *queer* contribuindo para a construção de ciência, *queer* citando *queer*, *queer* pesquisando sobre *queer*. Porém, bricolamos com Viviane Vergueiro (2015) ao pontuar que *queerizar* significa uma sabotagem epistêmica, uma fechoação babado, buscando romper com as resistências nos sistemas acadêmicos, corroborando com o que Ranniery (2016, p. 333) denomina possibilidades de *queerizar* - uma designação esquisita, diga-se desde já – caminhos de investigação em currículo, gênero e sexualidade, a partir dos itinerários de um trabalho de pesquisa que se apresenta mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar.

A etnografia, oriunda da Antropologia, foi criada como uma forma de estudo cultural por meio de uma imersão profunda no campo estudado. Decorrente dessa metodologia, a etnografia virtual, ou netnografia – é um ramo que se propõe a acompanhar espaços virtuais de interação e comunicação mediados por computadores (COLACIQUE, 2018, p. 34). Nesse sentido, a etnografia virtual (HINE, 2000), conhecida como webnografia, ciberantropologia, netnografia, etnografia digital, dentre outras, estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes. Ao brincar com o conceito de Hine (2000) para etnografia virtual, Lewis (2016) aponta que ainda existem divergências quanto à utilização do termo, e, para situar esta dissertação, utilizaremos a etnografia *on-line*.

De acordo com Kozinets (2006) a netnografia funciona como um multimétodo, ou seja, os métodos que devam ser escolhidos dependem das questões de pesquisa consideradas e dos pontos fortes do pesquisador. Ainda de acordo com o autor:

A investigação netnográfica realizada por Langer e Beckman (2005), com Askegaard, que envolvia quadros de avisos *on-line*, e-mail, entrevistas pessoais e literatura e pesquisa de arquivo de mídia, é um bom exemplo do tipo de método multimídia multifacetado estudo que caracteriza etnografia e netnografia. Tudo o que pode ser necessário para que uma investigação seja netnográfica (e que, por exemplo, diferencie um pesquisa usada como parte de uma netnografia de uma pesquisa *on-line* que não era) é que os dados, a coleta deve ser analisada para entender os consumidores

da comunidade e cultura *on-line*, os contextos em que estão inseridos, e não que a análise seja conduzida de forma que a retire o contexto e apresente os consumidores ou suas práticas como representantes mais gerais de um grupo mais amplo ou fenômeno mais universalizado (KOZINETTS, 2006, p. 132).

Para Angrosino (2009), na etnografia virtual, a comunicação eletrônica se baseia na palavra escrita ou imagens. Para Oliveira (2010, p. 104), “as relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades que devem ser levadas em consideração no momento de sua coleta e análise em pesquisas científicas”. Ao pensarmos em construir uma etnografia *queer*, importantes métodos, abordagens e técnicas precisam ser analisadas, entre elas o local a ser etnografado, os sujeitos, a situação, o ambiente e a linguagem a ser analisada. No campo da etnografia a bricolagem surge como um dos importantes mecanismos analíticos.

Ressalta Kozinets (2006) que nestas técnicas incluem projeção, análise histórica, análise semiótica, análise visual, análise musical, pesquisa trabalho, análise de conteúdo e qualquer outro mundo de especialidades, bem como técnicas óbvias de observação.

Na posição de etnógrafo entrei no campo de pesquisa, que se consistia em um ciberespaço cheio de possibilidades, porém, em um primeiro momento e ainda buscando compreender a pesquisa, mergulhei em duas redes sociais: Facebook e Instagram¹⁰. Para a busca de compreensão sobre os movimentos etnográficos nas redes sociais, nos apegamos a princípio no trabalho de Christine Hine (2004) sobre a “etnografia virtual” e as premissas da base analítica que acompanharam o desenvolvimento das tecnologias de comunicação em rede, para desembocar em seu recente trabalho, o qual discorre sobre a “etnografia da Internet” (HINE, 2015).

O ciberespaço, para Santos (2019, p. 26), “é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos dos mundos físico e das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos”. Ele não está apartado da cidade, pois, em diálogo com Lemos (2010), entendemos que o praticante circula

¹⁰ O **Facebook**, criado no dia 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, é uma rede social que desde o início tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias. A diferença é que no começo a rede virtual era limitada ao corpo estudantil da Universidade de Harvard; aos poucos, porém, ela foi estendida ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, à Universidade de Boston, ao Boston College, incluindo também alunos de Stanford, Columbia e Yale. Nesta época ele ainda era conhecido como thefacebook.com. O **Instagram**, foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da App Store. Em apenas um ano, o Instagram já contava com dez milhões de usuários, mesmo limitado ao ecossistema da Apple e disponível apenas nos iPhones. Inicialmente, o aplicativo ganhou popularidade com um formato simples, que previa a publicação de imagens em proporção quadrada com uma seleção de filtros artísticos.

em ubiquidade pela cidade e nos “territórios informacionais”, que são os espaços produzidos socialmente e redimensionados pelas tecnologias de comunicação.

Partindo deste contexto e percebendo que os territórios informacionais, neste caso as redes, produziam conteúdos de qualidade, autorias e corporeidade diversas, comecei a buscar conexões que pudessem de alguma forma contextualizar respostas para o meu dilema de pesquisa, que inicialmente era compreender como as autorias LGBTQIA+ aconteciam nas redes, quais as suas proposições, impactos e seus destinos, pois em muitas delas não era a universidade.

Sempre estive aberto a modificações e revisões dos meus conhecimentos, justamente por se tratar de um lugar de observação em que os movimentos são constantes, vivenciados e repletos de narrativas de vida. Assim, regressei a um texto de Antônio Nóvoa (2015) chamado “*Carta a um jovem pesquisador em Educação*”, que me foi apresentado na disciplina “Pesquisa em Educação na Contemporaneidade”, em que ele afirma que as ideias novas estão na fronteira, justamente porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros (NÓVOA, 2015, p.16).

A fronteira segundo o autor se estabelece na produção de conhecimento para além dos limites da tua ciência, não esquecendo que “grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver” (NÓVOA, 2015, p.16).

Ao me perceber neste lugar de encontros e mergulhado em uma pandemia, a etnografia surge como uma possibilidade para desenvolver a minha pesquisa. A fronteira neste momento se estabelecia entre o meu processo de criação, autorização, autoria e os dilemas. Corroborando com Nóvoa (2015, p. 17) o “dilema de fato só se resolve no dia em que percebemos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa importante e de significativo para partilhar com os outros”.

A relevância da etnografia estava nas autorias daqueles corpos que gritavam pela necessidade de existir e de ter voz, mesmo que essa ocupação se desse no digital. As autorizações, autorias, saberes e formações emergiam a todo o momento nas mais diversas interfaces, e estas histórias precisam ser contadas. Então, neste lugar de aliado, colaborador, patrocinador, companheiro, esposo, estudante, amigo, espectador, resolvi dar voz ao dilema.

A ruptura da minha autoria acontece a partir do outro e das demandas e necessidades deste outro. A compreensão de autoria para Ardoino (1998, p.28) está associada à aquisição de uma autonomia legítima de seus atos. De forma mais pontual, converge para:

[...] a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, 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. Sem ignorar, também, os determinismos sociais que interferem necessariamente com ela.

A autorização, segundo Macedo, Gallefi e Pimental (2016, p. 124) é o “processo que se configura na condição do sujeito se constituir autor de si mesmo”. Tal processo nos faz viver, por consequência, a autoria e a autonomização como conquistas ontológicas. Autoria, autorização, autorizar-se são atos de transformação e resistência, principalmente quando muitos destes atos são silenciados e mantidos em um não local de existência. Compreendendo que a cibercultura, de acordo com Santos (2019), é a cultura contemporânea, na qual a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações e conhecimentos se dão na interface cidade-ciberespaço, não produzindo atos em rede separados da relação com a vida territorial. Ao se conectar com esta questão, iniciamos um trabalho de entender o que a comunidade LGBTQIA+ explorava nas redes, a interface mais utilizada, os temas mais discutidos e, principalmente, como a presença destes corpos no espaço *on-line* interagia com a sociedade.

A noção de autoria perpassou toda a minha bricolagem, justamente por perceber que a comunidade LGBTQIA+ construía diariamente um aglomerado de vozes digitais, as quais muitas se constituíam em atos na cidade, como, por exemplo, os movimentos ativistas LGBTQIA+, das mulheres trans/travestis e o impulsionamento da presença no *on-line* das Associações que articulam as pautas da comunidade.

Contudo, o que, então, seria a autoria na cibercultura?

De acordo com Veloso (2014, p. 109), a autoria :

[...] é elaborada, nesse novo tempo, quando ele coloca uma voz própria, uma singularidade, um texto criativo, criando metodologias, bricolando práticas já experienciadas, propondo diferentes atividades que atendam aos diversos perfis dos alunos, lançando mão de recursos, de gêneros textuais em linguagens diversificadas. A autoria acontece quando o professor se abre para a inovação. Assim, a partir de atos autorizantes, se permite o exercício da autonomia, a ousadia tomada nos procedimentos da criação, de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias.

O corpo é a nossa própria voz, com a sua singularidade e diversidade, seu atributos intelectuais e morais, os saberes científicos e da formação, as vivências e experiências, as dores e alegrias, todo este conjunto de formas e (des)formas são as fronteiras que nos permitem liberar a autoria e rompem com as desautorização. Autoriza-se na cibercultura, é permitir que este corpo se digitalize na sua mais pura essência, e dialogue em uma relação do digital com a cidade, se percebendo enquanto sujeito real e virtual.

A minha autoria nesta pesquisa se pauta nas formas de abjeções da vida, principalmente quando não escolhemos ser os abjetos, mas por uma identidade coletiva e normativa,

marchamos em direção ao silenciamento. Mergulhado nas dores dos meus dilemas e percebendo corpos e corpos na rede, me debrucei sobre as narrativas das personas LGBTQIA+, buscando sempre compreender quais eram as formas de comunicação, as linguagens midiáticas ou não utilizadas, a polifonia dos sons e estéticas visuais, as durações temporais e perspectivas dos vídeos e microvídeos, ou seja, em todo esse conjunto de linguagens, porém, especialmente as narrativas dos indivíduos, as quais denominei “vozes digitais”, ecoam na minha pesquisa como brados, falas, palavras, rumores, barulhos, berros, boatos, clamores, conselhos, pois todas estas vozes juntas se constituem em representatividade.

De acordo com Okada e Santos (2005), neste contexto, a cartografia permite que seja possível visualizar as diversas conexões, de vários ângulos e níveis. Isso favorece a observação de trajetórias percorridas e a percorrer, a visualização das articulações feitas e novos caminhos para entrelaçação facilitando lidar com a complexidade, aquilo que é “tecido em conjunto” (MORIN, 1996).

Então, visando compreender as autorias da comunidade LGBTQIA+ como um importante fenômeno da cibercultura, iniciei um mapeamento, inicialmente exploratório pelas redes, buscando analisar dentro da cena sociotécnica e pandêmica, onde meus dilemas habitavam. Cabe aqui, situar meus leitores acerca do cronos da pesquisa, pois ao ser aprovado para a turma 2021 do Mestrado em Educação na UFRRJ, imediatamente fui acionado para compor o GPDOC e iniciar os trabalhos de campo, mesmo sendo um processo ainda embrionário, mas que foi fundamental para a investigação da minha pesquisa.

Então, no mês de junho de 2021, próximo as comemorações do dia do orgulho LGBTQIA+, iniciei meu mergulho no on-line, e me deparei com uma publicação no Facebook sobre o referido dia, porém conforme apresenta a imagem a seguir, o que salta aos olhos são as sequências de mensagens cujos enquadramentos podem estar entre os mais variados crimes: discurso de ódio, transfobia, homofobia, racismo, entre outros.

Figura 8. Print da publicação do Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+



Fonte: Publicação Facebook.

Em sequência as homenagens no mês do Orgulho LGBTQIA+, a empresa de cosméticos Sephora também postou uma homenagem. Vejamos os comentários que seguem o mesmo fluxo anterior:

Figura 9. Print da publicação da empresa Sephora no Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+



Fonte: Publicação Facebook.

A partir da análise e observação destes posts, aos quais intitulei *Autorias pelo orgulho LGBTQIA+*, iniciei um movimento no espaço digital, buscando verificar como as personas

LGBTQIA+ estavam se apropriando dos discursos de ódio, a favor ou desfavor, para a continuidade da construção de autorias em rede. Então, compreendendo que os “sujeitos de pesquisa não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimento no contexto da pesquisa” (SANTOS, 2019, p. 20), mergulhei com todos os sentidos na concepção científica da autoria na cibercultura.

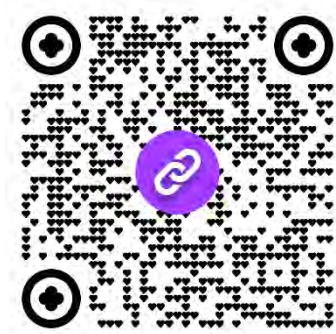
Durante a etnografia, me deparei com um quadro de violências assustadora e importantes veículos digitais dando voz a estas denúncias. A estas autorias denominei *Autorias pela vida*, ou seja, são indivíduos, com ou sem representatividade pública, que se tornaram notícias por serem LGBTQIA+.

Figura 10. Prints de notícias sobre violências contra pessoas LGBTQIA+



Fonte: Publicação Facebook.

As narrativas apresentadas acima se desdobram na quebra dos direitos de existência e igualdade, na construção de mecanismos sociais que retomam diariamente a abjeção de corpos que fogem à binaridade e ao desrespeito à identidade de gênero e constituição da pessoa humana enquanto cidadã.



Os casos apresentados nas imagens acima são apresentados por uma página denominada *Quebrando o Tabu*, uma plataforma multicanal (Youtube, Facebook, Instagram e Twitter) de curadoria e produção de conteúdo multimídia que tem como principal objetivo difundir a discussão sobre temas relacionados ao social, ambiental e direitos humanos para o grande público no Brasil. Todas estas notícias eram simplesmente compartilhadas no Facebook, o que me permitiu compreender que os usuários não construíam autorias em rede que pudessemos entender como um processo formativo, apenas se tratavam de notícias e publicações conteudistas e sem interatividade.

De acordo com os dados da plataforma, hoje, o Facebook conta com 2,94 bilhões de usuários ativos mensais, o que se apresenta em um aumento de 3% ano a ano, porém, mesmo com número ainda impressionantes, ao aprofundar minhas análises, percebi que mesmo com as possibilidades de criação de *feeds*¹¹, *stories*¹² e algumas outras funcionalidades para o usuário, as possibilidades de interação, ação e reação aos posts era menor e com uma velocidade que iria demandar mais tempo para registros e análises. Nesse sentido e para uma melhor contextualização dos métodos e das análises, decidi direcionar o campo para a rede Instagram, porém, cabe destacar que muitos posts dos usuários do Facebook estão vinculados ao Instagram por uma funcionalidade chamada de compartilhamento, assim, em muitos momentos podemos perceber que o Facebook tornou-se um repositório de compartilhamentos do Instagram.

O Instagram foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, em 2010, e, em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da App Store. Atualmente, a rede conta com aproximadamente 2,0 bilhões de usuários ativos mensais, sendo umas das redes sociais mais acessadas do mundo. De acordo com o histórico da rede Instagram, inicialmente a sua interface fez muito sucesso, pois previa a publicação de imagens proporcionalmente quadradas e com uma seleção restrita de filtros artísticos e clássicos.

Após o lançamento, o Instagram atingiu o auge da App Store em menos de 24 horas, despertando imediatamente a atenção de outros públicos, que se dividiam entre o Facebook e o Snapchat. Do ano de 2013 em diante a plataforma introduziu os anúncios e as publicidades, liberando também o compartilhamento de fotos e vídeos em formatos mais variados. Duas grandes mudanças aconteceram no *feed* do Instagram, que contava com a postagem de fotos em formato de paisagem e retrato, e lançando a função de *boomerang*. Após verificar o crescimento do Snapchat, o Instagram lançou os *stories*, um dos sucessos da plataforma, que permite aos

¹¹ Feeds – espaço de notícias, uma área com curadoria de conteúdo por meio de algoritmo que mostra posts de amigos, contatos e páginas curtidas.

¹² Stories – funcionalidade que permite ao usuário publicar fotos ou vídeos que ficam acessíveis por até 24 horas.

usuários a publicação de vídeos de até 15 segundos e que desaparecem após 24 horas. E a evolução das funcionalidades avançou, com as transmissões de vídeo ao vivo e os famosos *reels*, que consistem na publicação de vídeos curtos e criativos, semelhantes às gravações da plataforma rival “TikTok”.

Mediante a percepção dos acontecimentos no Facebook, toda a metodologia do trabalho foi alocada no Instagram, definindo assim quem seriam os sujeitos praticantes da pesquisa. A escolha das praticantes da pesquisa aconteceu após profundo mergulho na etno(*queer*) grafia e observação dos movimentos do campo da pesquisa, momento em que percebemos como as mulheres trans/travestis formavam e se formavam na internet por meio do uso de dispositivos digitais.

Durante muito tempo mulheres travestis e pessoas transexuais foram objetos de pesquisa em vários campos do conhecimento. Silva Junior (2021) diz que por conta da exclusão histórica, que impede a sujeitos trans acessar a escola, não havia representações de travestis e transexuais na Academia, sobretudo na área da Educação. No entanto, rompendo com os entraves cisheteronormativos, paulatinamente algumas travestis e transexuais têm conseguido chegar à universidade, desestabilizando normas, padrões e propondo trans-epistemologias.

Neste momento em que os sujeitos da minha pesquisa estavam sendo identificados e selecionados, também notamos um movimento de uma parcela de professoras doutoras e doutorandas, mestres e mestrandas trans/travestis que estavam se apropriando das redes para se autorizarem a apresentar socialmente as suas narrativas de existência, de acesso e de permanência nos campos acadêmicos. Este movimento me chamou a atenção, porque as autorias se espalhavam pelo espaço *on-line*, em formas de fotos, *stories*, *reels*, vídeos, IGTV no Instagram, com grande compartilhamento em outras redes.

Assim, o objetivo desta etnografia será compreender como estas mulheres travestis e transexuais se autorizam na rede, construindo autorias e formando pessoas. Sendo assim, apresento-lhes as minhas praticantes da pesquisa:

1. Professora doutora Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
2. Professora(o) doutora(o) Jonas Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
3. Professora mestra e doutoranda Sara Wagner York, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
4. Ativista e primeira mulher trans da Marinha do Brasil, Bruna Benevides.

3 ETNOMÉTODOS: DA ETNO(*QUEER*)GRAFIA ÀS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

3.1 Mapeando e Etno(*queer*)grafando Corpos Dissidentes de Gênero no Instagram

Ao optarmos pelo termo dissidentes de gênero, nos esbarramos com uma crítica atual que se posiciona perante os estudos *queer*, ao dialogar com a sua abrangência de gênero e sexualidades. Muitas questões contemporâneas emergem a todo o momento e que de alguma forma os estudos queer não abarcam, como mesmo menciona Colling (2017):

Eis algumas delas: o espantoso crescimento dos estudos de gênero e sexualidade no Brasil, em especial os situados nas dissidências sexuais e de gênero ou ligados, de uma forma ou de outra, aos estudos *queer*; a ampliação do acesso às novas tecnologias e às redes sociais; a ampliação da temática LGBT na mídia em geral, em especial em telenovelas, filmes e programas de televisão; a maior visibilidade de diversas identidades trans e pessoas que se identificam como não binárias em nosso país, além da valorização da “fechação”, da não adequação às normas (corporais e comportamentais) de meninos afeminados, mulheres lésbicas masculinizadas e outras várias expressões identitárias flexíveis que provocaram a abertura do fluxo antes mais rigidamente identitário.

De acordo com Colling (2017) não se trata de propor um enquadramento de todas em uma mesma categoria, sejam de ativismos e/ou de *queer*. Porém, no entanto, será possível perceber como essas produções dialogam com uma nova política de gênero que já tem sido pensada, há anos, por várias pessoas, acadêmicas ou não, que se filiam aos estudos *queer*, bastante diversos entre si, diga-se de passagem. Ao pensar, segundo Rooke (2010), que os estudos queer não se limitam a abordar subjetividades sexuais e de gênero, mas a discutir sobre qualquer forma de normatividade, incluindo os processos de pesquisa, contestar a gramática e a linguagem nas quais formas de fazer investigação são instituídas e adquirem inteligibilidade é desde já um campo de contestação *queer*.

A cena sociotécnica contemporânea se articula a toda esta eferescência, principalmente porque a internet se constitui em um espaço para “todos”, onde a navegabilidade se conecta ao território permitindo o alcance de vozes muitas vezes mobilizadas em suas bolhas. Então, percebendo as potencialidades e tudo o que aconteceu com o on-line durante a pandemia, estabelecemos como um dos objetivos desta pesquisa, compreender como as pessoas dissidentes de gênero produziam autorias na rede.

Conforme Lemos e De Sena (2018, p. 9), a “principal característica das redes sociais é colocar a fotografia em fluxo de troca permanente”, utilizada em diversos formatos e aplicada a diversas formas e estéticas audiovisuais. O Instagram surgiu percebendo a necessidade de se ter uma rede social capaz de articular a publicação de imagens e inserir filtros como forma de

modificar a estética da imagem. No contexto desta rede, o maior valor para a imagem é o de ser compartilhada. De acordo com Lupton (2016), esse compartilhamento não é apenas da imagem, mas de uma série de metatextos a partir de uma nova “prática de dados” nas redes sociais, reforçando seu caráter comunicativo, social, locativo (LEMOS; PASTOR, 2018, no prelo), pois, a prioridade da rede é colocar a “fotografia em fluxo” (LEMOS, 2018, p. 9).

Desde a sua criação, em 2010, o Instagram acompanhou a cena de desenvolvimento de tecnologias móveis, se adaptando e recriando novas formas de se comunicar nas redes, entre elas, a função de publicação de vídeos e lançamento do *direct*, uma forma de bate-papo *on-line*, em 2013; no ano de 2014, disponibilizou a oferta de filtros de modificação das fotos (brilho e contraste), e, em 2015, a inserção de imagens verticais e horizontais, rompendo com a restrição de imagens quadradas. Muitos foram os avanços promovidos pelo Instagram, em especial nas formas de interação que se davam somente por likes (curtidas) e comentários.

No ano de 2017, o lançamento dos *stories* e dos vídeos animados por meio do *boomerang*, que permitiam aos usuários brincar com os movimentos contínuos e repetitivos, tornando os vídeos cômicos e divertidos. De acordo com Lemos e De Sena (2018, p. 14), “o Instagram Stories, permite ao usuário compartilhar imagens por 24h”, semelhante ao uma narrativa do dia, com a inclusão da funcionalidade *boomerang*, “sequência de fotos em formato de vídeo animado” (LEMOS, 2018, p. 14) . O sucesso foi tão grande que, em seguida, o Instagram lançou na opção vídeo a funcionalidade “rebobinar”, que permitia ao usuário capturar o vídeo e disponibilizá-lo na versão contrária, de trás para frente.

Neste composto de inovações, o Instagram coleciona um portfólio de funcionalidade, em que se destacam: curtidas, seguidores, filtros e edições, *reels* ou cenas Instagram, geolocalização, mapa do Instagram, marcações, aba explorar, Instagram direct, *stories*, live, IGTV, close friends e hashtags, estando entre os mais usados pelos usuários da rede.

Muitas foram as inovações desenvolvidas nas funcionalidade do Instagram, rompendo com a ideia inicial de manter apenas como uma rede de compartilhamento de fotografias, e entre as opções de audiovisualidades, atualmente uma das funcionalidades mais usadas pelos usuários é o *reels*, que se trata de vídeos curtos que se assemelhem as formas do TikTok, permitindo a construção de narrativas curtas e que contemplem esteticamente filtros, imagens, áudios, geolocalizações, marcações de outros usuários a partir da sua identificação, entre outras possibilidades.

Para isso, é fundamental que os criadores possam compreender o desempenho do conteúdo que desenvolvem para o Instagram, articulando a criatividade e autenticidade do público que buscam atingir como a usabilidade do *reels* e as transmissões ao vivo. Percebendo

as diversas formas de se construir conteúdo no Instagram, a nossa etno(*queer*)grafia se baseia no mapeamento dos praticantes selecionados, percebendo como elas manipulam as funcionalidades da rede e as articulam em suas criações. Ao perceber o Instagram como uma interface de produção de autorias e compreendendo este lugar como um espaço de produção da ciência, tornou-se necessário pensar nas categorias da observação, neste caso, mulheres transexuais que também se entendem politicamente travestis.

Santos, Fernandes e York (2022) afirmam que a apropriação do ciberespaço como lugar de fala, presença e autoria, assim como professoras(es) o fazem para desenvolver currículos, mulheres em geral e aliados(as) também o habitam e praticam ativismo em torno de diversas causas. A partir deste lugar que compreendo a importância da construção de autorias e como elas são compreendidas em diálogo com as habitantes do ciberespaço.

3.1.1 Professora doutora Alessandra Teixeira Primo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – “Autoria pela existência”

Figura 11. Fotografia da professora Alê Primo



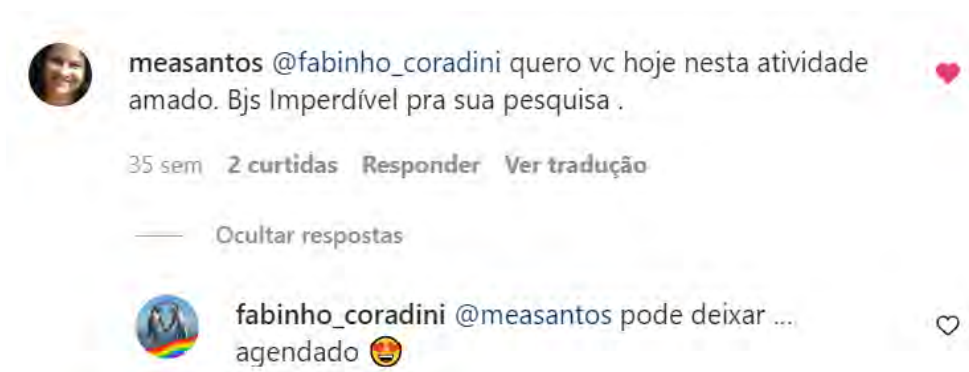
Fonte: Instagram @profa.ale.primo.

De acordo com as informações contidas no Currículo Lattes, Alessandra Teixeira Primo é professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS. Possui doutorado em Informática na Educação (UFRGS), mestrado em Jornalismo (Ball State University) e graduação em Publicidade e Propaganda e Jornalismo (UCPEL). Sua tese de doutorado foi premiada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e pela Sociedade Brasileira de Informática na Educação (SBIE). Membro fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura.

Na grande estante de autorias da professora Alê Primo, é coautora do Livro Dimensões para o estudo dos influenciadores digitais, e autora do livro Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Atualmente, Alê Primo coordena o Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC) e o Grupo de Pesquisa em Interação Mediada por Computador.

A minha história com a professora Alê Primo e como ela se apresenta nas redes teve seu início em 10 de dezembro de 2021, quando a professora Edméa Santos marcou¹³ meu usuário na rede Instagram da professora Alê, em um evento do 38º Festival de Livros e Autores no canal da TVUFBA, para que eu pudesse participar daquela atividade.

Figura 12. Print de uma conversa marcada no Instagram por Edméa Santos



Fonte: Instagram @measantos.

Ao me deparar com a imagem da professora Alê Primo no *banner*, surpreendentemente parei e pensei “tem alguma coisa acontecendo e eu preciso acompanhar”, então, desde este dia, eu e minha orientadora decidimos etno(*queer*)grafar os movimentos da professora Alê Primo nas redes.

¹³ Marcar, neste sentido, se equivale ao momento que um usuário do Instagram adiciona a sua identificação na rede com um @ a frente, para diretamente chamar a sua atenção para a postagem.

Figura 13. Print da publicação no Instagram da professora Alê Primo

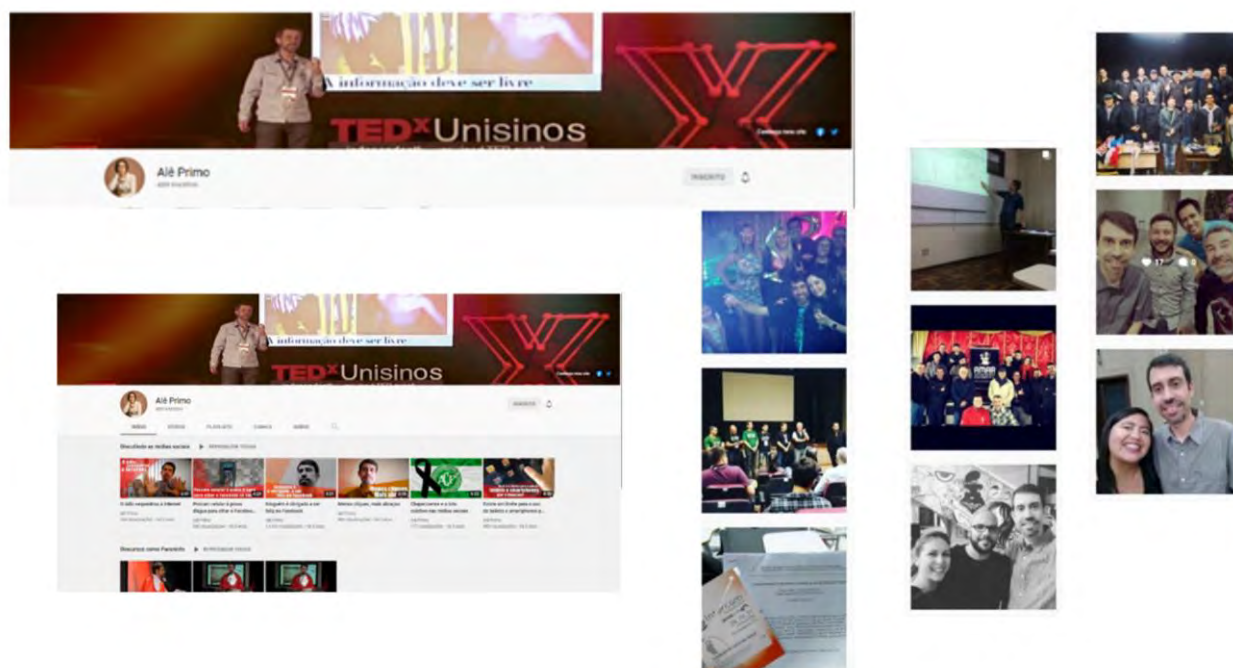


Fonte: Instagram @profa.ale.primo.

O primeiro passo para buscar informações acerca da professora Alê Primo foi navegar nas suas redes que ainda estavam disponíveis, com um olhar cauteloso e investigativo, justamente para tentar entender quais eram os acontecimentos daquele momento. Kozinets (2010, p. 140) afirma que na condução da “etnografia digital, a observação vai além do convencional, pois precisamos avaliar desde os hábitos e costumes do sujeito praticante na rede, podendo também ser realizado de forma participativa”. Neste contexto, ao navegar pelos espaços que poderiam me fornecer informações, me deparei com o Youtube e o Instagram da professora antes da transição e que não tinham naquele momento muitas articulações.

Existia um importante silêncio nas redes da Professora Alessandra Primo, que se estabeleceu durante o período pandêmico. Compreendo este silêncio, não enquanto falta ou ausência de sentido, mas um silêncio na sua materialidade significativa. Percebi que se tratava de um período onde a transição de adequava as características físicas do gênero de identificação, um momento de rupturas e enfrentamento. Os poucos vestígios nas redes, ainda se interligavam em dois corpos, dois gêneros, duas vidas.

Figura 14. Print do canal e do Instagram da professora Alê Primo



Fonte: Youtube/Instagram.

De acordo com a ANTRA (2020), a transexualidade pode ser entendida como a condição do indivíduo cuja identidade de gênero difere daquela designada no nascimento. O termo transexual é utilizado para nos referirmos a homens e a mulheres trans, na tentativa de designá-los como pessoas que não se identificam com as atribuições socioculturais de masculino e feminino. Lanz (2014, p. 70) afirma que “[...] a não conformidade com a norma de gênero está na raiz do fenômeno transgênero, sendo ela – e nenhuma outra coisa – que determina a existência destes indivíduos [...]”.

O lapso temporal de ações nas redes da professora Alê Primo dialogava com o momento em que a sua transição se constitui como existência do corpo feminino. No dia 31 de junho de 2021, último dia do mês de comemoração ao orgulho LGBTQIA+, Alê Primo manipula o aplicativo “Faceapp” que permitia a usuários se retratarem no feminino e masculino, sempre no movimento da binaridade, e se tornou muito famoso temporariamente nas redes. Através deste aplicativo, Alê Primo se apresenta em duas imagens:

Figura 15. Print de uma publicação do Instagram referente ao Dia do Orgulho LGBTQIA+



Fonte: Instagram.

Nestas imagens, Alê Primo explora as suas redes e seus seguidores se apresentando em dois gêneros, masculino e feminino, com uma única alteração, o cabelo. Podemos perceber que a composição das imagens, sua estética visual e organização das posições se integram como se não existisse nenhuma diferença. A ação da professora se converge com o discurso histórico proferido no ano de 1851, em Ohio, nos Estados Unidos, por Sojourner Truth, enfatizando o seguinte questionamento: “E eu não sou uma mulher?”. De acordo com Nascimento (2021, p. 18), a pergunta desestabiliza a “concepção homogênea universal de mulher, e a partir dela nos permite desenvolver importantes discussões sobre a transexualidade”.

A partir do questionamento de Alê Primo, podemos nos envolver no que Megg Rayara (2021) discursa no prefácio do livro *Transfeminismos*, da professora Leticia Nascimento, poetizando politicamente: “Encontros que se dão no próprio corpo “em meio a gritos diversos de dores, alegrias, esperanças, saudades, sonhos e esquecimentos”.

Figura 16. Print do texto apresentado durante a publicação da imagem da professora Alê pelo FaceApp



Fonte: Instagram.

Não cabe nesta pesquisa proceder a análise do conteúdo disposto nos comentários das postagens, mas sim perceber como a construção da autoria da professora Alê Primo se deu enquanto existência pública no digital. Cabe destacar o que Goffman (2003) chama de “construção da fachada”, movimento etnográfico que compõe os símbolos que irão constituir a identidade do praticante. Dessa maneira, percebemos a construção de uma fachada capaz de permitir que Alê Primo dê continuidade a sua resignificação do espaço enquanto mulher trans.

É fundamental destacar que a transição com o nome social nas redes também foi muito bem articulada pela professora, permitindo que seus seguidores acompanhassem também a transição, perfazendo toda a exposição da sua história.

No dia 31 de março de 2022, conhecido como o “Dia Internacional da Visibilidade Trans¹⁴”, a professora Alê Primo disponibilizou no Instagram, com direcionamento para o Youtube, a primeira palestra sobre o seu processo de transição. A partir do acesso ao novo canal no Youtube, com data de inscrição de 13 de novembro de 2021 e atualmente com 1.083 visualizações, Alê Primo se apresenta empoderada em seu vídeo “Quantas vidas cabem em uma existência?”.

¹⁴ 31 de março, Dia Internacional da Visibilidade Trans. Apesar de no Brasil termos o 29JAN como dia nacional da visibilidade, o Dia Internacional da Visibilidade Trans é uma data importante para pessoas trans, celebrada anualmente, desde 2009. A data foi fundada pela ativista trans Rachel Crandall, de Michigan, como uma reação à falta de compromisso em relação aos direitos das pessoas trans, inclusive de pessoas LGBTQIA+, e vem sendo comemorada globalmente desde 2014, ganhando mais espaço a cada ano (ANTRA, 2022).

Figura 17. Print da publicação do Instagram da primeira palestra em público após a transição



Fonte: Instagram/Youtube.

A partir deste vídeo, uma potente autoria se constrói em rede, mobilizando a comunidade LGBTQI+, a universidade, a educação, a ciência e a vida. De acordo com Silva (2010), o envolvimento emocional e a implicação são essenciais para a participação coletiva, propiciando a autonomia, a autoria, a troca de saberes e a interatividade. E com o envolvimento emocional e toda a sua implicação enquanto mulher trans, Alê Primo mobiliza os saberes para afirmar a sua existência, a qual estou denominando *Autoria pela Existência*.

A autoria de existência dialoga com o que afirma Sojourner Truth (1851): “[...] eu não estou indo embora, vou ficar aqui e resistir ao fogo [...]”, marcando a ruptura do que Chimamanda Ngozi Adiche denomina “O perigo da história única”, afirmando que o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva. Alê Primo explode com a consequência da história única, não permitindo que roubem a sua dignidade. Neste vídeo, Alê Primo discursa sobre “Quem sou eu?” e enfatiza a importância de realizar a sua primeira palestra no dia internacional da visibilidade trans. Destaca a autora: “Eu posso garantir que dentre todas essas vidas, a que estou vivendo agora é a melhor vida que eu já vivi, a mais autêntica e, por isso, a mais feliz”.

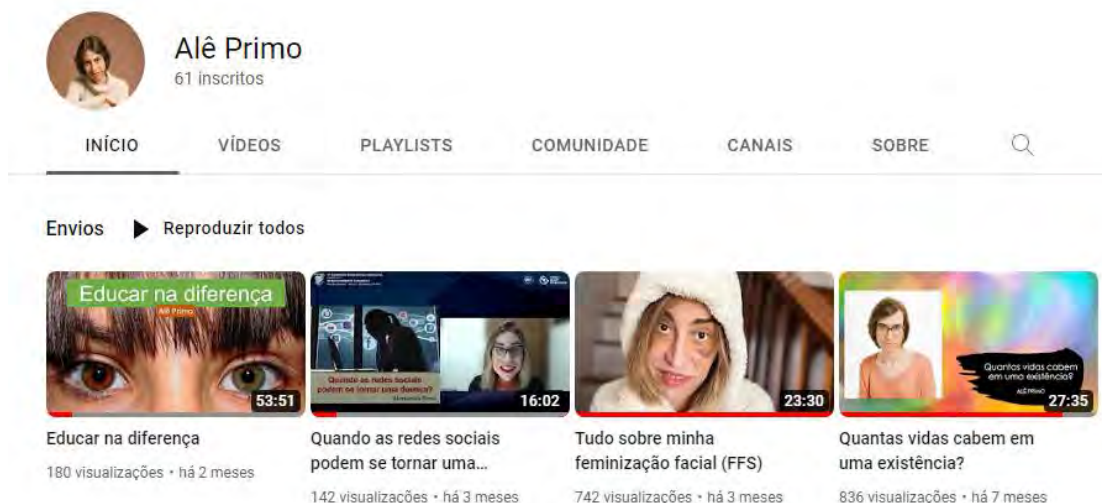
Destaca que realizou a sua transição durante a pandemia da covid-19, no auge dos seus 52 anos, após passar uma vida performatizando o gênero masculino. Retrata que, aos 50 anos, realizou o início da sua segunda transição, pois “nasceu menina”, e durante a sua vida vivenciou um *script* em que o único roteiro de existência era manter o protagonismo de um homem branco,

de classe alta, acadêmico e casado, privilégios reconhecidos por Alê Primo como “conforto em sua posição social”.

Alê Primo não mobiliza os seus privilégios para dizer que o seu processo de transição teve facilidades, pois, como afirma Ribeiro (2020, p. 60), quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos, necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania, o que corrobora na afirmação de Simone de Beauvoir (1970, p. 9) “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, citada em Nascimento (2021, p. 30) ao dizer que o referido posicionamento “traz evidências para se pensar que há um processo de produção desse ser mulher”. Ao torna-se mulher, Alê Primo rompe com a encenação do corpo normativo, assumindo uma “nova estética filosófica e corporal, que claudicam na cisheternormatividade arvorando-se contra os moldes sociais binarista e falocêntrico viril” (BENTO, 2017). Segundo Junior (2019, p. 95) trata-se então de “um agente humano que resiste as lógicas universalizantes e à inteligibilidade do que é ser homem e do que é ser mulher, espriando a sua legítima e inventiva forma de existencialização”.

A partir da sua Autoria pela Existência, Alê Primo avança em suas pretensões, agrega aliados na rede, mobiliza saberes, autorreconhecimento, aceitação e consubstancia a sua identidade preponderante, “desconstruindo o gênero pretensamente universal, para torna-lo mais plural e harmônico (LAURETIS, 1994). No dia 16/07/2022, Alê Primo disponibiliza em sua canal do Youtube, um vídeo que tem como título “Tudo sobre minha feminização facial (FFS), atualmente com 741 visualizações, que se constitui em um relato dos seus procedimentos cirúrgicos de feminização realizados na Clínica Transgender Center Brazil em 18/05/2022.

Figura 18. Canal no Youtube de Alê Primo



Fonte: Youtube (Canal Alê Primo).

Neste vídeo Alê Primo relata todas as combinações de procedimentos, destacando-as:

- a) Frontoplastia: cirurgia de redução da testa, com levantamento das sobrancelhas e avanço capilar;
- b) Cantopexia: correção da posição e flacidez palpebral;
- c) Mentoplastia: cirurgia que confere maior equilíbrio entre as estruturas faciais, remodelando o queixo para melhorar o contorno da face; e
- d) Lipoenxertia: preenchimento de partes do corpo com gordura, definindo forma e volume.

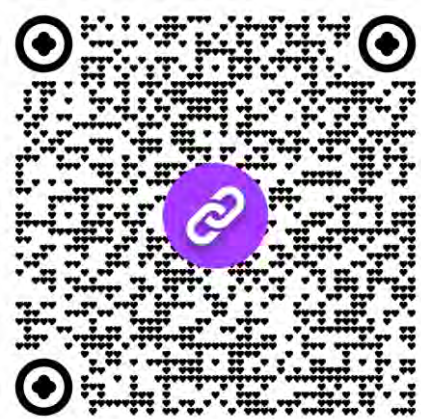


Figura 19. Feminização Facial de Alê Primo



Fonte: Youtube (Canal Alê Primo).

Existem muitas questões que direcionam o corpo trans para a realização de procedimentos de feminização, entre eles a passabilidade e a fuga das rotas de apontamentos e preconceitos declarados em decorrência da sua estética física. A passabilidade é o reconhecimento social de que fazem parte do gênero feminino com o qual se identificam, e simultaneamente funciona como um mecanismo de proteção contra o preconceito e a violência escancarada contra seus corpos ainda em transição.

Não existe um processo específico para a constituição das identidades de gênero para as pessoas trans. O gênero só existe na prática, na experiência, e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino em um jogo, muitas vezes contraditório e escorregadio, estabelecido com as normas de gênero. O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, o corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporal são atos que fazem o gênero, que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem dicotomizada do gênero (BENTO, 2014, p.44).

Neste diálogo de existência, concordamos com Donna Haraway (2013), ao pensar que todos e todas somos híbridos, pois é preciso, nesse sentido, romper com as narrativas de origem,

com as ideias essencialistas, carnavalizar as fronteiras entre o biológico e o cultural, entendendo o gênero como performance, como processo de produção dos nossos corpos e também com o que afirma: “nossos corpos se materializam em formas diversas de feminilidades”, pois existem diferentes modos de viver as “mulheridades” (NASCIMENTO, 2021), e uma delas é se autorizando a existir.

As modificações de um corpo trans, inflamado por hormônios, dores e projeções das expectativas sociais, dialogam com o que Haraway (1994, p. 244) chama de “cyborg”, ou seja, uma imagem condensada da imaginação e da realidade material, tendo os dois centros interligados para estruturar qualquer possibilidade de transformação histórica. Se pensarmos que a ruptura de gênero no corpo trans acontece em um movimento híbrido, onde um precisa se descontinuar para dar espaço ao outro. Ao pensar neste corpo cyborg, “natureza e cultura são retrabalhadas”, pois uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra (HARAWAY, 1994, p. 246).

Vejamos que os sujeitos não se separam, pois os ciborgues vivem de um lado e do outro da fronteira que separa (ainda) a máquina do organismo. Segundo Tadeu (2009, p. 11), “do lado do organismo: seres humanos que se tornam, em variados graus, “artificiais”. Do lado da máquina: seres artificiais que não apenas simulam características dos humanos, mas que se apresentam melhorados relativamente a esses últimos”.

O corpo trans modificado, plástico e remodelado, se apropria de uma nova forma de viver e ser compreendido socialmente, um Frankenstein que se transforma em uma bela criatura, sem receios de ser compreendida como um monstro, visto que a monstruosidade lhe é apresentada ao ser abjeta e silenciada socialmente.

Diferentemente das esperanças do monstro de Frankenstein, o ciborgue não espera que seu pai vá salvá-lo por meio da restauração do Paraíso, isto é, por meio da fabricação de um parceiro heterossexual, por meio de sua complementação em um todo, uma cidade e um cosmo acabados. O ciborgue não sonha com uma comunidade baseada no modelo da família orgânica mesmo que, desta vez, sem o projeto edípico (HARAWAY, 1994, p. 39).

A grande questão neste contexto, esta na essência para palavra grega “plastikos” que significa moldar ou modelar. O corpo ciborgue e trans se constitui perante os fragmentos das identidades fraturadas, rompendo com as imposições sobre a ordem de uma matriz identitária única e natural, assim como a sua constituição em totalidade. O que importa é a liberdade e consciência nas decisões, a motivação de nos sentirmos bem, confortáveis e vitalizados no nosso corpo de cada dia, aquele que decai, é verdade, que é, em cada caso, muito particular, normalmente imperfeito, sempre diverso, constantemente em mutação, nunca dado a ser

plastificado, o corpo como uma expressão da nossa vida como ela é, com sua autêntica e mais profunda plasticidade.

Figura 20. Homenagem à professora Alê Primo e sua filha



Fonte: Montagem do Autor.

3.1.2 Professor(a) Doutor(a) Jonas Alves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – “Autoria para a formação”

Figura 21. A sutileza de um corpo livre de normas



Fonte: Instagram @jonas.junior123.

Jonas Alves da Silva Júnior possui graduação em Letras (USP) e em Pedagogia (Uninove); Mestrado em Letras pela USP; especialização em Arte-educação pela UnB e Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela USP. Atualmente, é Professor(a) Adjunto do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como líder do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ/CNPq), coordenando também a linha de pesquisa Gênero, Sexualidade, Infâncias e Educação (GRUPIs/CNPq). Os trabalhos do professor Jonas Alves versam sobre investigações que dedicam a compreender corpos, sexualidades e gênero na escola, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

O professor(a) Jonas Alves adentra o meu campo de formação em gênero e sexualidade no processo seletivo para o Mestrado em Educação da UFRRJ, no ano de 2021, no momento de escolha das linhas de pesquisa para submissão do projeto. Durante as pesquisas sobre o professor(a) Jonas Alves, me deparei com um vídeo no canal LEGESEX no Youtube, datado de 25 de setembro de 2020, em que Jonas Alves juntou quatro professoras transexuais, Sara Wagner York, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Luma Nogueira de Andrade e Megg Rayara Gomes de Oliveira. Dentre as professoras escolhidas para dialogar em uma mesa

denominada “Mulheres trans/travestis na/da Educação”, está a professora doutora Luma Nogueira de Andrade, a primeira travesti a concluir o doutorado no Brasil, no ano de 2012, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e, no ano de 2013, tomou posse do cargo de professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), se tornando também a primeira travesti a fazer parte do quadro de docentes efetivos em uma universidade pública federal.

Figura 22. Print da Mesa de Debate “Mulheres trans/travestis na/da Educação”



Fonte: Canal LEGESEX/Youtube.

A partir deste movimento em rede, torna-se perceptível a relevância e importância existente no trabalho desenvolvido por Jonas Alves. Jonas se apresenta no seu Instagram como “professor@ e pesquisador@ da UFRRJ, gateir@, paulista-carioca e *queer*, da cabeça aos pés” e, recentemente, no dia 28 de junho, Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+, a Associação dos Docentes da Universidade Rural (ADUR-RJ) apresentou relatos no Instagram sobre as experiências na universidade de pessoas LGBT, sendo o primeiro relato de professor Jonas Alves, que atualmente integra o Departamento de Educação e Sociedade (DES) e Pró-reitora Adjunta de Assuntos Estudantis da UFRRJ. Jonas desconstrói paradigmas ao se assumir uma pessoa não-binária e avisa: “Somos muitos, muitas e muitas. Somos diversificadas e estamos em todos os lugares”.

As pessoas queer se concebem no trânsito entre os modelos sociais de feminino e masculino, e nada melhor que a teorização da LGBT Foundation ao afirmar que:

Não-binário é usado para descrever pessoas que sentem que seu gênero não pode ser definido dentro das margens do binário de gênero. Em vez disso, eles entendem seu gênero de uma maneira que vai além de simplesmente se identificar como homem ou mulher. Algumas pessoas não-binárias podem se sentir confortáveis em comunidades trans e achar que este é um espaço seguro para estar com outras pessoas que não se identificam como cis, mas isso nem sempre é o caso.

Figura 23. As faces e astúcias de Jonas Alves



Fonte: Instagram @jonas.junior123.

Butler (1990) questiona em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o *status* auto idêntico da pessoa?

Em resposta ao questionamento de Judit Butler, apresento o rompimento estrutural das práticas binárias reguladoras, dos entraves cisheteronormativos, com a persistência e resistência de Jonas Alves na UFRRJ. A partir do seu direito de viver em sociedade, Jonas Alves mobiliza a sua coragem e autoridade docente para se assumir não-binário dentro da Universidade, muitas pessoas silenciadas por não se compreenderem no campo binário da existência, ou simplesmente por nunca terem se percebido neste movimento entre o masculino e o feminino, surgem e se apropriam da sua existência, pois a sua identidade de gênero não pode ser definida dentro das margens da binariedade.

À frente da coordenação do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades desde o ano de 2018, Jonas Alves vem desenvolvendo pesquisas que nascem da percepção de que, nos diferentes territórios sociais, a reprodução cultural dos modelos de

gênero, muitas vezes, evidencia a dificuldade dos sujeitos em discutir as questões relacionadas ao masculino/feminino e sua diversidade na gramática social (LEGESEX, 2018).

Assim, de acordo com Alves Jr. (2018), neste grupo, as temáticas gênero e sexualidades na educação são discutidas e problematizadas, no intuito de tentar, por meio de pesquisas e atividades de extensão, desconstruir preconceitos, ressignificar representações sexistas e LGBTQIfóbicas e, assim, possibilitar práticas balizadas nos direitos humanos e em princípios democráticos.

Na prática de pesquisa, as investigações se estabelecem na parceria com seus pesquisadores e orientandos, e Jonas Alves vem desenvolvendo atividades de formação de professores para os debates de gênero e sexualidade na contemporaneidade, com muito engajamento e comprometimento com a formação docente.

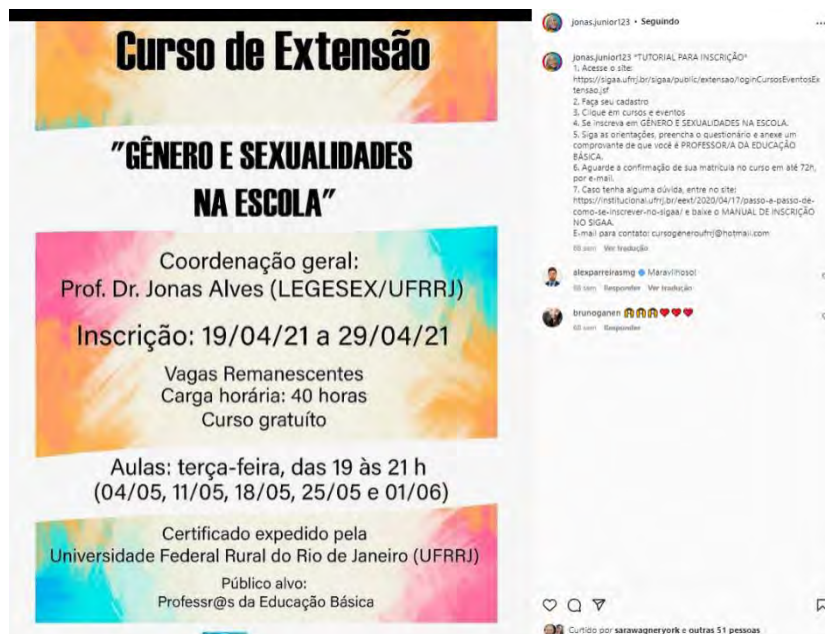
No período da pandemia da covid-19, muitas atividades de formação foram realizadas sob a coordenação de Jonas Alves, articulando as pesquisas em andamento dentro do seu grupo de pesquisa, e avançando nos espaços aos quais era convidado a falar. Entre uma das suas autorias mais importantes está a coordenação do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidade na Escola” com público interno da UFRRJ, os estudantes de graduação ou pós-graduação e público externo, os professores da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), cujo objetivo era compreender a importância dos Estudos de Gênero nas Ciências Humanas e Sociais, sua constituição como campo científico e suas relações com o Feminismo, com as categorias de sexualidades, raça e classe, e com a didática da educação básica.

A partir da coordenação deste curso, Jonas Alves conseguiu estabelecer muitas parcerias com pesquisadores e estudiosos da cena contemporânea dos debates de gênero e sexualidade, para conduzirem a formação em módulos, dos quais podemos destacar: Rogério Junqueira (INPEP), Esmael Alves de Oliveira (UFGD), Paulo Melgaço (UNIRIO), Denize Sepulveda (FFP/UERJ), Ivan Amaro (FEBF/UERJ), Sara Wagner York (FFP/UERJ), Letícia do Nascimento (UFPI), Luis Fernandes de Oliveira (UFRRJ) e Cláudia Reis (CP II).

As aulas do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidade na Escola” eram realizadas abertamente para qualquer usuário do Youtube, mesmo não estando inscrito no canal do LEGESEX. No transcorrer da pandemia, as aulas abertas se tornaram um dispositivo de formação importante para os professores, pois desvinculava a preocupação dos discentes e usuários interessados no tema em terem que estar previamente cadastrados para o acesso. As aulas abertas visavam a debater questões de gênero, sexualidade e a luta por igualdade de direitos para mulheres e para a população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais,

queer, intersexos, assexuais) e a relação de tais temas com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 24. Banner do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidades na Escola”

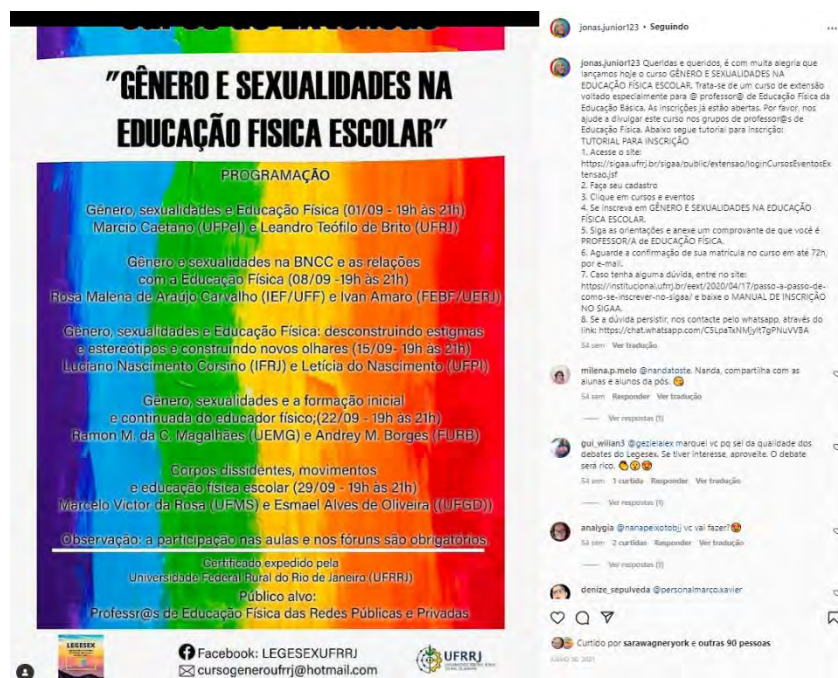


Fonte: Instagram @jonas.junior123.

Após o encerramento do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidade na Escola”, o professor(a) Jonas Alves e todo o seu coletivo perceberam a importância de discutir questões de gênero frente aos processos formativos e à realidade social atual e política que estávamos vivenciando, e lançou o Curso de Extensão, totalmente *on-line*, com o tema “Gênero e Sexualidades na Educação Física Escolar”. Tratava-se de um curso com o público-alvo interno da UFFRJ, os estudantes de graduação em Pedagogia ou Educação Física, e para o público externo, professores(as) da Educação Física da rede pública de ensino.

De acordo com Alves Jr. (2021), apesar de entrarmos na dimensão do esporte, queremos encaminhar a discussão para a sociedade em geral, em que há a manutenção de uma cultura de divisão física do gênero e da sexualidade e, de modo que possamos elucidar tal consideração, trazemos a memória de como eram as nossas aulas de Educação Física na escola. Muito provável que não haja uma uniformidade nas lembranças, tendo em vista o tempo geracional, o contexto social etc., mas arriscamos que, dentre este conjunto de lembranças, há de comum uma prática de separação entre meninos e meninas, o que é bastante óbvio, já que as modalidades esportivas habitualmente são assim. Entretanto, não é neste sentido que as nossas provocações se direcionam, mas apontam, sim, para a desconstrução de uma hierarquia de gênero.

Figura 25. Banner do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar”



Fonte: Instagram @jonas.junior123.

Roberto Sidney Macedo, no prefácio do seu livro *A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária* traz para a cena de leitura o seu lugar de autorização de quem continua experienciando, de forma implicada, a itinerância heurística, curricular e formacional com seus colegas de pesquisa e formação. O professor(a) Jonas Alves se autorizou e autorizou seu coletivo ao perceber a importância de adentrar na brecha silenciosa dos debates sobre gênero e sexualidade na arena escolar, estabelecendo um lugar de autorização que se destaca em uma autoria a qual denomino *Autoria para a Formação*.

D’ávilla (2008, p. 31) afirma que, no processo de formação, o que

[...] interessa saber é como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio de seu trabalho. Por meio deste trabalho docente, Nóvoa (2004) destaca a importância da prática docente como fundante do processo de formação, ou seja, “ninguém ensina o que não quer aprender” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Neste campo da formação, Jonas Alves percebeu que deveria desenvolver formações que pudessem dialogar com as mais diferentes áreas de formação, pois a discussão sobre gênero e sexualidade ainda atravessa muitas verticalizações. Abrir o debate para que a formação na arena escolar seja interseccional e que respeite a diversidade é um trabalho de todo docente.

Nóvoa (2004) estabelece dimensões de formação importantes para que a prática docente possa se estabelecer no processo educacional como um plano de acesso e integrado à sala de aula:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunto que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Na formação com os outros, o professor(a) Jonas Alves emancipa o seu olhar para os professores de Geografia da rede pública de ensino e, também, os estudantes de graduação ou pós-graduação da Geografia da UFRRJ, ofertando uma inédita formação denominada “Gênero e Sexualidades no Ensino de Geografia”. De acordo com Alves Jr. (2021), por muito tempo a ciência da Geografia se restringiu à descrição do espaço geográfico de forma dissociativa entre seres humanos e meio em que vivem, rompendo com as intrínsecas relações de produção desse meio, onde nós, seres humanos, somos constituintes e constituídos no e pelo espaço. Portanto, como aponta Maíra Reis (2015), não podemos entender que o espaço é neutro, homogêneo e assexuado, pois as diferenças que trazemos enquanto agentes sociais ativos na construção e reconstrução desse espaço são fundamentais para entendermos sua dinâmica e sua estrutura.

Figura 26. Banner do Curso de Extensão “Gênero e Sexualidades no Ensino de Geografia”



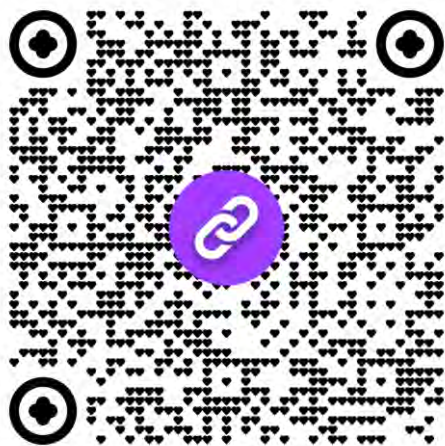
Fonte: Instagram @jonas.junior123.

A autoria de Jonas Alves se estabelece em um campo de disputas, pois adentra as rigidezes de um currículo nada interseccional. Caetano (2020, p. 42) afirma que reconhecer os currículos como narrativas em disputa, negociações e assombros faz acompanhar as dimensões de poder e de resistências que percorrem todo o tecido curricular, e neste contexto dialogamos com o que afirma Silva (1996, p. 176): “as narrativas são cruzadas pelas linhas de poder, mas elas não existem num campo tranquilo de imposição”.

É nesta brecha da imposição que Jonas Alves se encontra transformando realidades curriculares, rompendo com disciplinas enraizadas em tradições de sua constituição tradicional,

e elevando os olhares para outros posicionamentos do conjunto de ciências curriculares. Perante toda esta constante luta *na/pela* formação do docente na educação básica e superior, o professor Jonas Alves recebeu a condecoração de cidadã honorária da cidade do Rio de Janeiro, na Tribuna Marielle Franco, localizada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, como reconhecimento por todo o seu trabalho desenvolvido em forma de atividades e cursos de formação durante a pandemia da covid-19.

Figura 27. Homenagem a Jonas Alves



Fonte: Montagem do Autor.

3.1.3 Professora mestra e doutoranda Sara Wagner York – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – “Autoria trans-multirreferencial”

Figura 28. O olhar trans-multirreferencial



Fonte: Instagram @sarawagneryork.

Optei por extrair do Currículo Lattes uma breve introdução acadêmica de Sara Wagner York ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Júnior. Deficiente visual, pai, avó e apresentando-se como *Travesti da/na Educação* – em razão da decisão judicial (de 2017) que concede o direito ao uso de um nome feminino, mas não a readequação de gênero.

Sara é mestra em Educação (GENI/ProPEd/UERJ – com bolsa CNPq), Especialista em Gênero e Sexualidades (CLAM/Instituto de Medicina Social/UERJ – com bolsa da própria instituição) e Especialista em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (ISV). Também é graduada em Letras – Literatura Inglesa (Licenciatura/UNESA), Pedagogia (Licenciatura/UERJ) e Letras Vernáculas e Literaturas Brasileiras, Portuguesas e Africanas em Língua Portuguesa (Licenciatura/UNESA). Atualmente, cursa Jornalismo (UNESA/2021-2023) sendo considerada a primeira âncora do jornalismo brasileiro através da mídia (pós-TV) Brasil 247. É professora mediadora na disciplina de Informática em Educação no curso de Pedagogia/Ensino a Distância na UERJ.

Atualmente, também é doutoranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e sua pesquisa investiga desigualdades e a diferença, a laicidade e o backlash e a bio/necropolítica e as identidades como estruturas determinantes para a exclusão/inclusão travesti/trans no contexto homo-conversador-nacionalista brasileiro, e pesquisa, traduz e escreve sobre transepistemologias (e o corpo Intersexo) na Educação.

No início dos estudos sobre as pessoas que seriam etno(*queer*)grafadas, Sara foi uma das primeiras a serem escolhidas, por dois motivos: a parceria desenvolvida junto ao GPDOC e sua importante representatividade para os debates dentro e fora da universidade sobre as mulheres travestis e pessoas transexuais. Sara se apresenta no Instagram como “educadora, travesti, pai, avó e PcD”. Em suas entrevistas, apresentações e textos, sempre se posiciona como “*travesti da/na educação*”, porque de acordo com York (2020, p. 3): “educar e trabalhar com as dinâmicas da educação eu já faço há muito tempo”. Ainda, de acordo com Gonçalves Jr., Oliveira e Benevides (2020), ao contrário do imaginário do senso comum, ser uma travesti é o reconhecimento de um outro corpo possível, legítimo, além daquele normatizado. A respeito da palavra travesti:

[...] há uma potente significação, por vezes torpes do verbo, travestir. Seja “travestir” na tentativa posta que em dado momento vincula à sujeira, à doença, a marginal, à maleficência disfarçada, falseada, não genuína. Para nós, por sua vez, a palavra se vincula à luta, à resistência, à dignidade e a uma potencialidade política e contestatória. Uma palavra feminina, um substantivo feminino e nunca um verbo que sujeita e infere. Corriqueiramente, e de forma equivocada, pessoas cisgêneras utilizam a palavra travesti enquanto verbo com desinência de tempo passado, para atribuições de cunho pejorativo, como na frase, “o político, fulano de tal, estava travestido de aliado”. Travestido, judiado, denegrado e tantas outras formas que a língua adere à norma ao passo que pune. Quem determina os limites possíveis de se existir enquanto travesti e ter uma experiência de vida que surge impregnada de estigmas e tabus, violência, invisibilidade e negação de espaços? (GONLAVES JR.; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 2).

É a constituição de uma identidade real (quando apresenta materialmente seu corpo), social (quando transita entre os espaços) e política (quando reivindica direitos – de fato e de direito). E de que forma a educação atravessa Sara Wagner? Em uma entrevista concedida ao cientista político Daniel Trajeiro, Sara afirma:

Acho que eu tinha quatorze ou quinze anos, eu já dava aula de “Baby Class”, para quem tem filho e criança, bem sabe, “Baby Class” são as aulas iniciais de Ballet Clássico para as crianças. Então eu já era professora nesse momento. Mais tarde eu fui trabalhar com montagem coreográfica, cheguei a ter formação de Ballet Clássico e Jazz.

Neste espectro, Sara reafirma o momento em que se percebeu professora:

Fui dançar e já era Sara, já usava salto, mas tinha ainda a possibilidade de estar fluindo o que chamaria de “um corpo gay”, por exemplo. E é justamente nesse momento que eu acho que eu vou entender que eu era uma professora, sendo coreógrafa, trabalhando profissionalmente ainda com um grupo incidente um texto do Chico Buarque, que é

“O meu Guri”, com um texto do Zé Nuaidi, que é um musical do Chico Buarque e isso em noventa e dois.

A fala de Sara se concatena com o que retrata Ribeiro (2020, p. 64): “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir”. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lugar social (RIBEIRO, 2020). Todas as experiências e vivências abjetas relatadas por Sara a permitiram romper com os entraves cisheteronormativos que a distanciavam de um lugar de direito como professora. Travestilizar a educação é cobrar caro a reparação histórica de corpos silenciados e retirados da cena social, pois não cabem dentro da caixa do perfil socialmente aceito.

Gonçalves Jr. (2020, p. 17) reafirma o seu posicionamento enquanto travesti:

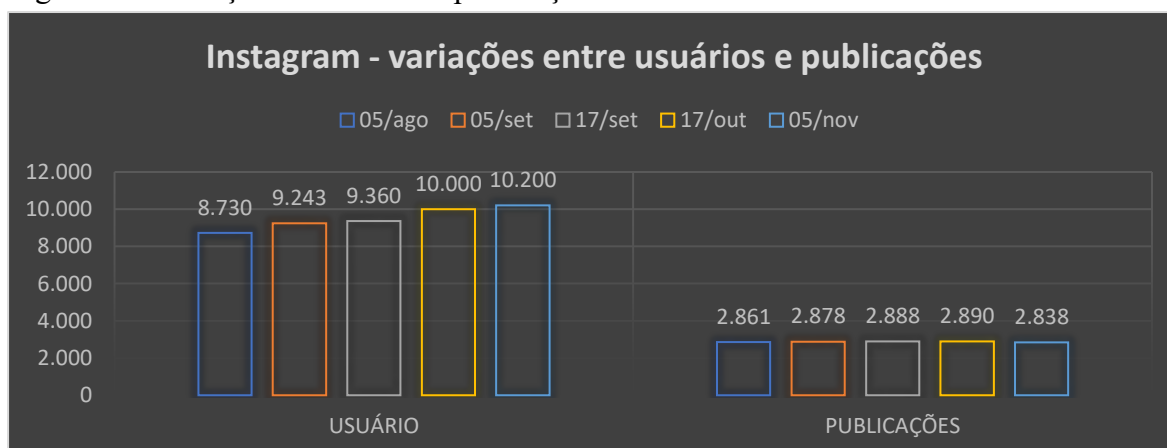
Porque que eu estou dizendo que eu sou travesti, Daniel? Seria muito fácil eu dizer que sou uma professora trans. Eu sou uma mulher trans, ou eu só sou uma mulher. Poderia fazer isso, a partir da Lei de 2018, que permite retificação documental. Mas a gente “aciona” a travesti, justamente porque a palavra travesti, a mulheres que ainda estão sendo jogadas ao trabalho sexual e não tem nenhum problema em uma pessoa em decidir por trabalhar com a venda da sua “hortaliça”, do seu conhecimento, que é o que a gente faz, nós somos professores e nós vendemos conhecimento ou alguém quer vender o corpo, pra mim, tudo faz sentido.

Ainda de acordo com Gonçalves Jr. (2020, p. 122), o que torna um lugar nosso?

As sensações de pertencimento, como mostro em minha própria trajetória enquanto criança trans, sozinha e imigrante. Encontrar pontos de pertencimento pode corroborar tanto nas aquisições de autonomia, quanto no empoderamento reforçado pelas informações do mundo sobre um corpo trans – paralaxe trans.

A partir deste lugar de pertencimento da professora Sara, iniciamos um trabalho que se dava no fluxo diário em acompanhar, analisar e registrar como esta travesti se autorizava no Instagram e em rede. No Instagram de Sara, podemos verificar um constante aumento de seguidores e uma estabilidade em publicações, visto que Sara atualmente se mobiliza em publicações temporárias como stories e reels.

Figura 29. Evolução de usuários x publicações



Fonte: Autor.

Com uma presença muito intensa e ativista no Instagram, Sara estabelece contato com as mais diversas formas de comunicação, se apresentando em vídeos, *reels*, *stories* e também no desenho visual da sua rede, articulando todas as possibilidades de interação, assim como o impulsionamento dos parceiros. De acordo com Lévy (1999, p. 22), é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Neste contexto, Sara virtualiza-se, ou seja, se permite na rede errar, planejar, simular, subjetivar, projetar, compreendendo que todas as suas virtualizações podem ou não acontecer em ato, mas estarão registradas nos rastros de sua existência da internet.

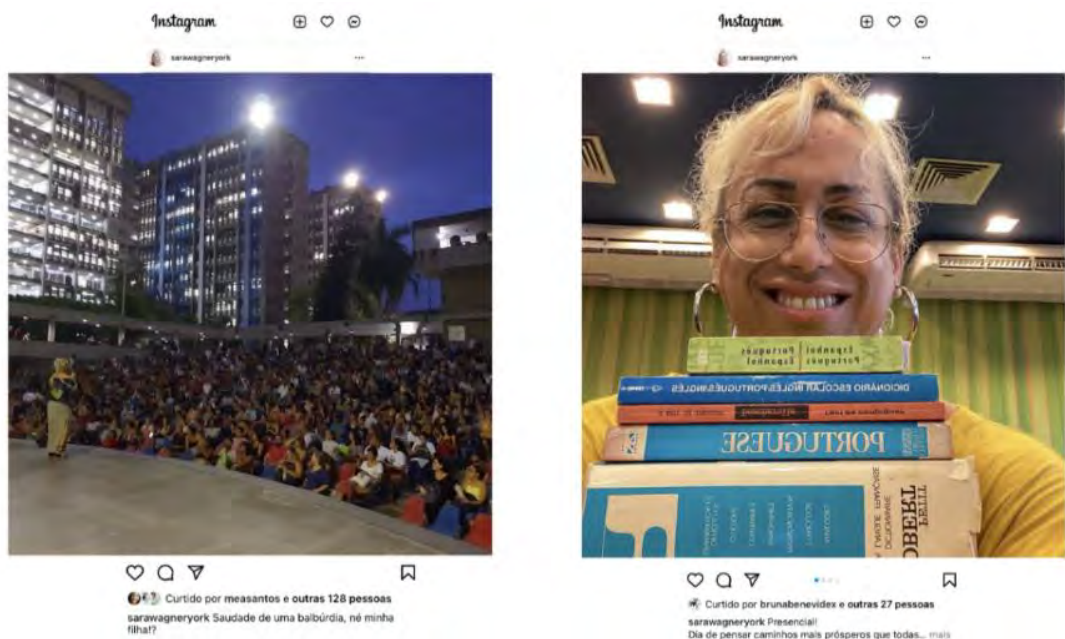
Com uma dissertação denominada *Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação*, Sara virtualiza em ato ao discutir o impacto do acesso e da permanência de pessoas trans e travestis nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, nas instituições públicas de ensino superior (IES), por meio das chamadas cotas trans/travestis (GONÇALVES JR., 2020).

A partir dos seus desafios nos espaços acadêmicos em que a hegemonia se perfaz sob a ótica de pessoas binárias, brancas e cisgêneras, Sara explode com a linha abissal, que, de acordo com Santos (2019), centraliza-se nas lutas contra a dominação, implicando contextos institucionais e pedagógicos, e a consequente distinção entre exclusões sociais abissais e não abissais devendo ser, assim, objeto de permanente reflexão.

Nesta busca para transcender essa linha abissal que divide a existência humana na universidade, entre aqueles que têm acesso e os que procuram e tentam acessar, a divisão se estabelece em uma questão que Boaventura Santos (2007, p. 71) denomina “o outro lado da linha”, que desaparece como realidade, torna-se inexistente e se produz como inexistente, pois “inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2007, p. 72).

Sara Wagner York mobiliza saberes e se constitui como epistemologia dentro dos campos acadêmicos, rompendo com a inexistência e apresentando a grandeza e importância da sua existência dentro daquelas salas repletas de corpos hegemônicos.

Figura 30. Travesti: Docente-Acadêmica-Pesquisadora-Ativista

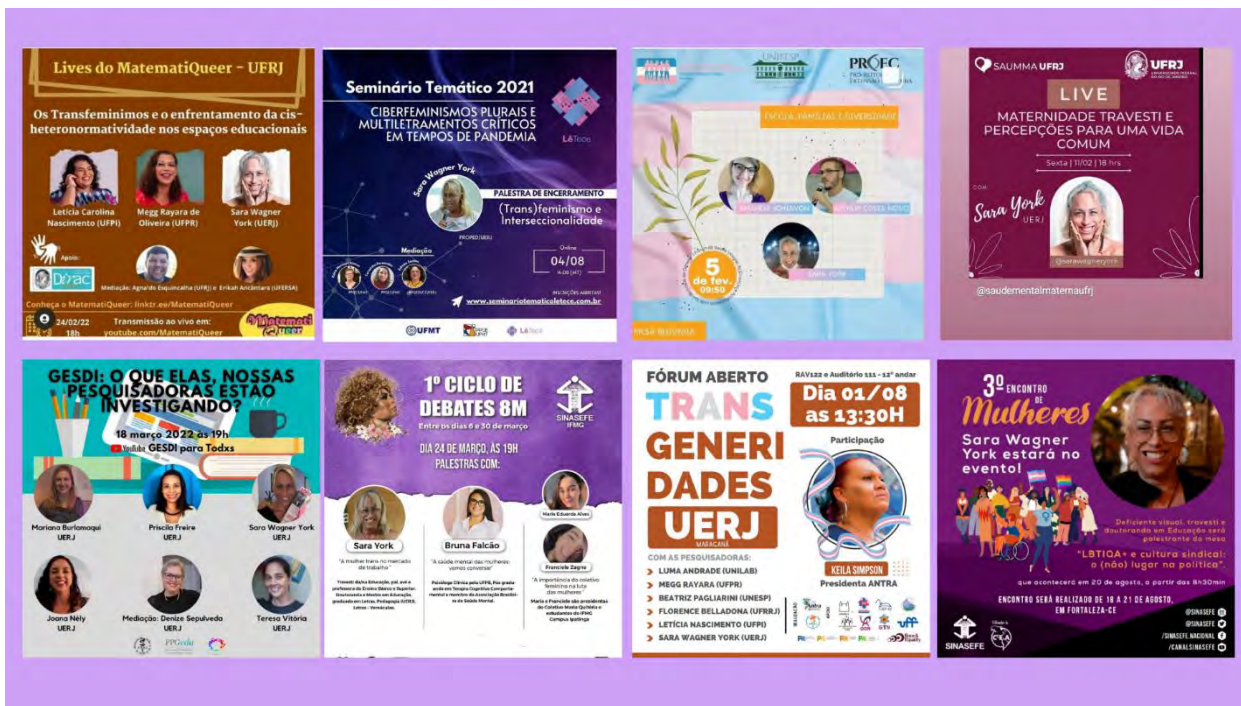


Fonte: Instagram @sarawagneryork.

Sara Wagner York sempre se articula entre o *on-line* e suas vivências no território, justamente porque compreende a potência de poder estar presente e se fazer presente nas mais diversas direções do mundo. A autoria de Sara ecoa “tesão”, palavra que, de acordo com Roberto Freire (1987), pode ser usada com centenas de significados, mas todos basicamente ligados a três coisas: prazer, alegria e beleza. Sara Wagner York é prazer, é alegria, é beleza, é educadora, é travesti, é pai, é avó, ela é o que quiser, e nesta etno(*queer*)grafia defino as autorizações de Sara como *Autoria Trans-Multirreferencial*, bricolando com o que Kincheloe (2006) denomina de *blue knowledge*¹⁵, ou seja, a constituição de uma epistemologia implicada e criativa.

¹⁵ Simultaneamente, o *blue knowledge* expande o interesse do construtivismo crítico em confrontar o determinismo niilista, celebrar a agência humana e criar uma pedagogia de possibilidade, apesar das forças que jogam contra tal trabalho epistemológico, cultural e acadêmico (KINCHELOE, 2006, p. 156).

Figura 31. Prints das conferências e palestras publicadas no Instagram



Fonte: Instagram @sarawagneryork.

A multirreferencialidade, segundo Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), se configura numa epistemologia da pluralidade que, criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreender situações e objetos complexos, por meio de operações dialógicas e dialéticas. Dialogando com o desenho de uma epistemologia construída por Sara dentro da universidade, contextualizando a importância dos fluxos circunstanciais da cibercultura, que permitem diariamente a sua integração com outros espaços de diálogo, de formação, um campo multirreferencial de experiências, que não impedem a “experiência do acontecimento” (MACEDO, 2016).

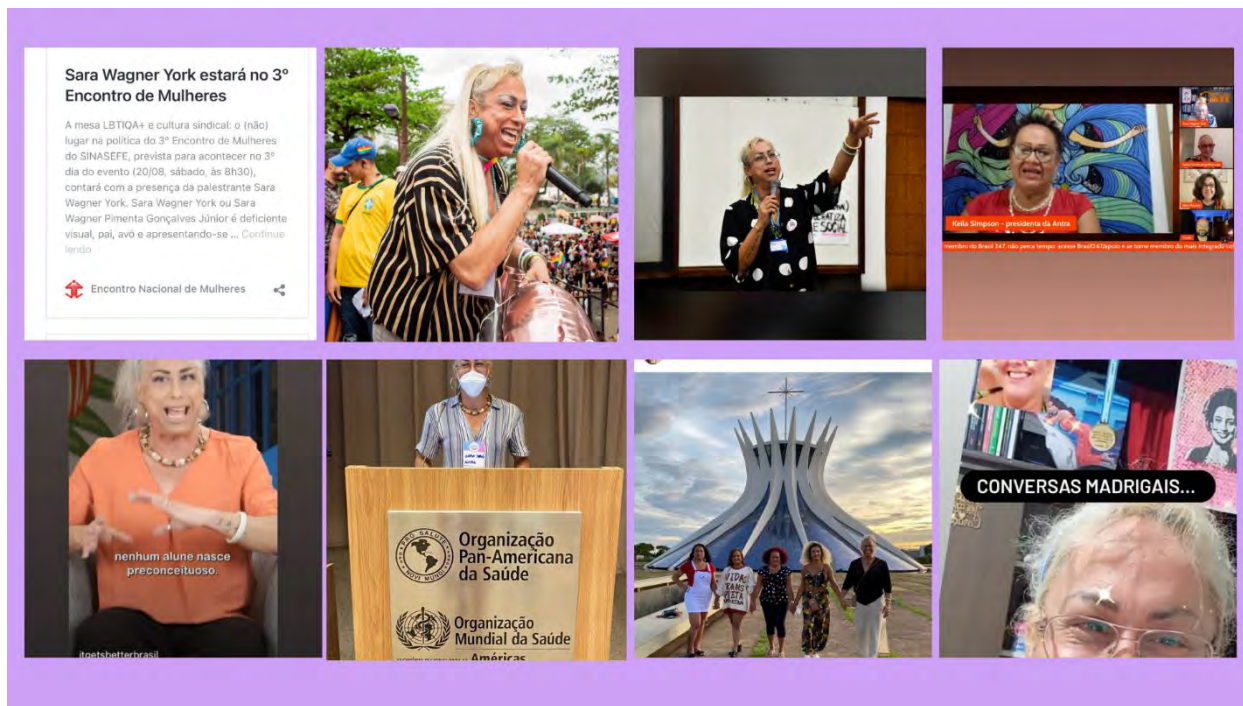
A visibilidade de Sara Wagner York sobrevoou os mais diversos espaços sociais, dimensão talvez que Sara não tenha tido tanta noção, mas que, de acordo com Haraway (1995), alguns lugares dentro da própria Academia podem não considerar como úteis os ditos acontecimentos.

O acontecimento não é jogo-jogado. Acontecimento é jogo-jogante, vida-vivente. O acontecimento nunca é uma série ou um caso, um derivado de algo, uma causalidade previsível. O acontecimento não é uma promessa, uma esmola, um pedaço de algo qualquer. Não é algo qualquer, não o poderia ser, pois acontecimento não é nada como isso ou aquilo, como objeto à mão para usufruto de consumidores. Acontecimento não é representação. Ele não representa nada e ninguém. O acontecimento simplesmente acontece. Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer. Alguém que responde pelo nome próprio e que é apropriado (GALEFFI, 2016, Prefácio).

De acordo com Galeffi (2016), “acontece para alguém que deixa acontecer” e assim a itinerância epistemológica de Sara acontece na universidade, na escola, nos hospitais, nos

congressos, nas associações, nos grupos de pesquisa, na música, na dança, acontecimentos que se complementam, conforme Macedo (2016, p. 13) diz: “os acontecimentos são improváveis, interferem e são inelimináveis na experiência humana”.

Figura 32. Prints das participações em eventos



Fonte: Instagram @sarawagneryork.

Nesta relação com a cidade e a confirmação do seu corpo como elemento de mudanças e reflexões, Sara avança conquistando espaço e autorizando outros milhares de corpos LGBTQIA+ a se resignificarem e estabelecerem a estratégia da subversão na construção das suas identidades e vivências em sociedade. Os acontecimentos, que podemos acompanhar na linha do tempo do Instagram de Sara, nos permitem perceber o quanto sua visibilidade a tornou referência. Sara tornou-se palestrante e consultora, sendo convidada para palestrar e levar sua autoria e intelectualidade às mais diversas redes de conhecimento no país. Recentemente, acompanhamos por meio de muitos *reels* e publicações, a sua participação no 3º Encontro Nacional de Mulheres do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) realizado na cidade de Fortaleza-CE, e em seguida, uma participação no 3º Fórum Internacional Senac de Educadores realizado na cidade de São Paulo-SP, cujo tema central era Pensar a Escola Plural.

Todas as ações de Sara sobre o território são compartilhadas em sua rede, o que nos permite participar e acompanhar toda a sua trajetória. Trata-se de uma autoria na cibercultura, sustentada por um processo criativo que vai além das construções de elementos materializados

em ciência, mas se estabelece nos entremeios, naquele lugar e local que sensibiliza e conduz novas autorias parceiras a se apresentarem na cena social.

Figura 33. Lançamento do “Programa Sextou com Sara”, no “Giro das 11”, no canal TV 247



Fonte: Instagram @sarawagneryork.

No dia 15 de outubro de 2021, Sara Wagner York se torna a primeira mulher trans, politicamente travesti, *âncora* de um programa jornalístico, no canal TV 247¹⁶, dentro do Programa “Giro das 11”, ao lado do jornalista Mauro Lopes, idealizador do programa. Destaca Sara:

Hoje, quando iniciei o “Giro das 11”, programa ancorado pelo jornalista Mauro Lopes, seu também idealizador nestes mais de quatro anos de TV 247, pensei que estivesse fazendo um grande trabalho, mas só tive real noção da grandeza ao ler em várias mídias que eu era a *primeira travesti* a ancorar um programa jornalístico. Eu, Sara Wagner York, travesti e pessoa com deficiência visual, estava fazendo história.



¹⁶ A TV 247 é um dos maiores canais de jornalismo independente no Youtube e tem vários programas diários como “Bom dia 247”, “Giro das 11”, “Boa noite 247” e “O dia em 20 minutos”, além de entrevistas com personalidades e lideranças políticas e econômicas. A TV 247 também possui uma das comunidades mais engajadas do Brasil (<https://www.brasil247.com/>).

Figura 34. Banner do Programa “Sextou com Sara”



Fonte: Canal 247/Youtube.

A autoria trans-multirreferencial de Sara Wagner York, intelectualidade que lhe permite transitar nos mais diversos lugares, se posicionando e articulando a sua representatividade, lhe permitiu acessar um lugar cisheteronormativo antes intocável. De acordo com Ardoino (2012), por exemplo, a experiência mais extrema, às vezes, a mais cruel, mas, provavelmente, a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade, é a que nos é imposta por meio do encontro com o outro, enquanto limite do nosso desejo, do nosso poder e da nossa ambição.

O “rigor outro” nas autorias construídas por Sara a permitiu, por meio da sua polivalência criadora (MACEDO, 2016) e toda sua implicação multirreferencial com as questões sociais, para além da sua militância como travesti, se perceber constantemente implicada e mobilizada a mudar os espaços que, de certa forma, não consentiam a sua entrada. Ao etnografar a presença de Sara no Instagram e nas integrações com outras redes, é perceptível a sua intensa mobilização/engajamento, não permitindo a diminuição do seu campo de reflexão, que atravessa muitos campos do conhecimento, ou seja, Sara se estabelece na “sobreimplicação” (MACEDO, 2009), sem transformação suas pautas em tão somente militância, indo além e se interligando as mais diversas áreas do conhecimento. De acordo com Macedo (2009), em geral, a sobreimplicação cria ativismo.

O ativismo multirreferencial visto nas ações de Sara sobre o mundo se constrói, primeiramente, a partir das observações das narrativas e histórias de vida e formação, uma experiência que sai dos trilhos do SISTema e balança diversos polos, o que Macedo (2016)

chama de inclinar-se, retomar, incomodar-se, ensimesmar-se, refletir e, na busca da compreensão valorada, se faz, fazendo-se, criando o acontecimento. Neste encontro das autorias multirreferenciais de Sara, a experiência se desloca, vibra, institui e realiza o acontecer.

O Blog do Canal 247 (2021) destaca que Sara significa que “representação é sobre estar nos espaços e representatividade é sobre decidir com e sobre eles”.

A marca da primeira pessoa a fazer, tecer ou criar postos deve ser comemorada sempre, mas para parte da população brasileira as “primeiridades” sempre chegam de forma inovadora, corroborando com o apagamento daquelas que estavam na caminhada. A “primeiridade” em grupos trans, travestis, PcD e/ou negres, por exemplo, acompanha a retórica que beira o primitivismo, aquele primeiro como base de uma estrutura maior. A “representatividade” não apenas busca significar uma representação política junto aos interesses de determinado grupo, pessoas ou coletivo, mas busca a sua participação em espaços de decisão com poder para mudar rotas e para estabelecer (novos) sentidos (Sara Wagner York, Blog Canal 247, 2021).

Em seu Instagram, Sara (2021) destaca que a “representatividade” não apenas busca significar uma representação política junto aos interesses de determinados grupos, pessoas ou coletivo, mas busca a sua participação em espaços de decisão com poder para mudar rotas e para estabelecer (novos) sentidos.

Estamos falando nesta pesquisa em “mudar uma estrutura por dentro”. De acordo com o Canal 247 (2021), algumas mulheres trans, homens trans e travestis já circulam pelos canais ditos oficiais e na TV aberta, trazendo consigo a tão falada representação. Na área da comunicação, algumas mulheres trans jornalistas têm feito trabalhos voltados ao entretenimento, como Lisa Gomes e Leonora Aquila. Entretanto, a prioridade da TV 247, segundo seus idealizadores, é a informação. Apesar de termos uma abordagem interativa e dialógica, a pós-TV 247 – como nomeia Mauro Lopes – tem por objetivo informar e contextualizar sua audiência sobre assuntos que tocam a população e que, sobretudo, desaparecem na grande mídia.

A pessoa *queer* não pode mais assumir o desconforto da ambiguidade, dos “entrelugares”, do “indecidível” (LOURO, 2016, p. 7-8), e Sara “explode” no sentido de estabelecer a sua presença neste lugar e não mais no “entre”. Para contextualizar o silenciamento do entre na existência de Sara, destacamos a sua fala na estreia do “Sextando com Sara”, no programa “Giro das 11”:

Tive o prazer de receber, na minha estreia como âncora, o ex-deputado Wadih Damous, comentando o cenário político atual; Silvany Euclênio, do Pensar Africanamente; Regina Facchini, da Revista PAGU/UNICAMP; o jornalista Victor Viana, CEO da mídia Prensa de Babel; e, por fim, Sérgio Luis Baptista da Silva, professor na UFRJ e líder do Laboratório de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Raça (GE-SER).

São nestes atrasos civilizatórios que a autoria de Sara adentra e bagunça tudo, ordena a diversidade e se estabelece enquanto intelectual. Os contatos e acordos entre humanos não

podem ser medidos por sua sexualidade, orientação e cor, mas pela capacidade de mobilizar os saberes que lhe foram permitidos acessar no transcorrer das vivências e experiências formativas.

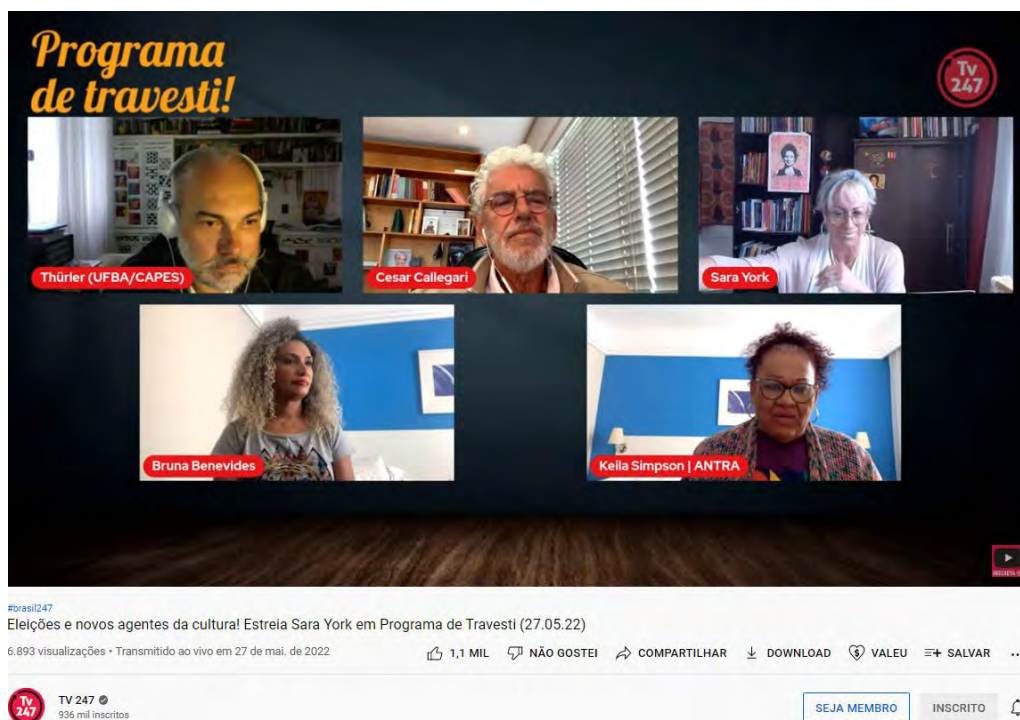
Durante os 7 meses, no período de outubro de 2021 a maio de 2022, que estive à frente do “Sextando com Sara”, no programa “Giro das 11”, Sara se estabeleceu enquanto jornalista, apresentadora, mediadora, debatedora, pesquisadora e intelectual, nos presenteando com uma honestidade epistemológica, que permitiu para além da sua visibilidade, ceder espaço a aliados, militantes e ativistas que constroem com Sara diariamente epistemologias multirreferenciais, sensibilizando a sociedade com as narrativas destes corpos.

Dentro da amplitude do conhecimento de Sara Wagner York, disposto em várias formas de autoria no ciberespaço e na cidade, e dialogando com a presença multirreferencial de seu corpo nos espaços dominantes e de constituição binária, Sara nos direciona para refletir sobre a “pesquisa travesti”. Em um dos seus posts, a qual foi homenageada pela ADUR-RJ, Sara afirma que “não é porque sou travesti que eu preciso obrigatoriamente pesquisar gênero e sexualidade. [...] é como se as minhas compreensões tivessem outras pessoas para falar por elas, e aí não é necessário que eu fale.”

A partir deste posicionamento de Sara, podemos perceber que não se trata de uma questão sobre o “lugar de fala”, mas sobre um sistema que nos estabelece um chancelamento em que nossa autonomia intelectual nos possibilite falar sobre um tema específico e outros não. O “Sextando com Sara” permitiu que, por meio da sua intelectualidade plural, outros assuntos que não estejam apenas na linearidade “gênero e sexualidade” estejam em pauta.

Em decorrência de toda essa representatividade e autoria trans-multirreferencial, Sara Wagner York estreou, no dia 27 de maio de 2022, o “Programa de Travesti”, a ser transmitido todas as sextas-feiras do mês, com o tema “Eleições e novos agentes da cultura”, programa inteiramente de Sara e o seu corpo sendo o regente de todo o espaço e articulações. Neste programa de estreia, Sara abordou temas tocantes às questões educacionais e culturais na semana, recebendo o sociólogo e ex-secretário de Educação Cesar Callegari, o teatrólogo e pedagogo Djalma Thuller, a educadora social, presidente da ANTRA e mulher travesti Keila Simpson e a sargento da Marinha, ativista, articuladora política da ANTRA e mulher travesti Bruna Benevides. Atualmente, o vídeo de estreia de Sara conta com mais de 6.900 visualizações.

Figura 35. Lançamento do Programa Oficial no Canal 247 – “Programa de Travesti”

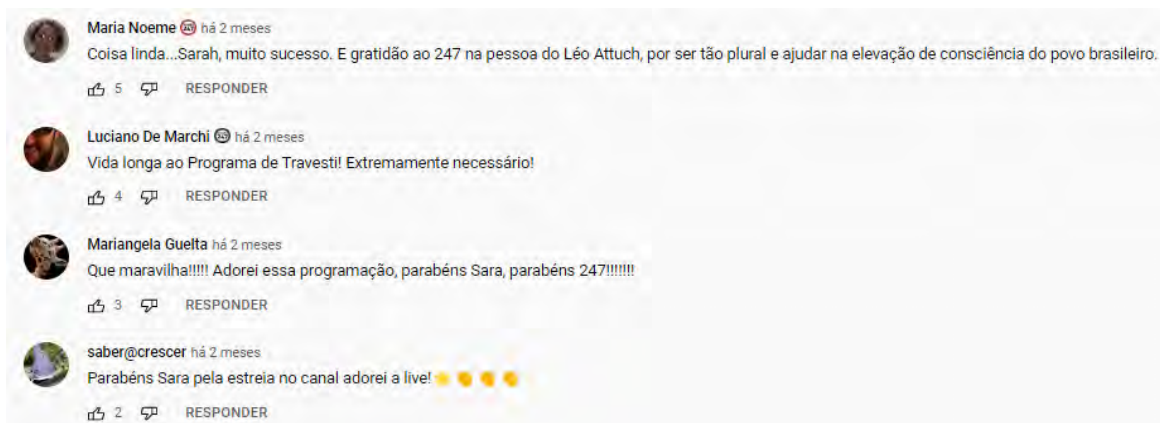


Fonte: Canal 247/Youtube.

De acordo com York (2022), “se o cis-mundo não se atualizar, ele será deixado nas sombras da história da ignorância. O mundo está evoluindo e abraça aquelas/us/es que evoluem com ele!”. Importante dialogar com a fala de Sara, pois o “Programa de Travesti” está sendo transmitido por um portal brasileiro de notícias e análises políticas, com uma linha editorial identificada com a esquerda política. A palavra “travesti”, que se destaca no nome do programa, infelizmente ainda precisa ser constantemente articulada perante as (des)informações da cisgeneridade. Em contraponto a esta percepção, trazemos para a mesa de debate uma fala apresentada em 22 de agosto de 2022, por Megg Rayara em seu Instagram, afirmando que as experiências de travestis, mulheres e homens trans continuam sendo utilizadas para reforçar e atualizar discursos e posturas transfóbicas e racistas, inclusive por muitas pessoas que se dizem aliadas. Detalha Megg que, ao insistir em determinadas perguntas e comentários, a cisgeneridade hetero-branca-centrada é tratada como natural e não como construção social.

Portando, precisamos compreender que os processos que envolvem as “descobertas” e “transições” (RAYARA, 2022), fazem parte das experiências das pessoas como um todo e não apenas das experiências de travestis, mulheres e homens trans.

Figura 36. Print dos comentários do Youtube no lançamento de “Programa de Travesti”



Fonte: Canal 247/Youtube.

Nesse sentido, “Programa de Travesti”, além de ser um espaço construído e protagonizado por um corpo inteligível e político, sua resistência em rede oportuniza ainda mais a visibilidade, a representatividade e o combate a qualquer tipo de discriminação. Cabe, ainda, destacar, com grande empoderamento, que Sara é uma pesquisadora, professora e intelectual com grande fluxo de produções científicas, conforme apresenta seu Currículo Lattes, porém, entre todas as suas produções, que precisam ocupar as salas de aulas, destaco “Manifestações Textuais (insubmissas) Travestis”, escrita em parceria com Megg Rayara Gomes Oliveira, travesti e professora adjunta da UFPR, e Bruna Benevides, travesti e primeira mulher trans da Marinha do Brasil, também conhecida como “Manifesto Travesti”, uma das publicações mais potentes, atuais e vivas no campo do gênero e da sexualidade.

Quando nos aproximamos da própria ideia de um manifesto encontramos algumas definições aproximativas, como, por exemplo: 1) ser uma declaração trazida a público; 2) ser uma declaração solene de um partido, um grupo religioso, ou, ainda, de artistas; 3) possuir relações de bens para efeitos fiscais; 4) documento que não pode ser contestado ou oculto; 5) adjetivo para aquilo que se revela por sua evidência. Nestas definições que podemos localizar de forma mais ou menos elaborada, em diversos dicionários encontramos elementos políticos, religiosos e artísticos, mas, também, elementos jurídicos, legais e burocráticos (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 2).

De acordo com Wagner York, Oliveira e Benevides (2020, p. 8), as “pessoas gozam de privilégios e conquistas que as distanciam da realidade das travestis”, que na maioria das suas histórias são negligenciadas e silenciadas nos espaços de circulação social. Portanto, é pelo “Manifesto Travesti”, “Giro das 11” e “Sextou com Sara”, “Programa de Travesti”, centenas de publicações e pesquisas, dissertações e teses, de mestrado e doutorado, sala de aula e escola, e para além de toda esta autoria trans-multirreferencial, a presença do seu corpo dentro da Universidade, rompendo com os não-lugares de enunciação binária, desmistificando o lugar subalterno, e como afirma York (2018, p. 16): “nos transformaram em apenas um corpo a ser

estudado ou simplesmente nos mataram”, que você Sara Wagner York ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Júnior é sim uma mulher travesti, “pesquisadora do asfalto” (YORK, 2018) que transcende todas as normas e abjeções perante a sociedade que te viu nascer, sendo a mesma que, por muitas vezes, tentou te matar.

Figura 37. Homenagem à autoria trans-multirreferencial de Sara Wagner York



Fonte: Montagem do Autor.

3.1.4 Ativista Bruna G. Benevides – Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) – “Autoria trans-política”

Figura 38. A representatividade de uma mulher



Fonte: Instagram / @brunabenevidex.

Bruna G. Benevides se apresenta como uma travesti cearense, feminista, militar antifascista, consultora de gênero e sexualidade, ativista trans e defensora dos direitos humanos LGBTQIA+, autora do dossiê trans – pesquisa anual sobre violência contra pessoas trans brasileiras e pessoas trans na política. Bruna Benevides foi eleita umas das 100 mulheres pioneiras na categoria *Leadership, Power and Politics pel Women of the World fundation*, vencedora do prêmio “Faz Diferença” do *Jornal o Globo* e condecorada com a Medalha Marielle Franco por sua luta pela igualdade de gênero e defesa dos direitos das mulheres.

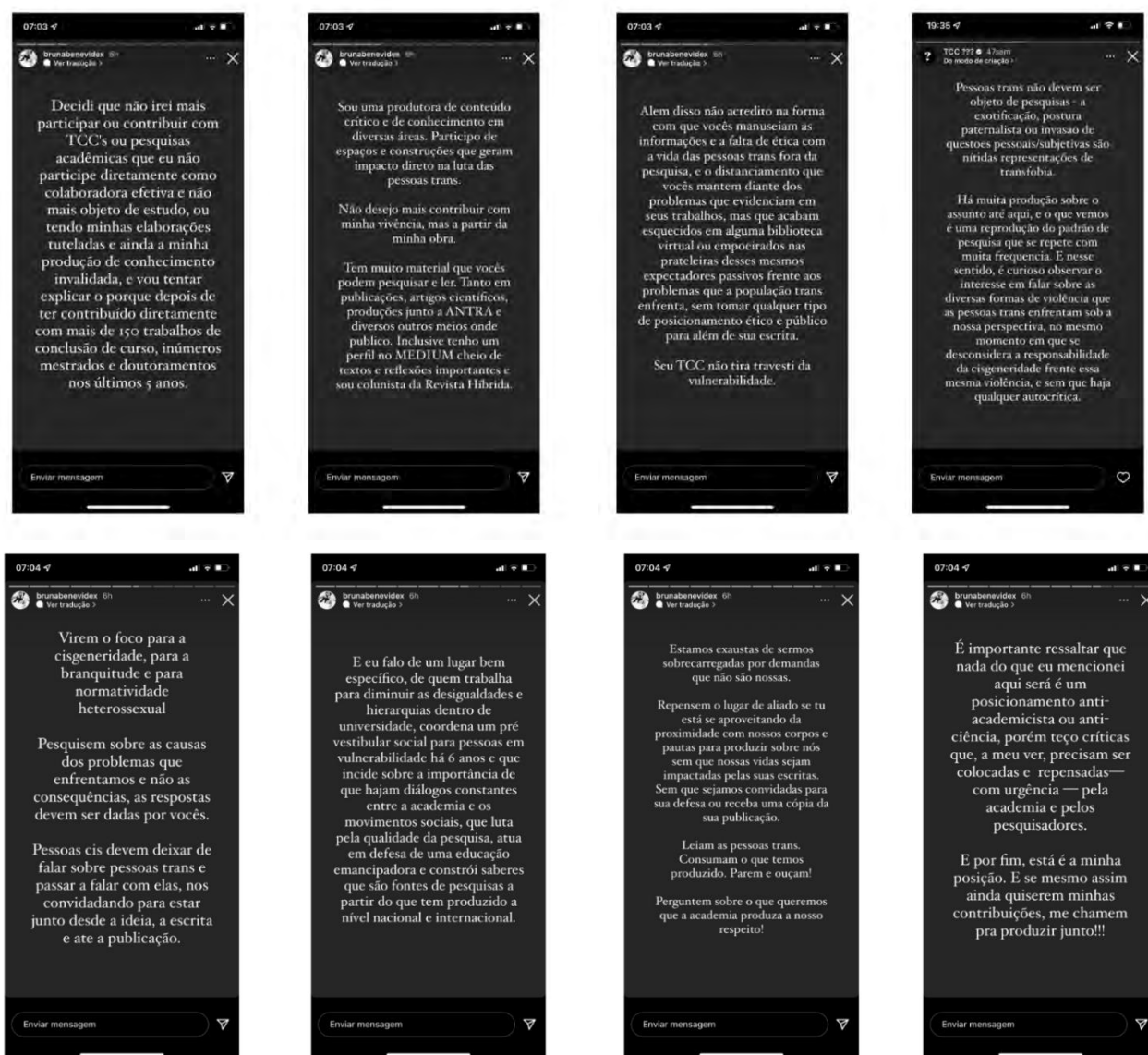
Bruna possui muita propriedade de uso da rede Instagram, pois ela articula todas as funcionalidades disponíveis na rede. O meu primeiro contato com o Instagram de Bruna aconteceu por meio dos *stories*, no dia 27 de setembro de 2021, com uma sequência de postagem em que ela expressava a sua insatisfação com a forma como as pesquisas e entrevistas com ela estavam acontecendo, visando apenas a gerar material e conteúdo para pesquisas em diversos níveis, como TCC, dissertações e teses.

A sequência de *stories* em que Bruna apresenta as suas argumentações sobre a decisão de não colaborar ou participar de TCC's ou pesquisas acadêmicas, desde que fosse integrante direta do processo e não apenas objeto, se contextualiza em uma realidade de pesquisas

padronizadas e que apenas buscam resultados que não validam a existência dos corpos trans/travestis.

Os *stories* seguem uma estética linear, com o fundo negro e letras centrais na cor branca, impactando a todos que se deparam com a questão e, de alguma forma, notifica em sua rede uma mensagem de alerta para algo que Bruna, naquele momento, desejava transmitir aos seus seguidores e outros observadores.

Figura 39. Print dos *stories* sobre participação em TCCs, Dissertações e Teses



Fonte: Instagram stories / @brunabenevidex.

Bruna Benevides, antes da sua transição, performatizava a arte drag na cidade de Niterói e era conhecida como Bruna Marx, porém a sua imagem se tornou muito visível quando decidiu realizar a transição de gênero, sendo militar da ativa, estando na graduação de segundo-sargento, da Marinha do Brasil, com aproximadamente 21 anos de serviço militar. Naquele

momento, meados do ano de 2013, o então namorado de Bruna, Gustavo Benevides, estudante de educação, sensibilizou o país em uma entrevista cedida ao *Jornal O Globo*, partilhando a discriminação e as dificuldades sofridas ao assumirem a relação. Depois de se assumir como uma mulher transgênero, Bruna travou uma longa batalha legal para garantir seu direito de continuar trabalhando na Marinha do Brasil, o que foi concedido em 2018, um resultado histórico no país.

Por meio da sua (re)existência, Bruna construiu uma carreira reconhecida no campo dos direitos transgêneros, permitindo abrir o caminho para tantas outras mulheres e homens trans que vivem na abjeção de suas empregabilidades públicas. O reconhecimento de Bruna Benevides é notoriamente transgressor, sendo considerada a primeira mulher transexual em serviço ativo, ou seja, cumprindo toda as condições para ser militar nas Forças Armadas.

Paralelamente a todo este histórico de lutas, Bruna tornou-se objeto de muitas especulações e interesse, assim como também foi protagonista de trabalhos importantíssimos para a sociedade brasileira, desenvolvendo parcerias intelectuais com grandes pensadoras trans da academia, articulando seus saberes e vivências, em prol de buscar melhorias para as políticas de reconhecimento e vida das pessoas LGBTQIA+.

A utilização dos *stories* são mecanismos que permitem ao usuário divulgar mensagens por um período de 24 horas, e após este período eles podem ser registrados em uma espécie de linha do tempo que recebe o nome de “destaque”, que permite ao proprietário da conta criar capas que conduzem o visitante da página ao que está sendo criado, regras de participação, diretrizes da página e, claro, notificações que sejam importantes estar sinalizadas.

Figura 40. Destaques no Instagram – Informações sobre Bruna Benevides



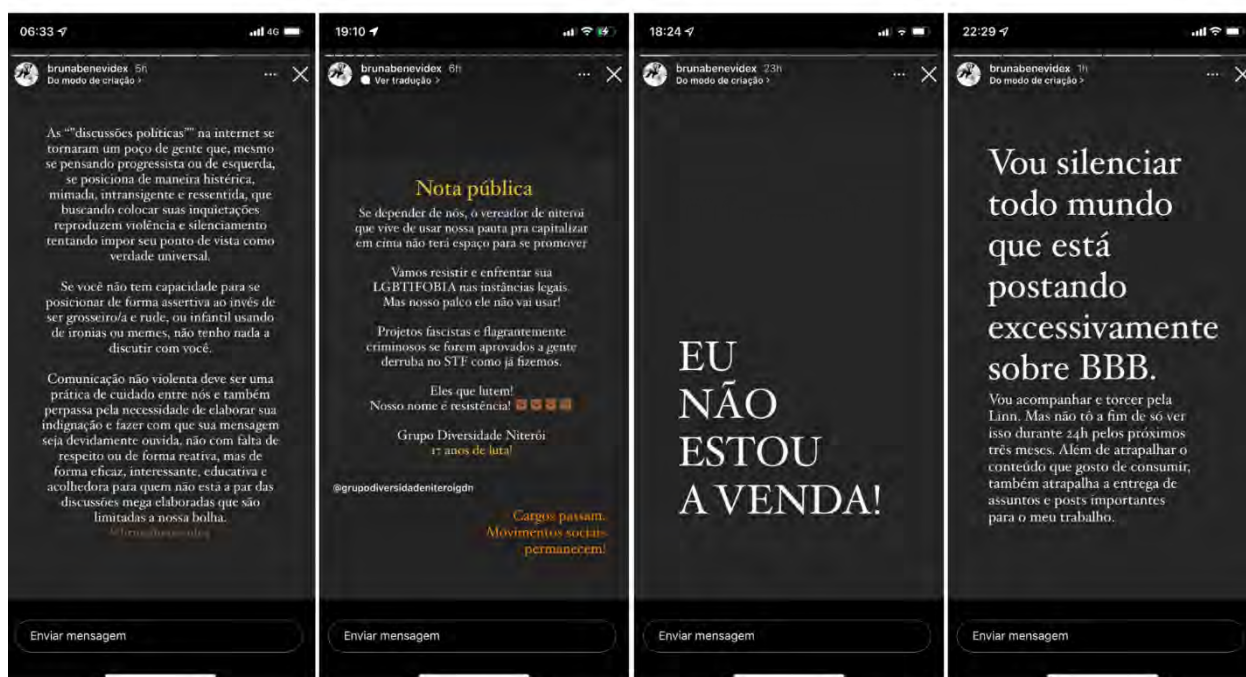
Fonte: Instagram painel / @brunabenevidex.

No decorrer da etno(*queer*)grafia do Instagram de Bruna, percebemos que os *stories* se tornaram uma marca para a ativista, sendo articulados de maneira a divulgar informações de cunho substancial e relevante, até mensagens e informações que permitem ao usuário se deslocar para outros caminhos nas redes, dentro do quadro de parceiros e projetos que são desenvolvidos e coordenados por Bruna Benevides. De acordo com Lemos e De Sena (2018), se a fotografia já estava em um regime de efemeridade, visto o fluxo dessas imagens em

timelines nas redes sociais, hoje essa característica é ainda mais forte com os sistemas de exposição temporária de fotos.

Ainda de acordo com os autores (LE MOS; DE SENA, 2018), os metatextos aliam à imagem outras imagens, comentários, legendas e/ou geolocalização. E, no caso do Instagram de Bruna, essa transformação está vinculada a uma prática de dado (LUPTON, 2016) envolvida na composição de uma publicação nos *stories* de apenas textos.

Figura 41. Estética visual dos *stories* de Bruna Benevides



Fonte: Instagram stories / @brunabenevidex.

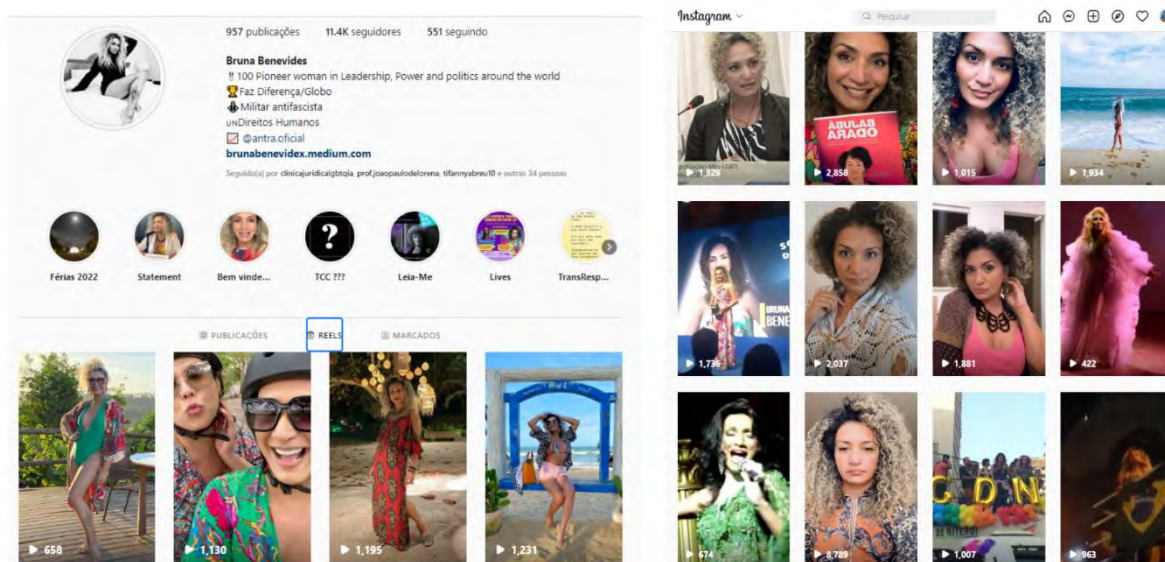
Nesta sequência de *stories*, podemos perceber que as interlocuções de Bruna se destacam em um eixo bem diverso, que se destacam desde a sua atuação política ao entretenimento, porém, se faz importante destacar que em uma das suas publicações “[...] *vou silenciar todo mundo [...]*” e “*eu não estou a venda!*” Bruna traz para a cena uma importante funcionalidade dos *stories* que é a possibilidade de estabelecer o silenciamento. Por meio do silenciamento é possível ocultar os *stories* de usuários indesejados, e, dessa forma, os conteúdos desses contatos deixarão de aparecer no carrossel superior do aplicativo quando publicados, sendo levados para o final da fila e apresentando uma cor esmaecida. Esse recurso é útil para ignorar contatos irritantes, mas sem deixar de seguir os perfis no aplicativo.

O Instagram de Bruna é uma rede aberta, cabendo destacar que esta é uma opção dada ao usuário a qualquer momento, podendo este privar o acesso à sua rede, restringindo o acesso a qualquer usuário; sendo assim, é necessário que o usuário interessado em seguir a conta

encaminhe um convite, que poderá ser aceito ou não pelo proprietário. Porém, a rede de Bruna se dá a partir das suas práticas políticas e pessoais, então, manter o acesso livre a quem estiver interessado permite uma maior abrangência das suas publicações, potencializando ainda mais os seus movimentos enquanto ativista e influencer. Além disso, essa é a opção mais prática e efetiva para você conseguir humanizar a sua imagem e torná-la acessível.

Além dos *stories*, Bruna Benevides desenvolve atividades na sua rede a partir do *reels*. Segundo o histórico do Instagram, a função de publicação de vídeos surge somente em junho de 2013, porém, naquele momento, apenas de forma quadrada e com uma pequena quantidade de filtros padronizados. No ano de 2020, a plataforma lança o recurso denominado *reels*, que se trata de uma produção audiovisual que permite ao usuário gravar e editar vídeos curtos que podem estar diretamente conectados aos *stories*.

Figura 42. Print do *feed* de publicações do Instagram



Fonte: Instagram reels / @brunabenevidex.

Atualmente, Bruna conta com 34 vídeos na funcionalidade *reels*, o que nos apresenta que o grande potencial da página é a construção diária dos *stories* e publicação de fotografias em seu *feed*, que conta com mais de 950 publicações.

Dentro do campo de análises das observações realizadas no Instagram de Bruna Benevides, o grande destaque se dá em seus posicionamentos políticos, a promoção dos Direitos Humanos e a luta pela construção de políticas públicas para a comunidade LGBTQIA+, em especial mulheres e homens trans. Em decorrência da sua luta, Bruna ocupou espaços importantes para uma mulher transexual, como a arena da política, e a partir das suas

articulações se estabeleceu como uma das 100 mulheres mais importantes no pioneirismo em liderança, poder e política em todo o mundo, eleita pela Fundação Mulheres do Mundo (*Women of the World Foundation*). Destaca a fundação:

É extremamente importante ver mulheres comprometidas liderando o processo de transformação para construir uma nova forma de fazer política e exigir uma sociedade justa de gênero que permita que as vozes de todas as mulheres sejam ouvidas. Entre mulheres – cis e trans, de todas as raças, religiões e origens sociais – representamos as lutas enfrentadas diariamente em nossa sociedade contra o sexismo, a transfobia e a opressão estrutural (WOMEN OF THE WORLD FOUNDATION, 2020).

No Brasil, Bruna Benevides se tornou articuladora política da ANTRA, Presidenta do Grupo Diversidade de Niterói (GDN), Presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da População LGBT de Niterói/RJ, Membro permanente da Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBTI+ (RenospLGBTI), Coordenadora do projeto Resistência e Arco-íris e transformação na FIOCRUZ e Coordenadora Adjunta da Clínica Jurídica LGBTQIA+, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

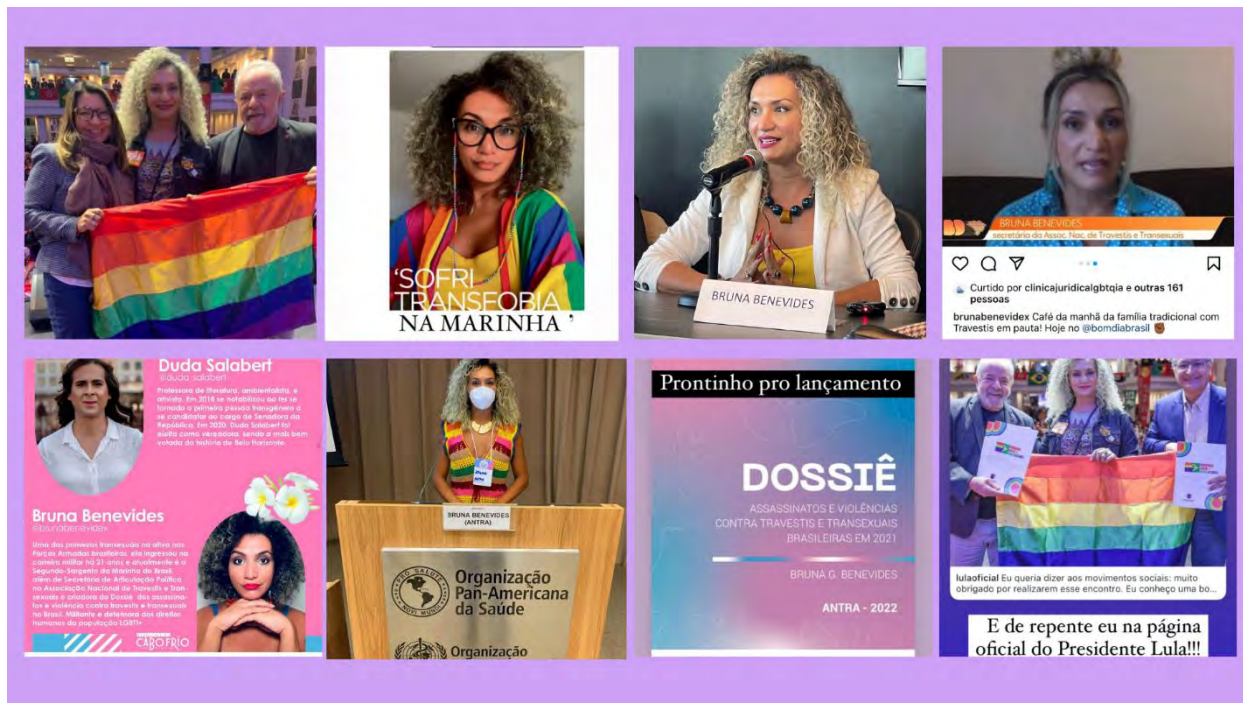
Em consonância com suas atividades políticas, Bruna desenvolve e coordena importantes atividades em apoio à comunidade LGBTQIA+ no estado do Rio de Janeiro, e, atualmente, trabalha à frente dos seguintes projetos:

- a) Pré-vestibular Social “PreparaNem Niterói” – é um preparatório para o Enem para pessoas trans, travestis e/ ou em situação de vulnerabilidade social e preconceito de gênero;
- b) Curso de Formação para Ativistas “Empodera LGBTQIA+” – voltado exclusivamente a membros da comunidade LGBTQIA+, para a formação de lideranças, ativistas e outras pessoas politicamente mobilizadas da comunidade LGBTQIA+;
- c) Diversipós – Curso Preparatório Social para ingresso de pessoas LGBTQIA+ na pós-graduação, com o objetivo de capacitar e preparar a população vulnerável LGBTQIA+ para o ingresso na pós-graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento;
- d) Curso de extensão Defensoras e Defensores Populares LGBTQIA+ – com o objetivo de capacitar e sensibilizar a comunidade jurídica e outras áreas que se insiram na relação entre Direito, sexualidade e gênero, no tocante à defesa dos direitos da comunidade LGBTQIA+. A missão principal é formar defensoras e defensores populares capazes de atuar em demandas que envolvam os problemas desse grupo social.

No ano de 2022, Bruna a frente do GDN, foi uma das importantes articuladoras para a realização da 16ª Parada do Orgulho LGBTQIA+ de Niterói, realizada em 7 de agosto de 2022. É importante destacar que o trabalho ativista de Bruna em busca do desenvolvimento de políticas de acesso à universidade, geração de rendas, apoio psicológico, moradia e entre outras demandas de sobrevivência que a comunidade LGBTQIA+ em situação vulnerável necessita,

dialoga com toda a sua história de vida e formação. A esta autorização denominarei “*Autoria trans-política*”.

Figura 43. Print do *feed* do Instagram das participações em eventos, entrevistas e divulgação



Fonte: Instagram feed / @brunabenevidex.

A autoria trans-política de Bruna desconstitui os padrões cisgêneros presentes nos espaços de disputa e a permite eliminar a representação dos padrões, tanto pela sua passabilidade, quanto por toda a sua representatividade para o campo de políticas públicas LGBTQIA+. O seu corpo existente e persistente desestabiliza a barreira entre o “nós”, dentro da norma, e o “eles”, indivíduos fora da norma, não permitindo a inexistência de uma “comunicação recíproca que represente todos os indivíduos e suas necessidades e exercite os direitos humanos” (TEIXEIRA; PORÉM, 2019, p. 307).

Desenvolvendo atividades de consultoria para assuntos de gênero e sexualidade, muitas redes de conhecimento, entre elas a Universidade, contam com toda a produção intelectual de Bruna Benevides para avançar em discursos sobre a população travesti e transgênero. A sua intelectualidade envolve importantes parcerias com mulheres e homens trans que integram a carreira acadêmica, pois Bruna ainda não se constituiu uma mulher de carreira universitária, posição muitas vezes articulada por ela. Cabe destacar que, ao lado das professoras Megg Rayara Gomes de Oliveira e Sara Wagner York, publicaram um dos artigos mais importantes para o campo do gênero e da sexualidade no Brasil, denominado “Manifestações Textuais (insubmissas) Travesti”, conhecido como “Manifesto Travesti”.

Benevides e Lee (2018) afirmam que as parcerias devem ser negociadas para que nossas vidas não sejam extraídas de nossos relatos de experiências e se tornem mercadoria valiosa nas mãos de outros. Que as pessoas não mais se sintam confortáveis em falar por nós. Enchendo Lattes de textos, alguns totalmente vazios da humanidade pulsante da nossa população. Falem conosco. Ouçam nossas vozes e as contribuições que temos para apresentar.

Atualmente, na função de pesquisadora e exercendo a sua autoria trans-política, Bruna Benevides desenvolve, desde 2016, o levantamento dos assassinatos de Travestis e Transexuais brasileiros(as), que foi divulgado pela primeira vez no ano de 2017. Benevides e Lee (2018) destacam que o campo científico, ao construir discursos que corroboraram com nossa exclusão e morte social, conforme Agamben (1998), também pode ser subvertido. Trazemos a ciência para ser um canal de interlocução com a sociedade, manejamos as teorias e metodologias com um toque especial que contempla as posicionalidades de pessoas não-cisgêneras como detentores de saberes que oferecem acolhimento, justiça e oportunidades (BENEVIDES; LEE, 2018, p. 252).

Figura 44. Banner de divulgação do Dossiê de Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020



Fonte: ANTRA.

A partir da primeira publicação do relatório, Bruna Benevides se constituiu, por meio de sua autoria e de toda a sua articulação frente à ANTRA, o marco para os debates sobre os assassinatos contra a população trans, mobilizando diversos setores da sociedade, buscando compreender as motivações, reiterando a importância de se estabelecer leis de criminalização, assim como evocando a propriedade sobre os corpos, com registros, investigações e resultados

dos atos criminais contra a população. Na concepção desta autoria desenvolvida por Bruna, o Brasil passa a ter acesso a um mapa inexistente durante muitos anos, e que hoje permite a sociedade se perceber dentro da violência efetivamente contemplada nos atos de homofobia e transfobia.

Como parte de sua autoria, Bruna participa como mobilizadora vinculada à ANTRA, da constituição da pesquisa que visa à criação e estruturação de uma Escola Nacional de Gênero e Sexualidade. A referida pesquisa foi realizada no período de 2018 a 2021, de caráter qualitativo, com análise documental e interpretativa de projetos de lei, decretos presidenciais, bem como textos das políticas implementadas durante o período de 2019 a 2021. De acordo com o site, a Escola Nacional de Gênero e Sexualidade tem como objetivo central a construção da contranarrativa à ofensiva antigênero, fornecendo ferramentas de formação e disseminação de informações, narrativas e fontes de pesquisa para o enfrentamento do conjunto de retrocessos que impactaram essas pautas nos últimos anos, principalmente sobre a bandeira de ataque à denominada “ideologia de gênero”.

Portanto, a partir de todo o seu trabalho à frente das articulações políticas e autorias perante a sociedade, Bruna Benevides foi reconhecida como uma das mulheres mais importantes na luta pelos direitos da população trans da atualidade, recebendo em 2019 o prêmio “Faz Diferença” do *Jornal O Globo*, tornando-se a primeira travesti a fazer parte da premiação em toda sua história. Bruna promovendo a ruptura dos alicerces binários e cisheteronormativos, e registrando seu nome nos rastros históricos da história brasileira.

Ter nosso trabalho, nossa luta e dedicação reconhecidos! Ser ouvida e aplaudida por tantas pessoas que eu jamais poderia imaginar. Ver o impacto de minhas palavras diante de uma plateia de estudiosos, pensadores, cientistas, atores, jornalistas, economistas etc. De igual para igual, foi revigorante! Eu não cheguei aqui sozinha, isso tudo é fruto do aprendizado que o movimento social me proporciona (BENEVIDES, 2019, Prêmio “Faz Diferença”).

Benevides (2019) destaca que se existe militância é porque existe injustiça, pois os direitos não são negociáveis. No dia 13 de maio de 2022, Bruna recebeu a Medalha Marielle Franco em reconhecimento à sua luta e de tantas outras mulheres travestis que pavimentaram o caminho para que corpos outros pudessem dialogar com a sociedade por seus direitos de existência, pois, como afirmam Benevides e Lee (2018), não precisamos de cura, carecemos de oportunidades e possibilidades de acolhimento de nossas potencialidades de vida, de projetar horizontes futuros. Reivindicamos que nossa existência seja valorizada e que nossos direitos sejam respeitados.

Figura 45. Homenagem ao ativismo e luta pela causa trans/travesti de Bruna Benevides



Fonte: Instagram.

3.2 Resistindo em Rede com Autoria: Percepções e Considerações sobre a Etno(queer)grafia *On-line*

No processo de construção da etno(queer)grafia *on-line* observei a prática de 4 praticantes culturais no Instagram: professora doutora Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor doutor Jonas Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); professora mestra e doutoranda Sara Wagner York, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e a ativista e primeira mulher trans da Marinha do Brasil, Bruna Benevides.

Neste processo, destaco a importância da sensibilidade e atenção, que, de acordo com Larrosa (2008), são elementos fundamentais para que pesquisador e sujeitos se aproximem da experiência. Juntamente com estes elementos, estabelecemos um olhar cuidadoso na voz digital que se apresentava por meio das publicações dos praticantes, compreendendo, assim, a importância em “transformar o ouvir” (MACEDO, 2016) em uma “escuta sensível”. A metodologia da escuta sensível propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, assim como advoga uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção (BARBIER, 2002).

Nesta etno(*queer*)grafia, buscamos compreender as práticas dos sujeitos no uso das funcionalidades disponíveis pelo Instagram, e como por meio destes múltiplos usos, os praticantes se formam e formam outros em rede. Entendemos rede como toda a palavra de ordem do ciberespaço, assim como “todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais” (SANTAELLA, 2002, p. 45). É nesta dimensão do digital em rede e sua relação com os territórios físicos e informacionais, que nossas praticantes liberaram o polo de emissão (LEMOS, 2008) das suas autorias. No praticar de cada um dos sujeitos, percebemos autorias distintas, que atribuímos “noções autorais” que sejam capazes de estabelecer contato com o momento em que cada uma atravessava em suas redes, sempre sob a ótica das suas produções e ambiências criadas no Instagram.

A Sofia Favero em “Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais” (2020), discute justamente sobre a mudança de posição de pesquisadas para pesquisadoras e o reflexo disso nas produções científicas. Na sua obra, a autora chama atenção inclusive para a importância da internet no surgimento dessa nova geração, diz que “não para afirmar uma ingênua ideia de democratização no acesso à internet, como se de fato tal mecanismo estivesse disponível para todos, mas para considerar essa variável na profusão de debates sobre transexualidade, travestilidade e transgeneridades na web” (p. 4), quer dizer de como as travestis vem se apropriando dos espaços que podem ser ocupados por elas para fazer acontecer essa “pesquisa de si”.

A partir da percepção das construção multirreferencial das autorias das praticantes na rede, propomos avançar para uma compreensão mais aprofundada da epistemologia construídas por elas. Destaco o item 4, “Programa: um ato manifesto” do texto Manifesto Travesti, em que York, Rayara e Benevides (2020) articulam em atos tudo o que é silenciado por nós, ao providenciarmos a abjeção da compreensão de corpos outros existentes em nossa sociedade. A partir do questionamento de York (2019) “Uma Doutora Travesti adentra programas internacionais sendo travesti?” gritamos:

- Não falem de nossos nós, por nós e/ou sem nós! (p.8)

- Jamais use o poder do conhecimento como arma e contra um corpo ou um grupo tão deslegitimado como o nosso, de travestis! Muitas escolhas são políticas e questioná-las é validar-nos como menores ou incapazes de saber, decidir e conhecer a história (p. 8).

- Não hierarquizem nossas identidades (todas são formas de acesso às políticas públicas). Travestis, mulheres transgêneras e mulheres transexuais são identidades transvestigeneres que devem ser tratadas

*com igual respeito (sendo **fixas** em muitas existências perpetuadas ou **devires** em tantas outras) (p. 9).*

- Viveremos e as nossas trans-epistemologias também! (com sua inconsciência ou isenção diante dos nossos temas e demandas) (p. 9)..

*- **Pesquisas: alimente a política da inserção, podemos escrever juntas/os/es/xs. Respeite o lugar de fala - fale a partir do que lhe toca e como lhe toca - isso significa ir além e (re)pensar (a sua pesquisa, seu objeto) seu olhar sobre a vida (p. 9).***

- Não somos violentas. Esse discurso alimenta os processos de exclusão das travestis dos espaços sociais, ainda que nossa “docilidade” fosse ensinada nas escolas, em nossas famílias e sociedade. Chega de “dar a outra face” (p. 9).!

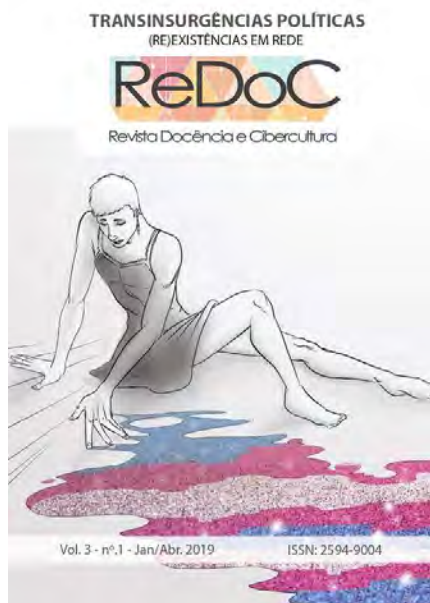
Favero (2020) diz que embora se refira a uma ausência generalizada, ela também se reflete na área da pesquisa, fazendo com que também existam poucas pesquisadoras trans e travestis no Brasil. Considerada a primeira travesti a obter o título de doutorado no país, na Universidade Federal do Ceará (UFC), Luma Andrade só conseguiu tal feito há menos de 10 anos. De acordo com Favero (2020, p. 40) “sua tese *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa* (2012) discute a intensa pressão que repele travestis do ambiente escolar, impelindo-as a abandonar os estudos, fazendo com que pensem que essa decisão foi delas, não de um conjunto de fatores institucionais”.

Então é sobre esse olhar que escolhemos quatro pesquisadoras que mobilizam saberes na rede, pulverizando a prepotência de muitos ao projetar ineficiência nas produções epistemologia travestis. Luma traçou em sua tese um trabalho que infelizmente durante muito tempo será real para uma grande parcela de estudantes trans, o que remonta ainda, “poucas travestis graduadas ou até mesmo pós-graduadas” (FAVERO, 2020, p. 40).

No livro *Crianças Trans* (2020), Sofia Fávero destaca:

Há poucos dias antes de escrever essas linhas, em 19 de novembro de 2019, sou marcada por Sara York, pesquisadora trans da UERJ, em um comentário no seu perfil do Facebook. Ela me traz “Sofia Favero, imagine minha reação quando Viviane Vergueiro lhe cita em sua fala e eu pensando, “é uma trans citando outra trans de um dossiê trans proposta por uma trans ...” Que riqueza, que honra e que alegria! Fostes lembrada”. Surpreendida, noto que está falando sobre a colaboração que fiz à Revista *Docência e Cibercultura (Re-Doc)*, durante o primeiro semestre de 2019. O dossiê a que se refere é o “Transinsurgências Políticas, (Re)existências em rede”, que conteou com autoria de diversas pessoas trans ao redor do país (FAVERO, 2020, p. 41).

Figura 46. Transinsurgências Políticas, (Re)existências em rede



Fonte: Revista Docência e Cibercultura (ReDoc)

Ao me deparar com este trecho no livro de Sofia Fávero, me permito a sentir esperança em alianças que violam as leis normativas do corpo, “rivalizando com as tecnologias universitárias” (FAVERO, 2022, p 42). Portanto compactuamos com o que diz Conceição Evaristo (2006), nosso acordo, aqui, é o de escapar de uma engenharia cisgênera que nos impossibilita, impede-nos de buscar outros horizontes. Portanto, trans e travestis intelectuais escrevam, se autorizem, utilizem-se de suas “navalhas” (FAVERO, 2020) e “giletes” (RAYARA, 2022) para abrirem a denuncia das atrocidades de um fardo biológico despejando sobre vossos corpos.

Desse modo, nossas praticantes anuncia o poder a escrita, da autorização e da epistemologia travesti. Para a professora doutora Alê Primo, denominamos *Autoria pela Existência*, pois percebemos que em plena pandemia da covid-19, aos 50 anos, ela iniciou o seu processo de transição de gênero, apresentando, no decorrer das lacunas temporais da sua rede, momentos em que articulava a opinião dos seus seguidores, sem que eles soubessem ou identificassem que Alê Primo atravessava um período de ruptura do seu gênero dado ao nascimento.

O momento em que Alê Primo volta às redes, testando o espaço, observando o posicionamento do público, articulando debates acerca da sua imagem e até mesmo da sua decisão denominei de *Autoria pela Existência* em decorrência da publicação da primeira palestra de Alê Primo, cujo título principal era: “Quantas vidas cabem em uma existência?”.

No campo de usabilidade da interface, Alê Primo se encontrava em um processo de adaptação do uso, justamente por não saber como seria para os seus seguidores recebê-la como mulher no Instagram. Todo o processo foi realizado por Alê Primo com muita delicadeza e respeito aos seus seguidores, exercendo a todo o momento a escuta e recebendo mensagens de apoio e coragem em seu *feed*.

Os usos das funcionalidades do Instagram se situaram na publicação de fotografias e *stories* de suas participações nas 5 palestras até o presente momento registradas na rede: “Quantas vidas cabem em uma existência?” “Diálogos Criativos especial Diversidade, um bate-papo sobre empreendedorismo, diversidade e criatividade”, “Mídias Sociais e Cardiologia: riscos e benefícios?”, “Educar na Diferença” e “Quando as redes sociais se tornam uma doença”.

Portanto, compreendemos que em decorrência do seu processo de transição de gênero, Alê Primo iniciou uma preparação nas redes para que seus seguidores a recebessem, construiu ambiências fundamentais no debate sobre a transexualidade e, principalmente, sobre a presença de mulheres trans nos espaços acadêmicos. Atualmente, o Instagram da professora Alê Primo conta com 14 publicações, 1.251 seguidores e 511 seguindo.

O Instagram do nosso segundo praticante cultural é do professor Jonas Alves, e conta atualmente com 254 publicações, sendo 20 vídeos *reels*, 1.014 seguidores e 1.507 seguindo. Ao observar a rede do professor Jonas Alves, percebermos que ela não se concentra em captar seguidores, pois o volume de pessoas que Jonas segue é muito maior que o de seguidores. Trata-se de um dado importante, pois o alcance de Jonas Alves se concentra na comunhão das parcerias realizadas. As publicações de Jonas refletem as suas ações sobre o mundo e como ele se apropria da cidade e do seu corpo não-binário.

O uso das funcionalidades do Instagram se concentra na publicação de fotografias em seu *feed*, não tendo grande alcance as suas publicações em vídeo *reels*. As imagens expostas estão limitadas ao seu uso sem a manipulação de filtros ou qualquer outro elemento de composição estética, o que nos direciona para entender que a rede Instagram, para Jonas Alves, é apenas um canal para dialogar com o digital quando se faz necessário.

Porém, dentro do conjunto de publicações no *feed*, entendemos que as produções e ações realizadas pelo professor Jonas Alves na rede dialogam com uma importante autoria, denominada por mim como *Autoria pela Formação*. Compreendo formação a partir da concepção de Kramer (2005), ao destacar que, no processo de construção do conhecimento, o papel do outro e da coletividade é fundamental.

Quando Jonas Alves se assume uma pessoa não-binária, sendo professor acadêmico, um coletivo de corpos destinados ao silenciamento se constituem enquanto pessoas. Ao descolar seus alunos da universidade para a cidade, Jonas Alves permite a ampliação de repertórios e o direito ao território, e isso se chama cidadania.

Kramer (2005) destaca que formação implica na constituição de identidade, narrando suas experiências, refletindo sobre as práticas e trajetórias vividas, compreendendo a sua história, ampliando, assim, o seu saber e seu saber fazer. Na observação de sua rede e suas ações de formação criadas a partir dela, percebemos a preocupação com a formação de professores para a diversidade, construindo, por meio de parcerias importantes, cursos de extensão sobre gênero e sexualidade, mobilizando inúmeras áreas do conhecimento, entre elas, a Educação Física e a Geografia.

O professor Jonas Alves promove a articulação entre a universidade, as políticas de formação e os movimentos sociais, ao permitir que seus alunos e parceiros transitem por espaços antes inimagináveis. Jonas Alves leva arte aos alunos da Universidade, empresta seu corpo e sua voz a debates sobre a presença de pessoas LGBTQIA+ nos espaços escolares, transita institucionalmente e permite que seus orientandos, pesquisadores parceiros e aliados se autorizem nos mais diversos espaços. A rede de Jonas Alves respeita a formação para a vida, para a existência, para a diversidade.

Nossa terceira praticante cultural se chama Sara Wagner York, e, atualmente, possui em sua rede Instagram, 2.865 publicações, sendo aproximadamente 280 vídeos *reels*, 8.938 seguidores e 2.806 seguindo, e vale ressaltar que no início deste mapeamento, Sara contava com 2.533 publicações e 5.423 seguidores. De acordo com a métrica no Instagram, Sara, em menos de um ano, aumentou seus seguidores em 80% e manteve uma média constante nas suas publicações que evoluíram cerca de 20%.

A bio do Instagram – redução de biografia – de Sara Wagner York, conta com informações que estabelecem um contato imediato com o público que acessa o seu perfil, principalmente quando ela destaca “educadora, travesti, pai, avó e PcD”, pois são condições que não correspondem ao espectro da cisgeneridade e que, de alguma forma, desperta interesse em um público que nunca teve contato com a autoria de Sara Wagner York.

Percebemos, nesta análise da rede, que um dos principais pontos de produção de informações está no conteúdo, elemento analítico mais valioso na rede de Sara Wagner York. As postagens, concentradas em *stories* são grande fonte de captação de público, uma vez que com um tempo determinado para estar no ar, eles se renovam diariamente. Normalmente, Sara apresenta uma média de 10 *stories* diários, compartilhados entre suas outras redes e *WhatsApp*,

os quais sofrem atualizações constantes conforme a rotina de suas atividades. De acordo com informações do Instagram Analytics, os *stories* são um tipo de conteúdo pouco valorizado ou mal utilizado, mas que na verdade podem trazer informações de grande valor. De alguma forma, esta funcionalidade permite estreitar o relacionamento com o seu público, por se tratar de um conteúdo temporário. Para muitos usuários, os *stories* funcionam como os bastidores das atividades diárias.

Em uma rotina de atividades profissionais, Sara Wagner York intercala suas publicações com seus momentos de atividades de lazer, permitindo ao seu público sentir-se com ela, a percebendo para além do seu protagonismo. Atualmente, Sara Wagner York tem construído uma narrativa importante de publicações que são regidas por um determinado padrão estético, composto por, no máximo, 7 linhas, respeitando uma lógica temporal, normalmente dois *posts* por semana, trazendo seu posicionamento e reflexão sobre determinado tema que esteja em pauta naquela semana. Então, ao acessar o Instagram de Sara Wagner York, navegando pelas fotografias, o usuário se depara com estas publicações alternadas que permitem direcionar a atenção do visitante ou seguidor para o que Sara quer apresentar ao público naquele momento.

O Instagram permite que os usuários da rede desenvolvam estratégias digitais que estejam vinculadas às funcionalidades disponíveis na plataforma, assim como dialogar com um público específico, permitindo estabelecer um processo mais assertivo do trabalho desenvolvido. O campo da linha temporal de *stories* de Sara Wagner York, poderia ser mais bem aproveitado ao vincular os *stories* mais importantes e com maior fluxo na rede no campo de destaques, construindo uma continuidade das atividades que são desenvolvidas, o que também permite a qualquer momento ser consultado por seu público. Cabe salientar que quando o usuário vincula os *stories* a este campo destaques, a publicação retoma um caráter de arquivo, tornando-se um histórico para consultas e acessos futuros.

Uma das principais características neste Instagram está no caráter interativo que Sara Wagner York busca manter junto aos comentários em suas publicações, buscando responder a todos que se propõem a estabelecer um contato com ela. Navegando pela sua rede, percebemos também que Sara Wagner York tem explorado a construção de vídeos educativos e disponibilizando em seu *feed* com publicação fixa, permitindo assim um maior contato com o público, justamente porque ela possui uma oratória simples e muito compreensível.

Atualmente no vídeo explicativo sobre o *Genderbread Person*, também conhecido como o Boneco Biscoito, Sara apresenta uma explicação sólida e muito acessível em apenas 1'28'', justamente respeitando a pluralidade do seu público, sobre o “Por que o boneco pedagógico

com menções sobre sexo, gênero, expressão de gênero e orientação sexual não é mais usado?”. Este vídeo, além de estar entre os mais curtidos de Sara, também está entre os mais comentados.

Em seguida, ela disponibilizou um vídeo apresentando uma explicação e, conseqüentemente, uma atualização sobre o que denominamos “sexo biológico”. Sara Wagner York é extremamente pontual nas suas explicações, o que permite que qualquer indivíduo, independente da sua formação, tenha acesso ao conteúdo e, em consequência, se forme com as produções autorais de Sara Wagner York. Neste vídeo, por exemplo, existem vários comentários de suas seguidoras que corroboram com a nossa contextualização

Seguidora: Querida! Como é importante essa sua disponibilidade para tornar tudo tão mais compreensível! Muito grata por todos os posts que vc faz! Aprendemos demais contigo e vamos nos atualizando! (ADRIANA ROCHA BRUNO, 2022).

Portanto, é neste lugar de fala (RIBEIRO, 2020) que Sara Wagner York se posiciona para articular com o seu público assuntos diversos, em especial, gênero e sexualidade, porque sempre foram questões tratadas como um tabu dentro da Universidade. A partir desta brecha, Sara percebeu que, por meio do seu “falar simples”, sua mensagem chegava a qualquer um que a estivesse ouvindo. É neste diálogo entre Sara Wagner York, seu Instagram e seu público, que a formação acontece, se constituindo em um ciclo contínuo: Sara forma pessoas, que a partir da ambiência formativa desenvolvida por ela, irão formar outras pessoas e que, em um movimento de disseminação mediado pelo artefato construído por Sara no digital, se estabelecerá uma rede educativa, que, como afirma Santos (2014, p. 31), “são espaços plurais de aprendizagem”.

A autoria de Sara Wagner York se faz em seus contextos de formação presencial e no digital. No Instagram, Sara se apropria das funcionalidades tecnológicas para levar aos seus seguidores conteúdos de certa forma considerados “tabus sociais”. A esta autoria denominei “*Autoria Trans-Multirreferencial*”, pois a sua intelectualidade conversa e se conecta com as mais diferentes redes de conhecimentos, formais e informais. Portanto, no processo de formação em rede, Sara Wagner York se forma e forma os seus seguidores, a partir do seu corpo inteligível, potente e resistente.

E para finalizar o nosso mapeamento no Instagram, a última praticante cultural é Bruna Benevides. No início da etnografia, Bruna Benevides tinha uma conta com 806 publicações, 10.000 seguidores e 443 seguindo, porém, atualmente os registros são de 957 publicações, 11.400 seguidores e 551 seguindo. Com o auxílio dos números percebemos que a quantidade de seguidores de Bruna Benevides supera a marca de 11.000, importante registro da presença de uma mulher travesti nas redes. De certa forma, espera-se que realmente o seu corpo de seguidores seja, de alguma maneira, grandioso, sobretudo devido à sua expressão e relevância enquanto figura pública e política.

No Instagram, Bruna Benevides se apropria de umas das funcionalidades mais potentes para o engajamento de sua autoria, os *stories*. Em um movimento diário Bruna Benevides apresenta postagens temporárias em seus *stories*, assim como articula os *stories* mais importantes em seus “destaques”. No campo dos destaques, Bruna Benevides selecionou e separou as publicações mais importante e que podem ser acessadas a qualquer momento, entre elas estão:

a) “*statement*” – que são declarações realizadas por Bruna Benevides em sua rede e julgadas por ela importantes para a compreensão do seu ativismo no Instagram;

b) “TCC” – destaque em que Bruna Benevides reage a um público de pesquisadores que utilizam suas experiências e vivências para produzirem pesquisas em que os sujeitos trans não são colaboradores ou autores;

c) “Bem vinde” – espaço em que a Bruna Benevides agradece a todos os novos seguidores, convidando-os a buscarem suas produções científicas e políticas, assim como toda a sua autoria construída a partir da sua posição de secretária articuladora da ANTRA;

d) “Leia-me” – neste destaque Bruna Benevides seleciona *stories* em que são divulgadas as produções científicas e o seu site, que conta com uma seleta composição de textos autorais;

e) “Lives” – neste destaque encontramos todas as apresentações de Bruna Benevides como conferencista em eventos acadêmicos, políticos e de outros campos do conhecimento.

f) “Transrespect” – em que *respect* significa “respeito”, e Bruna Benevides destaca *stories* que educam e atualizam os seus seguidores acerca das questões que envolvem a comunidade de pessoas transexuais.

O Instagram de Bruna Benevides funciona com uma vitrine das suas ações sobre o mundo e um painel das suas atividades enquanto ativista e intelectual política. No campo de vídeos *reels*, as audiovisuais são compartilhadas a partir de suas participações em outras redes de conhecimento e não construídas exclusivamente para um processo formativo junto às funcionalidades do Instagram e de seus seguidores.

Porém, quando abrimos a funcionalidade “marcações” conseguimos dimensionar a grandiosidade e intelectualidade construída de forma autoral por Bruna Benevides e, dessa forma, denominamos a sua autoria como “*Autoria Trans-política*”. Trata-se de uma mulher formadora de opiniões e que possui um vasto corpo de produções científicas, mas que não habita a Universidade enquanto intelectual.

Cabe destacar que, ao acompanhar os projetos desenvolvidos e coordenados por Bruna Benevides, a sua autoria está no campo de luta social, na territorialidade da comunidade LGBTQIA+, nas políticas de acesso aos espaços escolares e de permanência, assim como nos

espaços de diálogo com os governos nacionais e internacionais e organizações de combate à desigualdade e diversidade humana. Ressalta-se que a construção autoral e científica de Bruna Benevides chega à Universidade a partir das parcerias com seus aliados, que exercem a função pública de alunos e docentes neste espaço e, por meio de seus trabalhos, divulgam e mobilizam a Academia com as suas literaturas.

O Instagram de Bruna Benevides funciona como uma interface capaz de promover conscientização e divulgar toda a sua luta perante as articulações de políticas para a comunidade LGBTQIA+. À frente da ANTRA, Bruna Benevides desenvolveu, a partir da sua inteligibilidade autoral, um dos documentos mais importantes para a sociedade, que demarca a construção de mapas de violência contra a população trans, permitindo que sua voz e ação política alcancem os mais diversos setores da sociedade nacional e internacional.

A análise do Instagram destas 4 praticantes culturais nos permite lançar mão de um olhar muito específico no campo da formação de professores, pois, infelizmente, ainda não temos um currículo que permita em seu *locus* de formação a existência destas autorias trans, funcionando e articulando saberes outros na prática pedagógica em sala de aula. Alguns questionamentos se fazem necessários para que possamos repensar um currículo que seja capaz de se apropriar destas autorias que se constroem a partir de vivências, experiências e formação com e pelo social.

Produzindo dilemas...

Vocês conhecem alguma professora travesti ou professores transexuais ocupando a sala de aula da educação básica? E do ensino superior?

No decurso da sua formação, quantas pessoas transexuais ou LGBTQIA+ estudavam com você? Eram assumidos?

Em algum momento da sua formação, você se deparou com o uso de textos de pessoas transexuais como disparadores para a prática docente?

No campo acadêmico, você conhece pessoas LGBTQIA+ que discutem outros temas, para além das questões de gênero e sexualidade?

Quantos TCC's, dissertações e/ou teses de pessoas transexuais ou LGBTQIA+ você conhece? Já leu alguma?

Durante a sua formação, qual disciplina discutiu as questões sobre gênero e sexualidade na escola?

Você conhece quantos Grupos de Pesquisa da área de gênero e sexualidade?

O currículo das licenciaturas engloba discussões acerca de gênero e sexualidade?

Ao buscar produzir uma etnografia, considerei a adequação deste método justamente para que, por meio do meu contato com as redes digitais, espaço de sociabilização dos mais diversos tipos e formas de corpos, pudesse, de alguma forma, perceber como travestis e pessoas transexuais produziam autoria em contextos de formação do seu público. Aliado a esta questão, destaco a minha empatia pelo corpo travesti e transexual, justamente porque em algum momento da minha existência me senti pronto para transicionar e me estabelecer socialmente como mulher.

Neste contexto, busco compreender por que as autorias de pessoas transexuais não ocupam os cursos de formação, as escolas, as universidades, sem que o seu *locus* seja apenas gênero e sexualidade, e mesmo assim, ainda não são opções para compor a estrutura de uma aula. Para Seffner (2012), quando as professoras e/ou professores transexuais vão para a frente de uma turma de alunos, dois aspectos importantes ficam evidenciados, o primeiro que são professores e professoras, com disciplinas e conteúdos e, em segundo, são adultos com referência, autoridade docente e autoria pedagógica, desconectando qualquer relação com seu gênero e sexualidade.

Talvez a partir da construção de trabalhos como este, possamos dar continuidade à luta destes corpos na afirmação de suas presenças nos currículos formais, nos planos de aulas, nas bibliografias de concursos, na composição de uma disciplina, e, principalmente, na consagração de sua existência na arena educacional. Talvez muitos destes questionamentos apresentados precisassem de uma pesquisa quantitativa para compor valores que me permitissem escalonar determinados dilemas, porém, buscaremos respondê-los a partir da construção do meu dispositivo de pesquisa-formação, que visa a articular as questões que debatem gênero e sexualidade no campo do currículo. Nesta escola da contemporaneidade, estamos com “novos sujeitos” – como desejo denominar –, justamente porque estes corpos estão articulando as questões de gênero com muito mais propriedade e abertura, habitando o espaço escolar e buscando a sua existência enquanto alunos *queers*.

Rodrigues, Wenez e Caetano (2020) afirmam que na condição de andarilhos sem destinos, tateando *corpus*, perseguimos rastros e marcas *queers* nos currículos como narrativas que nos ajudem a continuar nossa caminhada com a proposição de (nos) fazer problemas com as questões que desafiam o nosso pensamento, singularidades, locais e lugares de fala e que, acima de tudo, permitam que corpos não sejam mais abjetos às pedagogias.

Estes novos corpos presentes na arena escolar trazem narrativas que precisam ser compreendidas e contextualizadas com o que encontramos na atualidade, em especial, no digital. Nesta relação de interconexão com os saberes produzidos no ciberespaço, as autorias

construídas em rede dialogam com os sujeitos presentes nas salas de aulas, pois eles se conectam a elas por meio de alguma rede, e a partir desta realidade inovadora, nós, professores, precisamos de alguma forma repensar a construção de novas formas de intermediar estas questões na nossa prática docente.

4 DISPOSITIVO PESQUISA-FORMAÇÃO: TEORIAS E POLÍTICA CURRICULAR

4.1 A construção e concepção das Oficinas Pedagógicas Pós-Críticas

Buscando responder aos dilemas desta pesquisa, iniciamos a construção de um dispositivo de pesquisa-formação que contemplasse o currículo, a aula, a docência e a discência, justamente por entendermos que a sala de aula é campo de pesquisa e objeto de estudo. A ação pedagógica de intervenção no dispositivo foi intitulada “Oficinas Pedagógicas Pós-críticas”, foi construído e praticado durante o meu estágio docente realizado sob a coordenação da professora doutora Edméa Santos, titular da disciplina “Teoria e Política Curricular”, na turma de 6º período do curso de Pedagogia da UFRRJ, composta por 26 alunos inicialmente matriculados.

Como todo trabalho desenvolvido no GPDOC, estudamos fenômenos que emergem na cibercultura e que produzem ressonâncias na sociedade. A partir da etno(*queer*)grafia on-line, onde investigamos o fenômeno das autorias no Instragam por pessoas trans/travestis, pudemos dialogar a partir de um olhar multirreferencial e interseccional com diversas questões que atravessam o campo da formação. Autoria para GPDOC é método, então pudemos perceber como nossas praticantes constituíram invenções que foram capazes de mobilizar saberes no campo da formação.

O Instagram acessa esta pesquisa como campo digital e transmidiático, que permite as praticantes a utilização de vários tipos de mídias e linguagens, usadas estrategicamente para criar uma grande variedade de conteúdo formativo ou não para o seu público. Este diálogo com o Instagram acessa a sala de aula, a partir da concepção teórica de artefato curricular, apresentando aos alunos que interfaces digitais podem se tornar disparadores para a construção de um currículo híbrido e inclusivo.

Então, iniciamos um longo trabalho com estes alunos, apresentado-lhes como os docentes poderiam se apropriar das possibilidades do digital para construir aula formativas, dinâmicas, lúdicas e inesquecíveis. A Oficina foi escolhida a partir da necessidade de pensarmos um currículo para a diversidade, debatendo questões decoloniais, como raça, relações de gênero sexualidades, classe sociais, pois são disparadores que vivem e substanciam o espaço escolar se interseccionando no processo de formação dos nossos futuros professores e

pesquisadores. Como alicerce, pensando justamente na solidez da construção, usamos como artefato curricular para o projeto da disciplina o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva.

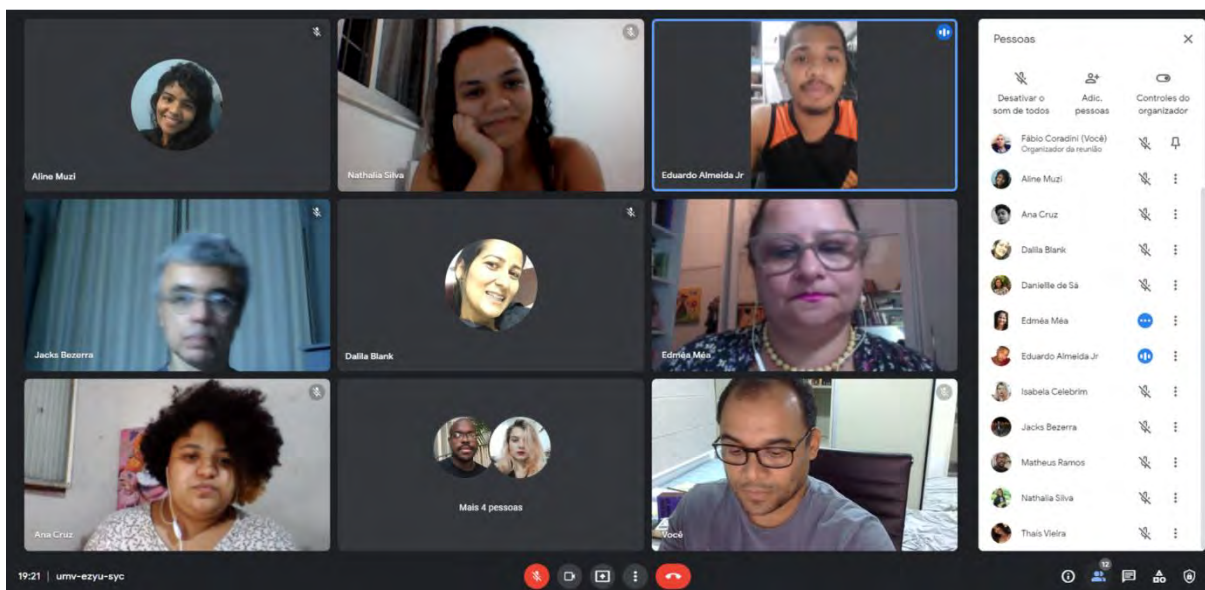
Ao colocar em prática a ciberpesquisa-formação, a criação de dispositivos de pesquisa é fundamental para não apartar os cenários de aprendizagem e de formação. Nesse sentido, corroboramos com conceito de dispositivo a partir dos estudos de Ardoino (2003, p. 80) que afirma que dispositivos são como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto visando compreender os fenômenos investigados”.

De acordo com Santos (2020) dispositivo na cibercultura é “todo pensamento pedagógico que se atualiza em rede, ou seja, inteligências pedagógicas materializadas em atos de currículo mediados pelas tecnologias em rede, nas relações interativas on-line e na interface cidade-ciberespaço, construindo autorias, na pesquisa formação”.

As Oficinas, segundo Brito e Zanella (2017), são consideradas práticas discursivas e palco de trocas, e para além, considerados uma arena de disputa de narrativas, portando se constituindo em um dispositivo estratégico para a aprendizagem. Para a concepção do dispositivo na disciplina “Teorias e Política Curricular”, desenvolvemos estratégias baseadas na Pedagogia de Projetos, que busca romper com os métodos tradicionais de ensino, se apropriando da utilização de metodologias capazes de estabelecer conexões formativas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A Pedagogia de Projetos foi importante neste contexto, pois ela nos permitiu criar e cocriar ambientes potencialmente formativos, rompendo com a práxis da educação sem tensão e problematização.

Então, idealizamos o projeto “Teorias Curriculares Pós-críticas – reflexões a partir da produção de artefatos curriculares em múltiplas linguagens” (anexo A), cujo objetivo geral era compreender como as teorias pós-críticas poderiam inspirar atos de currículos *on-line*, democráticos e cidadãos em nosso tempo. O primeiro semestre letivo se iniciou em 31 de janeiro de 2022, e as aulas da disciplina aconteceram nas quintas-feiras, sendo a primeira no dia 03 de fevereiro de 2022. Inicialmente, as aulas se mantiveram no formato *on-line*, por meio da plataforma *Jitsi* e depois do dia 17 de março as aulas voltaram a ser presenciais no Instituto de Educação, data firmada pela UFRRJ para o retorno de todas as atividades de forma presencial. Dessa forma, iniciamos as atividades na disciplina vivenciando um currículo híbrido. Destaca-se que todas as aulas foram gravadas, com a devida autorização registrada pelos alunos, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B).

Figura 47. Print da Interface da Aula



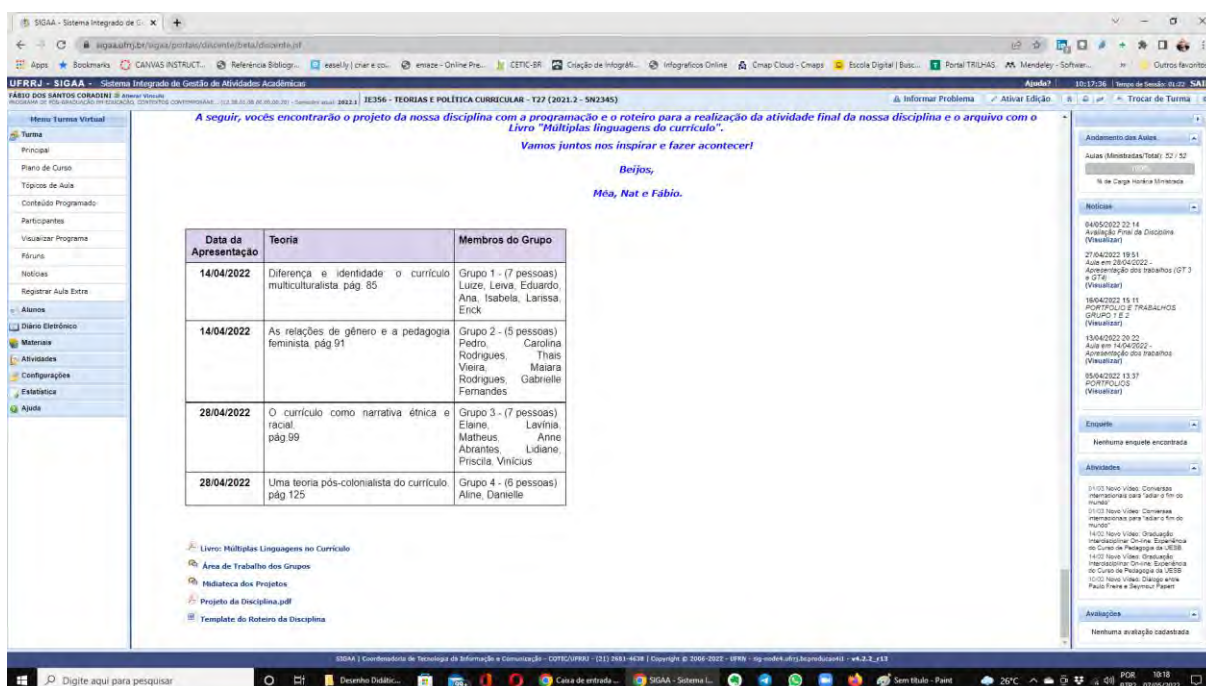
Fonte: Acervo dos pesquisadores Fábio Coradini e Nathalia Silva

Na concepção metodológica do projeto, as atividades desenvolvidas foram organizadas em 3 fases, sendo a primeira fase, ainda com aulas *on-line*, trabalhamos o início das discussões sobre o tema do currículo, as teorias tradicionais e críticas. Durante a segunda fase, que se constitui no retorno às salas de aulas presencialmente, a equipe docente desenvolveu o que denominamos “aulas/oficinas” justamente para preparar os alunos para a terceira fase, momento em que aconteceria a construção do dispositivo. Dessa forma, na terceira fase, a turma seria dividida em Grupos de Trabalho (GT) com temas delimitados e, juntos, deveriam desenvolver uma aula/oficina com a construção de um artefato curricular para conduzir a dinâmica da aula.

No dia 10 de março, iniciamos a condução das atividades visando à preparação da turma para o dispositivo, separando-os em 4 GTs e seus respectivos temas de trabalho:

- GT 1: Diferença e identidade: o currículo multiculturalista;
- GT 2: As relações de gênero e a pedagogia feminista;
- GT 3: O currículo como narrativa étnica e racial;
- GT 4: Uma teoria pós-colonialista do currículo.

Figura 48. Print da tela do Sigaa – Área de trabalho dos GTs



Fonte: SANTOS, Edmea. Desenho Didático no SIGAA da Disciplina Teorias e Política Curricular

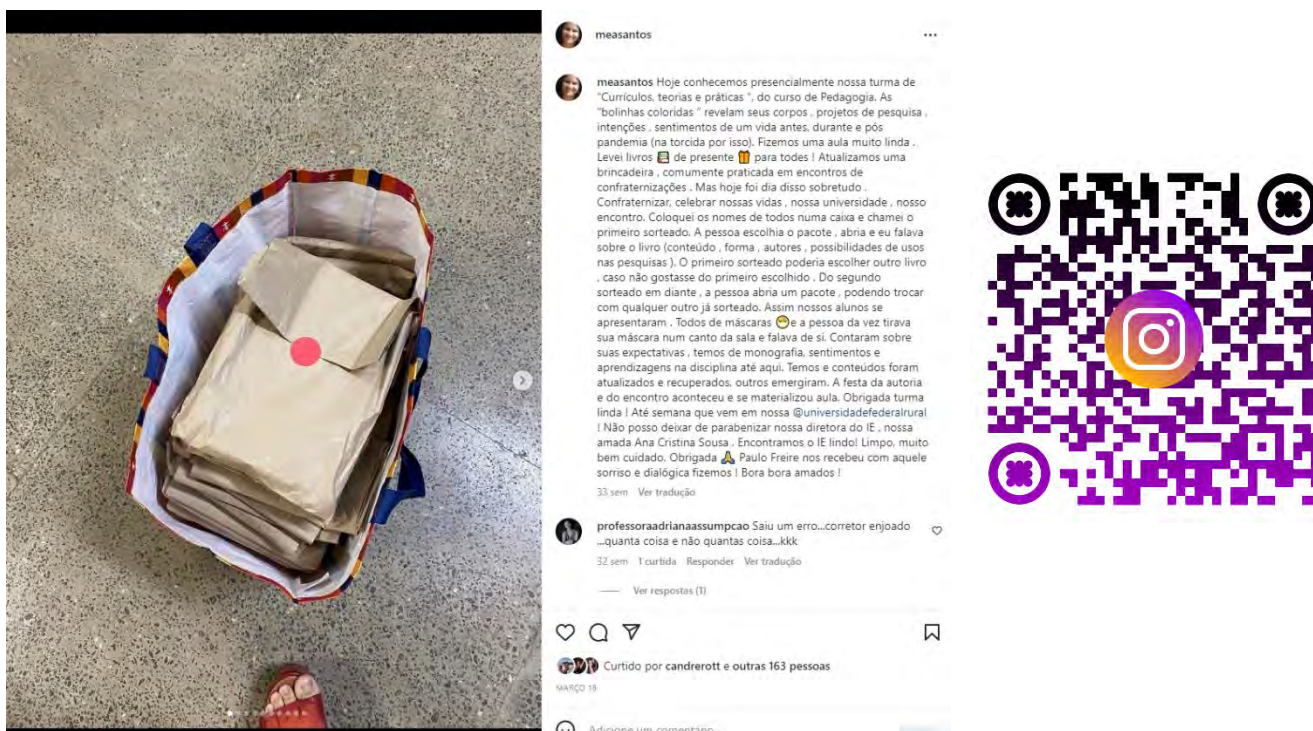
No período de 03 de fevereiro a 10 de março todas as atividades foram desenvolvidas *on-line*, com aulas que tinham como objetivo apresentar aos alunos as teorias de constituição do currículo, seu histórico e importância e qual a sua relação com as questões da contemporaneidade, como gênero, sexualidade, feminismo, desigualdades sociais, relações étnico-raciais entre outras questões decoloniais. Durante as atividades *on-line*, eu e mais uma mestrande, éramos os docentes responsáveis por acompanhar todo o desenvolvimento e interação dos alunos no Sigaa.

Com o retorno ao presencial, ocupamos a sala de aula no dia 17 de março com uma aula denominada “Integração ao currículo presencial”, momento em que aproveitamos para conhecer os alunos, articular as suas demandas, apresentar a proposta das aulas presenciais e tirar as dúvidas para a realização das atividades. Cabe destacar que a Professora Edméa me apresentou aos alunos como um dos docentes que iria acompanhar toda o percurso da disciplina junto com a turma, tendo autonomia para condução de aulas e demais atividades, virtude estar cumprindo estágio docente, componente obrigatório do programa de Mestrado.

Para promovermos uma recepção calorosa aos nossos alunos, principalmente depois de dois anos vivenciando o currículo *on-line*, iniciamos o trabalho com uma dinâmica denominada “livro oculto”. A proposta desta dinâmica foi propiciar o reconhecimento do espaço, da turma e da equipe docente, com a utilização de livros científicos das mais diversas áreas do

conhecimento, em que os alunos além de se presentear, poderiam retirar o livro escolhido pelo companheiro, e, neste processo, os alunos aproveitavam o tempo para falar sobre as suas expectativas no envolvimento com o tema currículo e a disciplina.

Figura 49. Aula de integração com o presencial - Pedagogia



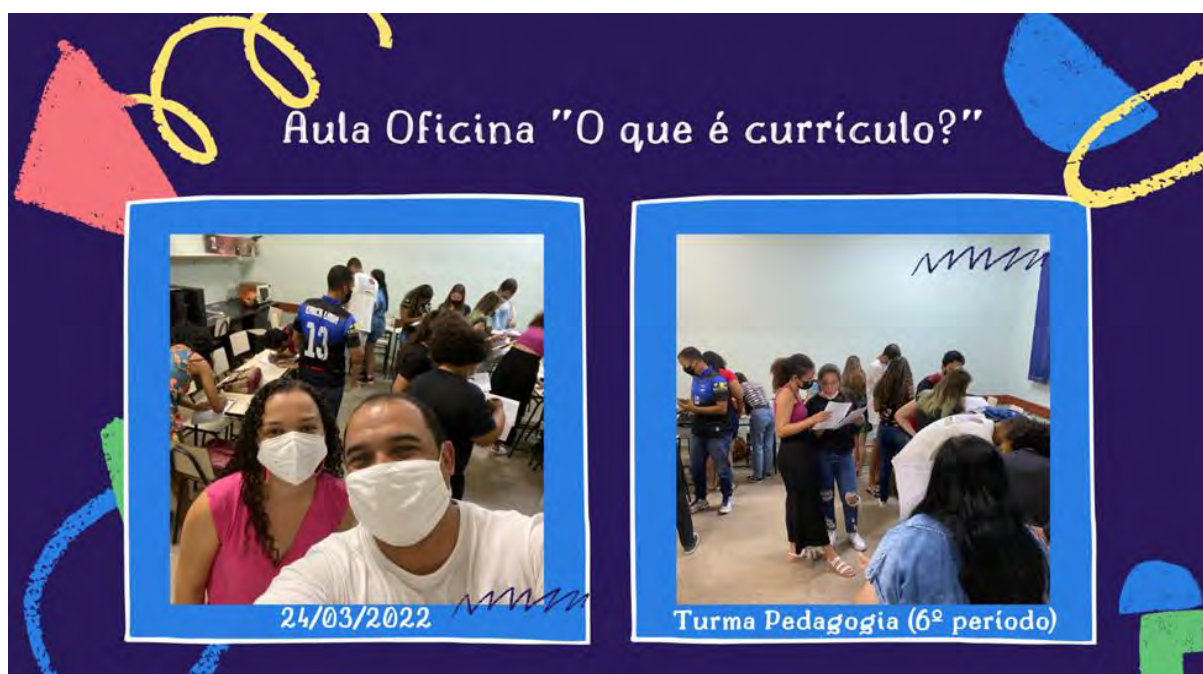
Fonte: Instagram Edmea Santos @measantos

Hoje conhecemos presencialmente nossa turma de “Currículos, teorias e práticas”, do curso de Pedagogia. As “bolinhas coloridas” revelam seus corpos, projetos de pesquisa, intenções, sentimentos de um vida antes, durante e pós pandemia (na torcida por isso). Fizemos uma aula muito linda. Levei livros de presente para todos! Atualizamos uma brincadeira, comumente praticada em encontros de confraternizações. Mas hoje foi dia disso sobretudo. Confraternizar, celebrar nossas vidas, nossa universidade, nosso encontro. Coloquei os nomes de todos numa caixa e chamei o primeiro sorteado. A pessoa escolhia o pacote, abria e eu falava sobre o livro (conteúdo, forma, autores, possibilidades de usos nas pesquisas). O primeiro sorteado poderia escolher outro livro, caso não gostasse do primeiro escolhido. Do segundo sorteado em diante, a pessoa abria um pacote, podendo trocar com qualquer outro já sorteado. Assim nossos alunos se apresentaram. Todos de máscaras e a pessoa da vez tirava sua máscara num canto da sala e falava de si. Contaram sobre suas expectativas, temas de monografia, sentimentos e aprendizagens na disciplina até aqui. Temos e conteúdos foram atualizados e recuperados, outros emergiram. A festa da autoria e do encontro aconteceu e se materializou aula (Edmea Santos, Instagram 18/03/2022).

A partir do dia 24 de março iniciamos a condução das aulas-oficinas, construindo juntos e na prática todo o processo. O que isso significa? Todos juntos e misturados, construímos

aulas/oficinas, nos apropriando dos artefatos culturais e produzindo narrativas em todos os sentidos, a partir de um texto disparador. O primeiro desafio após a aula de integração ao presencial, era buscarmos referências dos alunos acerca das questões sobre currículo, resgatando todos os debates que foram realizados nas aulas on-line. Sob a responsabilidade de construir uma aula em que pudéssemos articular o currículo como prática na formação de professores, nos apropriamos inicialmente de uma dinâmica conceitual. Neste primeiro momento a nossa preocupação era buscar compreender o que nossos alunos entendiam sobre o que seria o currículo, e, para esta investigação, subvertemos o processo realizando uma dinâmica com os corpos em movimentos e a criação de linguagens.

Figura 50. Dinâmica em sala de aula: “O que é currículo?”



Fonte: Montagem do autor.

Após a realização da dinâmica, complementamos a atividade apresentando aos alunos quem era Tomaz Tadeu da Silva, autor do livro que conduziria as nossas aulas. Neste momento, nos apropriamos de um vídeo como mais um artefato midiático, se estendendo para discussões acerca do campo curricular na educação brasileira, então, a proposta desta primeira aula-oficina foi apresentar aos alunos a importância de construirmos aulas a partir do uso de artefatos curriculares em múltiplas linguagens.

Cabe destacar que uma dinâmica em sala de aula permite ao aluno ser o condutor inicial do processo de criação, um fator importante para a construção de autorias discentes. Assim como as oficinas, dinâmicas integradas permitem, por meio da ludicidade, criar ambiências em

que todos os envolvidos possam construir juntos alternativas pedagógicas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, que é a construção de um saber significativo.

Certeau (1994) constrói conceitos sobre “estratégias e táticas”, as quais são extremamente importantes ao pensarmos em lançar mão de um currículo somente conteudista, para, a partir de artefatos, nos apropriarmos de uma docência que estimule em sala de aula a multiplicidade de linguagens por meio do uso de objetos de aprendizagem, disparadores na construção de um conhecimento em rede. Na concepção de Soares e Santos (2012, p. 3), artefato curricular é:

[...] tudo aquilo que, independentemente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instruções é usado por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, *dentrofora* das escolas, de modo a alargar as possibilidades para a realização dos currículos compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazeres* e poderes (SOARES, SANTOS, 2012, p. 3).

Figura 51. Rastros no Facebook



Fonte: Facebook do Autor.

Os *saberesfazeres* são elaborados cotidianamente na relação com o eu, o outro e o mundo (MACEDO, 2010) em *espaçostempos* plurais, contraditórios e imprevisíveis de aprendizagens; na ampliação de significações. Então, ao pensarmos em todo o processo de construção do projeto para a disciplina, o desenho didático para cada aula, a escolha dos elementos que deveriam compor a cena pedagógica, assim como todos os artefatos a serem utilizados em sala de aula, um dos nossos objetivos, enquanto docentes, era que estas aulas fossem inesquecíveis, pois as lembranças também se tornam aprendizagens. A equipe docente forjou o que Macedo (2013, p. 72) denomina como “atos de currículo”.

Macedo (2013) afirma que o conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que, interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes, ou seja, todos somos curriculantes, pois atravessamos de alguma forma o sistema educacional e pensamos este sistema coletivamente.

Isso quer dizer que, implicados nas concepções do currículo, seguimos as nossas aulas-oficinas, e no dia 31 de março organizamos uma dinâmica baseada no texto “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura”, da professora Sônia Kramer. O texto articula os desafios da escola separados nos quatro elementos da natureza: *cidadania-água* (ou como lutar contra a desigualdade assegurando o reconhecimento das diferenças), *cultura-ar* (espaço de singularidade e da pluralidade), *conhecimento-terra* (compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade) e *formação-fogo* (núcleo por onde passam as perspectivas).

A partir desta composição, a turma foi dividida em 4 grupos, que realizaram a leitura do texto e, na sequência, desenvolveram um trabalho de colagem, aplicando imagens em um mural, para que este artefato pudesse ser o condutor da explicação do tema de cada grupo.

Figura 52. Alunos desenvolvendo trabalho de “colagem”



Fonte: Montagem do autor.

Em nosso plano de trabalho, buscamos dialogar com o “princípio da reflexão do trabalho docente” (SANTOS, 2001, p. 75), de forma que nossos alunos pudessem compreender a função

de estruturar uma aula a partir de um projeto que favoreça a criação de estratégias de organização do conhecimento. Podemos, então, perceber toda a intencionalidade pedagógica da equipe docente ao conduzir as aulas por meio de um projeto, porque as aulas foram sendo construídas a partir de um propósito que seria o currículo, perpassando pela teorização e se constituindo enquanto prática docente. E para fechar o nosso projeto, em nossa última aula, que antecedia o início das apresentações dos grupos de trabalhos, convidamos a professora doutora Alexandra Lima da Silva, docente da UERJ e autora de infanto-juvenis, para que, em sala de aula, acontecesse o que chamamos de “festa da autoria”, que contou com o lançamento do livro *A viagem de Violeta*, entrega de um exemplar para cada aluno e uma oficina sobre as relações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil.

Figura 53. Festa da Autoria



Prof Dra Alexandra Lima da Silva
Professora da UERJ e autora de livros
infanto-juvenis

Lançamento de Livro "A viagem de Violeta"



Fonte: Montagem do Autor.



@alelimas10



**Academicamente
viável**

Deste modo, todas estas aulas-oficinas serviram para criar em sala de aula e na prática vivenciada e experimentada, ambiências formativas que foram capazes de potencializar debates

e resignificar muitos conceitos, permitindo a todos os envolvidos forjarem atos de currículos que se constituíram em brilhantes apresentações e produções de trabalhos.

4.2 Oficinas Pedagógicas Pós-críticas: aproximações do dispositivo de pesquisa-formação com os Estudos *Queer*

De acordo com o planejamento do projeto da disciplina “Teorias e Política Curricular”, chegamos à terceira fase do processo, em que o meu dispositivo de pesquisa-formação entra em campo para dialogar com os alunos a respeito do que Silva (2021) denomina Teorias pós-críticas.

Ribeiro (2016) diz que a ideia de uma vertente pós-crítica permite inferir uma superação sobre a vertente crítica a partir do termo pós. Silva (2021) destaca que as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento “por quê?”. Ainda de acordo com Silva (2021), as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Nesse sentido,

Autores tidos como críticos, na ótica de Silva (2009), têm, nos últimos tempos, acolhido diversas contribuições pós-modernas no tocante à problematização da universalidade do conhecimento, desconfiança em relação a algumas metanarrativas, questionamento da ideia de verdade e de racionalidade plena. Em seus trabalhos, Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren são explícitos em acolher contribuições tidas como pós-críticas sem, no entanto, abandonarem algumas premissas da teoria crítica: a ideia de hegemonia, de emancipação e a busca pela transformação social. Esses híbridos teóricos (LOPES, 2013) dão a dimensão da importância de se problematizar, nos dias atuais, a já clássica classificação: tradicionais, críticos e pós-críticos, sobretudo as duas últimas (RIBEIRO, 2016, p. 286).

Mas, afinal, o que é o pós-crítico?

De acordo com Silva (2021, p. 17), as “teorias pós-críticas de currículo efetuaram um importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo”, ou seja, os pós-críticos enfatizam a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e (SILVA, 2021, p. 17). Já os críticos ressaltam a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2021, p. 17). Ribeiro (2016) afirma que o autor desconsidera possibilidades de hibridismos teóricos entre as vertentes, como, por exemplo, na questão da cultura: central para os críticos e, também, pós-críticos.

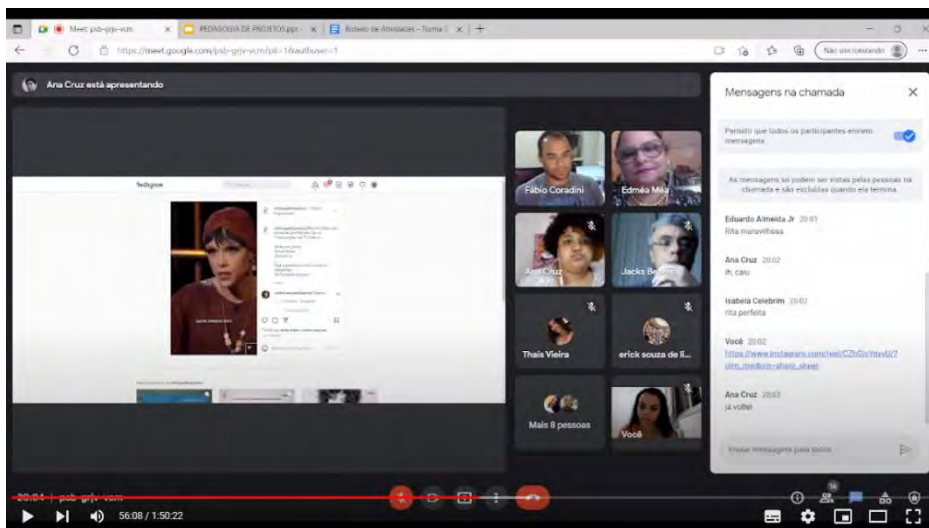
Paraíso (2004, p. 284 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 290), ao mapear os estudos pós-críticos no campo do currículo, constata que tal vertente recebe influências da chamada filosofia da

diferença, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc. Percebemos, então, a grande importância de Tomaz Tadeu da Silva na divulgação das questões que envolvem a teoria pós-crítica do currículo.

O currículo pós-crítico considera todas as epistemologias da teoria crítica, e avança para questões cirúrgicas que existem em nossa sociedade, como a abertura de espaços para os debates dos grupos vulneráveis, feminismo, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, branquitude, misoginia, cisgeneridade entre outros campos de debate, que sempre estiveram à margem do que se enxergava como parte integrante da sociedade.

Foi em uma aula *on-line*, no dia 03 de março, quando estudávamos sobre a teoria pós-crítica, que eu tive um dos maiores disparadores para a construção do dispositivo de pesquisa. Nesta aula, momento em que também apresentávamos o projeto da disciplina para nossos alunos, a professora Edméa Santos exibiu um vídeo do professor Guilherme Terreri Lima Pereira, que performatiza nas redes a Drag Queen ¹⁷Rita Von Hunty, em uma entrevista exibida no primeiro programa inédito da temporada de 2022 do “Provoca”, comandado por Marcelo Tas.

Figura 54. Apresentação do vídeo da Drag Queen Rita Von Hunty



Fonte: Acervo dos Pesquisadores Fábio Coradini e Nathalia Silva.

Neste trecho apresentado aos alunos, Rita fala sobre “qual educação queremos para o Brasil?”, apresentando importantes questionamentos acerca de quem ainda continua tendo

¹⁷ Drag queen, geralmente, são homossexuais que adotam por algumas horas uma figura feminina elaborada, incorporando seus trejeitos e maneirismos como forma de manifestação artística ou crítica com o cunho de entretenimento lúdico ou profissional (*The Encyclopedia of Unusual Sex Practices*, é um livro de referência de Brenda Love, publicado pela primeira vez em 1992).

acesso a uma educação que forma a classe dominante. Contudo, estou trazendo esta memória pedagógica para a minha pesquisa, porque, ao apresentar o vídeo da Rita Von Hunty, o *chat* da aula saiu do silêncio: os alunos se comoveram ou parte deles se sentiu representada? Trago esta questão a partir de um pensamento de Soares (2013), em que, nessa perspectiva, nada é, tudo se torna. Tudo é devir. Não somos, não estamos no mundo, mas nos tornamos com o mundo, completando-o.

E trago este disparador para pensarmos como o nosso currículo está em relação aos Estudos *Queer*? Distante?

Mas, vejamos... um vídeo que traz para a sala de aula o professor cis Guilherme, declaradamente homossexual, que performatiza um corpo drag, teorizando o que desejamos para a educação. Não se trata aqui de construirmos questões acerca da representatividade acadêmica de corpos *queer*, mas pensarmos como o nosso currículo, ainda engendrado em fábulas, não se conectou a uma intelectualidade *queer* e plural que consubstancia a sua dinâmica dentro da diversidade. Portanto, a minha pesquisa, neste exercício de pensar um currículo outro, comparece com força a partir dos Estudos *Queer*, para problematizar as identidades, os corpos e seus efeitos na “produção de redes de significados em torno dos marcadores de gênero e sexualidade” (RODRIGUES; WENETZ; CAETANO, 2020, p. 49).

Trata-se de uma discussão necessária, tanto na formação docente inicial e continuada, quanto na formação de pessoas, buscando diálogos sobre uma educação emancipatória, pois é por meio da diversidade que perpassam os corpos *queer* e que o currículo precisa estar em concordância e reflexo para a arena escolar. Para fundamentar meu questionamento, Louro (2004, p. 52) diz que “uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de fazer mais do que incluir tema ou conteúdos *queer*; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos *queer*”.

Convido-os à reviravolta epistemológica do currículo, rompendo com o cânone identitário e normativo que fixa os nossos corpos a partir dos marcadores de gênero e sexualidade. Os sujeitos *queer* habitam os espaços multirreferenciais, constroem autorias científicas, se estabelecem nas redes educativas, ocupam as universidades, politizam as redes e se ressignificam cotidianamente na luta por uma política de reconhecimento na educação.

Então, pensando em todo o constructo da minha pesquisa, o dispositivo Oficina precisava dialogar com o currículo praticado e buscar discutir as suas interseccionalidades, a partir dos marcadores gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Nesse sentido, me aproximo do que Crenshaw (1994, p. 177) afirma sobre a proposta da interseccionalidade em “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, focalizando, sobretudo nas intersecções da

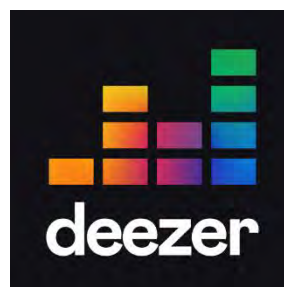
raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências”.

A estruturação das experiências se constituiu nas Oficinas, a partir da construção das narrativas de vida e formação dos nossos alunos, pois permitimos que naquele espaço os alunos fossem protagonistas do processo formativo. Hirata (2014) diz que as opressões múltiplas e imbricadas são combatidas pela interseccionalidade, o que corrobora com a posição de Collins (2014), ao considerar a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política.

Ao pensar que o dispositivo Oficina de alguma forma precisaria dialogar com as intersecções, buscamos estabelecer os seguintes eixos para a condução das aulas: 1 - diferença e identidade: o currículo multiculturalista, 2 - relações de gênero e a pedagogia feminista, 3 - currículo como narrativa étnica e racial e 4 - teoria pós-colonialista do currículo. A importância do uso da Oficina como um etnométodo nesta pesquisa se condensa na proposta de estabelecer um campo de debates multirreferenciais e interseccionais, fixando, assim, o que Ferreira, Couto Junior e Oswald (2018) denominam de “encontro dialógico”. Ainda, de acordo com os autores, as oficinas são espaços de negociação de sentidos, em que diferentes visões de mundo coexistem.

4.3 Oficina I: Diferença e Identidade: o Currículo Multiculturalista

Figura 55. Oficina GT1 – Diferença e Identidade: O Currículo Multiculturalista



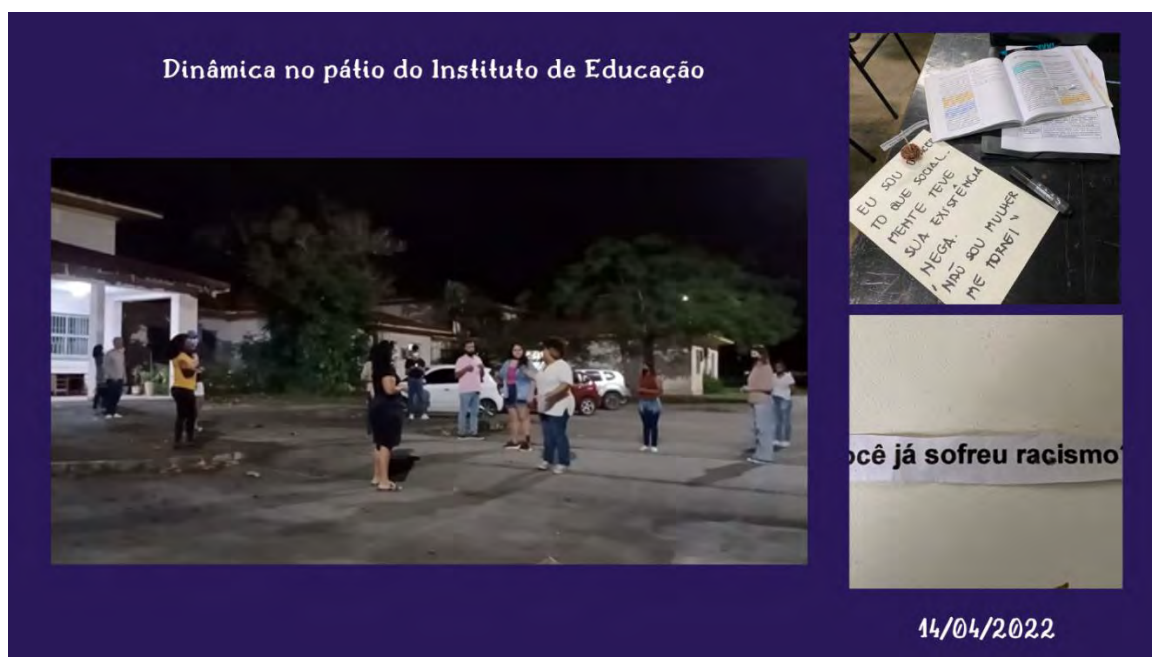
Fonte: Montagem do Autor.

O grupo iniciou a apresentação do trabalho com o artefato curricular vídeo, cujo título era “Nossos caminhos” e a trilha sonora era a música “A ordem natural das coisas” do compositor Emicida. Os alunos construíram o vídeo a partir de uma ideia semelhante a um minidocumentário, em que eles filmaram as suas trajetórias físicas e urbanas até a universidade. Este vídeo, então, consiste num artefato curricular midiático, produzido coletivamente pelos estudantes: Ana Cruz, Eduardo Almeida Jr., Erick Souza, Isabela Celebrim, Larissa Berriel, Leiva Fontes e Luise França. Todos são estudantes do curso de graduação em Pedagogia, pela UFRRJ. Então, neste primeiro momento, tínhamos dois disparadores a partir do artefato curricular, as filmagens e a música. Cabe destacar que o vídeo foi disponibilizado pelos alunos na plataforma Youtube.

O grupo iniciou um debate em sala de aula a partir da apresentação do vídeo, articulando os seguintes questionamentos: Quais são os nossos caminhos cotidianamente? Por quais lugares, pessoas e sensações somos atravessados a caminho da escola, do trabalho, de casa? Quem somos nós dentro das nossas realidades próprias e compartilhadas?

O aluno Pedro Mamede abre a conversa disparadora relatando o seu olhar sobre o vídeo a partir da perspectiva dos caminhos que nos atravessam, nos formam e nos constroem. Em seguida, a aluna Thais Vieira complementa a fala de Pedro Mamede, dizendo que é preciso perceber o território e seus movimentos, como o olhar da trajetória a partir do ônibus, percebendo a importância dos encontros e desencontros da nossa rotina. Em sequência, o aluno Eduardo convida a todos para se retirarem da sala, pois a dinâmica seria realizada fora da sala de aula, no pátio externo do Instituto de Educação.

Figura 56. Dinâmica da Oficina do GT 1: “Nossos corpos, nossas vozes”



Fonte: Acervo dos Pesquisadores Fábio Coradini e Nathalia Silva.

A dinâmica do GT 1 se chamava “Nossos Corpos, Nossas Vozes”, e tinha como objetivo criar rastros em consonância a determinados questionamentos que eram apontados, como, por exemplo: “Você já sofreu racismo?”. A partir de diversos questionamentos que foram distribuídos a cada um dos participantes, eles deveriam ser lidos em voz alta e quem se identificasse com a questão daria um passo em direção à pessoa que leu. Ao final, você deveria olhar em sua volta e verificar se nas proximidades do seu corpo, as pessoas que ali se encontravam tinham algum tipo de relação com a sua vida.

Algumas perguntas atravessavam praticamente grande parte da turma, mas outras específicas se direcionavam a determinado público. Uma destas perguntas da dinâmica mobilizou a minha atenção logo após o retorno à sala de aula. Neste momento, a aluna Gabriele de Oliveira chega ao final da atividade, porém ela decide participar, e retira a seguinte pergunta: “Você já sofreu homofobia?”.

A pergunta silenciou a turma, pois naquele momento tínhamos que levantar a mão para mostrar a identificação, pois estávamos em sala de aula, e eu me deparo com 7 alunos e eu como professor de mãos estendidas, afirmando que já sofremos homofobia. A professora Edméa Santos brilhantemente intervém no momento pedindo novamente que todos levantem as mãos. Após, proferiu o seguinte comentário “tem bastante” e a aluna Ana Cruz complementou “por sinal professora, importante comentário”.

Figura 57. Dinâmica da Oficina do GT 1: Quantos LGBTQIA+ existem nesta sala?



Fonte: Acervo dos Pesquisadores Fábio Coradini e Nathalia Silva.

A presença de pessoas LGBTQIA+, assumidas, em uma sala do curso de Pedagogia em uma universidade pública, nos mostra que a noção que registrei nesta pesquisa de “novos sujeitos” se perpetua a partir da representatividade. Estes alunos vivem na cibercultura, estabelecendo contato com as redes e todas as suas possibilidades de existência. A todo o momento se deparam com personas *queer* se expressando e reivindicando espaços e lugares outros dentro da sociedade. Nas salas de aula estes novos sujeitos não se silenciam por

simplesmente serem LGBTQIA+, mas avançam em uma arena em que a disputa de narrativas se constitui como instrumento para a representação das suas latentes corporeidades.

Neste momento, o meu dispositivo se aproxima na incursão entre estudos *queer*, ao “qualificar as relações nada harmoniosas que se fazem acontecer entre os sujeitos nas negociações com o campo do currículo e suas narrativas” (RODRIGUES; WENETZ; CAETANO, 2020). Percebemos, então, na fala de Caetano (2020), que as questões da sexualidade não deveriam ser curricularizadas nos manuais da (boa) pedagogia e das perspectivas multiculturais liberais de reconhecimento da diversidade, o que não significa que a sexualidade não mereça tratamento responsivo.

A sexualidade é a própria alteridade, porém, em um campo em que as narrativas são cruzadas pela linha do poder, conforme explica Silva (1996), pois os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. Isso não quer dizer que a presença desses novos sujeitos em sala de aula será o grande movimento libertador das práticas escolares segregatórias, mas a afirmação diária de seus corpos em um curso de formação de professores de alguma forma desestabiliza preconceitos e estabelece uma discussão necessária, tanto na formação docente inicial e continuada, quanto na formação de pessoas, buscando diálogos sobre educação consciente e emancipatória.

No prosseguimento da atividade, a aluna Ana Cruz destaca que com todas estas diferenças precisamos entender que elas são “marcadores sociais” importantes para pensarmos a diversidade, que marcam a cultura e as experiências de cada um. Percebam como a Oficina se constrói a partir das intervenções e das audiovisualidades projetadas pelo artefato, o que corrobora com o que Ferreira, Couto Junior e Oswald (2018, p.7) dizem:

Oficina, por definição, é lugar de elaboração, de exercício, lugar do fazer. Na pesquisa, esse fazer constrói um saber não só para quem conduz o estudo, mas para todos os participantes. Assume, desta forma, um caráter político e transformador, na medida em que se constitui como lugar de formação, além de garantir a produção de dados para o estudo.

Ferreira, Couto Junior e Oswald (2018, p.7) destacam ainda que “os usos que os sujeitos farão deste saber não se limitam ao/s objetivo/s da pesquisa, uma vez que os aprendizados-ensinamentos decorrentes dos momentos de interação na oficina passam a fazer parte da experiência de cada um, podendo ser transformados, multiplicados, reelaborados.”

São nas entranhas das relações de poder que se desmembram no multiculturalismo, que podemos compreender as culturas construídas dentro da cultura? E como ela nos atravessa? Após este questionamento da professora Edméa Santos, a aluna Ana Cruz destaca que a proposta de pensar em um vídeo cujo tema é “Nós”, foi justamente porque todo o grupo se

encontra regido pela luta do reconhecimento enquanto alunos LGBTQIA+ na universidade, justamente porque dentro desta cultura binária e cisgênera, muitos não se reconhecem naqueles caminhos.

O grupo articula questionamentos que nos permitem analisar quem são estes novos professores em formação, principalmente, quando dentro de uma turma de 6º período de Pedagogia, somos, enquanto pesquisadores, questionados da seguinte forma:

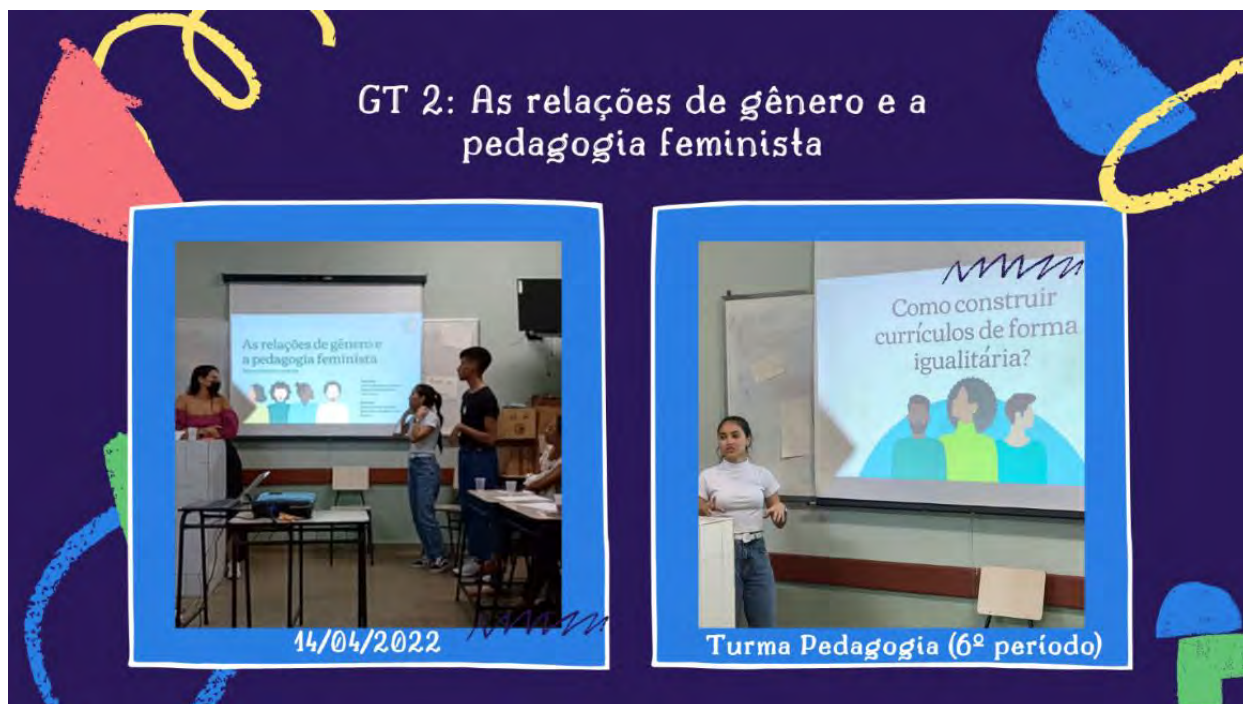
- Será que já discutimos na escola o que era sexualidade, orientação sexual?
- Pautas sobre negritude e racismo? E as pautas sobre intolerância religiosa?
- Será que na escola, temos um currículo multiculturalista? Ou estamos muito distantes deste currículo ação?

O que nos cabe enquanto professores em formação é perceber a urgência destes e destas alunas a partir dos seus lugares e locais de fala, das suas necessidades e demandas por reconhecimento, mas, acima de tudo, sob o viés do respeito à diversidade humana. Toda sala de aula é única pela sua multiplicidade de integrantes e o gênero está em nossa escola, a todo o momento, em todas as situações, em todas as cenas, em todas as pessoas. Azevedo, Schons e Welter (2014) nos lembram que a escola é um espaço importante para formação, reflexão e produção de novos conhecimentos. Ela não é o único lugar onde as questões de gênero e sexualidade devem ser refletidas, mas é um espaço privilegiado de sociabilidade e formação em que os estudantes poderão ser estimulados a refletir também sobre estas problemáticas.

O currículo se constrói disputando narrativas que precisam se estabelecer enquanto vozes reconhecidas e que sejam capazes de ser ouvidas e articuladas para além do poder, pois, conforme destaca Foucault (2006, p. 183), “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”. Então é neste espectro de mobilização de saberes, compreendendo a diferença a partir da identidade, que não precisa ser tolerada, mas reconhecida, rompendo com a limitação a cultura hegemônica e percebendo na cultura LGBTQIA+ a potência para formar atores sociais capazes de promover mudanças nos processos de formação na arena escolar.

4.4 Oficina II: As Relações de Gênero e a Pedagogia Feminista

Figura 58. Oficina GT2 – As Relações de Gênero e A Pedagogia Feminista



Fonte: Montagem do Autor.

O grupo composto pelos estudantes: Pedro Mamede, Thais Vieira, Carolina Rodrigues e Mayara Rodrigues, iniciou a apresentação da aula-oficina com a manipulação do artefato curricular em forma de um *powerpoint* interativo. A aluna Thais Vieira inicialmente produziu uma prévia das questões que seriam articuladas pelo grupo com a pergunta: “como surgiu a desigualdade de gênero?”, e após a sua explanação, o aluno Pedro Mamede assume o protagonismo iniciando a condução da dinâmica.

O grupo tinha como função apresentar à turma quais eram as questões que levavam as relações de gênero estarem enquadradas no pós-crítico, percebendo a importância de apresentarem discussões acerca da construção social do gênero e sexo, e toda a sua construção histórica, política e social. A estratégia inicial da dinâmica era a produção de um desenho composto por 5 imagens, no período de 15 segundos, que naquele momento nos remetesse aos gêneros masculino e feminino. Percebemos, assim, uma interessante proposta de atividades, pois ela articula as construções sociais previamente estabelecidas em sua formação e pensamento.

No processo de desenhar as imagens, o aluno Eduardo Almeida Jr grita a seguinte frase “gente, estou sendo sexista”, o que corrobora com a proposta inicial da atividade, mas também nos direciona para a percepção de um debate em torno dos papéis de gênero que nos são atribuídos ao nascer.

Chimamanda Ngozi Adiche (2015), em seu livro *Sejamos todos feministas* discorre sobre uma história que vivenciou na escola que muito bem se articula a esta questão que se apresenta na fala do aluno Eduardo Almeida Jr. A autora diz que queria muito ser monitora da sua classe e por isso tirou a nota mais alta, porém, para a sua surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino, um garoto que tirou a segunda nota mais alta. Ele então seria o monitor. O mais interessante, de acordo com Chimamanda, é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara, que era exatamente o que ela almejava. Mas dentro da estética binária e a normatividade cismasculina, ela era menina e ele, menino, sendo assim escolhido.

Esta história nos remete ao que socialmente nos foi apresentado, na verdade em todos os nossos espaços de convivência, entre eles a família e a escola, onde segregamos objetos e atitudes a partir da ótica menino e menina. Nesse sentido, ao finalizar os 15 segundos da dinâmica, todos foram apresentando e verbalmente expressando o que lhe veio à mente naquele curto espaço de tempo e foi uma imagem notória, em que quase 90% da turma foi conduzida a partir de um viés de confirmação, ou seja, que justamente estabelece a ligação entre as informações atuais com as hipóteses confirmadas pelas crenças construídas.

Uma das alunas da sala lança um importante questionamento ao apresentar as suas imagens: por que os objetos construídos socialmente para meninos ou meninas também construíram a nossa identidade e percepção dos nossos corpos?

Scott (1995) nos lembra que definir gênero, contudo, é muito mais complexo do que seguir padrões biológicos, uma vez que os fatores que presidem a adesão ao feminino ou ao masculino são subjetivos, múltiplos e complexos. Assim, a identidade de gênero não está diretamente relacionada à estrutura física. Ela se torna uma moldura mediada pelas convivências experimentadas, individuais, subjetivas e em um coletivo social.

Nesse contexto, Louro (2000, p. 6) afirma que “os corpos ganham sentido socialmente, e dessa forma, a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Sendo assim, ao desestabilizarmos as nossas construções enquanto sujeitos sociais, mesmo compreendendo as nossas identidades, imediatamente nossas memórias acionam conceitos que se encontravam simplesmente guardados, mesmo sabendo que com o corpo experiencial estes conceitos foram atualizados, ainda evocamos as diferenciações que são afirmadas por nós, enquanto sociedade.

Como estratégia de acionamento de outras questões, a dinâmica se estabelece com muita potência na sala de aula. Seguindo, iniciou-se a explanação do grupo acerca das questões que

envolvem gênero no currículo e, também, como a perspectiva feminista implicou em uma verdadeira reviravolta epistemológica.

Silva (2021) afirma que por meio desta reviravolta, a solução não estaria pautada simplesmente na inversão, mas sim em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. Não se tratam de divisões, mas de construção de um currículo que seja capaz de dar conta da ruptura de estereótipos de gênero. Não vivemos mais em uma sociedade onde mulheres não podem mais escolher os seus caminhos e se estabelecerem enquanto corpo feminino politicamente reconhecido. Claro que as disparidades decorrentes dos estereótipos de gênero ainda se concentram na ideologia de uma cultura forte e formada por homens machos, brancos e heteros.

É neste contexto contemporâneo que a pedagogia feminista se preocupa, e de acordo com Silva (2021, p. 96), busca desenvolver formas de ensino que reflitam os valores feministas e que possam formar um contraponto, as práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. Na sequência das atividades o grupo abre a discussão direcionada para o campo dos direitos e da igualdade de gênero, percebendo a importância de estabelecermos posicionamentos e muito diálogo nos processos de formação de professores, justamente para que os vieses de confirmação da distinção de gênero possam ocupar o currículo e as salas de aula.

Figura 59. Dinâmica da Oficina do GT 2: Como construir currículos de forma igualitária?



Fonte: Acervo dos Pesquisadores Fábio Coradini e Nathalia Silva.

Em continuidade ao debate, a aluna Carolina Rodrigues apresenta uma experiência vivenciada diariamente com a sua “namorada”, e destaca o termo pela sua potência enquanto estudamos e buscamos alternativas de inclusão da diferença no currículo, justamente estabelecendo uma conexão com o mercado de trabalho e as profissões segregadas entre o masculino e o feminino, como por exemplo, a área de tecnologias e engenharia.

É importante percebermos duas questões na narrativa de Carolina Rodrigues, em que a primeira se estabelece no seu reconhecimento enquanto mulher lésbica, estudante de Pedagogia e feminista e, por outro lado, as intercorrências que as mulheres sofrem ao buscarem adentrar espaços que socialmente foram ditos “locais de homens”, aquele território masculino socialmente construído e historicamente firmado.

No decorrer do debate sobre equidade e igualdade de gênero, a aluna Priscila Angel estabelece a cocriação de uma nova ambiência formativa, a partir da sua narrativa e experiência vivenciada em sala de aula. Priscila Angel conta que um dos seus alunos, em um momento na sala de aula, levantou um questionamento sobre “menino pode usar meia calça?”. Priscila Angel continua a sua narrativa dizendo que não considerou discutir a questão no momento em que aconteceu, pois, além de trabalhar em uma instituição privada, questões como esta podem ser contextualizadas na família, e indagou a turma:

Como conduzir estas questões em sala de aula? E afirmou que a escola particular limita os professores a contextualizar e debater que tenham marcadores de gênero e sexualidade.

Neste momento, a turma se agita e a professora Edméa Santos atravessa o debate, destacando que uma professora ou professor de Educação Infantil precisa lidar com uma situação desta na escola quando aparece em sua sala de aula. Estas questões precisam serem resolvidas como ato de currículo. Para Macedo, “o ato tem que ter sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo” (2010 p. 21). Ou seja, uma perspectiva de ato de currículo que englobe professores e alunos, pois o processo formativo diz respeito aos sujeitos envolvidos capazes de criar estratégias e, assim, tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem, é neste sentido que a contextualização dos saberes precisa encontrar condições para sua implementação.

Cabe destacar que muitos dos alunos desta turma atuam como auxiliares de professores em escolas privadas, e sempre relatam as dificuldades existentes para a condução de debates que envolvam temáticas de gênero. O aluno Pedro Mamede apresenta a sua posição e lança um questionamento para Priscila Angel e Edméa: “Como podemos resolver isso, então?”.

Percebemos na literatura a falta de domínio dos professores em lidar com situações inesperadas na sala de aula, principalmente quando estas questões são ligadas a temas que

estabelecem muito fluxo de opiniões, como são as questões de gênero. Os alunos circulam pela cidade e pelas redes, se apropriando das mais diversas questões, e com certeza a sala de aula será um dos espaços para que eles possam lançar estas problematizações. Concordo com o Thiago Ranniery, Professor da UFRJ e coordenador do Grupo BAFO¹⁸, quando diz que nestas situações não temos um medicamento ou um processo cirúrgico que possa resolver, precisamos nos conectar às recorrentes questões apresentadas na sala de aula, em que muitas podem estar ligadas a vivências dos alunos, aproveitando estas narrativas para, em ato, mobilizar *saberesfazer*es capazes de modificar estas situações.



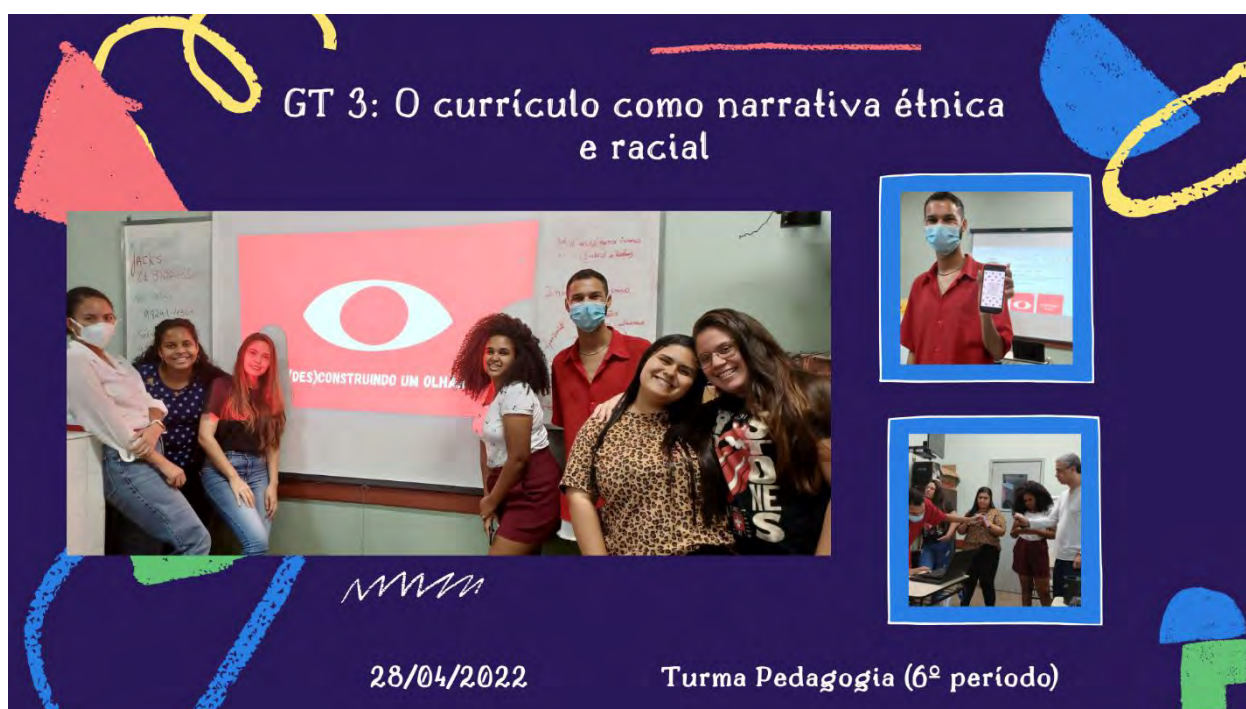
Como professores e futuros formadores, precisamos nos conectar a mediar os problemas em ato, a ação momentânea do docente o permite agir com mais liberdade, planejamento, articulando atividades e outras formas de direcionar as questões, e tudo isso pode acontecer no “miudinho” da nossa sala de aula. Portanto, não teremos respostas prontas para a resolução destas questões que avançam para além da sala de aula, mas podemos descobrir táticas, como destaca Certeau (2014), para buscar estabelecer nestes *entrelugares* uma forma de contato que seja capaz de ressignificar ações e, quem sabe, posturas.

¹⁸ O BAFO! é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ética e Diferença oriundo da UFRJ. Coordenado pelo professor Thiago Ranniery, ele é ativo desde 2017 em sua característica interdisciplinar que dialoga com referências dos estudos queers. Composto por pessoas em diferentes níveis de formação (graduação, mestrado e doutorado) é conectado com o Laboratório Núcleo de Estudos de Currículo (LaNEC). Possui fomento da FAPERJ e CNPQ. O grupo atua como uma potência intelectual e pesquisadora no campo da educação.

4.5 Oficina III: O Currículo como Narrativa Étnica e Racial

O GT 3 era formado pelos estudantes: Elaine Nogueira, Lavinia Alves, Anne Caroline, Lidiany Neves, Priscila Angel, Vinicius Costa e Gabrielle Soares. Para a concepção e construção deste trabalho, os alunos precisaram teorizar criticamente sobre as questões étnicas e raciais e seus impactos ao atravessar um currículo crítico e ideológico. Os alunos organizaram um artefato curricular a partir da rede social Instagram, criando uma conta denominada “(Des)construindo um olhar”, vinculando a sua publicação à plataforma Linktree, espaço *on-line* em que disponibilizaram materiais referente ao tema da aula. Como produto das práticas na rede, os alunos construíram um vídeo e um *powerpoint* interativos para a apresentação do trabalho em sala de aula.

Figura 60. Oficina GT3 – O Currículo Como Narrativa Étnica e Racial



Fonte: Montagem do Autor.

Os alunos iniciaram a apresentação do trabalho com a exibição do vídeo produzido coletivamente e com a trilha sonora da música “Bluesman”, da banda Baco Exu do Blues. O vídeo foi idealizado a partir de uma seleção de fotos, que apresentam imagens da cultura étnica e racial do Brasil. Os alunos destacam que a escolha das imagens tem relação com o apagamento do povo preto. Ainda ressaltam que pouco sabemos das personalidades afro-brasileiras e indígenas que cercam a história do nosso país, desconstituímos diariamente a cultura nordestina e nortista, justamente porque dentro do espaço escolar, onde a multiplicidade de conteúdos e acessos se estabeleceu frente ao currículo centrado no sudeste do país. O vídeo, conectado ao

Instagram, busca apresentar o olhar dos componentes do GT perante a ausência de narrativas compostas por conhecimento e objetivos de identidade. No desenvolvimento deste trabalho os alunos desenvolveram dispositivos “outros” dentro de uma mesma interface, estabelecendo a conexão com outras plataformas, hipermediando a Oficina e permitindo a navegabilidade pela mobilidade úbiqua. Com as publicações dos *post* mobilizaram competências curriculares e atos de currículo ao apresentar personalidades étnico-raciais que ajudaram a construir a história racial do Brasil, articulando, em sala de aula, as personalidades com uma atividade desenvolvida por QR Code.

Figura 61. Artefato Curricular: Instagram (des)construindo um olhar



Fonte: Instagram @des.construindoumolhar/Montaem do Autor.

Após a abertura da aula, os alunos exibiram o vídeo e depois abriram espaço para as reflexões da turma, e, neste momento, a aluna Ana Cruz fala sobre a importância das narrativas de desconstruções dos olhares perante os corpos pretos, negados e abjetos aos espaços de pertencimento. Ao falar de espaço de pertencimento e reconhecimento estamos dialogando com todos os setores que continuam mantendo uma relação negacionista com a história do povo preto e indígena.

O aluno Vinicius Costa retoma o debate e direciona a turma para a construção da dinâmica. Na página do Instagram, os alunos deveriam acessar um QR Code, que os direcionaria para uma enquete. Nesta enquete a turma deveria, por meio de algumas

informações postas, quem eram as personalidades étnico-raciais apresentadas. A chamada para a atividade *on-line* era: “Essas personalidades foram importantes para diversos movimentos raciais e étnicos, como a luta dos povos escravizados e a representatividade feminina e indígena. Não podemos permitir que sejam apagadas, suas construções embranquecidas ou exploradas sem o devido crédito”.

Figura 62. Dinâmica da Oficina do GT3: Quem são as personalidades?



Fonte: Instagram @des.construindoumolhar/Montaem do Autor.

Após a conclusão da dinâmica *on-line*, a aluna Lidiany Neves inicia a apresentação do trabalho por meio de uma indagação para a turma: “Todos nós temos acesso a mesma educação?”. A partir desta perspectiva, o grupo mobilizou toda a turma a pensar na falta de igualdade e equidade ao acesso à educação, e porque a maior defasagem de acesso está entre a população negra.

Ao falarmos de currículo étnico-racial, para além da importância de conteúdos que respeitem a história racial que constituiu o país, precisamos perceber as histórias dos sujeitos, atores do cotidiano, que vivem muitas vezes em espaços vitais de exclusão e desconstituição de seus direitos e do exercício da cidadania. Couto (2018) nos apresenta importantes questionamentos acerca de um currículo como narrativa étnico-racial.

De que forma o sujeito negro, sua história e sua cultura se fazem (ou não) presentes nos múltiplos espaços e ações educativas que permeiam a prática docente no contexto escolar?

Que desafios há de se enfrentar no combate ao racismo na escola?

Como pensar um currículo como narrativa étnico-racial, considerando as relações de poder, as lutas e resistências em face da história, cultura e identidade negra no espaço escolar?

A partir do olhar de Certeau (2011, p. 55), esses “sujeitos pertencem a um lugar comum”, pois são sujeitos praticantes do cotidiano, envolvidos numa prática ambivalente entre a evidência da rotina e o imprevisto da invenção. De acordo com Couto (2018, p. 24), nesse compasso, parto da suposição de Silva (2009): “seria o currículo, entre tantas outras coisas, um texto racial” que expressa, traduz, pede, pergunta, responde, reproduz e/ou impõe. Em meio aos debates sobre qual lugar este sujeito ocupa e como ele se apresenta para além de texto racial, a aluna Larissa apresenta uma narrativa a respeito de uma experiência ao acessar uma sala de um determinado hospital.

Me recordo de uma vez, dentro do hospital, eu acabei acessando uma sala onde os médicos se reuniam e naquele momento eu não vi nenhum médico negro, sério, todos eram brancos e loiros. Realmente eu nunca vi presencialmente um médico preto atendendo. Vocês já viram? (Informação Verbal)¹⁹.

O compartilhamento destas experiências é importante em sala de aula, justamente para que outros sujeitos possam perceber e se perceber perante as questões raciais. Em complemento à observação da Larissa, a aluna Ana Cruz disse que talvez a inexistência de médicos negros seja porque as cotas não se tornaram acessíveis à população.

Ana discorre sobre os atuais debates acerca do tempo de existência das cotas raciais, completando 10 anos em 2022, e que ainda não se avançou na sua continuidade, pois não se trata de uma relação apenas política, mas de reparação. Destaca Ana Cruz que esta é uma Lei de reparação e não de continuidade, porém esta reparação cabe dentro de um período de 10 anos apenas, perante um racismo estrutural e estruturante.

Muitos dos alunos que compõem esta turma de Pedagogia são oriundos de cotas, então ao trazer o assunto para o debate, uma outra energia se estabeleceu na sala de aula. A partir do debate sobre cotas, a aluna Lavínia Alves se conectou a uma outra questão que envolve os conceitos de raça e etnia, e como o currículo não se apropriava destas questões. De acordo com Lavínia Alves, a raça se perfaz perante a história do indivíduo e, conseqüentemente, a sua identidade se constrói conforme o sujeito se enxerga e se apropria dela.

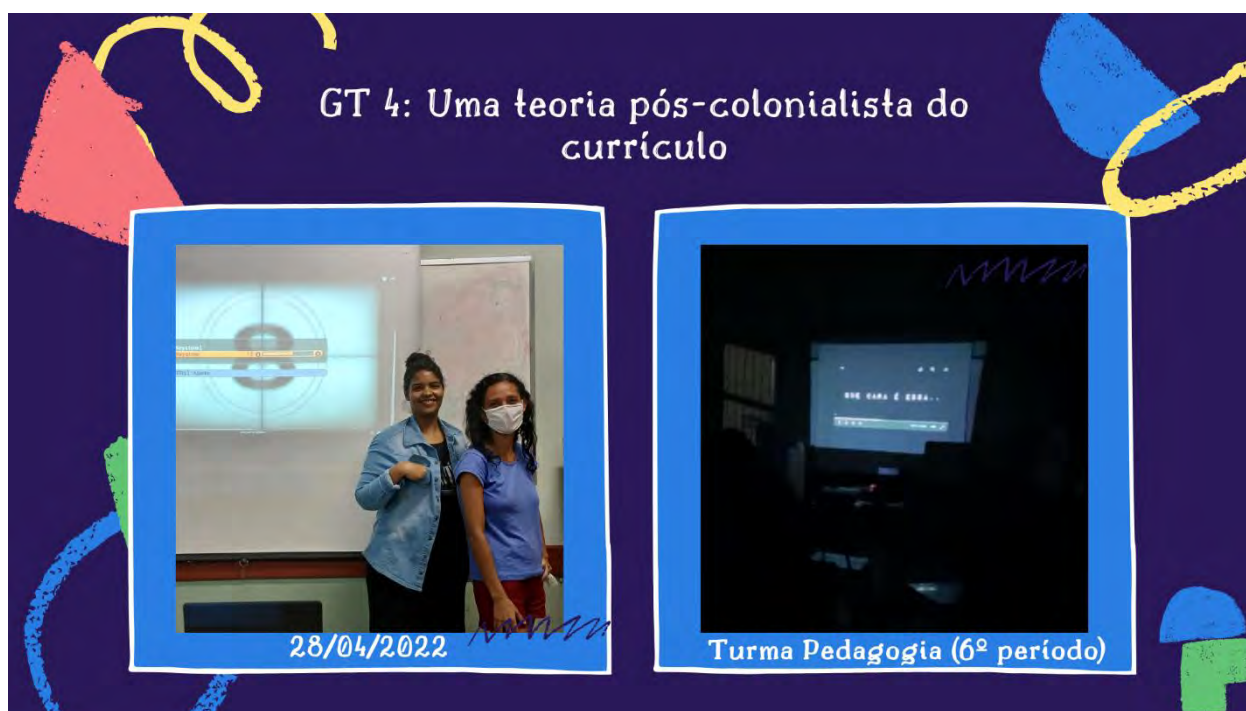
Neste momento, a aluna Ana Cruz grita: “pele branca, pode se reconhecer pessoa preta”. Danielle entrou no debate dizendo que no processo de identificação para ações afirmativas, no momento da entrevista, todo candidato precisa olhar para uma câmera e falar que é uma pessoa preta, e não pode falar que se reconhece pessoa preta.

¹⁹ Fala da aluna Larissa Kelly Silva Berriel na disciplina de Teoria e Prática Curricular, UFRRJ, em 28 abr. 2022.

Logo, vejamos a quantidade de elementos que são construídos pelos alunos a partir de um debate em que as suas narrativas, experiências e vivências se tornam significantes. A partir destas questões, que emergem naturalmente das narrativas dos alunos, que podemos “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 19).

4.6 Oficina IV: Uma Teoria Pós-Colonialista do Currículo

Figura 63. Oficina GT 4 – Uma Teoria Pós-Colonialista do Currículo



Fonte: Montagem do Autor.

O GT4 infelizmente terminou as atividades com apenas duas integrantes, que, juntas, decidiram continuar com a atividade, pois os demais alunos trancaram as matrículas. Assim, o grupo ficou formado pelas alunas Aline da Silva e Danielle Bulle. O artefato curricular utilizado pelas alunas foi a produção de um vídeo e uma dinâmica que se assemelhava às antigas gincanas estudantis. O vídeo foi idealizado com a estética em um fundo preto e com mensagens disparadoras para o debate em fonte brancas, um artifício visual interessante para direcionar a atenção da turma para o momento e as informações. O vídeo acompanha a trilha sonora da música “Admirável Gado Novo”, do cantor Zé Ramalho, que foi parte do seu álbum no ano de 2005.

Nesta aula, o grupo precisava debater com a turma questões construídas a partir do tema do pós-colonialismo no campo do currículo, e decidiram trabalhar a aula a partir do conceito da decolonialidade. De acordo com Silva (2021, p. 125), a “teoria pós-colonial, juntamente com o

feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade dominante” (SILVA, 2021, p. 125).



Dentro de uma construção colonial, os povos que estabeleceram o processo de colonização trouxeram um modelo de dominação marcado pelo controle e exploração, sendo exercido em todos os lugares da colônia, no espaço, na cultura e na religião. Em contrapartida, o pós-colonialismo se estabelece na luta contra a narrativa hegemônica e eurocêntrica, que durante muitos anos se justificou como ideologia dentro dos processos de colonização, se apropriando do saber, da linguagem e da existência de muitos povos.

Nesse sentido, de acordo com Guerra (2021), o pós-colonialismo busca romper com essa história única e eurocêntrica, evidenciando as relações de poder que estão por trás da produção de conhecimento, e, para isso, os pensadores pós-coloniais buscam desconstruir os “essencialismos” das ideias que naturalizam a inferioridade dos povos. Como parte de toda esta desconstrução, o conceito de decolonialidade surge a partir de um caminho possível em resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas subalternizantes, funcionando como uma crítica à modernidade e ao capitalismo.

A partir deste viés conceitual, o grupo iniciou os preparativos para a gincana estudantil, que se baseou na separação da turma em grupos distintos por cores, e cada grupo precisava construir um grito de guerra. Após este momento, o grupo iniciou brincadeiras, que permitiam a turma discutir questões que estavam em pauta no tema. Uma das primeiras brincadeiras foi o quebra-cabeça decolonial, e todos os grupos precisavam montar a palavra que estava embaralhada e a partir dela construir uma relação com a decolonialidade. Dentre as palavras, estavam práticas, formação e teoria. Todos os grupos foram à frente da turma para apresentar as suas observações e considerações acerca do tema e da palavra selecionada.

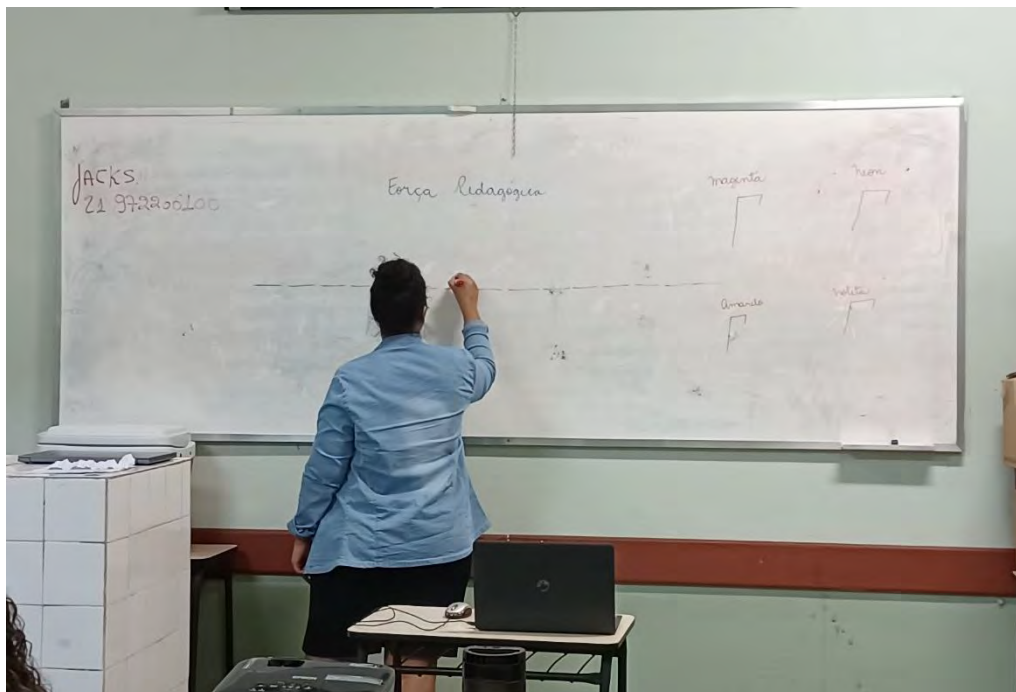
Figura 64. Dinâmica da Oficina do GT4: Gincana Decolonial



Fonte: Montagem do Autor.

Em prosseguimento à gincana, a última brincadeira nos remeteu a nossa infância, pois nos juntamos para brincar de “forca”²⁰.

Figura 65. Dinâmica da Oficina do GT4: Brincadeira Forca Pedagógica



Fonte: Acervo dos Pesquisadores Fábio Coradini e Nathali Silva.

²⁰ O jogo da forca é uma brincadeira em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogo termina ou com o acerto da palavra ou com o término do preenchimento das partes corpóreas do enforcado. Para começar o jogo se desenha uma base e um risco correspondente ao lugar de cada letra.

A brincadeira foi muito bem articulada e as pistas para os grupos eram: desconstruindo padrões, rompimento com a hierarquização e marginalização dos povos. A partir destas três dicas os grupos deveriam descobrir gradativamente qual era a palavra oculta e, para o conhecimento de toda a turma, a palavra era “decolonialidade”.

Guerra (2021) diz que o pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. Então, podemos considerar que se trata de um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa a dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, ecológico, LGBTQIA+, entre outros.

Silva (2021, p. 130) afirma que uma “perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separa questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado”.

A importância em construir uma ambiência formativa por meio da ludicidade torna a discussão sobre o conteúdo mais acessível e próxima dos alunos. A propagação deste trabalho permite aos alunos transcender com os conceitos para além da sala de aula, principalmente por estarmos em uma sala de aula de um curso de Pedagogia, noturno, em uma universidade pública e rural, localizada em um dos maiores centros urbanos do país, que é o Rio de Janeiro.

Em síntese, nesta turma, tínhamos alunos que nunca se autorizaram no uso e na circulação da cidade, pois lidavam com toda a sua rotina na Baixada Fluminense e regiões em torno da cidade de Seropédica, onde encontra-se localizado o campus da UFRRJ. O direito à cidade e aos espaços é para todos, e nesse sentido, estabelecer o contato destes alunos com uma epistemologia forte e empoderadora é fundamental para articularmos outros saberes e encorajá-los a existirem na cidade.

4.7 Oficinas Pedagógicas Pós-críticas: Formulação de Dados para um Dispositivo Interseccional

A opção por trabalhar com o dispositivo de pesquisa-formação Oficina se fundamenta no caráter da metodologia desenvolvida no GPDOP, compreendendo que, no processo de investigação, o pesquisador se forma em campo com seus praticantes e também por entender que em curso de formação de professores as experiências e vivências dos alunos precisam atravessar o conteúdo curricular.

O objetivo das oficinas era oferecer aos alunos um referencial para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula dinamizado e que se apropriasse de outras formas e maneiras de construir uma aula, por isso a opção pelos artefatos culturais como disparadores para a formação. Todo o processo foi desenvolvido a partir da concepção de um projeto disciplinar, integrando teoria e prática em toda a trajetória disciplinar. Lidamos, nestas Oficinas, com questões diversas, complexas e que se construíram a partir de narrativas carregadas e vivências e experiências.

Figura 66. Print do Sigaa – MEDIATECA dos Projetos

The screenshot shows the SIGAA system interface. The main content area displays a forum post titled "Turma querida," with the following text:

Essa é a nossa "MEDIATECA dos Projetos", uma área de produção coletiva para ampliarmos o nosso repertório sobre as teorias pós-críticas do currículo referente aos temas dos nossos grupos de trabalhos. Aqui vocês podem compartilhar diferentes conteúdos científicos em múltiplas linguagens (vídeos, filmes, animações, imagens, artigos, infográficos, e-books, memes, vídeo-aulas, etc).

Vamos começar a nossa produção?
Contribua para a construção da nossa midiateca!

Autor(a): NATHALIA DE SOUZA SILVA
Arquivo:
Monitorar Leituras: Não
Tipo: Fórum Geral
Ordenação Padrão: Mostrar respostas invertidas
Tópico de Aula: Unidade 5 - As teorias Pós-Críticas
Criado em: 18/03/2022 15:00
Início: 18/03/2022
Fim: 31/05/2022

Below the text, there is a table of messages:

| Mensagem | Autor(a) | Respostas | Última Mensagem |
|---|-------------------------|-----------|--|
| 1 - Diferença e identidade: O currículo multiculturalista | NATHALIA DE SOUZA SILVA | 3 | ANA BEATRIZ DUARTE DA CRUZ 23/04/2022 16:49:37 |
| 2 - As relações de gênero e pedagogia feminista | NATHALIA DE SOUZA SILVA | 2 | THAIS VIEIRA NERY DA SILVA 20/04/2022 21:30:06 |
| 3 - O currículo como narrativa étnica e racial | NATHALIA DE SOUZA SILVA | 1 | GABRIELE DE OLIVEIRA FERNANDES ROSA 20/04/2022 15:25:25 |
| 4 - Uma teoria pós-colonialista do currículo | NATHALIA DE SOUZA SILVA | 4 | FÁBIO DOS SANTOS CORADINI 16/04/2022 14:24:32 |

At the bottom of the page, there is a list of "Últimas Mensagens" (Recent Messages) with details such as the sender's name, the message title, and the date and time.

Fonte: SANTOS, Edmea. Desenho Didático no SIGAA da Disciplina Teorias e Política Curricular

Um das primeiras questões que precisamos dialogar em nosso dispositivo é a experiência, compreendendo que, para Larrosa (2008), o sujeito da experiência é aquele que se deixa tocar, acontecer, atravessar, produzindo marcas e deixando os vestígios. Recordo-me de enfatizar que uma das nossas propostas, enquanto docentes, era deixar lembranças de um

aprendizado multirreferencial para nossos alunos, que de alguma forma sempre fossem resgatadas pelos envolvidos como uma experiência de formação. Ao pensar neste resgate de aprendizagens, que são ressignificadas em contato com outras formas de se fazer conhecimento, me conecto ainda a Larrosa (2002, p. 21), ao dizer que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Partindo deste contexto, conceber uma pesquisa-formação me permitiu compreender que nada está fora do sujeito, mas sim com ele. Então, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão (LARROSA, 2002).

Irei brincar a paixão com que Kramer (2007) denomina ser “atores vivos de um conhecimento vivo”, pois é nas experiências enquanto sujeitos vivos que podemos subverter quaisquer que sejam os sentidos. Nolasco-Silva (2019) diz que o professor é um fazedor de linguagens e, em companhia do aluno, tira a gente da sala e bota a sala na cabeça da gente. E, de acordo com o autor, “sobe o pano, o espetáculo começa” (NOLASCO-SILVA, 2019, p. 19).

Nós buscamos exatamente “sala de aula na cabeça da gente” para que a partir do nosso dispositivo, inovações, rupturas, ressignificações, fabulações, aflições, entre outros sentimentos possíveis na aprendizagem, pudessem ser percebidos a partir da vivência nas aulas. Então, o nosso dispositivo se constitui neste entrelugar, muitas vezes não habitado, chamado de pensamento. Dessa forma, ele não pode ser apenas considerado um instrumento, como destaca Macedo (2011), uma vez que se concebe como uma escolha que porta consigo todas as orientações sociotécnicas, epistemológicas, éticas e políticas.

As oficinas desenvolvidas atravessaram temáticas que, na contemporaneidade, são campos de debate e subversão, pondo em xeque um currículo fragmentado, conteudista e nada interseccional. Dessa maneira, é a multirreferencialidade, conforme explica Ardoino (1998), que nos permite contemplar e acessar nos espaços de aprendizagem uma “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista”. Portanto, com um olhar multirreferencial sobre as Oficinas, o conceito de interseccionalidade se estabelece nas minhas análises me permitindo compreender seus atravessamentos sociais e históricos que cortam os temas, e, portanto, se estabelecendo no eixo de subordinação: raça, classe social e gênero.

Muito mais que nomear o dispositivo como sendo interseccional, estamos atribuindo a ele o caráter da alteridade, que se estabelece, conforme diz Amorim (2004), na ideia de que o pesquisador tanto é recebido no território do outro como acolhe em seu território. E para esse constructo, Crenshaw (2002) utiliza uma metáfora muito pertinente para “intersecção”, ao dizer que faremos uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe

constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, pois são, a partir delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem.

Então vejam o quanto é relevante perceber, nas produções destes alunos, o movimento contrário ao que Crenshaw (2002) denomina desempoderamento, pois foi exatamente no trânsito inverso que constituímos a produção do dispositivo. No decorrer das atividades, importantes eixos foram surgindo e sendo agregados aos debates em sala de aula:

a) **Gênero e sexualidade:** este foi o eixo que atravessou as quatro áreas temáticas das Oficinas com muita propriedade entre os alunos, pois, dentro desta turma, a política de reconhecimento dos corpos LGBTQIA+ não se dava a partir do olhar político, mas pelo viés da formação curricular e docente;

b) **Feminismo:** o tema esteve articulado a questões de profundo debate em sala de aula, como a subalternidade da mulher enquanto sujeito social, o lugar da mulher nos espaços de disputa, a segregação trabalhista, o currículo masculinizado e entre um dos mais articulados, a violência contra a mulher;

c) **Políticas de cotas e currículo antirracista:** nos debates sobre multiculturalismo e currículo étnico-racial, as construções das narrativas pelos alunos perpassaram as experiências vivenciadas, o acesso às ações afirmativas e políticas de cotas e o autorreconhecimento como pessoa preta.

A composição desta turma tinha um caráter peculiar, pois encontrávamos corpos diferentes, diversos, contraditórios e *queers*, todos juntos e misturados, envolvidos e posicionados perante os debates contemporâneos. Como parte do meu processo de análise, o dispositivo se estabelece como um artefato interseccional, permitindo que alunos e professores, construam diálogos com os movimentos sociais, as epistemologias feministas, o movimento étnico e racial, a cultura indígena, a comunidade LGBTQIA+, buscando continuamente ouvir os corpos que habitam a sala de aula, pois estes fazem parte do que constituímos enquanto sociedade.

A primeira oficina, que trazia como campo de discurso o currículo multiculturalista, me fez enxergar a erupção imediata do desejo de entender como aqueles jovens se enxergam dentro do currículo do curso de Pedagogia, e, partindo destes pontos, quais eram realmente as demandas e emergências destes corpos *queer* no campo da docência. Tínhamos naquela sala discentes que se reconheciam abertamente LGBTQIA+, apresentando as suas urgências em corpo silenciado. Como lidar em sala de aula com estas urgências? Como reorganizar o processo pedagógico de forma que possa acessar esta demanda? E a promoção da conversa aberta e sensível?

Claramente, foi a partir desta primeira oficina, que toda a construção metodológica da minha pesquisa se tornou evidente, pois, ao se discutir gênero nas escolas, o debate precisa ir além dos princípios da inclusão, uma vez que há necessidades urgentes de se pensar as práticas educativas e da produção de conhecimento. hooks (2013) diz que as experiências contidas no campo dos corpos dissidentes trazem à pedagogia um conjunto de possibilidades de se questionar a moralidade padrão da vida e da existência.

Inclusive, reconhecer a multiplicidade das infâncias e adolescências no ambiente educacional permite nos responsabilizarmos pela experimentação que passa não somente pelo âmbito da singularidade (HOOKS, 2013), mas pelo único direito de “estar na escola”, pelo direito de ter suas expressões socioculturais intensificadas e reconhecidas como possíveis.

Quinalha (2022), descreve que a escrita de uma história das pessoas LGBTQIA+ é um desafio por diversas perspectivas, entre elas, a grande relação com a existência e experiências homoeróticas e dos questionamentos sobre os papéis de gênero. Por conseguinte, as histórias dessas pessoas precisam compor a arena escolar. Sendo assim, Maio, Silva e Oliveira (2020) afirmam que a questão de gênero está em nossa escola, a todo o momento, em todas as situações, em todas as cenas, em todas as pessoas. Negá-las ou proibi-las não resolve as questões cotidianas desses espaços. A luta também se esbarra na moralidade escolar, e nos estudos de Silva (1995), ao afirmar que a escola é um local de reprodução moral de sujeitos. Berenice Bento (2011) nos apresenta a ideia de que a “escola não é uma ilha”, portanto, ela precisa refletir e enxergar o que está posto na sociedade da qual faz parte.

A diversidade, que perpassa as corporeidades, faz com que o seu espaço esteja repleto de pessoas diferentes: pretas, brancas, coloridas, gordas, magras, afeminadas, masculinizadas, andrógenas, não-binárias, tatuadas, enfim, corpos que mutam a todo o momento, suscetíveis a julgamentos, restrições, representações, mas que não podem ser suprimidos da sua liberdade de existência.

O campo curricular, moldado e desenhado didaticamente por disciplinas que formam e (des)formam, precisa ser repensado a partir do seu chão, a escola, porque os “novos sujeitos” estão produzindo autorias em rede, rompendo com paradigmas e os bons costumes, pois se compreendem para além da sua estrutura física, e sim como personas que rasgaram a ditadura da abjeção e colocam as suas corporeidades em debate e disputa.

Para a concepção de autorias que não se silenciem pela opressão do hegemônico, precisamos dialogar com autorias consubstanciadas imbricadas entre as relações de raça, sexo e de classe, se abstendo de uma hierarquia intelectual e histórica, mas a partir de uma movimentação que permite as suas intersecções. E para compor este início de compreensão e

construção dos indicadores em direção a um currículo *queer*, observamos, no decorrer das oficinas, posicionamentos que nos permitiram traçar parâmetros para pensarmos na concepção do nosso dispositivo interseccional como parte constituinte de um currículo-ação.

- Desenvolver políticas de reconhecimento LGBTQIA+ nas escolas;
- Desconstrução do currículo oculto, os “novos sujeitos” habitam a escola em toda a sua extensão, não se escondem e não estão mais pulverizados pedagogicamente;
- Inserção da história do movimento LGBTQIA+ nos temas históricos que contemplem os movimentos sociais;
- Disseminação da existência de sujeitos outros a partir da conscientização da sigla LGBTQIA+;
- Abertura de espaços na arena escolar para a construção de atividades em forma de seminários interdisciplinares que sejam capazes de se conectar a outras disciplinas;
- Desenvolvimento de atividades ou inclusão em atividades, que permitam a profusão dos corpos LGBTQIA+ e disseminação da cultura da comunidade, como, por exemplo, a dança;
- Inserção no programa disciplinar de textos e livros de intelectuais da comunidade LGBTQIA+, em especial pesquisadoras travestis, assim como pesquisadores transexuais, que possuem autorias multirreferenciais, ou seja, para além dos debates de gênero e sexualidade;
- Profusão da linguagem neutra;
- Desconstituição da lógica binário-curricular, permitindo a inserção de temas que abordem a linearidade do corpo, nas atividades que envolvam o alinhamento de gênero e sexualidade;
- Constituição, coletivamente com os alunos, de regras que permitam os alunos compreenderem os crimes de homofobia, lesbofobia e transfobia, a partir da linguagem que categoriza os corpos e destituem as suas expressões de forma violenta e desumanizada.

O nosso dispositivo busca estabelecer marcadores que permitam curricularmente compreender a diversidade humana a partir de um termo/conceito amplo: a diferença. Ao etnografar mulheres travestis e transexuais, detentoras de intelectualidade acadêmica e que habitam espaços de disputa cisgêneros, permitimos que a nossa pesquisa se constitua como um disparador para pensarmos e refletirmos sobre o que estabelecemos como (não) lugares. Ao compreender que as autorias destas praticantes culturais atravessam a escola, de alguma forma, precisamos pensar em um currículo que permita essa transformação. E para pensarmos um currículo, que se constitui a partir das concepções humanas, precisamos instituir na escola políticas de reconhecimento de pessoas LGBTQIA+.

A escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa – lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos fazem sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Estas são questões que não podem estar na linearidade do mesmo discurso pedagógico ainda vigente, precisamos, como diz hooks (2013), nos conectar às experiências contidas no campo dos corpos dissidentes, pois nele enxergaremos a pedagogia que permitirá a contestação das relações de poder e da hegemonia dos corpos. E, neste contexto, construímos as Oficinas, que se estabelecem como um dispositivo interseccional, permitindo que nós, pesquisadores, possamos promover novas contextualizações a partir das existências de nossos alunos. Pensar na educação, sem observar a sala de aula, apenas nos direciona para um caminho burocrático e sem alcance, pois o que precisamos no campo do currículo é ressignificar o sentido da escola e contribuir como docentes para o enfrentamento às desigualdades e violências institucionais que surgem quando as narrativas em disputa estão relacionadas à diversidade de gênero e sexualidades.

4.8 - A emergência das noções subsunçoras

A realização desta pesquisa que se imbrica com a vida cotidiana em rede das nossas praticantes e na sala de aula com os alunos da Pedagogia, permitiu-me ressignificar muitos olhares sobre ambas as cenas, compreendendo que estaria suscetível a mudanças nos contextos, fracassos e importantes surpresas que de alguma forma foram conduzindo a pesquisa para um outro espectro da análise.

Neste percurso da pesquisa, necessitei alterar rotas, optar por determinados praticantes, construir projeto e forjar *espaçostempos* formativos. No processo da etno(*queer*)grafia nossas praticantes trans/travestis me conduziram para outros campos teóricos e de análises, me mostrando as redes de colaborações que eram tecidas *dentrofora* do digital, “atos” e “autorias” que precisam ser integralmente conduzidos para a pesquisa. Em sala de aula, não foi diferente, porque inicialmente no *on-line* tínhamos uma turma apática, com câmeras e áudios fechados e sem participação, a construção de “aulas rádio”, conforme denominada professora Edméa Santos, onde apenas um polo fala e o outro escuta. Nas aulas que aconteceram no on-line a turma não participava e o jogo pedagógico girava entre a equipe docente e dois alunos, Ana Beatriz Duarte da Cruz e Eduardo Santos de Almeida Jr .

A preocupação neste ponto da prática em campo, era que no presencial a turma se mostrasse ainda com estas características, o que nos preocupava, pois o dispositivo de pesquisa-formação precisaria de um movimento enérgico dos alunos para conduzir as aulas, oficinas e dinâmicas. Uma das mudanças de rota da pesquisa, acontece em ato, na presencialidade, pois nos deparamos com uma turma de alunos brilhantes, participativos, críticos e que vivenciam a prática pedagógica em sala de aula, através de estágios e trabalhos formalizados.

A estas mudanças de rota, gostaria de chamar de acontecimentos, pois Macedo (2016, p. 110) diz que “lidar com o acontecimento se configura para a pesquisa acadêmica e científica, uma significativa inquietação”, e ao me inquietar surgiram os desafios de compreender e buscar respostas para os meus dilemas dentro do desenvolvimento da pesquisa.

Macedo (2009) advoga que compreender a compreensão não é tarefa das mais simples para um pesquisador das qualidades humanas, pois consiste num ato inerente ao ser humano e tem relação com seu tempo, com sua cultura e suas experiências; isto é, a compreensão advém dos referenciais e vivências do pesquisador. Em vista disso, buscamos a partir destas compreensões da pesquisa e todos seus desvios, construir sentidos a partir das práticas e narrativas dos sujeitos envolvidos, organizando-as em noções subsunçoras.

As noções subsunçoras são categorias de análises que a etnometodologia utiliza para compreensão do mundo fenomênico (MACEDO, 2010; GARFINKEL, 1984). De um modo outro, entendemos no GPDOC, como os “achados da pesquisa” que são todos atos e ações que emergem das análises com os praticantes e das anotações dos diários de pesquisa, que de acordo com Silva (2018) são possibilitados pela transversalidade dialógica entre empiria/teoria/autoria do pesquisador.

Numa realidade de pesquisa acadêmica as noções subsunçoras são sempre atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação seja pelo contato teórico e/ou empírico. O estabelecimento consciente e criativo das noções subsunçoras exige do pesquisador a mobilização de competências teórico-analíticas e hermenêuticas, implicando operações cognitivas (SANTOS, 2005, p.153).

Os meus processos de autorização e autoria nesta pesquisa, demoraram se desenvolver, pois de alguma forma discutir gênero e escola, são dois campos de debates que marcaram momentos prioritários para a minha constituição enquanto pessoa não-binária, e em determinados momentos os sentimentos dissidentes sucumbiam o olhar do pesquisador, então, fiz destes processos uma *aventura pensada* como aponta Macedo (2010), permitindo-me perceber a emergência de “significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos

de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes” (MACEDO, 2010, p. 138).

Estas noções não caminham na pesquisa de forma isolada, podem ser dependentes ou interdependentes, pois elas se interrelacionam. Portanto, na (com)vivência da pesquisa-formação na cibercultura, Silva (2018) afirma que educação e etnometodologias se entrecruzam, resultando etnométodos pedagógicos, sendo assim, apresentaremos as noções subsunçoras que emergiram no diálogo com os dados, com as práticas das mulheres trans/travestis e dos nossos alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ, assim como as suas vivências e experiências, representando as noções significantes e estruturantes após a pesquisa.

4.8.1 – Autorias *Queer*: epistemologias trans-multirreferenciais

As autorias das nossas praticantes foram concebidas em quatro modelos a partir da etno(*queer*)grafia: autoria pela existência, autoria pela formação, autoria trans-multirreferencial e autoria trans-política. A partir desta composição de autorias, pudemos perceber que transversalmente e intersseccionalmente elas se interrelacionam, pois aparecem em um campo multirreferencial, permitindo as suas construções a partir de diferentes vertentes, fornecidas pelos sujeitos a partir de diferentes perspectivas. Neste sentido, dialogamos com Ardoino (1998, p. 48) que destaca que o fundamental para a perspectiva multirreferencial é justamente a hipótese de que a instituição, a organização ou o grupo não pode se nomear, se descrever e muito menos se analisar a partir de uma única linguagem de referência.

Podemos perceber a multirreferencialidade trans, a partir do que nos posiciona York, Rayara e Benevides (2020, p. 5) “as histórias de Madame Satã, Cintura Fina, Tomba Homem, Cris Negão, por exemplo, seriam escritas por meio dos registros policiais que operavam como dispositivo de controle social. A maioria experienciava a expulsão (a que Luma Nogueira de Andrade [2012] denomina evasão involuntária) escolar logo no final da infância, e apesar de a maioria ser analfabeta e/ou não letrada, barganhava com os/as pesquisadores/as as informações que ela desejava, usando as tecnologias travestis de (re)existência da esquina, da pista e do asfalto, lugar onde estes/as mesmos/as pesquisadores não conseguiriam permanecer sozinhos pelo tempo de um programa.

Vergueiro (2015) fala sobre a sua experiência enquanto pesquisa e mulher trans:

No entanto, algo nestes processos parecia, aos poucos, gerar sensações de incômodo: ao elaborar estas ideias de análise de representações, havia uma inevitável percepção de, meramente, estar operando dentro de uma epistemologia que me posicionava ora como ‘pesquisadora’, e portanto em um lugar de distanciamento em relação às minhas vivências trans – uma vez que estereótipos vários **excluem qualquer associação entre ‘pessoa trans’ e ‘pesquisadora’** –, ora como ‘campo de estudos’, como o

‘sujeito’ ou ‘objeto’ ou ‘nativo’ diante do olhar, produção de conhecimentos e carreira do pesquisador cisgênero – onde, evidentemente, existimos enquanto ‘relato de vida’ ou ‘triste história’ para sua condescendente humanização. Ambos caminhos, insuficientes para se refletir adequadamente sobre minha inserção no mundo enquanto uma mulher trans pesquisadora.

Vergueiro (2015), continua relatando que durante as suas leituras enquanto pesquisadora, muitas não articulavam-se com as suas questões epistemológicas e de autoria:

Este entrelugar já se ia mostrando, para mim, no processo de revisão de literatura sobre questões trans que vinha fazendo. Em certos momentos, apesar de várias concordâncias e reconhecimentos de esforços de pessoas pesquisadoras no enfrentamento intelectual aos sistemas, as leituras acadêmicas dialogavam comigo de maneiras estranhas, o que as tornavam complicadas, desinteressantes e de limitado empoderamento político e existencial. Enquanto alguém que considerava atuar como pesquisadora em questões ligadas a identidades de gênero, compreendia-me por vezes deslocada de minhas vivências trans, particularmente quando houvesse, implícita ou explicitamente, uma premissa de que a pessoa interlocutora não fosse uma pessoa trans:

De tudo que já li e estudei sobre trabalho de campo e pesquisa, nunca vi algo tão marcante para as subjetividades dos/as pesquisadores/as como aquela realizada entre travestis e transexuais. [. . .] Os/as pesquisadores se transformam em transexuais e travestis políticas/os. (BENTO, 2011, 85-86)

Além da aparente relação do transfemismo com a academia, recentemente tem sido observada uma maior politização da diversidade sexual e de gênero na esfera pública (MARACCI, FAVERO E MACHADO, 2019). Favero (2020, p. 4) continua, ao destacar, ainda, “que esses dois fenômenos são perpassados pelo contexto digital, fazendo com que as mobilizações de pessoas trans excedam os considerados moldes tradicionais de fazer política, ou seja, aqueles que se dão presencialmente, sindicalmente, dentre outros”. A autora mobiliza a sua epistemologia com todo o trabalho que está sendo desenvolvido nesta pesquisa: *Poderíamos pensar que o âmbito virtual têm permitido que pessoas trans escrevam e publiquem, ainda que em suas redes sociais, sobre as próprias realidades?* (Favero, 2020, p. 4).

Para além de romper com as questões políticas que se apresentam na democracia do acesso a internet, é fundamental considerarmos a importância da cibercultura quando buscamos avançar nas questões de liberdade, e principalmente adentrar em debates que não são mobilizados e difundidos pelas mídias de massa, como a transexualidade, travestilidade e transgeneridades na *web*. “E não somente virtualmente” (FÁVERO, 2020, p5). Esta pesquisa, de algum modo, possibilita a visibilidade do crescente número de publicações autorias de pessoas trans e travestis. Portanto, estamos lindando aqui com uma representatividade aliada que articula saberes para dizer que as pessoas trans e travestis estão se deslocando para um

novo viés, subversivo, insurgente, desobediente que é posicionar os corpos pesquisados na condição de pesquisadores, notoriamente uma das maiores cláusulas para a ruptura com a universidade cisheteropatriarcal.

A partir destes modos outros de construir autorias, nossas praticantes dialogam em suas redes com criação e formação, distinguindo-se do autor-pessoa, que são os sujeitos, do autor-criador que é o constituinte do objeto estético (FARACO, 2005, p. 37). Bakhtin (2012) destaca que o autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo, pois ele não apenas registra passivamente os eventos da vida. As nossas praticantes promovem redes de criação contínuas estabelecendo cotidianamente diálogos entre a sua vida e suas práticas em rede, não estão dissociadas.

Alessandra Primo, Jonas Alves, Sara Wagner York e Bruna Benevides, se constituem autorias criadores em suas redes pelo viés da pluralidade e da heterogeneidade. O ato de criação destas mulheres envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para as suas artes na cena sociotécnica e digital. Então podemos afirmar, a partir de Bakhtin, que se trata realmente de autoras-criadoras e não apenas autoras-pessoa, pois em suas autorias multirreferenciais elas compõem os atos estéticos, éticos, políticos e epistemológicos em rede.

4.8.2 – Viés de confirmação por estereótipo de gênero

Esta noção subsunçora se estabeleceu a partir da Oficina II, “As Relações de Gênero e A Pedagogia Feminista”. Nesta Oficina a noção subsunçora que denominei “viés de confirmação por estereótipo gênero” emergiu a partir da dinâmica organizada pelos alunos, em que todos os envolvidos deveriam desenhar “coisas” que o remetem imediatamente ao masculino e feminino. A este momento destaquei a fala do aluno Pedro Mamede que conduzia a atividade neste momento.

Agora eu quero que vocês em 15 segundos desenhem coisa que remetem vocês a ideia do masculino (primeiro momento). Agora, no mesmo tempo que quero que vocês desenhem coisa que remetam vocês a ideia de feminino (segundo momento). E para este terceiro momento, agora vocês irão desenhar bem mais abstrato, coisas que estão no meio termo entre masculino e feminino (PEDRO MAMEDE, 14/04/2022 – informação verbal²¹)

Muitas foram as preocupações que se estabeleceram na turma, desde usar objetos apenas do vestiário, esportes, trabalho, casa, enfim, porém a noção subsunçora na minha análise, surgiu quando o aluno Eduardo Almeida Jr grita a seguinte frase:

²¹ Estas informações verbais citadas foram retiradas a partir das gravações autorizadas por todos os alunos, conforme consta no Termo de Consentimento Esclarecido.

“Estou sendo muito sexista” (EDUARDO SANTOS, 14/04/2022 – informação verbal)

A palavra sexismo neste contexto, foi analisada a partir da ótica formativa, que permitia ao aluno naquele momento romper com as objetificações que reduziavam determinados objetos a serem do masculino e feminino. A partir desta referência, busquei identificar quais seriam as possíveis razões para que grande parte da turma estivesse tão preocupado em apresentar seus desenhos objetificados e explicá-los de forma que não se pronunciasse como uma noção construída socialmente pela normatividade.

Então busquei nos estudos do comportamento humano e nas teorias da administração, algo que pudesse brincar com as questões referente as relações de gênero, construindo assim a noção subsunçora “viés de confirmação por estereótipo gênero”. O viés de confirmação destaca-se por dar ênfase excessiva às crenças do indivíduo, fazendo-o menosprezar informações que levem a evidências contrárias às suas posições, o que prejudica a decisão (Allahverdyan & Galstyan, 2014), sendo considerado um aspecto problemático do raciocínio humano que merece atenção (Nickerson, 1998). Então, podemos dizer que o viés de confirmação ao ser acionado pela mente humana, em situações de tomadas de decisão, se comunica de alguma maneira nossa zona cerebral, permitindo o acesso a pensamentos pré-concebidos, estabelecidos ou construídos socialmente. Este movimento se concretiza a partir das referências construídas socialmente, muitas vezes não atualizadas no decorrer das nossas vivências, e que naquele momento irão conduzir o indivíduo para a confirmação do fato.

Em contrapartida, os estereótipos de gênero, teoria muito estudada no campo da administração, surge através do viés da confirmação, para que no momento da dinâmica muitas questões ainda não resolvidas em cada indivíduo se perpetuassem nos desenhos apresentados. Para Hoyt e Murphy (2015) estes estereótipos são generalizações sobre os atributos de homens e mulheres que são compartilhados em uma sociedade e incluem componentes prescritivos (prescrevem como homens e mulheres devem ou não ser).

Crescemos em uma sociedade onde a binaridade é o fator fundamental para a existência, e para além das questões que se estabelecem na dualidade masculino e feminino, esta noção subsunçora surge pensando o gênero para além da sua construção social e historicamente estabelecida como “verdade”. As características para objetos, cores, formas, sentimentos, foram construídas socialmente, alimentadas com grande fecundo por uma instituição denominada “homem” em todo o contexto histórico, portanto, o desequilíbrio desta relação se estabelece no rompimento destes pressupostos normativos que fomentam os marcadores de gênero na sociedade.

4.8.3 – Política de reconhecimento e autoidentificação dos “novos sujeitos” LGBTQIA+

A construção desta noção subsunçora emergiu no início na Oficina I, “Diferença e Identidade: o Currículo Multiculturalista”. A dinâmica funciona com perguntas que provocavam reações nas pessoas a partir do seu envolvimento com o assunto, como por exemplo, você já sofreu racismo? porém, aos 17 minutos e 53 segundos, a aluna Gabriele de Oliveira, fez a pergunta final da dinâmica: você já sofreu LGTBFOBIA?, e neste momento cerca de 10 pessoas levantaram a mão. Em seguida, a professora Edméa Santos, perguntou novamente e pediu para que ficássemos com as mãos levantadas, para quantificar quantas pessoas naquela turma se reconheciam como LGBTQIA+.

Neste momento, percebi que estava participando de um momento ao qual jamais presenciei em uma sala de aula, e busquei articular questões a partir do meu diário de pesquisa que pudessem me permitir dialogar com este fenômeno. A ação destes alunos em levantarem suas mãos e afirmando serem LGBTQIA+, em uma sala de aula de um curso de Pedagogia em uma universidade pública, é um importante dispositivo curricular e também um disparador para compreender as questões que estão no reconhecimento e identificação dos seus corpos.

A partir deste local e lugar de fala, que intitulei a minha noção subsunçora como “política de reconhecimento e autoidentificação dos “novos sujeitos” LGBTQIA+”. Esta noção não se fundamentará nas questões curriculares, mas na dissidência destes corpos ainda continuam sendo silenciados e tangenciados na arena escolar.

Luma Nogueira de Andrade, a primeira doutora-travesti do Brasil, com seu doutorado em educação defendido no ano de 2012 pela Universidade Federal do Ceará (UFC), trabalho o seguinte tema em sua pesquisa “Travesti na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”. Atualmente Luma Andrade é professora Adjunta da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e no mês de agosto de 2022, foi nomeada Diretora do Instituto de Humanidades da universidade.

Após consulta informal e eleição no conselho de unidade do IH fui nomeada Diretora do referido instituto que possui 5 cursos de graduação e 2 de pós-graduação (maior instituto da UNILAB-CE). Ser a primeira travesti do Brasil a ocupar este cargo de tamanha relevância social e acadêmica não foi nada fácil, mas foi possível superar as adversidades. A luta continua. (LUMA ANDRADE, registro retirado do Instagram da professora).

A professora Luma Andrade, assim como outras pessoas LGBTQIA+ estão rompendo com as estruturas normativas que impendem corpos “não” estabelecidos na binaridade de gênero, a ocuparem vagas e espaços na educação, que são direitos de todos e dever do estado manter. Infelizmente ainda vivemos com a comunidade LGBTQIA+ a síndrome que denominei “primeiridades”, as quais pessoas que obrigatoriamente pela sua identidade precisam se

destacar e tornar-se corpos inteligíveis e precursores perante a normatividade, para que de alguma forma sejam aceitos em determinados espaços.

Considerando nosso contexto histórico, estamos falando de meados da década de 1980, muitos *gays* não tinham a oportunidade de ir à escola e ainda foram durante anos culpabilizados pelo avanço da Aids no mundo, denominada naquela época como o “câncer gay”. As pessoas tinham medo de serem reconhecidas LGBTs, por questões óbvias, pois ao serem identificadas eram excluídas dos círculos sociais e do acesso a políticas públicas, vivendo e se constituindo pessoas marginalizadas nos guetos das cidades, uma das razões para o surgimento do termo “*queer*” que estamos politizando dentro desta pesquisa.

De acordo com Louro (2021) todas estas transformações afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais. De certa forma avançamos em muitas instâncias sociais como cidadãos e ainda avançaremos mais, porém quero pontuar aqui a importância dos nossos corpos dissidentes na escola. Mediante todo este contexto histórico da comunidade LGBTQIA+, o “sair do armário” era o último passo que buscávamos para nos posicionar socialmente, e na linearidade dos corpos binários, vivíamos uma heteronormatividade corrompida, porque não respeitávamos a nossa identidade.

Hoje, os debates avançaram, e assim como, Luma Andrade (primeira doutora travesti do Brasil), Fran Demétrio (primeira professora trans da UFRB), Sara Wagner (primeira travesti âncora de um programa de TV), Megg Rayara (primeira professora travesti da UFPR), Leticia Lanz (pesquisadora e cientista), Tiago Raniere (professor gay da UFRJ), Jonas Alves (professor não-binário da UFRRJ), entre tantos outros corpos que se constituíram personas e ocuparam espaços de visibilidades, nossos alunos “novos sujeitos da educação” se apropriam destes caminhos, e avançam nos debates e resistências no campo educacional.

De acordo com Louro (1997), as sexualidades não são algo do qual a gente possa se despir antes de entrar na escola. E em contrapartida, temos uma contestação importante de Guacira Lopes Louro, afirmando que esta mesma escola se apropriam a normatividade curricular e estabelecem mecanismo de vigilância, disciplina e controle de seus estudantes. Os novos sujeitos estão rasgando as regras e avançando perante os espaços e suas limitações, pois os corpos são constituídos para a pluralidade e a diversidade pelas suas experiências com o outro. A escola é um dos primeiros espaços em que o lidar com o outro nos proporciona os desafios enquanto pessoas, pois somos estimulados a experimentar e vivenciar situações outras que sejam capazes de nos mobilizar para determinadas questões, sejam de gênero ou não.

A escola não pode mais investir em corpos masculinos e femininos, criando expectativas muitas vezes inatingíveis, precisa estabelecer em seus espaços o desequilíbrio para

que estes corpos possam se localizar e se permitam a transitar e usar com produtividade as possibilidades do gênero. E nesta perspectiva nos conectamos ao que diz Louro (2003), é preciso que nos voltemos para práticas que “desestabilizam e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter desconstruído, movente e plural de todas as posições”.

Em síntese, não podemos viver na contemporaneidade sem colocar em pauta estes marcadores na escola, que ainda insistem em invisibilizar pessoas e pulverizar gênero e sexualidade. As pessoas LGBTQIA+ não se constituem como ameaças a linearidade das normas educacionais, apenas precisam que sejam inseridas em um debate que vai além de um currículo para a diversidade, mas que nas práticas cotidianas a educação respeite o gênero, a sexualidade e suas identidades. Em suma, somos um “corpo político”.

4.8.4 – Pedagogizando a desobediência: ressignificando os currículos normativos

Para a concepção desta noção subsunçora, as minhas análises partiram da construção do meu dispositivo de pesquisa-formação e sua relação com a possibilidade de construirmos indicadores para um currículo *queer e interseccional*. O conceito pedagogia da desobediência se estabelece a partir da leitura do livro de Thiffany Odara, mulher trans, pedagoga e educadora social que discute a re-existência de corpos LGBTQIA+ negros no espaço escolar e a travestilização da educação. Neste sentido, para esta pesquisa iremos flexionar a palavra e verbalizar a sua ação para pedagogizando.

Odara (2020) destaca que o corpo tecido revela dores, humilhações e inúmeras violências, é um corpo violado pelo Estado, marcado pelo preconceito, inclusive no sistema escolar. Como muito bem questiona Rita Von Hunty (2018) em um de seus vídeos no canal “*Tempero Drag*”, você cresce uma criança queer, e neste momento começam a tirar tudo de você. Dentro do sistema binário que rege o sistema escolar, somos violentados a partir da nossa existência - você não pode se sentar assim, não pode falar assim. não pode gesticular assim, não pode brincar com isso ou aquilo, não pode usar essa ou aquela cor – e perante estes atos de violência a escola vai nos desapropriando dos nossos corpos, nos despindo e normalizando a nossa existência enquanto homem e mulher.

A escola possui formas físicas e psicológicas e (des)formar é o papel de que vivem a dissidência do seu corpo enquanto docente e discente. As questões de gênero e sexualidade precisam ser a aula zero do planejamento, pois sequer o corpo escolar sabe discutir ou trabalhar disparadores a partir destes marcadores. Desobedecer a pedagogia tradicionalista é função de

uma escola que viva seus alunos para além das formas, rompendo com o *cis* do corpo e o *sis* do sistema.

Então quando surge a noção subsunçora “pedagogizando a desobediência: ressignificando os currículos normativos” foi justamente para poder pensar que este currículo praticado é uma organização estruturante pensada a partir dos conceitos e pré-conceitos de um modelo de educação praticado para outros corpos acessarem.

Existe na psicanálise (Terrerri, 2022) uma teorização de que somos atravessados por discursos antes mesmo de nascermos, pois alguém já nos pensou e nosso lugar no mundo vem previamente estabelecido. E a partir desta concepção real de existência, o currículo é uma forma inacabada, pois ele é atravessado por questões que ninguém quer falar, pois historicamente é tabu. Estamos falando do gênero enquanto marcador social no currículo.

A dinâmica da Oficina I, tinha muitos questionamentos para que pudéssemos pensar a forma inacabada na escola, a partir das palavras “nós e você”, justamente porque nascemos em um mundo onde o “você é” já está previamente delimitado. O pedagogizar para a desobediência não atravessa o *locus* do ato enquanto erro, mas sim o verbo enquanto ação de não se sucumbir a normas sociais ditadas para o seu corpo.

Neste aspecto, pedagogizar e desobeder, estarão diretamente vinculados a ação de concepção de um currículo que se faz por disputa de narrativas, compreendendo que disputa e poder existem a partir do momento que corpos habitam espaços em sua diversidade. Portanto para ressignificar um currículo normativo, se faz necessário pensar na mobilização de saberes, a compreensão da multiculturalidade, entendendo que se estabelece para além dos debates de identidade, buscar o desformar conteudista e pragmático do currículo e possibilitar a inclusão de conteúdos para a diferença, pois pela teoria os corpos são capazes de incomodar.

Ao pensarmos em um currículo para a diversidade, a partir de concepção e noção de culturas, temáticas da cultura LGBTQIA+ precisam compor a história da formação dos movimentos sociais, que são impulsionadores de lutas e rupturas nas camadas hegemônicas, assim como o descosturar todos os gaps curriculares para a cidadania, totalmente. Então, pedagogizar a desobediência poderá permitir que todos, todas e todes LGBTQIA+ permaneçam na escola ao acessarem, que pessoas não-binárias sejam incluídas e suas identidades percebidas enquanto fluidez no gênero, que tenhamos a travestilização da sala de aula, permitindo que travestis e transexuais ocupem espaços de direito, mas que currículos outros possam ser forjados em sala de aula buscando sempre o exercício da inclusão, do reconhecimento e o respeito a dignidade humana em sua total existência.

4.9 – Vida e Formação: o que eu me tornei após a pesquisa

Com uma vírgula iniciarei o meu texto, pois a partir dela não existe mais pausa, apenas continuidade. Ter vivido a experiência do Mestrado, foi sem dúvida, o maior desafio de toda a minha vida, principalmente depois de tantas desautorizações. Ao acessar o militarismo com 17 anos não poderia imaginar todas as reticências ● ● ● que estavam por acontecer durante a minha carreira.

Sempre fui artista, gostava de me apresentar na escola, dançar, desenhar, cantar, além de romper com toda a normatividade imposta naquela ambiente, como por exemplo, ter sido o primeiro aluno do gênero masculino a concluir a disciplina “Técnicas Domésticas”, ou, o também o primeiro a entrar para a Oficina de Ginástica Olímpica, o primeiro a participar do concurso de dança escolar, o primeiro a performatizar drag na gincana estudantil e mais uma criança, adolescente, adulto que foi rechaçado pela sua orientação e identidade.

Temos discussões muito importantes a respeito das primeiridades de nossos corpos ocupando não-lugares, as quais precisam ser muito valorizadas e respeitadas, pois LGBTQIA+ possuem primeiridades de rejeição, abjeção, silenciamento, pela simples existência. São por estas primeiridades, que durante toda a minha vida eu jamais reconheci. Hoje, eu tenho a consciência que fui uma criança além do meu tempo.

O militarismo tem um papel muito grande no meu processo de normatização e julgamento de corpos. Me sucumbi a heteronormatividade, bombando meu corpo com hormônios masculinos, exigindo postura de meus parceiros, julgando o efeminado, me excluindo da minha comunidade e me distanciando de quem eu era, perdi a minha identidade.

No início da pandemia completei 21 anos de Forças Armadas, e me recordo de parar, isso mesmo, simplesmente parar tudo. Peguei uma mala de fotos e me deparei com fotografias da minha infância e da escola, e me perguntei: quem sou eu hoje? Talvez a pergunta mais dolorosa quando chegamos a não nos enxergarmos mais.

Aos 41 anos me percebo livre e fora das exigências para definir a minha identidade, pois me entendi uma pessoa não-binária, porém a verdade é que sempre transitei entre os gêneros, e nunca me preocupei em ser definido como Fábio ou Agatha. Me compreender gênero fluído, faz todo sentido para inúmeras situações que nunca consegui explicar e todo este processo se aglutina na minha pesquisa. Então o trabalho começou, pois percebi que eu precisava falar sobre isso, estudar, pesquisar, dar voz a tantas outras pessoas que assim como eu, simplesmente esqueceram de si.

Vocês devem estar perguntando, mas e o gênero, a sexualidade, a cibercultura e a educação? É isso mesmo, tudo junto e misturado, um verdadeiro liquidificador. Sou e sempre serei um educador, e nada melhor do que a sala de aula, corpos diversos, pluralidade de saberes e muita luta para iniciar a mudança. Então, chego ao GPDOC com algumas missões importantes, e volto as primeiridades: ser o primeiro orientando de Edmea Santos, compondo o GPDOC a desenvolver uma pesquisa sobre gênero e sexualidade na cibercultura. Ser GPDOC é desafiar-se todos os dias, buscar alternativas para situações em que o campo nada mais lhe oferece, romper com paradigmas e ressignificar as impossibilidades.

A orientação no GPDOC é coletiva, um momento primordial para alinharmos conceitos, perspectivas, olhares e definir muitas veze novos caminhos. Cabe destacar, que mesmo defendendo teses ou dissertações, os pesquisadores GPDOC não se desligam do grupo, continuam na luta e produzindo juntos, ou seja, “ninguem larga a mão de ninguém”, e são por características como estas que nossos doutores e mestres continuam em formação, formando outras pessoas, ocupando as universidades como docentes e fazendo ciência com respeito e dedicação.

Em março de 2022 apresentei ao grupo em uma orientação coletiva o que era o meu projeto de pesquisa. Ainda sem um nome definido, o dispositivo sem forma, a escrita sem autoria, as leituras fragmentadas, e diante de tantas problemáticas resolvi desconstruir e recomeçar. O primeiro passo foi juntar e definir a etnografia das mulheres trans e adentrar no espaço mais transformador para um professor, a sala de aula.

Edméa Santos, percebendo a necessidade de interferir no processo da minha pesquisa, me direciona para a realização de um estágio docente com ela na turma de Pedagogia da UFRRJ. A partir deste estágio a minha pesquisa se transforma, pois todo o nosso trabalho enquanto docente aconteceu presencialmente, podendo perceber as narrativas, demandas, anseios, preocupações de alunos que serão futuros professores.

A experiência em estar na sala de aula é realmente gratificante. Mesmo depois de um dia de trabalho, sair da sala de aula às 21 hs, percebendo o quanto foi importante para aqueles alunos a aula, o meu dever enquanto professor se cumpria. Durante o desenvolvimento do disposto de pesquisa, as Oficinas, pude compreender para além das diversas realidades presentes, o quanto eles queriam fazer a diferença. Dentre todos os assuntos trabalhados, sempre tivemos debates fortes, alinhados, disputa de narrativas, posicionamentos, além da experiência de construirmos uma ambiência formativa e que mobiliza pessoas e saberes em direção a um bem comum.

Figura 67. Print post Instagram – Momentos Presenciais



Fonte: Instagram GpDoC/Montagem do Autor

Ao final da disciplina, aplicamos uma avaliação para nossos alunos e que foi muito importante para que contiuemos na missão por formar futuros professores conscientes de sua função na sociedade.

Figura 68. Print do resultado da avaliação da disciplina



Fonte: SANTOS, Edmea. Formulário de Avaliação da Disciplina Teorias e Política Curricular

O gráfico acima apresenta a visão dos nossos alunos acerca de todo o trabalho desenvolvido durante o meu estágio docente. Nesta disciplina, tivemos duas turmas completamente diferentes, pois nas aulas on-line, vivíamos um embate quanto a participação, câmeras, áudios entre outras questões acerca do envolvimento dos alunos, e a partir do nosso encontro presencial, era improvável reconhecer uma turma tão potente, compromissada e dedicada. Em uma das perguntas, questionamos a avaliação deles da disciplina:

*Eu gostei bastante de poder exercitar a **autonomia sem pressão**, tivemos muita liberdade para pensar a abordagem disso tudo com muita leveza.*

*Considero um ótimo planejamento, **as oficinas realizadas em sala de aula foram enriquecedoras** e o trabalho final reuniu os assuntos abordados na disciplina para que pudessem ser trabalhados em forma de oficinas.*

*Um **sigaa colorido foi uma grande novidade**. A proposta de avaliação foi de grande contribuição para nossa formação, nos trouxe um novo olhar de produzir conhecimento*

*Gostei muito de como as aulas foram ocorrendo de maneira sequencial, acho que nós faz perceber como as temáticas se complementam e as discussões anteriores vão reaparecendo de maneira muito satisfatória. Particularmente, não sou muito adaptada ao uso do sigaa, não é uma plataforma que seja "atraente", mas a maneira como organizaram as áreas foi algo que ainda não havia visto durante a graduação, foi bem diferente ter o sigaa dessa forma. A avaliação final foi uma experiência incrível, **a proposta da oficina foi bem interessante**, gostei bastante de construir o artefato midiático junto com o demais colegas do grupo.*

*Acredito que **tudo foi pensado de maneira muito dedicada e cuidadosa**. E teria muitos elogios a fazer, e apesar de achar o Sigaa que vocês estruturaram de maneira maravilhosa, lindo, colorido e de fácil utilização (pois sempre tive dificuldade com sigaa) uma proposta maravilhosa durante o período remoto, mas achei que este não seria mais necessário no presencial. **As oficinas "fecharam" a disciplina com chave de ouro, simplesmente incrível.***

*Creio que essa disciplina foi fundamental para nos **confrontarmos com todos os currículos** que já vivenciamos até então, até mesmo o que nos forma enquanto pedagogos na UFRRJ. Estar em disputa de narrativas e ideias durante as aulas foi oportuno para que pudéssemos redesenhar nossos próprios percursos formativos, nossos caminhos e continuidades ainda na formação inicial. Os trabalhos finais foram como a cereja no bolo, pois estávamos vivenciando tudo que discutimos, propondo novas ideias e invenções de se fazer e ser o currículo. Foi interessante ver o desenvolvimento de todos os colegas de turma nessa última etapa, pois todos colocaram em questão as suas experiências absorvidas na disciplina. **Saio com o coração esperançoso de sonhar novos currículos**, novas ideias e formas de se fazer na escola e para ela.*

A partir destas falas e enquanto educador, pude compreender a importância de desenvolvermos um trabalho pedagógico coerente, dinâmico, lúdico e criativo. Todas as aulas foram criadas a partir de invenções, com disparadores multimodais e hipermediáticos, que se apresentavam desde a sua forma digital até colagens e desenhos. Educar para a diversidade é permitir que nossos alunos saiam de nossas aulas com o “coração esperançoso” para poder

sonhar salas de aulas outras, forjar novas práticas e mobilizar saberes capazes de fazer a diferença.

Durante a leitura das avaliações, foi impossível não me emocionar, principalmente quando nos deparamos com depoimentos como estes:

*A disciplina de Teoria e Política Curricular foi sem dúvidas, pelo menos para mim, a **MELHOR disciplina do período**. A disciplina foi muito importante no meu processo formativo. Me gerou inúmeras inquietações, me fez ver muitas coisas sob novas perspectivas, me confrontou em diversos aspectos e colaborou na articulação entre teoria e prática, que por muitas vezes critiquei como algo distante na graduação.*

*Na fase online, os desafios eram muito grandes quanto a conexão, instabilidade. mas quando viemos para o presencial tivemos **momentos preciosos de muito dialogismo, conexão e compartilhamento**.*

*No começo eu pensava sobre o que seria esse currículo que era tão falado por todos os professores. **Vivenciamos currículos diferentes** em cada disciplina e nessa disciplina foi interessante porque podemos perceber a atuação de cada professor e relacionar com o seu discurso. **Foi uma experiência incrível**, pois me proporcionou enxergar em alguns aspectos determinados problemas que serão encontrados na rotina escolar.*

***Sem dúvidas uma experiência maravilhosa**, conhecer as discussões sobre currículos, e poder refletir criticamente e politicamente sobre os assuntos abordados, foram essenciais para minha formação enquanto docente.*

*Considereei tudo bem diferente do comum. As formas de avaliação, o modelo do sigaa, as dinâmicas e interações em sala aula. **Tornou todo aprendizado leve mas não menos produtivo**. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois **pude desconstruir diversos pensamentos** que possuía sobre currículo, os debates e textos foram muito esclarecedores e com certeza essa disciplina é fundamental para o currículo da Pedagogia, pois até o presente período ainda não havia tido discussões tão claras sobre a temática.*

Os nossos alunos falam por nossas práticas. Ser professor vai além da condição de ser o mediador da construção de conhecimento, pois precisamos criar vínculos, desenvolver ambiências formativas capazes de envolver os alunos, avançar em discursos que afetam diretamente a realidade deles e de suas experiências e em muitos momentos “saber ouvir”, ter uma escuta sensível que seja capaz de dialogar e direcionar nosso aluno para outras possibilidades. A cada dia naquela sala de aula eu me tornava um professor diferente e um pesquisador sensível, como podemos perceber nas falas apresentadas a seguir:

*[..] vivenciamos currículos diferentes.
[.] dialogismo, conexão e compartilhamento.
[...] essenciais para a minha formação como docente.
[...] pude desconstruí diversos pensamento.*

Paulo Freire (1996, p. 23) em *Pedagogia do Oprimido*, destaca que “[...] começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito”. A todo o momento, como um mantra, repetimos no GPDOC, que a docência jamais poderá ser apartada da sala de aula, a fonte de registros e possibilidades de construção de uma pesquisa que se afaste da mensuração, mas que produza conteúdos que possa dialogar com a sala de aula de espaços escolares, principalmente na formação de outros docentes.

Freire (1996, p. 23) diz que quem “ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” sendo nesta dialogia do ponto de vista democrático, que a educação é o processo mais libertador para o indivíduo. Ao me compreender pesquisador, busquei construir um trabalho que possa dialogar com a diversidade, permitindo pessoas se formarem em sua pluralidade e que acima de tudo consiga minimizar as dissidências ainda existentes no currículo. Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois este processo acontece na dualidade dos corpos, respeitando as suas vivências, validando como elemento da aprendizagem suas formação e permitindo que este corpo se entenda parte da educação.

*A equipe docente foi incrível, tanto a professora Edmea e seus orientados Fábio, Jacks e Nathalia, cada um com seu jeito de falar conseguiram trazer **experiências e debates enriquecedores para nossa disciplina**. Parabéns.*

Professores comprometidos e que demonstram uma enorme preocupação com o processo de ensino aprendizagem.

*Simplesmente incríveis. As professores sempre trazendo boas dinâmicas e provando diálogos entre a turma. **E sobre o Fabio e Nath, eles são para além de professores incríveis, pessoas incríveis. Sempre demonstraram se importar muito com a gente, sempre com boas escutas e prontos para ajudar em tudo que fosse preciso.** O olhar deles em relação as suas teses abriu muito a minha visão em relação a observar a importancia de qualquer atitude dentro de sala de aula tem. Aproveitar para deixar meu MUITO OBRIGADA. Foi um prazer conhecer voces, saibam tem um pedacinho de voces no meu coração. De verdade mesmo.*

*No mais, quero agradecer pelos nossos diálogos, por tratarem a **educação de forma afetiva e aproximada dos alunos**, pra mim é algo imprescindível no processo educativo. Muito obrigado pelo período incrível que tivemos juntos, **guardarei na memória nossas construções sobre currículo**. Desejo uma ótima jornada para vocês, trabalhando em prol da educação crítica e de qualidade.*

*A amizade gerada e o vínculo afetivo desenvolvimento foram, sem dúvidas, primordiais para um empenho e interesse na disciplina. **A relação pessoal facilitava demais a vivência e aproveitamento na disciplina**. Sou muito grata por tudo e com certeza sentirei muita falta.*

*Foi ótimo poder dividir essa disciplina com pessoas que se tornaram especiais ao longo dessa caminhada que tivemos. **As vivências compartilhadas de todos os***

docentes me fizeram pensar sobre a minha própria, sobre quem quero ou não ser no posterior a formação.

Pela primeira vez, a turma teve uma Equipe Docente. Desde o início da graduação, sempre tivemos apenas um docente, nada além de visitas. Foi ótimo ter vocês nessa construção diária conosco, cada um em sua particularidade, contribuiu para a nossa formação, em suas falas, escutas e orientações. Muito obrigado por me formarem, Mea, Nath e Fábio.

A docência realizada com paixão faz isso, permite que outros se apaixonem. Na falas quero destacar um ponto importante no ato de educar: o afeto. Podemos perceber que nestas falas os alunos agradecem pela “preocupação e carinho” da equipe docente, o que nos mobiliza para um debate pertinente no processo de aprendizagem. Freire (1996) fala sobre a corporeificação da palavra, e neste processo nos cabe como docentes olhar para nossos alunos e compreender as suas demandas e realidades. Ao educador cabe:

Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade, não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996).

De acordo com Hooks (2013, p. 75) a “obra de Paulo Freire (e de muitos professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade”. Ao analisar os registros dos alunos nesta avaliação e perceber o quanto a educação necessita de professores afetuosos e que tenham um olhar sensível é importante. Percebi que o nosso trabalho para muitos alunos era um alimento de esperança, mesmo que a sua realidade dissesse o contrário, e me emociono ao ler cada narrativa, me lembrando exatamente do rosto de cada um deles, das conversas, dos momentos em que eles queriam ser apenas ouvidos.

Portanto, viver a minha pesquisa, mergulhar com todos os sentidos nas narrativas e registros, presenciar transformações, motivar e prestar atenção, são atos de formação que não encontramos nos livros, pois precisam ser vivenciados. Ao encerrar este ciclo trago comigo todo o sonho daquele menino que lecionava para alunos em recuperação na minha comunidade e vibrava a cada aprovação, pois este era o alimento da minha docência.

5 CURRÍCULO CIBERQUEER

No desenvolvimento desta pesquisa um dos principais atravessamentos se constituiu a partir do trabalho no mapeamento das praticantes dissidentes e culturais, permitindo a etnografia on-line das suas autorias no Instagram. Porém para que a etnografia on-line fosse solidificada, a cibercultura se posiciona como um campo epistemológico multirreferencial dos saberes múltiplos, o que me permitiu conectar territórios, interfaces e autorias. Como mencionado na capítulo 2, a ciberpesquisa-formação é uma metodologia atualizada a cada pesquisa do GPDOC que busca desenvolver pesquisas no campo da docência em um contexto contemporâneo mediado por tudo isso que buscamos entender como o digital em rede.

Nesta pesquisa buscamos garantir um olhar multirreferencial e interseccional, justamente porque dialogamos com o que Ardoino (1998, p.24) denomina “leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), so diferentes pontos de vista”. Ainda, de acordo com Santos (2017, p. 7) “mais que “coletar dados” o ciberpesquisador produz com os praticantes da pesquisa autorias cada vez mais situadas.

Conforme nos apresenta Ranniery (2016, p. 338) “metodologias *queer* aprenderam com as experiências dos Estudos Culturais: não têm a pretensão de descompromisso, tampouco de pertencer a todos os lugares; de estar livre, desse modo, dos processos de significação e poder, algo como uma totalidade imaginária, nem mesmo de ser inteiramente autocontida ou inteiramente formalizável. Todavia, retoma-se a *bricolagem*, agora, de uma maneira radical.

As práticas metodológicas *queers* não rompem, desse modo, em definitivo ou praticam qualquer descrédito com as práticas de pesquisas metodológicas conhecidas, muito menos criam ou tem a pretensão de criar algo inteiramente novo. Ao contrário, seus exercícios metodológicos permitem explorar uma espécie de ambivalência que se instaura na pesquisa. Não se trata de transgredir nem de negar as fronteiras dos repertórios e das convenções, na medida em que se reinstauram no processo de investigação, já que somos por eles formados e informados, mas vislumbrar como, no mesmo movimento de reinscrevê-los, os deslocamos e os deformamos invariavelmente. Esse percurso intervalar e, ao mesmo tempo, essa combinação, não permite que uma investigação *queer* se represente e se faça presente. Isso coloca a metodologia *queer* no lugar de oscilação do pensamento que previne contra comodidade de convertê-la em um novo modo de fazer pesquisa ou em algum tipo de recurso que assente novas bases metodológicas. Cantar diversos modos de *queer*idade da investigação em currículo não é tentar formular um paradigma diferente de pesquisa educacional. Nessa recusa, reside também uma chance, uma aposta, quem sabe, de converter a pesquisa em currículo em um acompanhamento de traços e pistas incalculáveis da vida em um currículo, que faz abrir outro espaço e tempo que chega a desfigurar o que é “pesquisa” (RANNIERY, 2016, p. 339).

Ao debatermos autorias, não podemos desprender a sua relação com as questões pedagógicas dos saberes docentes, e neste sentido, a escola se posiciona como um elemento central de articulação da pesquisa. A opção em dialogar as questões sobre dissidências de gêneros e sexualidades, teoria decolonial, feminismo, multiculturalismo, currículo antirracista, foram surgindo a partir das problematizações apresentadas pelos alunos.

Como mencionado anteriormente, no transcorrer do meu estágio docente na disciplina Teorias e Política Curricular, desenvolvemos Oficinas a partir de um dispositivo “macro” de ciberpesquisa-formação denominado “Formação de Professores para a Educação Universitária online e híbrida” que pretende contribuir para o processo de formação dos professores universitários, percebendo se suas práticas encontram-se sintonizadas com as demandas educacionais na cibercultura, compreendendo assim as potencialidades e os saberes mobilizados pelos docentes na educação online e híbrida.

De acordo com Santos (2019):

Os sujeitos que vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem expressam na escola insatisfações profundas, pondo em xeque o currículo fragmentado, legitimando inclusive espaços diversos, que há bem pouco tempo não gozavam do status de espaços de aprendizagem – através da autoria dos saberes construídos pela itinerância dos processos. É pela necessidade de legitimar tais saberes e competências que diversos espaços de trabalho estão certificando os sujeitos pelo reconhecimento do saber fazer – competência –, independentemente de uma suposta formação institucional específica, como, por exemplo, as experiências “formais” de formação inicial (SANTOS, 2019, p. 82)

No transcurso do trabalho nos deparamos com alunos mobilizados e que se apropriavam de debates acerca da fragmentação curricular e sua legitimização a partir de uma sequencia elencada de disciplinas obrigatórias enquanto disciplinas optativas muitas vezes eram mais interessantes, pois traziam para a cena escolar as suas vivências e experimentações enquanto alunos e futuros docentes.

Neste momento tínhamos todo entrelaçamento epistemológico da pesquisa, pois precisávamos trazer para a sala de aula as autorias das praticantes culturais, denominadas neste trabalho como sujeitos dissidentes de gênero e os atravessamos que surgiram na rede, como por exemplo a necessidade da presença de epistemologias trans/travestis na arena escolar. Portanto, foi através da articulação dos saberes por meio das oficinas, que fomos capazes de alimentar o dispositivo agregando cenários de aprendizagem e formação interseccional, desenvolvendo com os sujeitos ações formativas e atos de currículo.

Para que o diálogo entre todo o trabalho etnográfico desenvolvido nesta pesquisa, compreendemos que as autorias das pessoas dissidentes de gênero, construídas na rede e convesando diretamente com o território, produzindo ciência e articulando saberes multirreferenciais, se compreendia como um importante fenômeno de autorização na cibercultura, momento em que nos deparamos com o movimento ciberqueer retornando ao espaços on-line.

Para entender do que se trata o fenômeno ciberqueer, precisamos dialogar com a história do movimento LGBT que se modificaram a partir dos anos 90. Goulart e Hennigen (2014) relatam que a partir da popularização, pós-Stonewall, na década de 1970, os movimentos pela diversidade sexual abraçaram uma perspectiva minorizante na definição de suas identidades – ou seja, tomaram as sexualidades não heterossexuais como minoria e excessão, sendo a heterossexualidade a norma.

Portanto, com o aparecimento da AIDS na década de 1980, denominada como o “câncer gay”, a doença desconhecida mobiliza ainda mais a resistência social à homossexualidade. Viviamos momentos preocupantes para a nossa comunidade LGBT, além de um forte embate com a sociedade normativa, e ao mesmo tempo, entendendo o contexto da época, começaram a aparecer estudos de viés pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade, sendo denominados estudos queer.

O nascimento da teoria queer acontece nos departamentos das universidades americanas, que segundo Goulart e Hennigen (2014, p. 227) “não eram, a princípio, ligados às questões de gênero e sexualidade”. Miskolci (2009) diz que o nome queer, uma palavra injuriosa da língua inglesa, foi dado a essa abordagem analítica para afastá-la dos estudos gays e lésbico que adotam a perspectiva minorizante. Butler (1996, p. 374) o termo queer tem operado como uma prática linguística cujo objetivo tem sido envergonhar os sujeitos que assim são nomeados ou, em vez disso, produzir um sujeito por meio dessa interpelação humilhante. Butler (2002, p. 58) continua afirmando que o “queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”.

Ao pensar o queer no Brasil, é fundamental dialogar com as questões em que os estudos queer podem alcançar ou não. Para Rayara (2020), todo este poder mencionado por Butler, se constitui como proposta para dar um novo significado ao termo, de positiva-lo, passando a entender queer como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. Comendo com Rayara, Viviane Vergueiro (2015, p. 42) destaca que perante estas diversidades, a partir da percepção de que suas corpos e perspectivas de gênero são inferiorizadas e desumanizadas em relação às normatividades cisgêneras, teriam nela o interesse

comum que definiria essa comunidade colonizada: tomar consciência da vigência de um sistema colonial de gênero consistiria, assim, em enxergar criticamente a hierarquização sistêmica e interseccional das perspectivas cisgêneras acima das diversidades corporais e de identidades de gênero, e em encontrar formas de resistência existenciais, socioculturais e políticas contra este regime de violências.

Vergueiro (2015, p. 43) avança ao dizer que “sexualidade colonizada é uma em que nós internalizamos os valores sexuais da cultura dominante”, nos tornamos queercolonizados novamente, porque nossos corpos ainda se perpetuaram na equivalência do sexo biológico e binário. Por outro lado, penso que mesmo com todos os avanços nos debates nos campos dos estudos queer, perceber que o termo ainda se constitui em um lugar de inapropriação, descontinuado, descontextualizado, anormal dentre tantas outras sujeções, me permite pensar que não daremos conta de debater as dissidências de gênero e todos os seus atravessamentos.

Alinhado a estes posicionamentos teóricos, Lorena (2022) destaca que queer não é uma identidade ou representação, se apresentar como uma contestação aos regimes de poder que produzem a identidade e, a partir dela, circunscrevem o lugar da diferença. Percebo-me queer através do habitar da minha dissidência, transformando-a em uma maquina de guerra perante um modo de vida minoritário, uma estética da existência (CORADINI, 2022).

Perante este posicionando, cabe fundamentalmente destacar os diálogos realizados entre Sara Wagner York e Eder Van Pet no Programa De Travesti - Queer, Quare, Cuir, O Tema da Subversão: Que povo é Esse?, exibido no Canal 247 em 16 de setembro de 2022, que fundamenta a importância de aceitar a crítica aos estudos queer americanizados, porém sem desprezar as construções acerca da teoria queer. De acordo com os professores, as críticas queer se apresentam perante ao sistema para dizer que por exemplo, que tem gente que estará fora do sistema e para sempre ficará, o que nos faz pensar em um sistema que funciona como alimento social para a exclusão.

Ao pensar o queer ainda como linguagem da abjeção é justamente para podermos refletir sobre o padrão de identificação que ainda é perpetuado pelo sistema, te recepcionando com um mecanismo de normalização e bricolamos com o que o Van Pet (2022) denomina encruzilhadas, pois para acessarmos determinados locais e direitos sociais, precisamos de alguma forma nos assimilarmos ao padrão heterossexual. Corroboro com o posicionamento de Vergueiro (2015) a respeito das críticas aos estudos queer:

De todas maneiras, se neste caminho aponto enfaticamente que a efetividade (política, em particular) dos conhecimentos que se constituem como estudos *queer* tem apresentado limitações, faço-o no sentido de respeitar profundamente a genealogia destes estudos, em suas resistências, em suas criticidades e contribuições críticas para re+definições e transformações no campo de gêneros e sexualidades, especialmente

em termos da esfera acadêmica, no caso. Suas proposições inspiram, em diferentes maneiras, atuações mais veementes em relação aos sistemas acadêmicos. Portanto, mesmo entre desconsiderações nos estudos *queer* em relação a algumas questões institucionalizadas de sistemas dominantes de gênero e perspectivas acríicas relativas a injustiças epistêmicas interseccionais que estruturam os sistemas acadêmicos, considero necessário fazer estes apontamentos críticos concomitantemente ao reconhecimento das várias importâncias que os estudos *queer* tiveram durante o desenvolvimento deste trabalho (VERGUEIRO, 2015, p 98).

No ato da subversão, o ciberqueer surge para além do que Wakeford (1998) denomina “viabilizar possibilidades de construções não heterossexuais (ou não heteronormativas) na então recente rede mundial de computadores”. Donald Morton (1995) atribuiu a esse movimento um caráter de “subversão imediata”. Em seu ensaio *Birth of the Cyberqueer*, Donald Morton (1995) falou sobre “o retorno do queer”, explicado como “uma minoria oprimida” ressignificação positiva de uma palavra negativa, como a adoção de um guarda-chuva para cobrir diversas subjetividades marginais” (MORTON, 1995, p. 369). Portanto, o conceito de “cyberqueer” é melhor compreendido em termos das ações de indivíduos e grupos que subvertem as normas da heterossexualidade (WAKEFORD, 1997, p. 20) e se beneficiam das inúmeras oportunidades de interação e comunicação abertas pela internet.

Congruamos com o que o Wakeford (2000) salientou o caráter misto do termo “cyberqueer”:

[...] ele indica uma amálgama incômoda constituída por duas palavras não muito ricas em especificidade, *ou seja*, queer e cyber (espaço). No entanto, a criação desse híbrido foi um movimento calculado que colocou peso na interdependência dos dois conceitos e sua relevância tanto para as práticas cotidianas de criação e manutenção de um ciberespaço LGBTQ” quanto para a pesquisa desses campos. Porque nos estudos culturais críticos da tecnologia tem havido um silêncio persistente sobre questões de sexualidade, a criação do termo “cyberqueer” foi em si um ato de resistência diante de tal supressão (WAKFORD, 200, p. 410).

A partir da concepção do ciberqueer como “ato de resistência” dialogaremos com uma das fases da cibercultura, citadas por Lemos (2008) denominada liberação do pólo da emissão, ou seja, nesta relação entre a cibercultura e o ciberespaço, as discussões e narrativas construídas sobre as dissidências de gênero permitiram que os corpos e toda a sua diversidade se autorizassem a usar as interfaces como um aliado a sua existência. A construção de autoria na rede, permitiram a constuição de um novo movimento ciberqueer, democrático, acessível, aonde seres repletos de repertórios de vivências puderam expressar as suas demandas, anseios, perturbações, militâncias, análises, enfim, a rede permitiu que as vozes ciberculturais fossem reconhecidas como instrumentos territoriais de existência.

Todos os saberes construídos pelos corpos dissidentes de gênero em atos na rede, se constituem em epistemologias multirreferenciais. Vergueiro (2015) afirma que:

Talvez pareça arrivismo para algumas pessoas, porém acredito que enquanto *queerizar* a academia não significar, efetivamente, uma sabotagem epistêmica – uma fechoação babado – em relação às caretices e miradas colonialistas e exotificantes em relação às diversidades corporais e de identidades de gênero, nossas resistências nos sistemas acadêmicos enquanto refúgio não deixa de ser criminosa : bandidas, de nomes sociais precários e ilegais em um mundo que nos odeia e delimita, ousamos na posição de pesquisadoras ao performatizar uma função ininteligível, ao estudar temas a partir de perspectivas que incomodam, ao propor comunidades ao invés de ‘campos de pesquisa’. Que trukes dar no sistema, para que ele seja um espaço efetivamente transformador das realidades que nos circundam? Como sobreviver nele, sabendo dos boicotes, panelas e cordialidades convenientes? Como fazer as epistemologias cisonormativas desaprenderem suas miradas, epistemologias, metodologias? (VERGUEIRO, 2015, p.97)

Ao compreender a importância da “sabotagem epistêmica” (VERGUEIRO, 2015) e subversão do ciberqueer, que direcionamos nosso campo de pesquisa para pensar no currículo. A importância de debatermos assuntos como autoria, autorização, epistemologias multireferenciais, dissidências de gênero, pesquisadores LGBTQIA+, em especial trans/travestis no campo de formação de professores é fundamental para a subversão da epistemologia dominante. Pelo fenômeno ciberqueer, chegamos a nossas praticantes culturais e ao Instagram. Pelo Instagram como espaço de produção de autorias em rede, chegamos a sala de aula e a construção de atos de currículo, e na percepção das demandas apresentadas pelos launos em decorrência dos discurso pós-estruturalistas chegamos ao currículo. A cibercultura permite a organização de todo este constructo de pesquisa, com um ciberespaço plural e que demarca o acesso ao território.

Adentramos ao currículo escolar compreendendo que o fenômeno ciberqueer emancipa autorias dissidentes e possibilita um diálogo com a liminaridade, conceito utilizado por Turner (2005) na antropologia das experiências, que na verdade, se amplia dos estudos queer, ao entendermos que aquilo que se desenha no “entre” dentro dos processos sociais, mobiliza saberes de uma diversidade que rasga o tecido social dominante.

Partindo do ciberqueer como campo de construção de autorias em rede e fenômeno dissidente de gênero, destacamos que as primeiras expressões sobre o currículo podem ser encontradas com os teóricos John Dewey, Franklin John Bobbitt e Ralph Tyler, os quais entendiam que o foco do currículo recai sobre aspectos diferentes. Mesmo que de modo elementar Dewey iniciou uma concepção de currículo escolar, em 1902 na obra *The Child and the Curriculum*. Em *The Curriculum* (1918) escrito por John Franklin Bobbitt inicia os discursos acerca da Teoria Curricular, a qual pretendia administrar a educação e a escola como uma empresa, como menciona Silva (2021, p. 12), “ um modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”. Em 1949, Ralph W. Tyler, publica “*Princípios básicos de Currículo e Ensino*” desenvolvendo uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e

o programa de ensino de uma instituição educacional. No ano de 1979, Michael W. Apple lança o livro *“Ideologia e Currículo”* afirmando que o currículo é poder, ideologia e cultura.

Michael Apple discute o currículo de uma maneira bastante ampla, reafirmando que nele não há espaço para a neutralidade. Sem se afastar de sua história biográfica, cita as segregações, a resistência e as escolas onde as crianças liam mal, professores eram mal formados e não tinham boa estrutura para desempenhar suas funções. Ele nos possibilita pensar um currículo emancipatório, desenvolvendo autonomia para agir. As principais contribuições de Apple são: o entendimento dos significados subjacentes à prática curricular, a eliminação de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora, a forte associação entre conteúdo e metodologia, o planejamento do currículo a partir da cultura do aluno, o alcance de setores internos progressistas das escolas, as pesquisas de experiências inovadoras, a resistência passiva e de contestação e a articulação entre como fazer e porque fazer, através de uma linha crítica do currículo (BASTOS, 2013, p. 5).

Caldas e Vaz (2016) afirmam que no Brasil, a preocupação com o currículo escolar tem origem por volta das décadas de 1920 e 1930, disseminadas juntamente com as ideias ligadas ao movimento da Escola Nova e à crítica da educação tradicional e jesuítica. Nesse cenário, os principais precursores das discussões curriculares são Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. No ano de 1999, Tomaz Tadeu da Silva, publica o livro *“Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, livro que busca traçar um panorama histórico dos estudos sobre currículo desde sua gênese, nos anos vinte. Muitos de nós, ao ter contato com este trabalhoso depara com questões pós-estruturalistas que se apresentam nos discursos curriculares e, por sua vez, demandam preocupações importantes na formação docente.

Podemos perceber assim a preocupação do autor:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividades como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia (SILVA, 2021, p. 16).

A hegemonia citada por Silva, se refere ao que Apple (2006, p. 39) afirma que “precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. Torna-se então muito mais emergente abrir as discussões para questões que interseccionam a arena escolar e que a todo o momento são negligenciadas pela hegemonia do silenciamento. Para Santos (2004, p. 419) “ o currículo apresenta-se como uma rede de relações complexa e interativa que articula os “nós” da prática dos espaços de aprendizagem com os “nós” dos arranjos sociais, econômicos, culturais e políticos”.

Urge a necessidade de discutirmos os não-lugares que são ocupados por corpos m, suas autorias e implicações, visando desobstruir as canalizações hegemônicas que adentram o espaço escolar, rompendo com a liberdade de ser e existir. PocaHy (2010, p. 133) destaca a importância em “problematizar a escola enquanto instituição (hetero)normativizada significa que devemos estarmos dispostos a analisar politicamente o currículo e sua epistemologia”. Trata-se então de uma posição que engloba compreendermos como a escola, nas suas diferentes práticas educativas com a comunidade escolar, transita por uma linha normativa do gênero e da sexualidade realinhando ou expelindo quem dela escapa. A escola (representada também por nossas sociedades-estados), digamos com todas as letras, tem medo dos desejos. A toda poderosa entidade receia os caminhos e paisagens desconhecidos que as misteriosas e indomáveis ganas, certamente, nos levarão a descobrir. Foi inventada para preservar o mundo como ele tem sido, e assegurar-se de que os donos das terras e das leis e da justiça seguirão donos, através de seus descendentes, de cada pedaço de chão que possuem e de cada parágrafo dos códigos criados para resguardar seus bens (POCAHY, 2021, p. 132).

Macedo (2000, p. 43) afirma que o “currículo é uma construção de atores e atrizes educativos de natureza ideológica, plural e encarnada. Dessa forma é histórico e contextualizado”. Vejamos o que fala York (2018):

Ao termos este corpo diretamente questionado pelo processo educacional como pela sua coerência, é implicar o valer de direitos e da nacionalização de corpos que falam além das palavras e incomodam para além de sua existência. A sexualidade é discutida com comedimento, como dito pelo prof.dr. PocaHy, meu orientador. Ninguém quer sair falando dos assuntos “tabus” na escola, mas é em função desta compreensão que cada dia mais a escola tem sido sucateada pelos sistemas. Se não falarmos de sobre existências e sobre como tornar pessoas aptas a acessar sua cidadania, para que mais servirá a escola, se não para nos dar estes instrumentos? Faz se aqui, o deslocamento de estereótipos em suas representações, quando vemos que “ter uma travesti na escola” pode soar como algo que nos cause surpresa ou até indignação, a pergunta é porquê e de onde vem esta noção para percebermos-na dessa forma?

Muitas vezes eu me perguntava, qual seria a subversão em juntar um fenômeno digital com algo tão enfático na escolar, que é a construção curricular. Porém ao me perceber um aluno transgressor no currículo, forjando uma postura questionadora acerca de questões sobre disciplinas que eram apenas para meninas e meninos, como por exemplo, ser o primeiro aluno do gênero masculino a concluir a disciplina “Economia Doméstica” e também o primeiro aluno a vencer um concurso de dança da escola, idealizado e construído apenas para o gênero feminino. Diante desta subversão, compreendida anos depois de me entender um corpo não-binário, que me permito a avançar em um debate tão importante para a construção de um currículo que seja (TRANS) formado, formador, formativo.

Durante a consolidação da etnografia on-line das praticantes da pesquisa, compreendi a potência da construção das autorias no Instagram, interface digital que pode ser muito bem articulada em atividades na sala de aula. A partir desta percepção, um ponto primordial foi perceber a ausência destas autorias LGBTQIA+ nos debates dentro da escola e/ou da universidade. Nolasco-Silva (2019) afirma que a presença de certos artefatos em sala de aula mobiliza os professores de diferentes modos e durante o desenvolvimento das Aulas-Oficinas, resolvemos virar de ponta a cabeça e explodir com as concepções pedagógicas do currículo clássico. Os nossos alunos se tornaram autores a partir das suas práticas construídas em um processo híbrido, ciberpedagógico e que permitiram a construção de aulas que se encontram registradas nas memórias. Este é o poder de uma aula em que os saberes outros são respeitados, as experiências e vivências de cada um.

Para construirmos uma concepção de um currículo queer, vivo, inclusivo e para a diversidade, trago para a nossa roda de conversa, as experiências da Professora Megg Rayara, autorizadas em seu livro “O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação”, lançado pela Editora Devires no ano de 2020. Rayara (2020, p. 31) diz que “a escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real”. Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguir convencer a toso que estava internalizando suas imposições.

A história para grande parte das pessoas queer se esbarra no Rayara destaca com tanta fluidez, mudamos nossos horários, sentamos no fundo da sala de aula, estudamos escondidos ou trancados na biblioteca, alternamos os trajetos de casa para não sermos violentados e cedemos nosso corpo para a violência dentro do local onde deveríamos no mínimo sermos protegidos. Mesmo com uma nova composição de sujeitos na escola, os procedimentos de defesa e proteção própria continuam sendo os mesmo.

Corroboramos com o que Andrade (2012) afirma sobre o objetivo da tática que se debruça sobre os atos de dissimular, disfarçar para seguir em frente, enganando o olhar do outro, como fazem os insetos e outros animais. Ainda de acordo com Andrade (2012, p. 217) é a “arte de camuflar a dor, de evitar o bote, de se misturar e - mudar de pele (em alguns momentos) para não ser visto, de mudar de ideias e de roupa (contra a própria vontade) para não ser agredido”.

Segundo Louro (1997), a escola não transmite apenas conhecimentos, ou somente os produz, mas também desenvolve as identidades étnicas, de gênero, de classe e fabrica sujeitos. Neste caso, a escola, que deveria trabalhar a diferença na perspectiva queer, acaba

por tentar classificar e produzir sujeitos normatizados e disciplinados, encaixotados em uma identidade coletiva padrão e sem possibilidade de mobilidade (ANDRADE, 2012, p. 19), o que corrobora quando Rayara (2020, p. 29) destaca que este “corpo físico é palpável”, portanto, atingível.

Rayara (2020) afirma que parte do problema estava associada à falta de referências positivas a respeito de existências LGBTs na escola. Muitas referências de violências são registradas nos signos dos corpos LGBTQIA+ na escola, como o viado, a sapatão, a bicha, mariquinha, mulherzinha e sempre de maneira depreciada. Vejamos a seguir outros termos apresentados por Rayara:

Há, evidentemente, uma barreira de tempo e de intenções que separa o abominável, anormal, asqueroso, arrombado, arrombador, aberrante, assassino, arruaceiro, ameaçador, afetado, afrescalhado, aidético, afeminado, bagaxa, bajulador, barbie, beel, bibinha, biba, bicha, bicha bacana, bicha sucesso, bicha louca, bichona, bichola, bichola de merda, bichinha, bicha pão com ovo, bicha desnutrida, bicha escrota, bicha velha, bicha má, bicha quá quá, bichoso, bhe-sha, bee, boiola, baiotola, contrário a natureza, corruptor de jovens, cocudo, desmunhecado, doente da alma, demoníaco, diabólico, debochado, degenerado, devasso, desavergonhado, desviado, desenfreado, efeminado, encubado, entendido, escandaloso, extorquista, exibicionista, fanchono, fresco, fornicador, frutinha, galinha, gay, gayzinho, gayzão, gilete, homófilo, homem-mulher, impróprio, indecente, invertido, infamante, infame, imoral, ignoto, inapto, incorrigível, insolente, Joaninha do Rossio, louco, louca, libertino, libidinoso, macho-fêmea, monstro, maníaco, malandro, medonho, mariquinha, maricon, mulherzinha, mulher paciente, moçoila, mona, morde fronha, mão quebrada, necrófilo, neusa, ninfomaníaco, onanista, pintosa, panqueca, pederasta, perigoso, pecador, pecador nefanho, praticante da sujidade, pelintra, perturbador da ordem moral e da ordem pública, prevaricador, pelotudo, pintoso, pintosa, putinha, queima-rosca, rotos, safados, saturnianos, sodomitas, sem vergonha, santa, satírico, tia, transviado, traidor da pátria, rapaz alegre, urso, uranista, viado, viadinho, viadão, violentar de homens, viciado e vadio (RAYARA, 2020, p. 104).

Não podemos mais permitir que tenhamos tantos adjetivos abjetos que permitam a sociedade pontuar e alocar na negação os corpos queers. Por isso, incorporar o queer nas práticas educacionais requer uma profunda construção crítica da prática docente, para além das concepções teóricas, tornando a escola um espaço antiterrorismo queer. A escola não pode representar um ambiente hostil para à população LGBTQIA+. Andrade (2012) se conecta com Rayara (2020) ao gritar que “a bicha nasce do discurso”:

Isso não significa que as palavras que estão ausentes, sem significado e sem significância, não existam. Pelo contrário, elas existem, os —caçadores de palavras que não conseguem capturar esse oceano de representações; o máximo que conseguem é navegar por ele, mapear algumas ilhas, desenvolver algumas técnicas de navegação e construir o seu glossário. Podem chegar às profundezas, ou mesmo buscar os significados em profundidade, mas não podem fotografar tudo, não conseguem capturar tudo porque o dicionário é apenas um submarino, e a linguagem é um mar de possibilidades (ANDRADE, 2012, p. 99)

Essas são linguagens que precisaremos a todo o momento burlar na prática docente, porque elas não se escondem e se apresentam constantemente pelo viés da confirmação e dos preconceitos estabelecidos pela cisheteronormatividade. Portanto, a proposta de apresentar indicadores para a concepção de um currículo queer e também ciberqueer, visa justamente mobilizar questões que precisam ser entendidas por todo corpo escolar. Sabemos que a construção curricular perpassa uma grande e enigmática produção burocrática, então pensar na sala de aula como o espaço de mobilização é o primeiro passo para repensarmos um currículo inclusivo e para a diversidade. Segundo Silva (2021, p. 107) “a epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana e desrespeitosa”.

A violência é parte do currículo. Pedagogicamente precisamos desobedecer determinadas canônes docentes para que possamos promover a inclusão. Trata-se então em promovermos o deslocamento do verbo e queerizar o currículo, promovendo uma revira-volta epistemológica, se apropriando dos saberes dos nossos alunos para forjamos dispositivos de formação, construir ambiências formativas e se apropriar da liberdade de cátedra para promover diálogos que sejam disparadores para a formação de novos sujeitos.

Na cibercultura, o corpo se digitaliza e navega na diversidade de possibilidades da rede, e de alguma forma, enquanto docentes, precisamos compreender a contemporaneidade e se lançar no nosso próprio tempo e seus acontecimentos. Lançar mão das fronteiras que impedem aos avanços, romper com epistemologias do norte, se desprender de autores desconectados dos debates contemporâneos para que assim possamos ter elementos que se constituirão em atos de currículos e mobilização de uma ecologia de saberes para a diversidade.

É assim que uma nova geografia docente é pensada e como afirma Rayara (2020, p. 9) “para além das margens e do centro, acreditando que ideia de encruzilhada, possa ser uma possibilidade para pensar os lugares ocupados” por corpos queer. Ainda de acordo com a autora, a encruzilhada de opressões produz um não-lugar, vulnerabilizando corpos, pois são matáveis.

A concepção de indicadores a partir desta pesquisa, buscam dialogar com dilemas como os apresentados por Rayara (2020, p. 155), *Por que uma bicha preta decide se aventurar pela carreira docente? Por que ela retorna a um espaço onde vivenciou situações de controle, dores e perseguições racistas e homofóbicas?*

São pelas experiências pessoas que se somam ao conhecimento adquirido que currículos queer possíveis podem ser forjados em uma prática docente que se propõem romper com o cisheteroconservadorismo, desencadeando uma série de outros discursos velados na escola. A presença de um corpo LGBTQIA+ renovam forças possíveis de mudanças e se apropria de argumentos que sempre estarão disputando narrativas com o espaço. Entendo que

o currículo é o lugar para o corpo dissidente, para os debates de gênero e sexualidade, raça, relações sociais, desigualdades e representatividade. Como nos apresenta Silva (2021):

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2021, p. 150).

Na busca por um currículo queer e também ciberqueer, e compreendendo o que Chauí (2017) denomina atopia, reduz espaço ao ponto, e acronia, reduz o tempo ao instante, nos tornamos na cibercultura seres temporais e espaciais, vivendo uma relação constantemente mediada pela tecnologia. Portanto, também teremos uma escola conectada e que deverá estar preparada para os enfrentamentos com a quebra da presencialidade, mobilizando saberes que possam dialogar e se constituir em um currículo que também deverá ser híbrido.

A este currículo que possibilita a imersão no on-line, linguagens diversas habitarão a sua construção entre elas as questões que envolvem os discursos pós-estruturalistas, justamente porque são nestas emergências que as ausências se desconstituem e exigem o seu lugar e local de fala. Ao dialogar com o Professor Thiago Ranniery, que desenvolve atualmente um importante trabalho a frente do Grupo de Pesquisa BAFO da UFRJ e também como palestrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro, desenvolvendo temáticas acerca da importância dos debates curriculares sobre gênero e sexualidade nas escolas, nos inspiramos e cocriamos indicadores que buscam modos de organizar e compreender o desejo da arena escolar, justamente por entender que nem e nem sexualidades neste contexto são tratadas como naturais e especialmente por perceber que as são nas categorias corporais e de expressão que os sujeitos são nomeados na escola.

Dessa forma, apresentamos a seguir indicadores que surgiram a partir de toda a análise dos dados do campo de pesquisa, que buscam direcionar as práticas docentes para a construção de um currículo queer na educação:

- a) Desenvolvimento de políticas de reconhecimento LGBTQIA+ nas escolas;
- b) Desconstrução teórica da definição de currículo oculto, percebendo que as salas de aulas estão repletas de “novos sujeitos” detentores de suas narrativas de vida e formação;
- c) Inserção por meio de práticas de leituras ou outros tipos de atividades, da história de constituição do movimento social LGBTQIA+ , sua historicidade de formação, seus personagens, assim como toda a conjectura com os movimentos feminista e lésbico.

- d) Conscientização e promoção por meios de atividades diáticas do significado da sigla LGBTQIA+, assim como sua relação com nova geração de sujeitos e a contemporaneidade.
- e) Promoção de seminários interdisciplinares que envolvam debates inicialmente gerais sobre gênero e sexualidade, para que com o decorrer da conscientização, os debates possam ir atingindo discursos mais específicos sobre identidade de gênero, expressões de gênero e outros assuntos.
- f) Reconhecimento dos setores da escola sobre a importância do uso do nome social.
- g) Aprofundamento no debate sobre o uso de banheiros para pessoas trans e não-binárias.
- h) Desenvolvimento de congressos, seminários ou atividades que tenham como foco apresentar a constituição jurídica de leis que são destinadas aos direitos da comunidade LGBTQIA+;
- i) Desenvolvimento de grupos focais de estudos sobre as leis que resguardam direitos muito específicos de pessoas trans e não-binárias.
- j) Profusão criativa da arte queer, através da disciplina de artes.
- k) Organização de Oficinas sobre linguagem inclusiva e não-binária.
- l) Inserção no programa disciplinar de epistemologias LGBTQIA+ como campo teórico e composição curricular da disciplina.
- m) Desenvolvimento de atividades on-line que permitam aos alunos a manipulação de interfaces digitais visando a construção de autorias.
- n) Construção de atividades, como círculos ciberculturais, visando a construção de histórias de vida e formação dos alunos frente a temas sobre gênero e sexualidade.
- o) Aulas-oficinas visando a construção de artefatos curriculares sobre temas que discutem questões pós-críticas.
- p) Criação de fóruns estudantis para a construção de atividades inclusivas.
- q) Apresentação de um calendário sobre as datas comemoradas pela comunidade LGBTQIA+.
- r) Formação continuada para docentes sobre gênero e sexualidade.
- s) Discutir por meio de atividades práticas e lúdicas a importância da interseccionalidade e seus atravessamentos no currículo.
- t) Buscar transformar as salas de aulas em espaços plurais que permitam aos alunos a construção e disputa de narrativas sobre seus corpos, dúvidas e questionamentos.

Estes são achados importantes a partir de uma análise fundamentada na etnografia on-line desenvolvida a partir das autorias das praticantes culturais e das Oficinas desenvolvidas no meu

Estágio Docente, como parte de um dispositivo de pesquisa-formação para a educação híbrida. Andar entre currículos como quem anda entre diferentes territórios é portanto, constantemente produzir contrapontos, evitando quaisquer generalizações e abrindo singularidades (RANNIERY, 2016). Para as perspectivas metodológicas *queer* sem currículo, as diferenças e as mutações, os trânsitos e as transformações dos “novos mapas de gênero e sexualidade” (OLIVEIRA; SANTOS, 2010, p. 97) não se explicam exclusivamente pelas conjunturas e pelos contextos das formações sociais, dos debates ideológicos, dos campos intelectuais sem se levar em conta como funcionam currículos nesses cenários.

Torna-se fundamental que em nossas salas de aulas possamos trazer autorias LGBTQIA+ que encontram-se habitando o ciberespaço e o território, discutindo a importância destas epistemologias, justamente, porque para a promoção de uma conscientização interseccional precisamos que nossas histórias sejam contadas a partir do olhar de respeito e não por um viés degenerativo e degradativo. Tão importante, como perceber a urgência dos corpos *queer* na escola, precisamos apropriar nossos alunos da lição interseccional, compreendendo a historicidade dos movimentos e lutas de classes, assim como as gerações e suas idades, visto que na contemporaneidade contamos com um período que traz infâncias e juventudes para um campo de disputa, corrompendo saberes e constituindo-se em um imbróglio de corpos, gêneros e sexualidades.

Em contrapartida, precisamos dizer que não estaremos lidando com um campo de debates similares, por que a constituição do gênero é complexo e de cada um. A escola não encontra-se preparada para ajuizar no currículo os debates sobre sexualidades, visto as diversas camadas de rupturas hegemônicas e cisheteronormativas a serem rompidas, o que nos cabe como docente repensar as nossas práticas em nosso “cantinho”, que chamamos sala de aula. Certamente não teremos professores habitando um lugar modelo de formação que seja capaz de responder aos sujeitos *queer* da escola, gerando a tão temerosa expectativa de gênero. Expectativas são facilmente corrompidas quando praticadas sem implicação epistemológica.

Por conseguinte, também temos sérios problemas com o material didático, que normalmente chega as escolas prontos, idealizados por um grupo de “pessoas” que se identificam em um caixa única e binária do gênero e principalmente sem a intervenção dos professores. De acordo com Butler (1996) a matriz heteronormativa estabelecida como único eixo de existência adentra as escolas em uma linearidade de gênero única, nada interseccional, completamente cis-heteropatriarcal e de instituição binária, portando, romper com essa construção é o que Rayara (2020) chama de terrorismo do gênero.

Muitos são os problemas a serem enfrentados para promover um amplo debate sobre gênero e sexualidade na arena escolar, em especial sobre a liberdade da política do reconhecimento destes corpos LGBTQIA+. Sempre teremos a posição da educação inviezada como afirma Ranniery (2022), ou seja, os alunos LGBTQIA+ serão sempre atravessados pela política cis e heteronormativa, vivendo no tangenciamento e na ausência de permissão para viver o seu gênero enquanto elemento de sua constituição como cidadão.

Portanto, quero destacar a importância desta pesquisa ao pensar na construção do gênero no campo educacional e sua contribuição ao subverter o processo no campo de pesquisa, permitindo avançar nas análises sobre as epistemologias dissidentes e sua presença no currículo. Por intermédio de uma multiplicidade de caminhos, um olhar *queer* para a investigação em currículo favorece um enfoque indisciplinar de pensar a alteridade como um agenciamento da vida dos discursos curriculares em suas articulações com gênero e sexualidade (RANNIERY, 2016).

Uma investigação *queer* acontece nos limites do que é possível pensar, de dizer, de falar e de fazer em pesquisa, enfatizando os processos de normalização e seus escapamentos envolvidos no próprio aprendizado de investigação e o engendramento da vida e do vivível nos currículos. Romper com os mecanismos que se constituem enquanto hegemonia, se apropriar da denúncia enquanto ato de resistir, e fluir sem esgotar as possibilidades é a função desta dissertação. Precisamos compreender que não podemos viver com o outro sem conhecê-lo.

Corroborando com o que pontua o Thiago Ranniery (2016), para um olhar *queer* de pesquisa, é potente empreender uma problematização sobre os limites dos campos de inteligibilidade e sobre como os jogos estéticos, corporais e imaginativos permitem realizar campos imaginados no pensamento e na política curricular. Imaginar, portanto, não é, nesse caso, o contrário de investigar, é abrir a investigação para o que até agora permanece impensável.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lucas; HENNIGEN, Inês. Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 416, jan./abr. 2014.
- ALLAHVERDYAN, A. E., & GALSTYAN, A. *Opinion dynamics with confirmation bias*. PLoS ONE, 9(7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099557>, 2014.
- ALMEIDA, Nilton; OVELHA, Izadora Agueda. Artefatos Culturais e Curriculares, seus usos e significações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. *Anais [...]*. São Luís/MA: UFMA, 2017.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 13-38.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTRA. “Relatório Completo de Assassinatos de Travestis e Transexuais da Antra”. Antra, 2019 a 2022. Disponível em <https://antrabrasil.org/assassinatos/>
- ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; GONÇALVES, J. *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-103.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARDOINO, Jacques. *Para uma Pedagogia Socialista*. Brasília: Editora Plano, 2003.
- AZEVEDO, Leandra Batista; SCONS, Patricia Schons; WELTER, Tânia. A escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade. *Revista Café com Sociologia*, [s.l.], v. 3, n. 2, maio 2014.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Hermantina Pereira Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. 1. ed. De los borradores: y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Universidad de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para una filosofía do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 160 p.
- BASTOS, Marcelo de Andrade. *Considerações sobre o conceito de Currículo e seu papel na Universidade*. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2013, ra Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008.
- BENEVIDES, Bruna G.; LEE, Débora. Por uma Epistemologia das Resistências: Apresentando Saberes de Travestis, Transexuais e Demais Pessoas Trans. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 252-255, 2018. ISSN 2177-2886.
- BENTO, Berenice M. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual 2003*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, L.(Ed.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 79 – 110.
- BENTO, Berenice. “*Queer o que?*”. *Revista Cult*, 2014.
- BENTO, Berenice.. *Dissidências de gênero e sexuais: histórias e/de disputas*. CLAM, Rio de Janeiro.
- BORBA, Sérgio. (org.). *Jacques Ardoino & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRITO, Renan De Vita Alves; ZANELLA, Andréa Vieira. Formação, ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 42-64, jan./abril 2017.
- BUTLER, Judith. Conferência Magna. In: SEMINÁRIO QUEER: CULTURA E SUBVERSÕES DA IDENTIDADE, 1., 2015. *Anais [...]*. Vila Mariana: Sesc Vila Mariana, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/TyIAedhKgc>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão de identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo*. Crítica da violência ética. Tradução: Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter*. On the Discursive Limits of “Sex”. New York: Routledge, 1993.
- CALDAS, Luiz Américo, VAZ, Marta Rosani. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. *Revista Espaço do Currículo*, v.9, n.1, p. 149-157, jan-abr, 2016.
- CAMINHA, Tibério; FERREIRA, Dina Maria Machado; Andréa Martins. Um Corpo Tecnorgânico para a Era da Cibercultura: Efeitos sobre o Sexo e o Gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200483. Acesso em: 3 mar. 2022.

- CASTELLS, Manoel. *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. (The information age: economy, society and culture, v. I).
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 22. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Espaço, tempo, mundo virtual. *Canal Café Filosófico* – Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Qj_M6bnE-Y. Acesso em: 26 fev. 2021.
- COLACIQUE, Rachel. *Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 245 p.
- COUTO, Roberta Moreira. *Um currículo como narrativa étnico-racial: narrativas imagens da diferença negra no cotidiano da escola*. Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA. [S.l.: s.n.], 2018.
- COLLING, Leandro. *O que temem os fundamentalistas*. Revisa CultUOL, Editora Bregantini, SP, 2017.
- DE LAURETTIS, Teresa. “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.
- DEMÉTRIOS, Fran. Pré-colóquio do LABTrans/UFRB/CNPq com o tema *Interepistemologias: Teoria Queer of Colors e Direitos Humanos Epistêmicos*. UFRB, 2019.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FAVERO, Sofia. *Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais*. Equatorial, Natal, v. 7, p. 1- 22, jan/jun 2020.
- FAVERO, Sofia. *Crianças trans: infâncias possíveis*. Salvador/BA. Editora Devires, 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In Brait, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. Editora Contexto: São Paulo, SP, 5ª edição, p. 37-60, 2005.
- FERREIRA, Helenice Mirabelli; COUTO JUNIOR, Dilton; OSWALD, Maria Luiza. *As oficinas como locus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural*. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: [tps://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads](https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads). Acesso em: 10 mar. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP, Editora Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES JR, Sara Wagner Pimenta. *Corpos transgressores: Políticas de resistências*. Campinas: Pontes, 2018.

GOULART, Lucas Aguiar e HENNINGEN, Inês. Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2014, v. 22, n. 1, pp. 215-236..

GUERRA, Luiz Antonio. *Mestres de ontem e de hoje: uma sociologia da viola caipira*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Sociologia. Área de concentração: Sociologia. São Paulo: [s.n.], 2021. 297p.

JESUS, J. G. de. As guerras de pensamento não ocorrerão nas universidades. In: COLLING, L. *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 217-232.

HANCOCK, Jaime Rubio. Por que os homens deixaram de usar saia, salto alto e peruca? *Edição El País, Brasil, Seção Cultural*, 29 jan. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/25/cultura/1516881949_162680.html. Acesso em: 10 mar. 2022.

HARAWAY, Donna. *Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80*. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HINE, C. *Virtual ethnography*. London: SAGE Publications, 1998.

HINE, C. *Virtual methods: issues in social research on the internet*. New York: Berg Publishers, 2005.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, jun. 2014.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência e Política*, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan. 2013.

HOYT, Crystal L; MURPHY, Susan E. Managing to clear the air: stereotype threat, womem, and leadership. *The Leadership Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 387-399, 2015.

HUNTY, Rita Von. *Gênero e Natureza*. 2018 (5m). Disponível em: <https://youtu.be/vK3koljeWoc>. Acesso em 12 mar. 2022.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia 2.0, em Handbook of Qualitative Research Methods em Marketing*, ed. Russell W. Belk, Cheltenham, ONU e Northampton, MA: Edward Elgar Publicação, 2006. p. 129-142.

KOZINETS, Robert V. On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. *Advances in Consumer Research*, New York, v. 25, p. 366-371, 2002.

KUNZRU, Hari. HARAWAY, Donna. TADEU, Tomaz (Ors). *Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.*

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [on-line], n. 19, p.20-28, 2002.

LATOURE, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. *In: Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, André. *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina; Meridional, 2002.

LEMOS, André; DE SENA, Catarina. Mais livre para publicar: efemeridade da imagem nos modos “galeria” e “stories” do Instagram. *Revista Mídia e Cotidiano*, Seção Temática, [s.l.], v. 12, n. 2, 2018.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LGBT Foudation. *Non-binary inclusion*. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://lgbt.foundation/who-we-help/trans-people/non-binary>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LOVE, B. *Encyclopedia of unusual sex practices*. Fort Lee, NJ: Barricade, s/d.

LORENA, João Paulo. Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo [manuscrito] : a invenção de modos de vida transviados. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. - Belo Horizonte/MG, 2018, 144 f.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária – experiências transingulares com o método em Ciências da Educação*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

MADALENA, Tania Lucia. Filme de pesquisa “As invenções digitais de si”. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://youtu.be/5J0PSxlfSbI>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. Dez noções subsunçoras à ideologia de gênero no discurso midiático-pedagógico: uma autoetnografia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019. GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2019.

MARTINS, Vivian. *Os cibervídeos na educação on-line: uma pesquisa-formação na cibercultura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 245p.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009. CD-ROM. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.

MISKOLCI, Richard. “A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização”. *Sociologias*, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-104.

MORTON, Donald. “*Birth of the Cyberqueer.*” *PMLA*, v.110, n.3, p. 369-381, 1995

NICKERSON, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. *Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos*. Salvador/BA. Editora Devires, 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. “*Transexistências negras: O lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX*”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação* Rio Grande: EDFURG, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador/BA. Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Nem ao centro, nem a margem: corpos que escapam às normas de raça e gênero*. Salvador/BA. Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; SANTOS, C. *Novos mapas de (trans)sexualidade e gênero: políticas trans e práticas pedagógicas*. *Revista Cronos*, Natal, v. 11, n. 2, p. 97-117, 2010.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Salvador, BA: Editora Devires, 2020.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. Mapeando Redes de Informações com Uso de Software: Uma Experiência de Pesquisa e Docência em EAD On-line. *Te@d Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*, [s.l.], v. 2, p. 1-10, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. *Oficinas Pedagógicas: relato de experiência*. *Conjectura*, [s.l.], v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Anamaria Ladeira, PEREIRA, Camila Santos, POCAHY, Fernando. Trânsitos dissidentes em tempos de ódio: modos de pensar-praticar o presente. *Revista Diversidade e Educação*, v.9, n. 2, p. 120-146, 2021.

PROGRAMA DE TRAVESTI - *Queer, Quare, Cuir, o tema da subversão: que povo é esse?* Sara Wagner York, Eder van Pelt, Lea Cerezo e Abhiyana. Canal 247, exibido no Youtube em 16. Set. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/Fzw6iKQBH7o>.

RANNIERY, Thiago. No meio do mundo, aquendara metodologia: notas para queerizar pesquisa em currículo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 04 dez. 2022.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias Críticas e Pós-Críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. *Revista de Educação Movimento*, UFF, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, 2016.

ROCHA, Heloísa Vieira da. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na Web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 197-212.

ROOKE, A. *Queer in the field: On emotions, temporality and performativity in Ethnography*. BROWNE, K.; NASH, C. (Orgs). *Queer methods and methodologies*. London: Asghate, 2010. p. 25-40

RODAT, Simona. Cyberqueer - major topics and issues in current research. *Revista Romana de Sociologie*, serie nouă, anul XXV, nr. 5-6, p. 429-442, București, 2014.

ROBARDS, Brady, CHURCHILL, Brendan, VIVIENNE, Son, HANCKEL, Benjamin, BYRON, Paul. (2018). Twenty years of 'cyberqueer': the enduring significance of the Internet for young LGBTIQ+ people. 10.4324/9781351214742-15.

Robards, Brady & Churchill, Brendan & Vivienne, Son & Hanckel, Benjamin & Byron, Paul.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SALLES, C. A. A autoria em rede: documentários de processos de criação teatrais. *Manuscritica: Revista de Crítica Genética*, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177740>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. *Humanos Hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Edméa. Entrevista com Edméa Oliveira dos Santos. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, TIDD; PUCSP, São Paulo, n. 16, p. 10-28, jul./dez. 2017.

SANTOS, Edméa. Diário on-line, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. In: ENDIPE-UECE, 2014. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2014. E-book, ISBN: 978-85-7826-296-9. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=1550>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. 1ª Edição. Teresina: EDUFPI, 2014.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. 2ª reimpressão. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; FERNANDES, Teresinha; YORK, Sara Wagner. Ciberfeminismo em tempos de pandemia Covid-19: lives (trans)feministas. *Notícias, Revista Docência e Cibercultura*, [on-line], ago. 2020. ISSN: 2594-9004.

SANTOS, Edméa. Educação online como dispositivo na ciberpesquisa-formação. *Revista Tecnologias na Educação*. Vol.20, Edição-Temática IV, out. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, [s.l.], v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Editora Autêntica, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação- XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

SILVA, Martiniano José. *Racismo à brasileira: Raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. 56 p.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 308-330.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A concepção de autor do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 1., n. 2., Dez. 2012, p. 123 - 142.

SOUZA, Vivian Martins Lopes de. *Os cibervídeos na educação on-line: uma pesquisa-formação na cibercultura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

STEPHENS, J. *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing, 1992.

TEIXEIRA, Guilherme Lopes; PORÉM, Maria Eugênia. Travestis e organizações: o papel da comunicação na construção de espaços organizacionais. *Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 301-313, abr./jun. 2019.

TERRERI, Guilherme (Rita Von Hunty). *Embrilha sem roteiro*. 2022 (1h12m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zKnYhOa-OVI&t=372s>. Acesso em 11 ago. 2022.

TURNER, Victor. *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithaca and London: Cornell University Press, 2005, pp. 98-155

TRANCOSO, Michelle V. *Educação feminista e antirracista: mapeando narrativas e conflitos discursivos em tempos de cibercultura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, [on-line], v. 23, 2018.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo. O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes de circulação no cotidiano da escola. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Departamento de Educação. Área de concentração: Educação. Salvador, 2014, 280p.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

WAKEFORD, Nina., 2000 [1997]. *Cyberqueer*. In: D. Bell and B. M. Kennedy, eds. *The Cybercultures Reader*. Abington: Routledge, 401–415.

WAKEFORD, Nina. “*Cyberqueer*.” In: MUNT, Sally; MEDHURST, Aandy (Org.). *The Lesbian and Gay Studies Reader: A Critical Introduction*. 1. ed. Londres: Cassel, 1998. p. 20-38

YORK, Sara Wagner/GONÇALVES JR., Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.

YORK, Sara Wagner. *Tia, você é homem?* Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de Pós-Graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.nuqueer.org/bibliotecadigital>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Anexo A – Projeto “Teorias Curriculares Pós-Críticas – Reflexões a partir da produção de artefatos curriculares em múltiplas linguagens”



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE

DISCIPLINA: Teorias e Política Curricular

CURSO: Pedagogia

PROFESSORES: Edméa Santos, Nathalia Silva, Fábio Coradini e Jacks Bezerra

Projeto Teorias Curriculares Pós-críticas - Reflexões à partir da produção de artefatos curriculares em múltiplas linguagens

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, também compreendida por sindemia ao problematizar a questão de saúde com os contextos sociais e econômicos, estabelece o rompimento com as atividades presenciais em todas as instâncias e práticas da vida em sociedade. Instantaneamente mudamos as formas como praticar a vida presencial e aglomeramos no digital. Com estes movimentos, muitos foram os aprendizados e ressignificados que a vida enclausurada nos permitiu compreender, entre eles, a necessidade de estar com o outro.

Esta nova realidade restringiu todos os setores sociais, econômicos e políticos, exigindo posturas e atitudes para o acesso aos direitos e deveres constituídos em Lei e negligenciados há décadas, como por exemplo, o direito à internet pública e de qualidade. Na área educacional, o tema da inclusão digital ganhou destaque nos debates das instituições de ensino. A inclusão digital é o direito ao acesso às tecnologias digitais conectadas a internet e a habilidade no uso dessas tecnologias e interfaces.

Compreendendo que vivenciamos a cibercultura que é “a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede na relação cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, 2019), percebemos a emergência de novos processos de ensinar e aprender, que exigem do professor o acompanhamento dessas novas transformações. Diante disso, há a necessidade de lutarmos pela inclusão cibercultural de alunos e professores, porque a inclusão cibercultural vai além da inclusão digital, por compreender a dinâmica da cultura contemporânea, criar processos formativos que potencializam a prática docente e entender que a sua atuação precisa ser compatível com as demandas educacionais na contemporaneidade.

Diante dos desafios lançados à docência na atualidade e os obstáculos que se apresentam por conta de um governo que defende projetos educacionais que são ideologicamente conservadores e tecnicistas, como o projeto escola sem partido; conclama a população a negar a ciência; desqualifica os cientistas e pesquisadores;. Torna-se cada vez mais necessário e urgente a criação de atos de currículo mediados pelo digital em rede inspirados nas

teorias pós-críticas do currículo com intencionalidade pedagógica para promover uma educação democrática, dialógica, interativa, diversa, inclusiva e para formar docentes e discentes que irão atuar tanto na cidade, como no ciberespaço.

2. A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos busca demonstrar que a educação possui uma grande diversidade de práticas capazes de romper com os métodos tradicionais de ensino, e para tal esta pedagogia se apropria da utilização de métodos que nos permite não mais viver com a “separação entre sujeito e objeto do conhecimento, observador e observável, tempo e espaço precisam ser (re)significadas” (SANTOS, 2001, p. 72). Dentro da pedagogia de projetos repensamos a escola, seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas disciplinares (currículo) e com o mundo que se encontra em constantes transformações.

Mas afinal o que é projeto? Na visão da administração entende-se por projeto o esforço temporário que tem como finalidade um resultado único e possui recursos delimitados, porém na educação, o ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

A importância de trabalhar a pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos oferece aos ambientes formativos a potencialidade de integrar a docência à pesquisa, ou seja, aproximar a prática educacional ao fazer teórico. Isso se faz necessário, em especial, aos atores que se encontram inseridos nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, sejam estudantes de todos os níveis de ensino ou profissionais já qualificados, pois a reflexão-ação-reflexão e a ação-reflexão-ação são as dinâmicas intelectuais, críticas e políticas que desenvolvem as Ciências das salas de aula, dos laboratórios, dos campos de pesquisa, dos livros e artigos científicos e da vida. É a própria pedagogia de projetos, com a práxis pedagógica *in loco*, centrada em substanciais aproximações de autorias e coautorias com os seus objetos de estudo e por intervenções sociotécnicas contextualizadas e situadas na realidade cotidiana dos que aprendem, que ressignificam os saberes e os conhecimentos já instituídos. A pedagogia de projetos, desse modo, conduz à pesquisa e leitura profunda, ao pensamento técnico mais refinado e à prática profissional mais qualificada e empática.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender como as teorias pós-críticas podem inspirar atos de currículos online democráticos e cidadãos em nosso tempo.

Objetivos específicos

- Estudar as teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas.
- Compreender como a pedagogia de projetos pode contribuir para a formação docente.
- Compreender a produção de atos de currículo na cibercultura inspirados nas teorias pós-críticas do currículo inspirados através do uso das múltiplas linguagens midiáticas.

4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das atividades, a disciplina contará com o livro base “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” do autor Tomaz Tadeu da Silva e para uma melhor organização será dividida em três fases. Na **primeira fase**, daremos

início às discussões sobre o tema do currículo, as teorias tradicionais e as teorias críticas. Durante a **segunda fase**, a equipe docente irá desenvolver aulas/oficinas para ensinar aos alunos através de exemplos práticos, como criar um artefato curricular e utilizá-lo para a formação docente. Na **terceira fase**, cada grupo deverá construir um artefato curricular midiático a partir de uma das teorias pós-críticas escolhida pelo seu grupo de trabalho, elaborar um plano de aula e desenvolver uma oficina com toda a turma.

5. CONSTRUÇÃO DO ARTEFATO CURRICULAR MIDIÁTICO

Artefatos são os mais diferentes objetos utilizados para a construção de conhecimento e consistem em estabelecer uma ligação entre teoria e prática. Os alunos deverão construir um artefato midiático através de um tema disparador que estará no contexto das Teorias Pós-críticas do currículo. Como exemplo de artefatos podemos destacar a utilização das mais diferentes linguagens: microfilmes, microvídeos (reels, tik toks), imagens, áudios, podcasts, entre outros.

6. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Segundo a UNESCO, os Recursos Educacionais Abertos (REA) são conteúdos disponibilizados em rede e que sejam abertos para o uso gratuito e legal, isto é, que suas licenças sejam livres. Neste sentido, pretendemos ao final da disciplina, disponibilizar toda a produção dos alunos, para que as próximas turmas, professores e outros interessados tenham acesso ao conteúdo e também ao projeto de constituição do referido trabalho.

7. PROGRAMAÇÃO

| DATA | AULA | ATIVIDADES |
|------------|------------|---|
| 24/02/2022 | ONLINE | Conversa sobre as Teorias Tradicionais e Críticas do Currículo |
| 03/03/2022 | ONLINE | Aula sobre a Pedagogia de Projetos (Edméa) |
| 10/03/2022 | ONLINE | Apresentação e orientações da proposta do projeto Teorias Pós-críticas do Currículo (Nathalia, Fábio e Jacks) |
| 17/03/2022 | PRESENCIAL | Integração no currículo presencial |
| 24/03/2022 | PRESENCIAL | Currículo pós-estruturalista (Aula/Oficina) |
| 31/03/2022 | PRESENCIAL | Currículo pós-estruturalista (Aula/Oficina) |
| 07/04/2022 | PRESENCIAL | Currículo pós-estruturalista (Aula/Oficina) |
| 14/04/2022 | PRESENCIAL | Apresentação de trabalhos (grupos 1 e 2) |
| 21/04/2022 | - | FERIADO |
| 28/04/2022 | PRESENCIAL | Apresentação de trabalhos (grupos 3 e 4) |
| 05/05/2022 | ONLINE | Encerramento da disciplina no Sigaa |

8. GRUPOS DE TRABALHO

| Data da Apresentação | Teoria | Membros do Grupo |
|----------------------|--|------------------|
| 14/04/2022 | Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. pág. 85 | XXXX |
| 14/04/2022 | As relações de gênero e a pedagogia feminista. pág.91 | XXXX |
| 28/04/2022 | O currículo como narrativa étnica e racial. pág.99 | XXXX |
| 28/04/2022 | Uma teoria pós-colonialista do currículo. pág.125 | XXXX |

9. ETAPAS DO TRABALHO

| ATIVIDADE | ETAPAS |
|---|---|
| Atividade 1: Produção do artefato curricular midiático | Criar um artefato curricular inspirado em uma das múltiplas linguagens, que representam o sentido da teoria curricular escolhida pelo seu grupo de trabalho. O objetivo do artefato curricular é ser um disparador para o desenvolvimento de uma oficina. |
| Atividade 2: Grupos para desenvolvimento do trabalho | Cada grupo terá a sua área de trabalho disponível no Sigaa para compartilhar a sua produção, registrar conversas sobre o tema e partilha de conteúdos em diferentes linguagens midiáticas (textos, imagens, áudios, vídeos, etc) e um link do Jitsi para organização de encontros síncronos de organização da atividade. |
| Atividade 3: Proposta formativa (postagem no SIGAA) | Cada grupo deverá estudar a sua teoria de currículo designada e construir uma oficina para professores, imaginando que vocês são coordenadores pedagógicos [ou estagiários em uma escola] de uma escola e estão propondo um momento formativo. |
| Atividade 4: Apresentação da oficina | Nas datas organizadas, o grupo de trabalho desenvolverá a proposta formativa com os demais alunos da disciplina Teorias e Política Curricular. Todos deverão participar ativamente contribuindo para a apresentação do grupo. Lembrando que cada grupo terá de 30min a 40min para o desenvolvimento da proposta. |

10. PLANEJAMENTO DA OFICINA

Como vocês usariam esse artefato curricular para uma proposta de formação de professores?

| ROTEIRO | ATIVIDADE |
|----------------------------|---|
| 1 - Título | Nome dado para ilustrar e chamar a atenção para a participação |
| 2 - Contexto | Inserir uma breve contextualização da escola em questão. (Quais professores? Educação infantil? Ensino fundamental? Médio? Professores e demais membros da escola? Quem estará participando da oficina? Características da escola.) |
| 3 - Objetivos | O que deseja alcançar com esta oficina? |
| 4 - Desenvolvimento | Descreva aqui o passo a passo de como acontecerá a oficina. Inclua o artefato curricular e a maneira como pretende usá-lo. Coloque também tudo aquilo que for necessário para o desenvolvimento desta proposta. |
| 5 - Fechamento | Como fará a conclusão da oficina? |
| 6 - Avaliação | Como você poderá saber se o objetivo foi contemplado? |
| 7 - Referências | Que referências foram utilizadas para o desenvolvimento da proposta? |

11. INDICADORES PARA AVALIAÇÃO

Durante o curso os estudantes serão avaliados a partir dos seguintes indicadores:

| Atividades avaliativas | Pontuação para cálculo da média |
|--|--|
| Portfólio (produção individual e coletiva) | 3 (quatro) pontos no total. |
| Participação presencial e online (geral na disciplina) | 2 (três) pontos no total. |
| Atividade de grupo (criação do artefato curricular e oficina temática) | 5 (três) pontos no total. |
| Somatório | 10 (dez) pontos (média final) |

Indicadores de qualidade para avaliação do portfólio - (3 pontos)

| Indicadores de Qualidade | Pontuação Fórum | | | |
|---|-----------------------|---------------------|------------|-------------------|
| | Insatisfatório 0,2 | Satisfatório 0,4 | Bom 0,6 | Muito bom 0,75 |
| Realizou as atividades solicitadas durante o período da disciplina. Apresentando em sua produção argumentos principais, bem como problemáticas e problematizações marcadas nos textos e vídeos estudados durante a disciplina | | | | |
| Trouxe em sua produção, dúvidas, inquietações, experiências de vida e profissional, bem como, contribuições advindas de pesquisas a partir das fontes disponibilizadas no roteiro das aulas, bem como, por fontes externas a disciplina (internet, literatura, movimentos sociais, ciência, prática pedagógica, etc). | | | | |
| Comentou as mensagens dos demais estudantes, interagindo e fazendo intervenções que dinamizaram os debates assíncronos. Colaborou para as demais Oficinas e apresentações das outras equipes. | | | | |
| Os textos produzidos apresentam linguagem clara e sem erros gramaticais, não apresentando problemas de coesão. Buscam posições críticas e lançam mão de outras fontes e referências para o diálogo. | | | | |
| Nota final e comentários do avaliador | | | | |

Indicadores de qualidade para avaliação da participação nas aulas presenciais e online - (2 pontos)

| Indicadores de Qualidade | Pontuação Fórum | | | |
|---|-----------------------|---------------------|------------|------------------|
| | Insatisfatório 0,1 | Satisfatório 0,3 | Bom 0,5 | Muito bom 0,7 |
| Participou ativamente das aulas síncronas (presenciais e online) trazendo contribuições dos textos e vídeos estudados. | | | | |
| Buscou interagir com os professores e colegas fazendo intervenções que dinamizaram os debates das aulas. | | | | |
| Participou de forma crítica e ética, com respeito e tolerância, a pluralidade dos discursos que emergiram dos debates e embates presenciais e online. | | | | |
| Nota final e comentários do avaliador | | | | |

Indicadores de qualidade para avaliação da produção em grupo Oficina temática - (5.0 pontos)

| Indicadores de Qualidade | Pontuação | | | |
|--|-----------------------|---------------------|------------|------------------|
| | Insatisfatório 0,8 | Satisfatório 1,0 | Bom 1,4 | Muito Bom 1,7 |
| A oficina temática apresenta coerência entre as opções metodológicas e a discussão teórica. Apresentou criatividade e inovação didática na forma e no conteúdo. | | | | |
| O grupo trouxe referências discutidas no conteúdo base da disciplina, bem como, reflexões realizadas ao longo da disciplina e no material base recomendado (livro) | | | | |
| O grupo desenvolveu argumentos criativos e defendeu criticamente o seu ponto de vista, buscando fontes diversas (audiovisuais, artigos, casos). | | | | |
| Nota final e comentários do avaliador | | | | |

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno (a),

Gostaríamos de pedir a autorização de seus depoimentos, imagens, sons, voz, vídeos, textos e produções na Disciplina "Teorias e Política Curricular" para as pesquisas: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE E HÍBRIDA" e "AUTORIAS LGBTQI+ NA CIBERCULTURA". A sua autorização é voluntária e será concedida aos pesquisadores: Nathalia de Souza Silva e Fábio dos Santos Coradini, mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). As pesquisas são orientadas pela Professora Titular-Livre Edméa Oliveira dos Santos do PPGEDUC/UFRRJ. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela autorização. Sua nota na disciplina não será influenciada pelo fato de você autorizar ou não autorizar. Não haverá qualquer constrangimento ou prejuízo se você não autorizar, mas ressaltamos que a sua autorização estará contribuindo para o avanço das pesquisas científicas.

Quanto ao uso de depoimentos, imagens, sons, voz, vídeos, textos e produções, selecione a opção que expressa a sua vontade:

() Autorizo o uso de meus depoimentos, imagens, sons, voz, vídeos, textos e produções realizadas por mim na Disciplina Teorias e Política Curricular para fins de pesquisa e comunicação e gostaria de ser identificado(a).

() Autorizo o uso de meus depoimentos, imagens, sons, voz, vídeos, textos e produções realizadas por mim na Disciplina Teorias e Política Curricular para fins de pesquisa e comunicação e não desejo ser identificado(a).

() Não autorizo o uso de meu nome, depoimentos, imagens, sons, voz, vídeos, textos ou produções realizadas por mim na Disciplina Teorias e Política Curricular para fins de pesquisa e comunicação.

E-mail: _____

Assinatura: _____