Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Michelle Viana Trancoso

Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções

Rio de Janeiro
2020

Michelle Viana Trancoso

Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.ª Dra. Edméa Santos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

T772 Trancoso, Michelle Viana
Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções / Michelle Viana Trancoso. – 2020.
164 f.

Orientadora: Edméa Santos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Feminismo – Teses. 3. Computadores e civilização – Teses. I. Santos, Edméa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:004

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Michelle Viana Trancoso

Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 22 de setembro de 2020.

Banca examinadora:

_____

Profª. Drª. Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Profª. Drª. Alexandra Lima da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Prof. Dr. Renato Noguera
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

_____

Profª. Drª. Mailsa Carla Pinto Passos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Profª. Drª. Tania Lucía Maddalena
Universidad Internacional de La Rioja – UNIR

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À minha querida Uerj, por esses 21 anos de formação, com luta por uma educação pública emancipatória, a qual move permanentemente minha vida.

Ao Luís Fernando Maneiro Barros, companheiro incrível que o CAp Uerj me deu, por sua simplicidade, sensibilidade e generosidade em compartilhar imensuráveis saberes no que tange à dignidade da vida humana, promovendo em mim uma consciência social singular. Por me encorajar e se permitir ser afetado pelo movimento feminista e antirracista, fazendo de nossa família um espaço de consciência social.

Ao meu pequenino Theo Trancoso Maneiro, fruto de um momento tão intenso, que veio para me ressignificar enquanto mulher feminista. Por me proporcionar viver a maternidade na academia e romper com as estruturas patriarcais. Meu filho, como Angela Davis disse, numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Lute sempre contra as desigualdades sociais.

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Edméa Santos pela generosidade com que me acolheu, sempre intensa no incentivo à pesquisa e à formação docente, e solidária com meus dilemas e anseios. Pela incrível oportunidade do campo e do dispositivo. Obrigada pela sensibilidade e pela atitude freiriana, da educação como prática da liberdade.

Aos colegas do GPDOC e EDUCIBER, em especial, Cássia, Vivian, Joelma, Frieda, Rose, Luciana Velloso e Felipe pelo apoio imensurável em forma de leituras compartilhadas, conselhos e a presença constante. À Maira, grande amiga, companheira do Programa.

Aos professores do ProPEd Conceição Soares, Siomara Borba e Nilda Alves que inspiraram a tessitura de alguns capítulos deste projeto com suas conversas e provocações tão necessárias.

Aos alunos do campo, da Disciplina Tecnologia e Educação pela coletividade e coautoria da pesquisa, pela experiência incrível que despertou em mim o desafio da docência.

À Celina, minha mãe, pelo amor incondicional. Sua história como mulher negra é o que me inspira a seguir nesta árdua jornada de estudos, por você e sua origem é que seguirei em frente, determinando uma nova história para as mulheres de nossa família.

Aos amigos Alice Rego, Talita Rodrigues, Juliana Vieira, Carol Bispo, Natália Gomes e Tomás Menezes, Amanda Pinheiro, Andressa Liberman, Paula Nera, Flavia Teofilo, Elaine Perdigão, Michele Paiva, pelo carinho e apoio permanente, além da compreensão pela ausência.

À Faperj pelo fomento da bolsa nota dez, incentivo fundamental para que a pesquisa contasse com a minha dedicação integral e pela licença-maternidade, ação afirmativa que corrobora a luta contra as desigualdades de gênero.

Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar.

Angela Davis

RESUMO

TRANCOSO, Michelle V. *Educação feminista e antirracista:* mapeando narrativas e conflitos discursivos em tempos de cibercultura. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A educação pública atravessa seu momento de desmonte, em que impõem percalços os movimentos antidemocráticos, os quais se estabelecem pela rede digital, investindo ataques ou negligenciando os temas gênero e raça no currículo. Por outro lado, movimentos sociais resistem ocupando a cibercultura com novos modos de organização e atuação. A pesquisa-formação na cibercultura, frente a esse cenário, pretende transformar a realidade, buscando compreender como a formação docente pode pensar atos de currículo mediados pelo digital em rede com vistas a uma educação feminista e antirracista. Primeiro, partimos do contexto de desigualdade de gênero, em um prisma interseccional. Em seguida, apresentamos a metodologia com a qual trabalharemos, a pesquisa-formação na cibercultura, assim como os pressupostos epistêmico-metodológicos da multirreferencialidade e das pesquisas nos/dos/com os cotidianos que orientam e fundamentam nossas leituras acerca das análises registradas. O presente estudo, ao buscar compreender como se estabelecem as relações interseccionais de gênero, aponta as tecnologias digitais como artefatos potentes nos processos de subjetivação, apostando nessas potencialidades como produtoras de uma experiência estética para uma educação cidadã. Nossa análise não deixa de contemplar, por um viés crítico e político, os usos cotidianos das tecnologias, discutindo o positivismo dos algoritmos e a necropolítica em que nos situamos, realidade que atravessa nossa pesquisa. Por fim, narramos os dispositivos de pesquisa, apresentamos suas noções subsunçoras, que são os achados da pesquisa, e debatemos os desafios encontrados.

Palavras-chave: Educação feminista. Educação Antirracista. Cibercultura. Pesquisa-formação na cibercultura.

ABSTRACT

TRANCOSO, Michelle V. *Feminist and anti-racist education in cyberculture:* a map of narratives, conflicts and deconstructions. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Public education is going through a period of dismantle, with setbacks by antidemocratic movements, which, through the digital network, attacks or neglects gender and race themes in the curriculum. On the other hand, social movements resist by providing the cyberculture with new models of organization and action. In this context, the research training in the cyberculture intends to transform reality, trying to understand how teacher training can think of curriculum acts, mediated by digital network, aiming at a feminist and anti-racist education. First, we start with the context of gender inequality, taking an intersectional approach. Then, we present our methodology, the research-formation in the cyberculture, as well as the epistemic-methodological presuppositions of the multireferentiality and of the research in/of/with the quotidian that guide and base our readings of the recorded analyses. By trying to understand how the gender interseccional relations are established, the current study defines the digital technologies as powerful artifacts in the processes of subjectivation, trusting these potentialities to be breeders of an esthetic experience for a citizenship education. Our analyses also contemplates, through a critical and political approach, the everyday uses of technologies, discussing the positiveness of algorithms and the necropolitics in which we find ourselves, a reality that permeates our study. Finaly, we explain the research devices, we present the subsuming concepts, which are the outcome of the study, and we discuss the challenges we have found.

Keywords: Feminist education. Anti-racist Education. Cyberculture. Research-formation in cyberculture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Página virtual do Escola Sem Partido 22
Figura 2 – Facebook Escola sem Partido: Publicação *Laranja Mecânica* 23
Figura 3 – Facebook Escola sem Partido: publicação notícia da *Folha de São Paulo* 23
Figura 4 – Facebook Escola sem Partido: Publicação Exposição da Professora 24
Figura 5 – Site do Movimento pela Base Nacional Comum 27
Figura 6 – Facebook do Movimento pela Base Nacional Comum 28
Figura 7 – Foto do governador em helicóptero numa operação policial 59
Figura 8 – Foto do governador comemorando a morte de um sequestrador 60
Figura 9 – Crianças em uma escola durante uma operação policial 60
Figura 10 – Blindado da Polícia Militar derruba moradias 61
Figura 11 – Escola sem Partido: Campanha pró-Bolsonaro nas escolas 65
Figura 12 – Facebook Escola sem Partido: Racismo 67
Figura 13 – Post Twitter: Jair Bolsonaro sobre o movimento social das mulheres 80
Figura 14 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: Foto do perfil 84
Figura 15 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: foto do perfil 84
Figura 16 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: letramento 85
Figura 17 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: fake news 85
Figura 18 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: voto legenda 86
Figura 19 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: coeficiente eleitoral 86
Figura 20 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: meme 87
Figura 21 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: Meme 88
Figura 22 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia! – Interseccionalidade 89
Figura 23 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e apoio 92
Figura 24 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e apoio 92
Figura 25 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e não apoio 93
Figura 26 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e não apoio 93
Figura 27 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: comentários reprodutores do discurso machista 94
Figura 28 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: aborto 94
Figura 29 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: primeiro relato de violência sexual 95
Figura 30 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: segundo relato de violência sexual 96
Figura 31 – Notícia sobre racismo na novela 104

Figura 32 – Notícia sobre diferença salarial entre negros e brancos 105
Figura 33 – Facebook da Beatriz: foto na uerj com a legenda: Uerjiana, linda, inteligente e solteira? Ah para né... 109
Figura 34 – Facebook da Beatriz: foto na Uerj 111
Figura 35 – Conversa no Facebook da turma 113
Figura 36 – Comparativo entre *Mulher Maravilha* e *O Homem de Aço* 115
Figura 37 – Captura do vídeo de assédio na copa do mundo 116
Figura 38 – Charge sobre assédio na copa do mundo 117
Figura 39 – Momento de atividade em sala de aula 124
Figura 40 – Relação com a pintura da palavra “resistimos” 126
Figura 41 – Oficina de fotografia: sequência de fotos “Como me vejo na Uerj” 127
Figura 42 – Oficina de fotografia: bandejão 128
Figura 43 – Oficina de memes: cansaço 129
Figura 44 – Oficina de Memes: elevadores sem manutenção 130
Figura 45 – Oficina de vídeo: tema do suicídio 132
Figura 46– Transmídia foto: representatividade negra 135
Figura 47 – Meme: Representatividade negra 136
Figura 48 – transmídia vídeo: transição capilar 136
Figura 49 – Transmídia vídeo: racismo na entrevista de emprego 137
Figura 50 – Transmídia foto: maternidade sem pai 138
Figura 51 – Transmídia foto: paternidade em exercício 140
Figura 52 – Transmídia jogo: turma jogando 141
Figura 53 – Transmídia jogo: paternidade em exercício 141
Figura 54 – Transmídia jogo: paternidade em exercício 142
Figura 55 – Transmídia meme: diversidade sexual 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD	Ensino a distância
GPDOC	Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

UM CAMINHO DE VOLTA: ITINERÂNCIA DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO 13

1 **O BERÇO DA PESQUISA: CONTEXTO E DILEMAS** 20

1.1 **O retrocesso da ordem neoliberal pelas redes sociais** 20

1.2 **Indicadores da desigualdade de gênero** 30

2 **METODOLOGIA: A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA E SEU DIÁLOGO COM OS COTIDIANOS E A MULTIRREFERENCIALIDADE** 39

2.1 **Compreendendo a pesquisa-formação na cibercultura** 40

2.1.1 Noções iniciais: a natureza da pesquisa e o papel do pesquisador 40

2.1.2 Reconhecendo a pesquisa-formação na cibercultura 42

2.2 **As contribuições teórico-epistemológicas da Multirreferencialidade** 44

2.3 **As contribuições teórico-epistemológicas dos estudos nos/dos/com os cotidianos** 46

3 **EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CIBERCULTURA: UM NOVO PARADIGMA A SER PENSADO** 50

3.1 **Os usos cotidianos das tecnologias sob a influência do positivismo** 51

3.1.1 Os usos das tecnologias no Rio de Janeiro: a necropolítica como estratégia de genocídio 56

3.2 **Os usos táticos para uma experiência estética na docência** 64

4 **UMA CARTOGRAFIA DIGITAL: NARRATIVAS, GESTOS E CONFLITOS DO IMAGINÁRIO SOCIAL** 73

4.1 **O cotidiano da construção do espaço social feminino no Facebook** 74

4.2 **#Elenão – de um movimento ativista a uma rede formativa** 76

4.2.1 A natureza tática do espaçotempo digital 77

4.2.2 O poder vigilante e punitivo dos algoritmos 79

4.2.3 Letramento digital – gestos compartilhados e criações 83

4.2.4 Criações nos memes e infográficos 87

4.2.5 Interseccionalidade e o mito da democracia racial 88

4.2.6 Mulheres são machistas? 91

5 **DE UM ATO DE CURRÍCULO: NARRATIVAS, GESTOS E CONFLITOS** 100

5.1 **Implicando no campo: as falas do cotidiano** 103
5.1.1 Meu corpo negro 107
5.1.2 Quero ser um homem sensível 114
5.1.3 Educar ou punir 117
5.2 **Oficinas para letramento digital** 120
5.2.1 Jogo 122
5.2.2 Fotografia 123
5.2.3 História em quadrinhos/memes 128
5.2.4 Vídeo 130
5.2.5 Podcast 132
5.3 **Narrativas da Transmídia** 134
5.3.1 Feminismo negro 134
5.3.2 Do aborto à sobrecarga de trabalho 138
5.3.3 LGBT: devemos aceitar? 144
5.3.4 Qual o problema em ser princesa? 149
6 **OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM REDE** 153
REFERÊNCIAS 158

UM CAMINHO DE VOLTA: ITINERÂNCIA DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

Começo o texto narrando de onde vim e como minha trajetória nesta pesquisa foi se dando de forma rizomática. Minha formação pública na Uerj desde o Ensino Fundamental não me impediu de sucumbir ao corporativo. Contudo, as raízes filosóficas não esmaeceram diante da sedução do capital, e, com o tempo, as inquietudes e os dilemas de uma prática de EAD (Educação a Distância) tecnicista e massiva, dominante no mercado, me provocaram o despertar de uma nova fase formativa.

Em 2007, cursando o segundo ano em Letras pela Uerj, iniciei o estágio em uma instituição de ensino on-line e, para minha surpresa, por trás de tanta tecnologia e recursos gráficos que muitas vezes me impressionavam, ouvia dos colegas de trabalho que aquela modalidade não funcionava. No mesmo ano, orgulhosa daquela biblioteca multimidiática, indaguei um amigo que cursava o MBA em Administração a respeito dos personagens e outros efeitos que tanto me impressionavam, mas sua resposta foi perturbadora: “Eu nem olho para esses elementos, o que a turma toda gosta é das aulas presenciais, os professores são os melhores!”

O restante do meu estágio ali foi observando como aquela grande estrutura tecnológica em seus processos de replicar, periodicamente, cursos já elaborados com pequenas atualizações, em especial, de leis, trazia um retorno econômico superior ao formativo, já que o sucesso, na perspectiva dos alunos, consistia nas mediações presenciais em um curso com tantos tutores on-line.

Somente quando passei por duas empresas de educação corporativa, onde produzíamos jogos e materiais em 3D, pude sentir o gosto amargo da perversidade do capital e refletir a mais-valia e a alienação (MARX, 2011) já que me via por algumas vezes, entrando às 9h da manhã e saindo da empresa às 4h da madrugada, recebendo um voucher para táxi e o dinheiro para dividir uma pizza com os colegas que me acompanhavam na finalização do material de entrega para o cliente. Naquele trabalho, não cabia refletir pedagogia, mas a vontade do cliente, muitas vezes, formado em Engenharia e que pedia apenas para abranger conteúdo técnico para treinamento dos funcionários, removendo quaisquer tentativas de pensamento mais humanizado, social, isso não era interessante nem mesmo quando o assunto era Saúde e Segurança.[1]

[1] Refiro-me a um projeto de Saúde e Segurança da Vale, desenvolvido por causa do alto custo com acidentes na empresa.

Em 2012, quando entrei para a Universidade Aberta do SUS, no polo Uerj, mergulhei na base teórica que me formava desenhista instrucional, e, pela primeira vez, desde 2008, tudo o que fazia passou a ser pensado pedagogicamente de modo a propor atos formativos e recursos didáticos com o apoio teórico de Paulo Freire, entre outros. Educar profissionais de saúde do SUS requeria discutir, ainda que sob uma metodologia de competências, a sociedade em suas configurações e demandas e o Estado de Direito. Nos projetos em que atuei, por exemplo, havia o reconhecimento da diversidade e das desigualdades, e tornava-se fundamental reafirmar a garantia de direitos, e o uso das tecnologias potencializava a formação.

Na mesma época, participei de um Congresso do Moodle,[2] em Recife, quando Rosa Maria Borrell[3] citou Paulo Freire e confrontou os profissionais da EAD a se questionarem sobre como usavam a tecnologia para desenvolverem a pedagogia da resposta, em uma provocação aos atuantes da modalidade sobre a ausência de desenhos e recursos que considerem a liberdade de resposta do aluno. Essa reflexão estabeleceu uma dicotomia entre a lúdica transposição de conteúdos para a linguagem web e o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação que tornavam o aluno fonte do conhecimento. Ora, se a proposta de Paulo Freire estabelece o diálogo, em contraste ao antidiálogo (FREIRE, 1987), como caminho para tornar o homem ativo em/com sua realidade, e o princípio da interatividade implica em condicionar o sujeito a participar e a criar (SILVA, 2014), podemos pensar a educação on-line[4] como potente para romper com uma prática convencional de ensino verticalizado e impositivo, e não repeti-la, usando a TIC como veículo "moderno" dessa transmissão hierárquica?

Tempos depois de tanto aprendido na UnA-SUS, ingressei em uma instituição privada de ensino técnico com uma postura questionadora e ousada para imprimir nas concepções dos cursos e nos materiais que desenvolvia diálogos e propostas de reflexão, mas percebi que os objetivos eram diferentes, e as preocupações eram outras, características de um programa neoliberal mesmo em uma Instituição que passava do segmento de nível técnico profissionalizante para ofertar também ensino superior, regulando a carga horária do tutor para valor abaixo do trabalho do professor e utilizando a Teoria da Equilibração, de Piaget,

---

2 Moodle – Modular Object Oriented Distance Learning – é uma plataforma de aprendizagem a distância, que gerencia cursos, materiais, participantes, atividades e comunidades de aprendizagem.

3 Assessora de Recursos Humanos para a Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS).

4 Marcarei essa contraposição entre os termos EAD e educação on-line, admitindo o uso da primeira nesta fase inicial, onde narro minha itinerância, pela prática que eu conhecia e exercia no mercado de trabalho e a segunda como um posicionamento do GPDOC em crítica a esta prática e como proposta formativa em tempos de cibercultura.

mas não considerando sua ressalva sobre as condições iguais dos alunos. Logo, percebi o porquê não cabiam minhas sugestões ou tentativas de uma abordagem mais pedagógica. Tendo sido chamada de subversiva algumas vezes por meu superior, passei a indagar-me: Por que a educação a distância não reconhece a docência? Por que só pensam na tecnologia para transmitir e programar respostas e interações previstas entre tutor e aluno? Por que não pensam as tecnologias para potencializar um processo formativo dando espaço para o aluno interagir com o professor e os colegas?

Esses dilemas me suscitaram à memória um episódio no Colégio de Aplicação, quando um professor temporário de geografia me avaliou com nota baixa porque minha redação para ele era um plágio já que uma aluna daquela idade não teria como falar sobre poder paralelo. Ora, se ele pensasse docência tal como Paulo Freire, entenderia como uma aluna crescida próximo à comunidade, no subúrbio do Rio de Janeiro, já conhecia a ação do tráfico e da milícia. Não seria a EAD, tal como é praticada hoje no Brasil por iniciativa privada, o reflexo de uma prática presencial já existente?

Decidi que era hora de recorrer aos estudos para amparar meus questionamentos, pesquisei sobre o GPDOC – Grupo de Docência e Cibercultura e a Professora Edmea Santos, referência no tema educação e tecnologias digitais, e de imediato percebi que havia outro universo distante daquele que conhecia. Dessa forma, retornei ao meu lar, à Uerj, com o espírito motivado e logo após compreender a educação on-line na perspectiva do GPDOC, que se contrapõe à EAD, percebi que minhas inquietudes eram um protesto à prática neoliberal. Por isso, durante o percurso, totalmente implicada nos estudos do grupo de pesquisa, caminhei para desapegar-me do que havia praticado até então sobre educação a distância e permiti-me prosseguir na pesquisa formação.

Tamanho foi o desapego que já não me via atuando na mesma empresa, e minha demissão, por mais árdua e desumana que tenha sido, gerou em mim o desejo pelo ato político de contribuir para a educação pública nesse contexto de desmonte, visando legitimar no interior da Universidade a cultura contemporânea que vivemos, propondo novos caminhos para a educação em sua busca por justiça social e cognitiva, refiro-me à cibercultura.

No início do Mestrado, envergonhava-me do meu currículo e até mesmo do meu plano de trabalho apresentado no processo seletivo do ProPEd/Uerj, mas depois de conhecer a história de Michel de Certeau, um jesuíta que definiu um rumo diferente em sua carreira de historiador, mostrando-se anticonformista e, em suas produções intelectuais, pondo em dúvida modelos recebidos, aceitei minhas experiências como possibilidade de enriquecimento das pesquisas em educação on-line na medida em que me posiciono crítica aos métodos

implementados e me proponho a compreender a potência de um projeto de educação emancipadora com a apropriação tática das tecnologias digitais que reconfiguraram nossas práticas culturais no cotidiano.

Todavia, como pontuado por Nilda Alves, em apropriação da noção deleuziana de rizoma, nossas pesquisas e todo o processo formativo ocorrem de modo rizomático e na medida em que me permiti ser levada por inspirações outras *dentrofora* da pesquisa e da universidade, passei a sentir desejo de investir na docência, no âmbito da educação pública. Um dos fatores foi o despertar político diante do processo de desmonte e outro foi o engajamento pessoal na luta por uma educação feminista antirracista.

Sob esse prisma, eu e minha orientadora desenvolvemos a ideia de compreender a formação docente no que diz respeito à apropriação/ocupação da Cibercultura como *espaçotempo* potencial para criar ambiências formativas dentro das quais poderiam ser pensados atos de currículo mediados pelo digital em rede, reconhecendo a criatividade e a autoria dos alunos diante de seus dispositivos móveis. Mas diante do mau uso e de toda a corporativização da educação em uma era digital, era imprescindível que operássemos, em visão certeauniana, de forma tática, para subverter a ordem hegemônica e assim vislumbramos em nossa operação tática, um dispositivo[5] feminista antirracista.

Por fim, devido ao caráter rizomático da pesquisa, conceito que explicaremos mais à frente, houve também um outro dispositivo, não pensado, porém nascido no contexto do projeto que despertou minha atenção para o fenômeno da educação feminista antirracista fora da sala de aula. Tratou-se do movimento social feminino no Facebook, durante as eleições presidenciais de 2018, no Brasil.

Objetivo e questões norteadoras

A itinerância anteriormente exposta bem como fatos despontados durante o percurso da pesquisa, que serão citados mais adiante, compõem as rotas do cotidiano do presente estudo, revelando os meandros dessa caminhada. Nos comprometemos com o leitor em realizar um passeio sociológico, por meio de nossas narrativas, nos empenhando em buscar significantes em vez dos significados, "fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras" (PAIS, 1993, p. 110).

[5] Adotamos o conceito de dispositivo de Ardoino (2003), definido como os meios que nós, pesquisadores, organizamos para conhecer um objeto.

Dessa maneira, a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019) se propõe a compreender as relações interseccionais de gênero, sexualidade e raça que se estabelecem no cotidiano de um projeto de educação feminista antirracista, tomando como *locus* a cibercultura.

Para alcançarmos tal objetivo, reconhecendo sua densidade, buscaremos responder às seguintes questões:

a) Diante dos movimentos antidemocráticos na educação e dos usos que fazem das tecnologias digitais como tentativas de controle e reprodução das relações de poder centradas na supremacia de uma identidade branca, masculina, heterossexual e cristã, de que modo a cibercultura amplia o diálogo entre educação e sociedade?
b) Em uma organização tática do cotidiano das redes educativas, em contramovimento aos usos estratégicos, de que forma os usos das tecnologias digitais expressam e até mesmo promovem, pela mediação docente, os processos de subjetivação?
c) Como se estabelecem, no cotidiano de formação docente, as relações interseccionais de gênero?

A pesquisa-formação na cibercultura – concebida no âmbito do GPDOC, na linha de Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, do ProPEd/Uerj – teve como campo a Disciplina Tecnologia e Educação, da Graduação em Pedagogia, onde realizei meu estágio docente sob a supervisão da Professora-Orientadora Edmea Santos. E sua materialização parte dos pressupostos teórico-metodológicos nos/dos/com os cotidianos, de Certeau e Nilda Alves, assim como da multirreferencialidade, de Ardoino e Macedo.

De antemão, lembramos ao leitor que devido à complexidade temática a que nos propusemos investigar e à natureza sociológica de uma pesquisa cotidianista, esta leitura é de natureza rizomática, da perspectiva deleuziana de rizoma. Para Deleuze e Guattari, a estrutura da árvore condicionou o pensamento ocidental e oposto à árvore, o rizoma se refere a um "mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga" (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 15). Para nós, esta pesquisa foi tecida por histórias, movimentos e lutas sociais, ideias, afetos, gestos, falas e leituras que não cabem em uma simetria discursiva e na concordância com os autores de que o cérebro não é arborescente nem enraizado, assumimos que a escrita, em coerência com a própria pesquisa, nesta perspectiva, não obedece a uma linearidade convencional da pesquisa científica. Assim, este texto respeita os movimentos de

desterritorialização e reterritorialização, seus tópicos e suas leituras podem conectar-se e desconectar-se, considerando as múltiplas narrativas de que trata, retomando, por algumas vezes, conceitos e teorias, dados e análises.

Com base nesse entendimento, desenredamos a pesquisa em seis capítulos. O capítulo intitulado “O berço da pesquisa: contexto e dilemas”, como o próprio nome induz, se propõe a explicitar o contexto sociopolítico em que nos situamos, apresentando dois movimentos antidemocráticos, na educação brasileira, e discutindo o modo como utilizam as tecnologias digitais para atacar a temática referente às questões de gênero e raça. A partir desse cenário, são apresentados alguns indicadores e debates acerca da desigualdade de gênero no país. O capítulo encerra com a proposta de uma educação feminista, tendo a interseccionalidade (CRENSHAW, 2005) como um referente, e encaminha o leitor à reflexão por meio de um questionamento sobre como os docentes podem opor resistência ao biopoder identificado.

O capítulo seguinte, de número dois – Metodologia: a pesquisa-formação na práxis cotidianista e o olhar multirreferencial – elucida a metodologia da pesquisa-formação. Partimos da noção de pesquisa-ação de Barbier, e para justificar nossa escolha, consideramos o teor de nossa pesquisa, a concepção de formação (JOSSO, 2004; MACEDO, 2010) e as orientações metodológicas uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019). Para orientar nossas análises, buscamos articular os pressupostos teórico-epistemológicos da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) e dos estudos nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2014) assumindo suas contribuições dada a complexidade da pesquisa. Entendemos que essa bricolagem é fundamental, visto que teorias tais como a escuta sensível (BARBIER, 2002) e autorização (ARDOINO, 1998), a noção de redes educativas (ALVES, 2015) e rede de subjetividades (OLIVEIRA, 2006; FERRAÇO, SOARES e ALVES, 2018), além dos modos de pesquisar falas, gestos, usos e consumos, práticas e táticas (CERTEAU, 2014) nos proporcionaram leitura mais plena dos fenômenos e atitudes essenciais para registro e exploração dos dados emergentes. Não menos importante foi o método da cartografia (BARROS; KASTRUP, 2015) adotado particularmente no dispositivo referenciado no Capítulo 4.

O Capítulo 3, “Cibercultura: um novo paradigma a ser pensado”, debate, por um viés crítico, o fenômeno da cultura contemporânea, observando o modo como os algoritmos têm sido utilizados, em uma abordagem positivista (AMADEU, 2016; FERNANDA BRUNO et al., 2018), para reforçar as relações de poder tais como o racismo e o machismo. Para fins de contextualização e reforço da conscientização acerca do tema e do cenário, entendemos que é necessário discutir os usos cotidianos das tecnologias no Estado do Rio de Janeiro como

forma de implantação da necropolítica (MBEMBE, 2019) que tem assassinado friamente jovens negros. Por fim, propomos usos das tecnologias digitais, por parte dos docentes, como tática, a fim de promover experiências estéticas (SANTAELLA, 2011) em um projeto de educação cidadã (BARBOSA, 1998; SILVA 2019).

O Capítulo 4 – "Uma cartografia digital: narrativas, gestos e conflitos do imaginário social" – resulta de um movimento social que surgiu no Facebook, em protesto ao então candidato à presidência Jair Bolsonaro. O movimento ocorreu no contexto desta pesquisa e se transformou em um dispositivo porquanto seu cotidiano despertou-nos a atenção pelos conflitos discursivos, atravessamentos e desconstruções acerca do feminismo. Ademais, o grupo se configurou, em seu cotidiano, em uma rede educativa de trocas, gestos e falas que conversavam com nossos entendimentos sobre uma educação feminista antirracista.

O quinto capítulo – "De um ato de currículo: narrativas, gestos e conflitos" – dedica-se ao dispositivo de pesquisa, um ato de currículo (MACEDO, 2010) em forma de uma transmídia do livro *Para educar crianças feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie, para linguagens tais como fotografias, memes, jogo, vídeo e podcast. Buscamos narrar fatos, falas e gestos emergentes das rodas de conversa e analisar os dados produzidos pelos alunos, as denominadas noções subsunçoras (SANTOS, 2019; MARTINS, 2017), com o olhar voltado para as subjetividades, sem a intenção de julgar ou concluir, mas, sim, de compreender como se estabelecem as relações intersubjetivas sobre gênero e raça, em um diálogo permanente com os fenômenos contemporâneos no país, pois concordamos com Paulo Freire (1996), quando diz que a escola ou a universidade não estão apartadas da sociedade e nelas circulam saberes, ideias e experiências de outras instâncias como uma relação de quase simbiose.

Por último, encerramos a obra com críticas essenciais sobre os desafios de se pesquisar na cibercultura com artefatos digitais. Confrontamos duas perspectivas distintas da cultura contemporânea, a de Pierre Lévy (2005), que idealiza uma inteligência coletiva, e a de Morozov (2018), que desmistifica a concepção de internet como uma rede democratizante indicando um "domínio feudal" composto por empresas de tecnologia e serviços de inteligência. Com base nesse confronto, relacionamos os desafios da pesquisa em educação que envolvem autoria (SILVA, 2014), multiletramentos (PRETTO, 2013; SANTOS, E. 2019), a precarização das relações de trabalho do professor, e não menos importante a urgência de se discutir sobre como a ausência de software livre (PRETTO, 2006) e a dromoaptidão (TRIVINHO, 2005) violentam docentes e discentes nessa vivência de uma educação digital e em rede. Encerramos este texto com novos questionamentos para futuras pesquisas.

1 O BERÇO DA PESQUISA: CONTEXTO E DILEMAS

1.1 O retrocesso da ordem neoliberal pelas redes sociais

Elucidar o contexto onde se circunscreve este projeto de pesquisa é fundamental não somente pela práxis da pesquisa acadêmica, mas pelo cenário atual da educação pública brasileira que passa por um período de desmonte. No que diz respeito ao Estado Democrático de Direito, Casara (2018), que se propõe a desvelar o que se estabelece por trás da dita crise paradigmática, nos situa no Estado Pós-democrático afirmando que:

> Do ponto de vista econômico, retoma com força as propostas do neoliberalismo, ao passo que, do ponto de vista político, se apresenta como um mero instrumento de manutenção da ordem, controle das populações indesejadas e ampliação das condições de acumulação do capital e geração de lucros (CASARA, 2018 p. 17).

Segundo o autor, esse Estado se caracteriza por superar o anterior, construído após a Segunda Guerra Mundial, limitando o poder para que não houvesse novos holocaustos e a liberdade fosse respeitada em sentido amplo de que a vida plena de uns fosse compatível com a vida plena dos outros, daí a Constituição da República relacionando os limites ao exercício do poder ao prever direitos e garantias. Desse modo, a democracia foi conceitualmente pensada para contemplar a participação efetiva de todos. Não obstante, hoje, “em nome da democracia, rompe-se com os princípios democráticos” (p. 31). Isso significa que se depois da Segunda Guerra Mundial, o Estado teve seu papel ampliado na regulação das relações sociais para além da luta de classes, trazendo em seu constitutivo as demandas identitárias, o pêndulo passou a exercer uma força contrária, a qual afasta do Estado seu papel regulador e assistencialista por uso dissimulado do termo democracia em uma pauta de liberdade econômica. Bauman (2017), o autor da contemporaneidade, nos convida a pensar se, a partir da perspectiva freudiana sobre o duelo liberdade x segurança, no contexto da sociedade líquido-moderna baumaniana que denota a incerteza existencial, nos encontramos em um momento em que o pêndulo retorna. Em suas palavras,

> Nos tempos de Freud e de seus escritos, a queixa mais comum era o déficit de liberdade; os contemporâneos dele se dispunham a renunciar a uma fração considerável de sua segurança desde que se eliminassem as restrições impostas às suas liberdades. E finalmente conseguiram. Agora, porém, multiplicam-se os indícios de que cada vez mais gente cederia de bom grado parte de sua liberdade em troca de emancipar-se do aterrador espectro da insegurança existencial. Estamos diante de um retorno do pêndulo? (BAUMAN, 2017, p. 19).

Com essa linha de pensamento, aludimos ao cenário atual da educação brasileira, onde observamos movimentos antidemocráticos pautados na lógica neoliberal. E avistamos uma

espécie de retrocesso, apesar de sua implementação ocorrer hoje por meios mais sofisticados do que no século passado, possivelmente, pelo fato de termos instituições externas mais atentas aos sinais herdados das duas guerras mundiais, cartas magnas e outras estruturas criadas após massacres e outros resultados consequentes de sistemas autoritários.

O Escola sem Partido, por exemplo, surgiu em 2004, idealizado por Miguel Nagib, Procurador Geral do Estado de São Paulo, como uma resposta ao professor de História de sua filha por ter comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Nagib ganhou visibilidade quando com o Deputado Estadual Flavio Bolsonaro elaborou um Projeto de Lei inspirado no Código de Defesa do Consumidor, o que já indica uma visão mercadológica de educação para esse movimento que se coloca como "uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo" (PENNA, 2017, p. 39).

Concordamos com Penna (2017) que por trás de um nome tendencioso, o qual estabelece uma associação à campanha partidária em um contexto de rígida dicotomia político-partidária no país, o movimento busca estabelecer estratégias de desqualificação do professor enquanto educador, de implementação do conservadorismo e de transmissão de conteúdos selecionados. Ou seja, há uma abordagem totalmente partidária (conservadora e fundamentalista), travestida de imparcialidade e justiça, com o desejo de manutenção do *status quo* quando, de fato, nossas estruturas sociais são marcadas pela imensa desigualdade. A respeito dessa contradição presente no nome, Frigotto (2017), ao utilizar aspas no termo "sem", explica o seguinte:

> Ao por entre aspas o termo "sem" da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

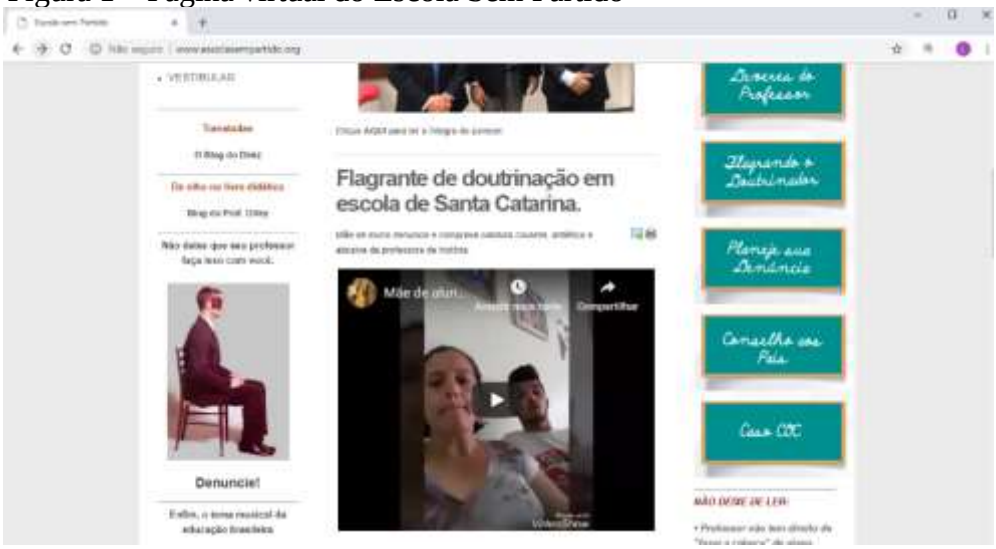
A agenda do movimento apresenta, como uma das estratégias, a revogação da lei que institui Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. O ataque ao legado de Freire pode ser interpretado como uma reação ao que o educador propôs para o exercício da docência enquanto prática de discussão da realidade concreta dos alunos. Freire (1996) nos provoca com o seguinte questionamento:

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada

> em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 15).

O recorte que pretendemos instituir, em nossa pesquisa, com a abordagem da Escola sem Partido reside no modo como ela adquire popularidade e ganha adeptos de suas ideias. Ela se apropria do digital em rede, comunicando-se com pais, professores, alunos, entre outros, por site e redes sociais, explicando e instruindo técnicas de denúncias e exposição de professores, incluindo uma prática passível de questionamento que é a gravação e divulgação de aulas sem consentimento do professor como podemos nas abas "flagrando o doutrinador" e "planeje sua denúncia" (Figura 1).

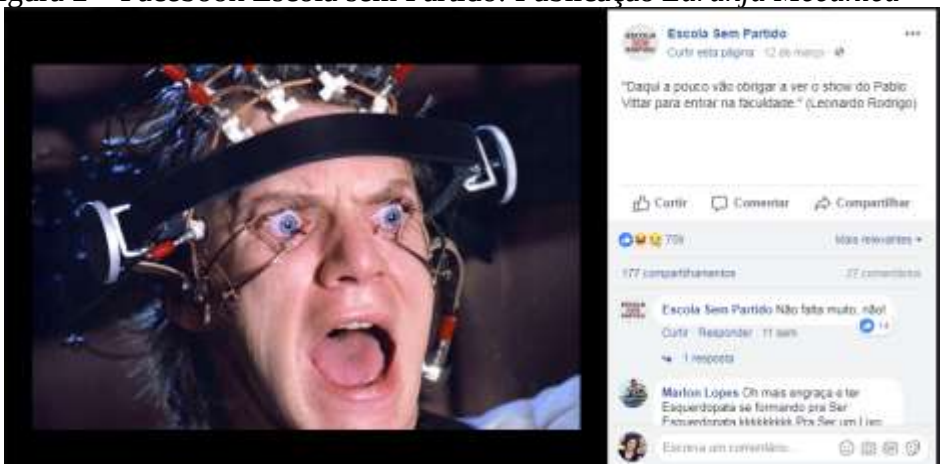
Figura 1 – Página virtual do Escola Sem Partido



Fonte: Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>.

Em sua página no Facebook, o movimento usa uma cena do filme *Laranja Mecânica*, em que o personagem está em uma sessão do tratamento Ludovico, e a legenda é: "Daqui a pouco vão obrigar a ver show do Pablo Vittar para entrar na faculdade", depreciando a população LGBT, sugerindo que a Universidade realiza uma espécie de lavagem cerebral para promover a aceitação da diversidade; a metáfora indica que haveria uma aversão à imagem de uma pessoa LGBT. Na Figura 2, podemos observar como a publicação foi compartilhada 177 vezes, alcançando um número exponencial de pessoas.

Figura 2 – Facebook Escola sem Partido: Publicação *Laranja Mecânica*



Fonte: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/

Em outra postagem (Figura 3), eles publicaram uma notícia da *Folha de São Paulo*,[6] que discutia como a disparidade de gêneros no mercado de trabalho e nas tarefas domésticas começava por padrões surgidos na infância. No post, havia a legenda: "Pra vocês verem o nível da doutrinação num curso de jornalismo."

Com isso, percebemos como eles tomam o assunto como algo negativo, que não deveria ser conversado na sociedade. Não encontramos argumentos com o motivo para tal repúdio, notamos "analogias desumanizantes" e ideias de uma conspiração que corroboram para o esvaziamento da política e a naturalização da violência (PENNA, 2017).

Figura 3 – Facebook Escola sem Partido: publicação notícia da *Folha de São Paulo*

Fonte: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/

[6] MILLER, Claire Cain. Meninas fazem mais tarefas em casa do que meninos, mas ganham mesadas menores. *Folha de São Paulo.* Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2018/08/meninas-fazem-mais-tarefas-em-casa-do-que-meninos-mas-ganham-mesadas-menores.shtml. Acesso em: 10. dez. 2018.

Por último, não menos grave, destacamos uma publicação que expunha o perfil de uma professora, sem sua autorização, com um post pessoal em que ela compartilhava a conquista da posse de um concurso, afirmando seu ativismo. Houve difamação, xingamentos e ataques à página da professora (Figura 4).

Figura 4 – Facebook Escola sem Partido: Publicação Exposição da Professora

Fonte: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/

Tão logo, em poucas imagens e textos, notamos a contradição entre o que se propõe a Escola sem Partido e sua verdadeira intenção, que mais parece ser a manutenção do *status quo*, uma escola mantida sob os moldes hegemônicos das elites dominantes e conservadoras e, por isso, essa neutralidade é falsa, como bem analisa Ramos:

> não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos. Não é por acaso, então, que o movimento dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar da formação filosófica em educação por excelência (RAMOS, 2017, p. 81).

Outra frente antidemocrática foi o Movimento pela Base Nacional Comum,[7] que obteve êxito, protagonizado por empresas, entidades filantrópicas e instituições privadas de ensino, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2018, foi aprovado o documento cujas versões, situadas no contexto pós-impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff, se distanciaram de sua proposta original ao propor mínimos

[7] O movimento, gerenciado por grandes empresários e políticos, se apoia na Escola Nova e apresenta-se no site: http://movimentopelabase.org.br/.

curriculares nacionais e engessar práticas pedagógicas, recusando o pluralismo de ideias e excluindo questões relativas à gênero, sexualidade e aos temas étnico-raciais.

A versão aprovada, além de resultar de uma ação do grupo empresarial, também sofreu influência de grupos conservadores (ADRIÃO; PERONI, 2018), excluindo do papel docente a "constante reflexão e intervenção no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social" (BRASIL, BNCC, versão 2, 2016, p. 56), bem como dos direitos dos alunos o respeito e o acolhimento em sua diversidade e a valorização de seus saberes, de sua identidade e cultura, pois conforme essa segunda versão:

> Respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, BNCC, versão 2, 2016, p. 34)

Convém observar, no que diz respeito à abordagem curricular, as temáticas gênero e sexualidade foram totalmente suprimidas na terceira e quarta versões, e as relações étnico-raciais, em que pese terem sido excluídas na terceira versão, foram retomadas na versão final, porém enfraquecidas. Segundo a professora-pesquisadora Souza (2019), que desenvolveu uma cartografia dos discursos na produção da BNCC, comparando-se as versões do documento, em relação às temáticas, "a única que perde espaço na BNCC1-2017 é a do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, prevista na Lei 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008" (SOUZA, 2019, p. 278.). E ainda que a questão étnico-racial, em vias de argumentação dos envolvidos, viesse incluída no item "diversidade cultural", o que se tem de valorização dessa diversidade é o "favorecimento da perspectiva ocidental em detrimento das matrizes africanas e indígenas" (ibid.). Souza (2019) então adverte:

> Isso é grave, uma vez que o referencial eurocêntrico passa a ser sinônimo de verdade e de conhecimento único, marginalizando e inferiorizando tudo o que se produz fora disso. O que foge a uma ótica ocidental, portanto, acaba se tornando interesse, muitas vezes, apenas por um olhar reducionista que dá às matrizes africanas e indígenas, por exemplo, um caráter de exotismo, de folclore, de curiosidade, de complemento ou, ainda, apresentando as relações entre tais povos sempre partindo de um mesmo olhar, a do homem branco europeu (p. 279).

Diante disso, nos indagamos sobre a gravidade desse retrocesso em um modelo de sociedade ainda preso às relações herdadas de um sistema aristocrata, escravista e colonialista. Abdias Nascimento (2016) contestava o sistema educacional em 1977, quando criticava o embranquecimento cultural como uma estratégia de genocídio, por meio da qual, nega-se não somente a cultura, mas a própria existência do negro nos espaços universitários, por exemplo:

> Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.
> Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso.
> Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 2016, p. 113-114).

É consternador que ainda nos deparemos com tal estratégia por trás do mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016; MUNANGA, 2005). As inúmeras tentativas de revogação das cotas são o exemplo de como essa estratégia genocida persiste. Em junho de 2020, Abraham Weintraub revogou a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, no mesmo dia em que exonerou-se do cargo de Ministro,[8] quase um mês depois de, em reunião divulgada pelo STF, ter declarado que eles, o Governo, deveriam "Acabar com esse negócio de povos e privilégios[9]". A política de cotas raciais é uma ação afirmativa que tenta reparar a dívida histórica e social de um Estado escravocrata que, após a abolição da escravidão, feita sem planejamento e projeto de inclusão da população negra, a esta renegou o trabalho remunerado, que destinou aos imigrantes europeus, doando inclusive terras brasileiras, enquanto os negros permaneceram à margem. Dessa forma, apesar de ser maioria no país, a população negra continua pequena na academia em razão do racismo institucional (RIBEIRO, 2018).

Em paralelo à questão do acesso à educação, Nascimento (2016) também nos pontuou a questão curricular, em que o currículo essencialmente branco se nega ao reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira, a "memória africana". Ao contrário disso, o que nos foi dado, como Fanon (2008) explica são construções produzidas por brancos para crianças brancas enquanto ao negro é atribuído o caráter selvagem, folclórico o atraso em relação à civilização do branco. E, para combater o racismo antinegro, é fundamental, tal como considerou o filósofo Noguera (2010), um currículo afrocentrado, uma educação pautada em paradigmas afrocêntricos "para que a maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil" (NOGUERA, 2010, p. 13).

---

[8] Notícia "De saída, Weintraub revoga portaria que estipulava cotas na pós-graduação", disponível on-line em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/de-saida-weintraub-revoga-portaria-que-estipulava-cotas-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 24 jun. 2020.

[9] Notícia "Vídeo de reunião de Bolsonaro é divulgado na íntegra pelo STF", disponível on-line em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52779195>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Ademais, percebemos traços da Escola Nova na medida em que se apoia no discurso de democracia e escola para todos, mas não propõe discutir democracia em seu interior (SAVIANI, 2012). Não à toa, a estrutura do documento foi alterada para compor um quadro de competências, o qual criticamos pelas palavras de Saviani

> A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2013, p. 437).

O movimento também se faz presente nas redes sociais, onde chamamos atenção para as referências às edições da *Nova Escola*, organização independente e sem fins lucrativos e mantida pela Fundação Lemann, e por isso, não nos surpreende a logomarca da Fundação Lemann em cada postagem como uma estratégia publicitária. Portanto, afirmamos nosso recorte nesta linha de raciocínio indicando o posicionamento e a ocupação do espaço digital por aqueles que tomaram a direção do projeto, grandes elites (Fundação Lemann, Instituto Natura, FGV, Instituto Ayrton Senna, banco Itaú BBA, entre outros) que sustentam suas propostas nos aspectos da Escola Nova conforme podemos identificar no site e no Facebook (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Site do Movimento pela Base Nacional Comum

Fonte: http://movimentopelabase.org.br/.

Figura 6 – Facebook do Movimento pela Base Nacional Comum

Fonte: https://www.facebook.com/movimentopelabasenacionalcomum/.

Diante do exposto, notamos as relações por trás do poder sociopolítico, manipuladas por detentores do poder econômico. Esse grupo econômico interveio em um processo que, incialmente, era de participação popular e pelo comum (todos) decidindo sobre o que e como ensinar nas escolas de todo o país. A contradição entre a crença de democracia, harmonia social na elaboração do currículo e as relações de poder e desigualdades sociais é eliminada pela visão hegemônica, desses grupos sociais, que delibera sobre o que ensinar, difundindo a crença em uma suposta harmonia social (LOPES; MACEDO, 2011). Enquanto para as autoras Lopes e Macedo (2011, p. 32), "há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas"; para Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 81), o conceito de currículo oculto se desgastou e "com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista".

Com isso, em nossa análise, apesar de as publicações nas redes sociais do movimento pela base comum apontarem para uma aceitação da diversidade, por meio de fotos de crianças negras e de imagens de lápis de cor, nos documentos e nas alterações na última versão homologada, vemos uma homogeneização representando uma forma de controle social.

As tentativas de neutralização embutidas nos discursos desses movimentos nos levam a concordar com Casara (2018) sobre a efetividade do neoliberalismo, que transforma o interesse de grupos econômicos no interesse comum, além de eliminar a alteridade, tornando a diferença mercadoria ao mesmo que incentiva a busca individual pela felicidade.

Aprimorando o raciocínio, questionamo-nos se essa força não seria uma ação Estado reagindo às tentativas de democratização do conhecimento, na busca por emancipação, operando técnicas de controle e ajustamento dos corpos ao sistema.

A respeito dessa questão, Foucault (1988), o pensador que debate sobre Estado e relações de poder, em sua análise sobre as instituições disciplinares e os mecanismos de controle que garantem o poder soberano, outrora exercido nas penas de morte, nos relata a transformação da atuação do poder soberano, que passa a garantir a vida, realizando uma administração dos corpos por técnicas numerosas de sujeição. Para Foucault (1988),

> Este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operam, também, como fatores de segregação e de hierarquização social [...] (FOUCAULT, 1988, p. 132).

Gallo (2013) elucida que, para o filósofo Deleuze, o qual examina as sociedades de controle em uma analogia às sociedades disciplinares de Foucault, os novos formatos que empreendem sistemas abertos ampliam o poder "na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso" (GALLO, 2013, p. 88).

É necessário reconhecermos que nossas lutas mais importantes "foram protagonizadas por grupos sociais congregados por identidades não diretamente classistas, por estudantes, por mulheres" (SANTOS, B. 2013, p. 59). Ora, se uma sociedade não reconhece sua formação nem configuração atual em suas lutas e conquistas, isto é, se não conhece sua própria história sem ser pelas lentes colonizadoras, como poderemos compreender e operar a democracia?

O filósofo Renato Noguera (2018) propõe o enfrentamento do racismo como condição para a democracia. Tal enfrentamento consiste em dois instrumentos políticos, concebidos com base em Mbembe: reparação e restituição. Isso significa que o racismo somente será superado se houver restituição e reparação das condições dignas ("bem-viver") das populações historicamente animalizadas. Para o autor:

> É preciso reconhecer o grande desafio contemporâneo das novas faces do fascismo, todos os seus rostos camuflam a ditadura do mercado – arquirrival da democracia – como se fosse o sinônimo mais bem elaborado da democracia. Porém, o verdadeiro nome desse fenômeno é racismo (NOGUERA, 2018, p. 25).

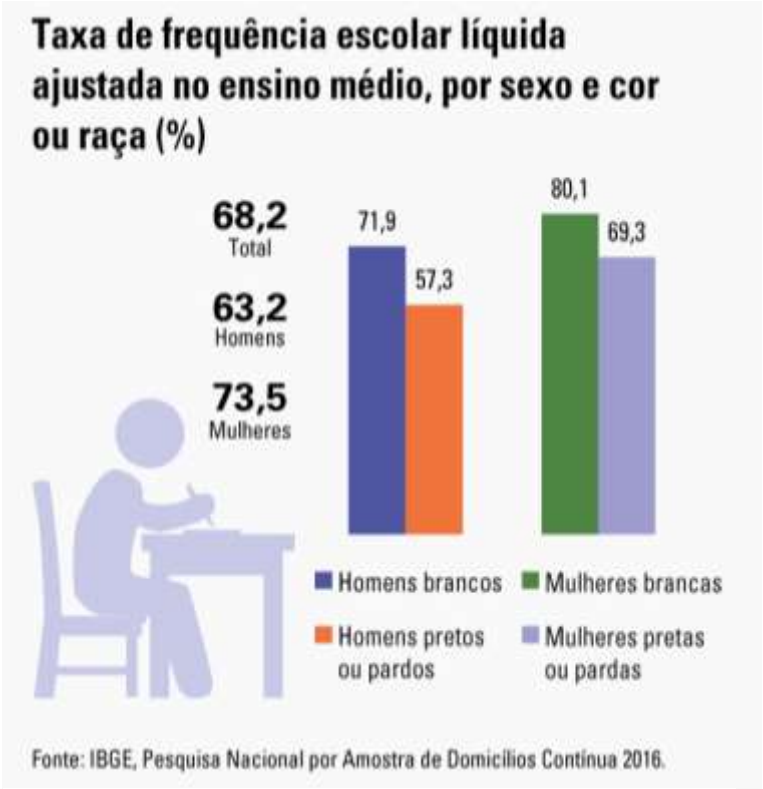
A recusa aos temas gênero e raça/etnia, portanto, não somente põem em xeque tal reconhecimento das lutas históricas brasileiras como perpetua as relações de opressão que

carregam em suas bases concepções essencialistas sobre gênero, raça e sexualidade que marginalizam e controlam corpos. É urgente que se promova uma educação feminista antirracista.

1.2 **Indicadores da desigualdade de gênero**

À guisa de ilustração acerca dessas desigualdades e formas de dominação a que nos referimos, não poderíamos deixar de contemplar, com base em estatística, parte do cenário social. Hoje, o quadro de estatísticas alerta para a desigualdade de gênero e raça. Segundo uma pesquisa do IBGE[10], em 2016, as mulheres de 15 a 17 anos tinham frequência escolar de 73,5% para o ensino médio, contra 63,2% dos homens. Na faixa dos 25 a 44 anos, 21,5% das mulheres tinham completado a graduação, contra 15,6% dos homens ainda assim as mulheres recebiam 63,4% do rendimento dos homens, conforme ilustrado nos gráficos a seguir, com destaque para a disparidade entre brancos e pretos.

Gráfico 1 – Frequência escolar no ensino médio por sexo e cor



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>.

[10] Todas as informações foram retiradas do livro *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, do setor Estudos e Pesquisas, Revista Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>.

Gráfico 2 – Rendimento mensal

Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>.

Em 2019, não houve atualizações sobre as mesmas variáveis, permanecendo o material citado anteriormente como último na categoria Estatísticas de gênero, mas foi publicada a estatística sobre a população desocupada por sexo, em que as mulheres continuam sendo o perfil que mais sofre com o desemprego ao longo desses sete anos (2012-2019) assim como a pessoa de cor preta:

Gráfico 3 – Desemprego por sexo e raça

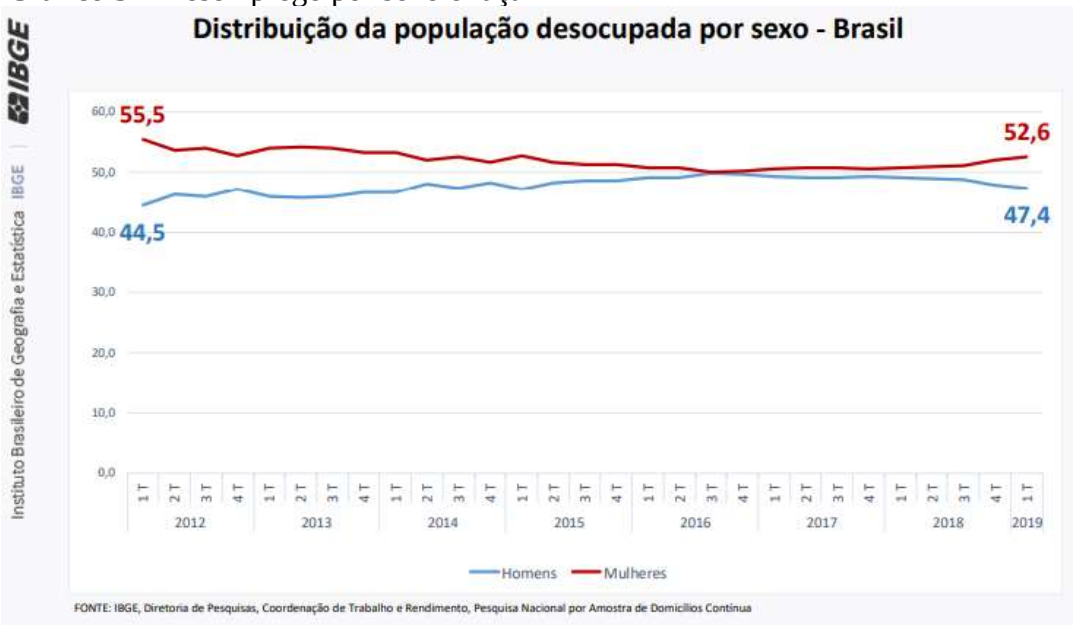
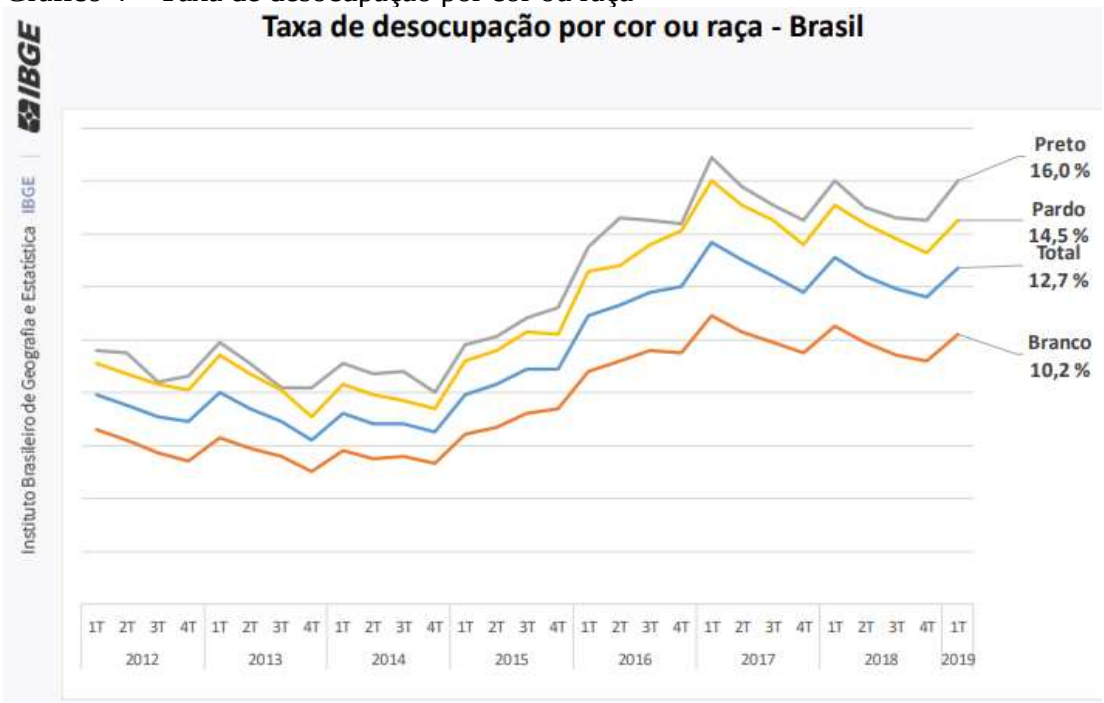


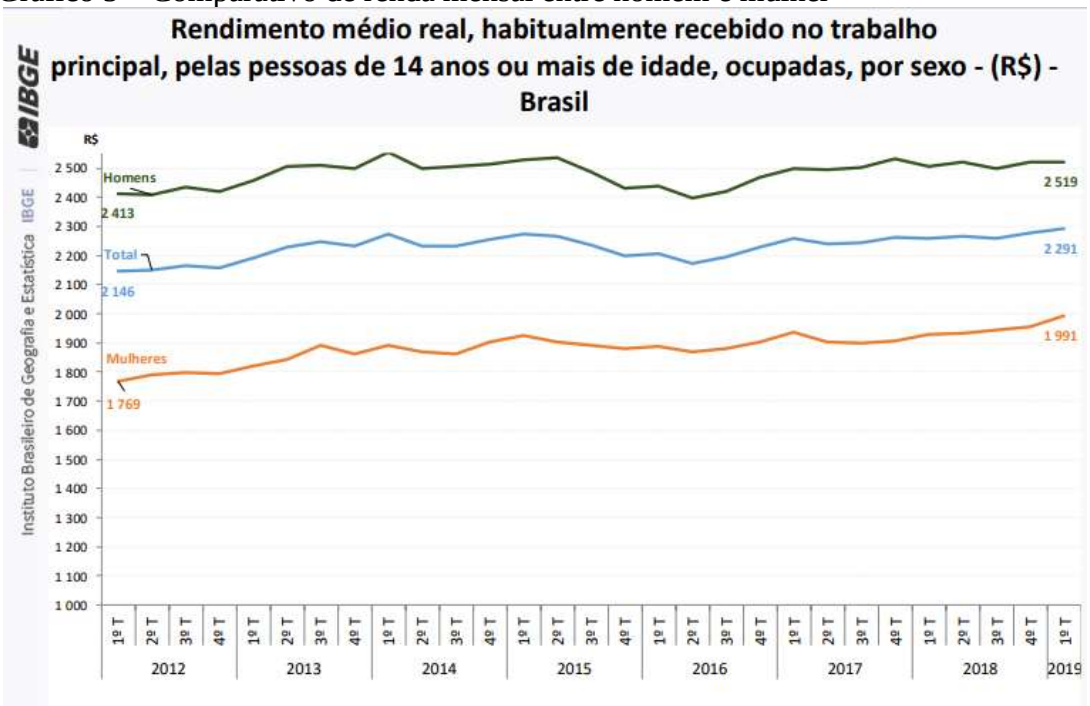
Gráfico 4 – Taxa de desocupação por cor ou raça



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf>.

Sobre o rendimento que inicialmente apresentamos, datado de 2016, há na publicação informações sobre a continuidade da mulher nesta posição desigual em relação ao homem nos sete anos consecutivos:

Gráfico 5 – Comparativo de renda mensal entre homem e mulher



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf>.

Mais grave do que a remuneração ou qualificação desigual é a relação de desigualdade de gênero e raça no direito à vida e à integridade física. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2017, houve 60.018 mulheres vítimas de estupro, uma média de 164 casos por dia enquanto houve 1.133 feminicídios, que é o crime de ódio baseado em gênero (Gráfico 6).

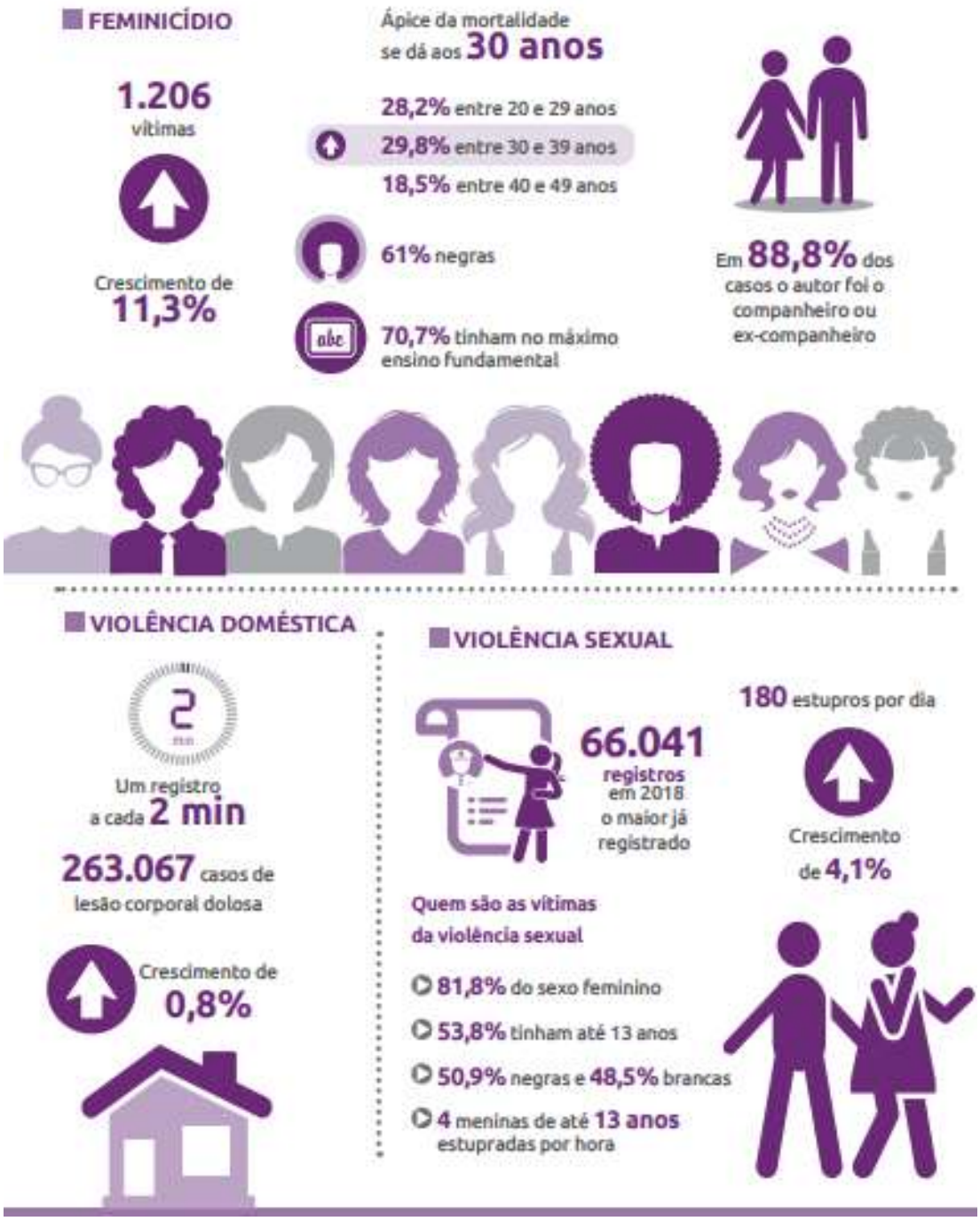
Gráfico 6 – Violência contra a mulher em 2017

Fonte: http://www.forumseguranca.org.br/. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

A taxa de violência contra a mulher nos leva a refletir sobre o pensamento da população, visto que 1/3 da população brasileira atribui o estupro ao comportamento da vítima. De acordo com outra pesquisa, dos 49.497 casos registrados de estupro, 50,9% foram contra crianças de até 13 anos, dos quais 30% foram perpetrados por familiares próximos (IPEA, 2018).

Mais recentemente, foi publicado o Anuário de Segurança Pública de 2019, em que consta aumento de 11,3% na taxa de feminicídios:

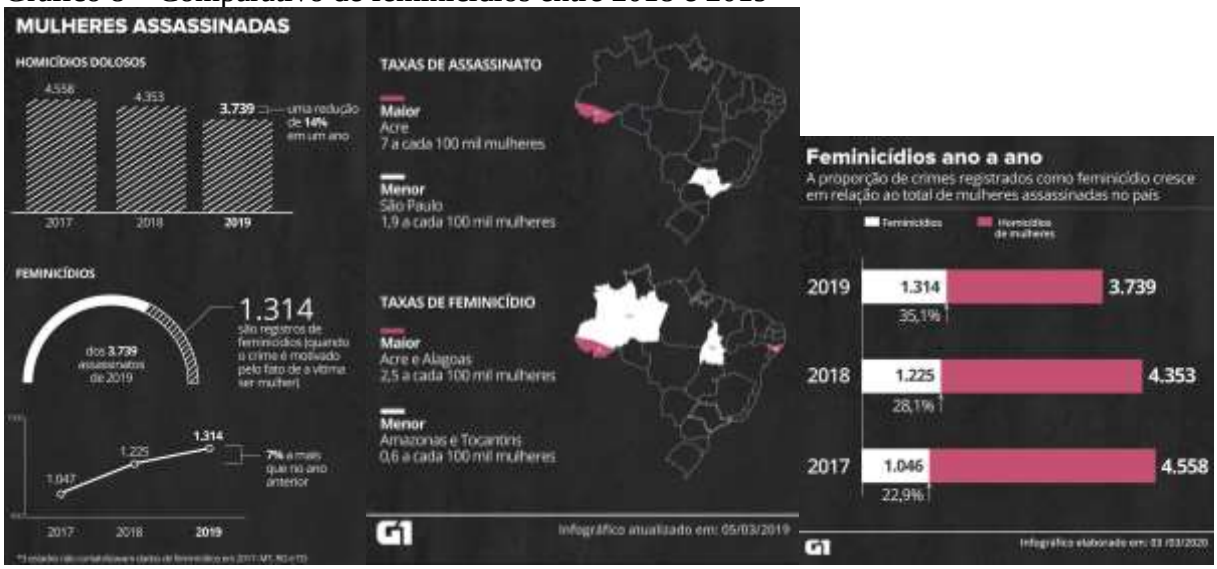
Gráfico 7 – Violência contra a mulher em 2019



Fonte: http://www.forumseguranca.org.br/. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

De acordo com um levantamento do Monitor da Violência – que é uma parceria do G1, portal de notícias da Central Globo, com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública –, houve um aumento de 7,3% nos casos de Feminicídio em 2019 em comparação com 2018.

Gráfico 8 – Comparativo de feminicídios entre 2018 e 2019



Fonte: Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml. Acesso em: 07 mar. 2020.

Conforme podemos perceber nas imagens, os dados trazem novos questionamentos porque apesar de o número de mulheres vítimas de homicídios cair, os registros de feminicídios aumentaram. Segundo os especialistas entrevistados pelo G1[11], Debora Piccirillo e Giane Silvestre, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, trata-se do aumento de registros, pois a lei do feminicídio contribuiu para que houvesse o enquadramento do crime nos dados da Polícia, por exemplo, incorporando a perspectiva de gênero nas investigações e nos registros de segurança pública. Já na mesma matéria, os especialistas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública veem a análise dos indicadores como uma sugestão de aumento da violência doméstica.

A lei do feminicídio,[12] decretada em 2015 por Dilma Rousseff, tipifica o crime de morte contra a mulher. Em seu projeto, justifica-se a tipificação como exercício de reconhecimento da grande desigualdade de gênero que culmina na morte de mulheres no país, até então interpretada equivocadamente como crime passional, o que beneficiava, na aplicação da pena, o feminicida (BRASIL, 2013).

---

11 Notícia “Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019”. Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml. Acesso em 07 mar. 2020.

12 A autora Diana Russel foi a primeira mulher a escrever sobre isso no livro *Femicídio: a política da morte das mulheres*. Ela cunhou a definição de femicídio que é a morte de mulheres pelo fato de serem mulheres. Quando essa nomenclatura chegou na América Latina a advogada e ativista Marcela Lagarde pediu autorização para utilizar a nomenclatura feminicídio porque ela entendia que o homicídio em línguas latinas, como o espanhol e o português, ajudaria a dividir a questão do gênero sendo o homicídio para homens e feminicídio para mulheres e também teria a ver com a cumplicidade do Estado em manter a opressão e uma violência contra as mulheres.

Nesse sentido, torna-se interessante para o nosso estudo, a compreensão desse fenômeno do direito e sua inequívoca correlação com a educação, tendo em vista o contexto até então apresentado. Isso porque, na evolução histórica da criminologia (ciência que estuda as causas do comportamento antissocial do homem de maneira interdisciplinar, levando em conta aspectos da psicologia e sociologia, dentre outros), houve diversas fases até se chegar à atual concepção criminológica, a exemplo da fase positivista, em que se entendia que o aumento da criminalidade se dava exclusivamente em razão do abrandamento das punições ocorrido no período humanitário (GONÇALVES, 2018). Entretanto, com o amadurecimento das teorias criminológicas, tornou-se cada vez mais patente que os aspectos socioculturais são também relevantes para o incremento de condutas antissociais. Dessa sorte, no contexto pós-positivista, vieram à baila a sociologia criminal e o garantismo penal, que, em vez de enfatizarem as punições como meios exclusivos de coibição de práticas ilícitas, mudaram as perspectivas para uma direção com maiores complexidades e que, dentre outras coisas, relacionam-se com a necessidade de uma maior conscientização social, com a interiorização dos valores na própria tessitura social e nos próprios cidadãos individualmente considerados.

Partindo-se desse entendimento, a tipificação penal de uma conduta reflete uma política criminal, permitindo a tutela do direito – em nossa discussão, o direito da mulher à vida – e, com isso, busca a concretização efetiva de mudança (GONÇALVES, 2018). Desse modo, portanto, a própria desigualdade de gênero em sua perspectiva histórica e social justifica a tipificação do crime de feminicídio, atribuindo ao Estado o dever do aparelhamento para realizar a prevenção, persecução penal e punição, admitindo-se a interiorização de valores à educação, entendendo-se como função do Estado, a promoção desse debate no currículo.

Partimos da noção de currículo como uma questão de saber, identidade e poder que com as teorias pós-críticas, possui seu conceito ampliado para comportar as relações de raça, etnia, gênero e sexualidade, perspectiva pela qual se desconstroem os binarismos que constituem o conhecimento componente do currículo (SILVA, Tomaz, 2017). Portanto, para nós:

> 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, Tomaz, 2017, p. 150).

Nessa perspectiva, também corrobora Oliveira (2012), para quem o currículo compreende tudo o que se passa nas escolas – conteúdos formais, relações sociais,

manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, e esses carregam relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global. Oliveira (2012) se refere a currículos pelo termo *pensadospraticados* com a seguinte proposição:

> A expressão currículos pensadospraticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 13).

Se o currículo compreende, dentre outros, identidade e relações sociais, se ele é um campo político por comportar as diferenças e suas relações de poder (LOURO, 2003), torna-se urgente questionar o socialmente construído e produzido em sala de aula. De acordo com Guaracy Louro (2003):

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2003, p. 64).

Recusar esse debate é insistir na preservação de um modelo de educação que reproduz as relações sociais em uma estrutura centrada nos ideais de uma identidade eurocêntrica, branca, masculina e heterossexual. É preciso reconhecer que os movimentos sociais foram protagonizados na América Latina por negros e mulheres, e nossa organização política, social e econômica atual revela que as identidades, incluindo as de gênero, atravessam o pertencimento de classe (SILVA, HALL, WOODWARD, 2018), tal como as formas de dominação sobre os corpos femininos e negros se destacam por sua perversidade, consideração embasada também na abordagem estatística anterior. Por essa razão, e compreendendo a emergência dos estudos das especificidades no âmago das pesquisas sobre um projeto de educação emancipatória, a pesquisa assume a interseccionalidade (CRENSHAW, 2005; POCAHY, 2011) como um referente em todas as análises.

É inequívoca a existência de interseção de identidades nacionais na estruturação das violências sofridas pelas mulheres. Para Crenshaw (2005), é preciso considerar as múltiplas fontes de identidade pelas quais as mulheres sofrem experiências distintas. Seu objetivo, ela

enfatiza, que não é propor uma nova teoria que seja global, mas reforçar que esse foco das interseções de raça e gênero é essencial para se refletir sobre a estrutura social.

> Je dois tout de suite préciser que mon but n'est pas de proposer avec l'intersectionnalité une nouvelle théorie globalisante de l'identité. Ni d'avancer que seuls les cadres spécifiques de la race et du genre envisagés ici permettraient d'expliquer la violence contre les femmes de couleur. Des facteurs que je n'aborde qu'en partie ou pas du tout, tels que la classe ou la sexualité, contribuent souvent de manière tout aussi décisive à structurer leurs expériences. Cette focalisation sur les intersections de la race et du genre vise uniquement à mettre en lumière la nécessité de prendre en compte les multiples sources de l'identité lorsqu'on réfléchit à la construction de la sphère sociale (CRENSHAW, 2005, p. 54).

A interseccionalidade, para nós, é mais do que um conceito no cerne do movimento feminista. Apostamos na formulação teórica de Pocahy (2011), que entende a contribuição do conceito para "compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade" (POCAHY, 2011, p. 21). Entendemos que essa é a base da condução desta pesquisa porquanto pretende não somente denunciar as várias formas de dominação, mas também constituir um *espaçotempo* formativo para exercer certo direito à liberdade, pois como ponderou Pocahy (2011):

> Interseccionar linhas de saber-poder pode, talvez, nos garantir alguma margem de liberdade diante das formas arbitrárias, hierárquicas e normativas de pensar-viver a vida e as relações sociais que nos interpelam como seres viventes/submetidos ao regime de uma população [...] Uma outra epistemologia do mundo talvez seja possível a partir de nossa disposição para a interseccionalidade como um modo de problematizar o que nos faz humanos ou não – tomando como plano privilegiado a Educação como espaço-tempo-política de subjetivação (POCAHY, 2011, p. 28).

Por fim, tendo apresentado nosso contexto de pesquisa, encerramos este capítulo como uma reflexão acerca do biopoder que se instaura na educação brasileira, pelo qual neoliberalismo tem utilizado técnicas do universo digital para controlar, vigiar e manter as relações de produção que vão além das mercadorias produzidas, atingindo os corpos de forma silenciosa. O que queremos enquanto docentes diante disso tudo? Gallo (2013) nos questiona:

> Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? (GALLO, 2013, p. 91).

2 METODOLOGIA: A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA E SEU DIÁLOGO COM OS COTIDIANOS E A MULTIRREFERENCIALIDADE

Uma vez inserida no campo, exercendo a pesquisa durante meu estágio docente na turma de Pedagogia 2018.1, com os dilemas já esclarecidos, refletir sobre o método a que recorreria envolveu considerar alguns postulados: (1) como me via enquanto pesquisadora, (2) quem seriam os alunos e (3) qual seria a relação que eu desejava estabelecer para trabalhar as questões norteadoras.

Sabendo que eu estava ali para me formar professora-pesquisadora e formar outros, durante meu estágio docente, mergulhei sem hipóteses preestabelecidas, desejando compreender, sem o rigor científico, o cotidiano daquela turma de graduação, com foco nas subjetividades e em como os atos de currículos poderiam evidenciar as realidades psíquicas, cognitivas e emocionais dos alunos. Para Edméa Santos (2019), trata-se da pesquisa-formação na cibercultura, método inspirado nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2002), em que a pesquisa "não é um espaço para 'olhar o fenômeno do lado de fora', ao contrário, é um espaço de formação e autoformação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência" (SANTOS, E. 2019, p. 102).

Entretanto o que seria esse espaço? Inicialmente, recorremos à René Barbier (2002), que propôs, em crítica ao modelo tradicional e cartesiano no método utilizado até então, uma atualização do método sob novo rigor científico, marcado por compreensão e ação social para a transformação (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014). A nova pesquisa-ação caminha junto à pesquisa implicada de modo que "a construção do conhecimento não se separa das estratégias de mudança emancipacionista e dos cenários da ação socioeducacional" (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014, p. 61).

Nesse sentido, o autor define o novo papel do sociólogo como sendo mais político, utilizando-se de múltiplas técnicas de implicação, observando três pontos essenciais para os pesquisadores, os quais devem pressupor: o processo educativo como passível de pesquisa, a natureza social e a atividade social política e ideológica da pesquisa. No que diz respeito ao papel do pesquisador nessa nova proposta é que "seus valores são menos a confiabilidade ou a validade do que a melhoria das condições sociais das populações marginalizadas e desfavorecidas. Seu papel torna-se mais político" (BARBIER, 2002, p. 57). Reconhecemos assim que nossa atuação é política e implicada, esse é o ponto de partida para compreendermos o método da pesquisa-formação na cibercultura.

2.1 **Compreendendo a pesquisa-formação na cibercultura**

2.1.1 Noções iniciais: a natureza da pesquisa e o papel do pesquisador

Entendemos que nossa pesquisa é política e que não somos neutros, somos implicados. Então avançaremos um pouco mais para compreender duas ações que contemplam o processo que se estabeleceu em nosso campo: o pensamento complexo e a escuta sensível.

Para compreendermos a complexidade, evocamos o pensador Edgar Morin (1999), que refletiu a crise da modernidade a partir da desordem e da separabilidade situadas em duas etapas do século XIX. Na primeira metade, a desordem é percebida com o fenômeno calorífico, a entropia, o princípio da termodinâmica pelo qual há perda da capacidade da energia em se transformar em trabalho, fator traduzido como a tendência à desintegração do que é ordenado. Na segunda metade, com o surgimento das ciências sistêmicas, constatando-se que a organização das disciplinas não dava conta da complexidade do sistema, por exemplo, a ecologia, que se dividia em ciências independentes e não comunicantes até a descoberta das placas tectônicas que nos levou a conceber o sistema complexo da Terra e a economia que não se viu apenas em seus estudos econômicos, mas também de outras esferas como a sociologia e a psicologia, visto que também estão envolvidos desejos e relações sociais para seu funcionamento. Contudo, ele também narrou o problema da não separabilidade ao evidenciar que as informações funcionam num conjunto que lhe dá sentido:

> Contextualizar e globalizar são os procedimentos absolutamente normais do espírito e, infelizmente, a partir de um certo nível de especialização, que passa a ser da hiper-especialização, o fechamento e a compartamentização impedem contextualizar e globalizar. Contextualizar é o problema da ecologia. Nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu meio ambiente (MORIN, 1999, p. 25).

Ao tecer a crise da modernidade com base nessa abordagem, o autor observa a confiabilidade do método científico, mas não como superior aos demais, ele se preocupa com o diálogo entre os métodos tendo em vista o paradigma da complexidade.

O conceito de complexidade, de acordo com o filósofo, se constitui pela superação da simplicidade, pela aceitação da contradição, já que a harmonia está ligada à desarmonia, pela auto-organização do sujeito que não se fixa em um determinismo, pela autonomia na liberdade da reflexão.

Aprofundando seu estudo, Morin (1990) define os princípios do pensamento complexo, a saber: (1) o dialógico que “associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 1990, p. 107); (2) a recursão organizacional, uma espécie de

simbiose em que somos simultaneamente produzidos e produtores e (3) o hologramático, que remete à ideia de Pascal, sobre a parte estar no todo e o todo na parte, e, desse modo, não é possível conceber o todo sem conceber as partes nem as partes sem o todo.

Sendo assim, a complexidade nos permite aceitar a desordem, as contradições, as complicações e a incerteza. Ora, ao nos dedicarmos em trabalhar um projeto de educação feminista e antirracista, considerando o contexto e os processos culturais da cibercultura, com um grupo de docentes em formação, percebendo a biopolítica que se instala neste período digital, cabe-nos reconhecer que se trata de uma natureza complexa e desafiadora da pesquisa.

A outra noção que apontamos no início deste tópico é a escuta sensível, a qual nos orienta a lidar com o que nos propusemos.

> A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para "compreender do interior" as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a "existencialidade interna", na minha linguagem).
> A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (BARBIER, 2002, p. 94).

Na interface com o projeto em questão, a definição de Barbier (2002) sobre a escuta sensível foi fundamental para que houvesse a dupla função de docente – que media a formação – e a de pesquisadora, que se dispõe à compreensão, por parte da pesquisa, da subjetividade do outro. À guisa de ilustração, tivemos momentos em que o outro se colocou como vítima de racismo reverso, outros em que foi defendido o "direito" de uma mulher ser submissa na relação com um homem. São narrativas a serem comentadas posteriormente, que já sinalizam fatos da experiência que requereram um exercício de empatia, ainda que em conflito com minhas próprias ideias e meus afetos, para que o diálogo pudesse ser promovido e essas questões conversadas e problematizadas.

É nesse ponto que refletimos sobre quem são os alunos e que relação pretendia-se estabelecer com eles e com o processo educativo. É justamente na noção de pesquisador coletivo de Barbier (SANTOS, E., 2019) que encontramos a conceituação dos envolvidos como colaboradores, coautores e participantes ativos de uma pesquisa, que tomou sua forma com suas falas, expressões e seus gestos. Segundo Edméa Santos (2019) nos explica:

> O pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa. A participação coletiva é condição fundante da pesquisa-ação. Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É necessário o envolvimento pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional e implicado pela experiência (SANTOS, E., 2014, p. 94).

2.1.2 Reconhecendo a pesquisa-formação na cibercultura

O que nos leva à pesquisa-formação na cibercultura e não à pesquisa-ação? Para responder a essa questão, começaremos pelo conceito de formação. Marie-Christine Josso (2004), grande teórica no campo Histórias de Vida e Formação, entende a formação, do ponto de vista do aluno, como um processo de integração que ocorre em interação com outras subjetividades, para ela é "integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros" (JOSSO, 2004, p. 39).

Entendendo as subjetividades como também sendo formativas, a autora vê na experiência o elemento fundante desse processo. Ou seja, para ela, a experiência oportuniza a formação na medida em que as histórias simbolizam a compreensão do mundo e carregam as transformações identitárias. Nos termos de Josso (2004, p. 46):

> A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento de suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar.

Roberto Sidnei Macedo (2010) corrobora essa visão, explicando que a formação é experiencial e "no que concerne ao formativo, realçar e mobilizar a experiência na compreensão da formação significa reconhecer que essa atividade se dinamiza num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo" (MACEDO, 2010, p., 36).

Macedo (2010) se vale dessa noção experiencial de Josso para procurar compreender a formação com base no currículo em ato, conceito que ele mesmo cunhou e nós devemos esclarecer:

> Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p. 35).

É, sobretudo, no conceito de formação desses autores que caminhamos para a compreensão da pesquisa-formação em educação como um desdobramento da pesquisa-ação, porém na valorização da experiência nossa e do outro, processo em que deixamos de ser observadores para nos implicarmos em uma etnopesquisa, afinal, "é na experiência que se dá o encontro irredutível entre o ser e o saber. Fundamental entendermos que a experiência vai além da vivência, esta pode ser vivida e não pensada, no caso da experiência, é pensada" (MACEDO, 2015, p. 26).

Não somente concordamos com o entendimento teórico como vivenciamos, esteticamente, a complexidade a que nos propusemos nesta pesquisa. As histórias, as falas, os gestos, as conversas, enfim, todos os registros nos evidenciaram elementos da pesquisa em educação que, apesar de negligenciados pela abordagem hegemônica da ciência moderna, requerem ser explorados para a compreensão do fenômeno, do ponto de vista do cotidiano da sala de aula, da práxis curricular, pondo assim o desafio da captura da experiência humana ou como refere-se Macedo (2015, p. 52),

> Pesquisar-com a experiência significa encontrar mundos subjetivados, incertos, ligados ao acontecer, ao singular. Portanto, acompanhar a experiência é mostrar as relações que estabelece com os acontecimentos. É assim que a pesquisa da/com a experiência pensa a subjetivação como simbolização constituída em interação, em negociações constantes de sentidos e significados. Dessa forma, o saber deve ser percebido como ação, portanto. Com essa perspectiva, o pesquisador da/com a experiência desconfia do saber acumulado e presta muita atenção a um saber em (re)atualização

Ainda para o autor, não devemos desperdiçar a experiência, essa memória incorporada, em que pensamentos e sentimentos se manifestam em imagens, as quais configuram narrativas. E nessa pesquisa com a experiência, cabe-nos ouvi-la, sensivelmente, reconhecendo-a na perspectiva existencial.

> Tendo como premissa que as vivências acontecem no corpo e que tudo que passa pelo corpo pode ser ou não simbolizado, ou seja, implica em produção de sentido e do sem-sentido, a experiência é possível porque o corpo existe; a experiência nasce, cresce e morre com o corpo... O desafio interessante para quem quer compreender a experiência é se perguntar: como escutar sensivelmente o corpo, suas demandas, organização e direção perceptiva (MACEDO, 2015, p. 21-22).

Em cada aula, publicação nas redes sociais ou conversa solicitada pelos alunos após os encontros, os diários serviam de apoio na tentativa de memorizar aqueles momentos. Mas os afetos, estes não podem ser apreendidos, apenas comentados porque tal como a experiência se faz em uma relação de integração entre as subjetividades dos envolvidos, aqui também ocorre a inter-relação com o leitor, a banca, a orientadora, todos significando e ressignificando:

> Do ponto de vista da construção dos sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1929), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (KOCH, 2018, p. 74).

Por fim, ampliamos o método da pesquisa-formação para a cibercultura, concebendo-o como uma estratégia diante do uso do potencial das tecnologias digitais (SANTOS, E., 2019). De acordo com Santos (2019), na educação, o potencial comunicacional e interativo das TIC não deve ser subutilizado. Para tal, no cotidiano da pesquisa e da formação docente,

“vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa-formação” (SANTOS, E. 2019, p. 60). Como nossa pesquisa se materializa pela prática das múltiplas linguagens, envolvendo a participação de nossos alunos nas redes sociais, explora um movimento social feminino com uma cartografia digital, entendemos assim que nosso método é da pesquisa-formação na cibercultura.

Em nossa pesquisa, investimos nos pressupostos teórico-metodológicos nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves (2010, 2015) e Michel de Certeau (2013, 2014) e a Multirreferencialidade de Paris VIII de Ardoino (1998), aos quais nos dedicaremos a seguir. Cabe ressaltar que pela natureza complexa do objeto, não vemos divergências epistemológicas, mas uma bricolagem necessária entre epistemologias contributivas, que nos ajudam a descolonizar nossos modos de ver e pesquisar em educação e mais apresentam similaridades do que limites.

2.2 **As contribuições teórico-epistemológicas da Multirreferencialidade**

Primeiramente, compete-nos demarcar nosso reconhecimento da escola e da universidade em seu papel formativo. Longe de acreditar em uma perspectiva salvadora dos problemas sociais que geram desigualdades, reconhecemos, na estrutura socioeconômica brasileira, que a educação funciona como meio de mobilidade social, onde também notamos a estratégia de algumas das elites favoráveis ao acesso ao Ensino Superior às camadas populares. Conforme Saviani (2013), as elites da classe média têm uma concepção liberal e veem no ensino superior um instrumento de mobilidade social para o trabalhador. Porém, como o autor observa, “a classe média tem se caracterizado por posições reacionárias que assume em aliança com a elite dinástica em contraste com o passado revolucionário que se manifestou na Europa” (SAVIANI, 2013, p. 315).

Frente a toda uma visão corporativista de currículo fragmentado por uma seleção de conhecimentos e do perverso papel atribuído à educação, posicionamo-nos a favor de uma educação para formação de autores-cidadãos conforme debatido por Barbosa (1998), principalmente nesta biopolítica que se instaura sobre nossos jovens em formação.

Consoante o autor, trata-se de uma construção complexa constituída por história, psicanálise, características geográficas e ecológicas, exigindo uma politização da vida do sujeito, de seu modo de ser, viver e se expressar, implicando em uma tarefa árdua e complexa do próprio sujeito para atuar no mundo, posicionando-se de maneira integrada em seus

múltiplos espaços (BARBOSA, 1998). Ele próprio reconhece a proposta como estranha considerando a situação da evasão escolar no Brasil, se inspira nas contribuições advindas das ideias emancipacionistas da multirreferencialidade, de Paris VIII, cotejando-a com a experiência de negação comum à maioria dos brasileiros, a denominada pedagogia da desautorização.

Diante disso, apostamos no conceito de educador implicado (BARBOSA, 1998), que percebe com profundidade o processo de subjetivação do educando, e se permite à transferência e contratransferência. Acordamos com o autor quando diz:

> Todos aqueles que atuam no campo da educação, seja lecionando, administrando, orientando, supervisionando, coordenando, terão de se apresentar formados para realizarem o ato educativo em toda sua complexidade e em qualquer uma destas situações, pois, em cada uma delas, estará sempre presente a relação entre sujeitos. O papel do educador, nesse caso, será sempre ampliar ao máximo o aproveitamento das oportunidades múltiplas e de intensidades infindáveis para que os sujeitos se tornem autores-cidadãos cada vez mais (BARBOSA, 1998 p. 9).

Em se tratando de um processo sociocultural que é a educação, envolvendo dinâmicas vivas e diversificadas, em que as imprevisibilidades nos revelam mais possibilidades do que hipóteses, muitas vezes manipuladas pelo imaginário social que podem cegar o pesquisador uma vez que, ao penetrar de forma tendenciosa no campo, ele mantém o olhar para aquilo que já estava predisposto a encontrar.

Essa preocupação com a insuficiência, o determinismo e o reducionismo do método cartesiano da ciência para com as questões sociais, em especial relacionadas à imigração, ocorreu em vários lugares de modo revolucionário nos limites teóricos, metodológicos e epistemológicos como na Escola de Chicago (COULON, 1995), no nascimento da Escola de Paris VIII (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014) e na invenção do cotidiano (CERTEAU, 2013, 2014).

De acordo com Macedo, Barbosa e Borba (2014), Paris VIII nasce na periferia, em 1970, em contexto de efervescência de maio de 1968 com ideias emancipacionistas, configurando-se pluralista e dialógica, acolhendo diante da crise da desindustrialização, seus moradores trabalhadores, migrantes árabe-muçulmanos e africanos e seus filhos e mulheres com mais de um filho. É ali que surge a Multirreferencialidade, de onde podemos pensar uma relação simbólica com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nascida na Favela do Esqueleto, pioneira na política de cotas no país, com um programa de pesquisa em educação plural e democrático.[13]

[13] O ProPEd/Uerj atua com diversas correntes teórico-metodológicas nas diversas redes educativas, com destaque para a formação de crianças em terreiros do candomblé (Stela Caputo), os estudos da afrodiáspora

A teoria de Paris VIII propõe uma leitura plural dos objetos, com forte aproximação à noção de complexidade de Morin, com vistas ao heterogêneo.

> Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial 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).

A essa leitura plural agrega-se o conceito de autorização, negatricidade e alteração, que, de acordo com Macedo (2015), envolve a importância de se autorizar ao outro, não somente no sentido da alteridade, que reconhece o outro com suas ideias distintas, mas também de se autorizar à ação do outro (alteração), mesmo quando este outro desjoga o jogo a ele imposto (negatricidade).

A autorização, nos estudos de Ardoino (1998), estabelece-se a partir da triangulação proposta por ele mesmo "agente-ator-autor", pela qual os personagens atores são conscientes e capazes de pensar estratégias na execução dentro de determinada prática enquanto o autor é o criador, aquele que se situa na origem. Nesse sentido:

> A autorização torna-se o fato de se autorizar, quer dizer, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio 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 (ARDOINO, 1998, p. 28).

O desafio da autorização reside no fato de que lidar com a heterogeneidade é permitir-se à autorização do outro como dito há pouco. Afinal, se vemos o outro como capaz de ser seu coautor e de decidir por ele mesmo, na prática educativa, devemos em nossas pesquisas incorporar tais processos, de forma integral, mesmo que isso implique na negatricidade. Por isso, a multirreferencialidade nos atende, ela dialoga diretamente com os preceitos genuínos da educação, sem desejar eliminar o que, de certo modo, possa vir nos confrontar.

2.3 **As contribuições teórico-epistemológicas dos estudos nos/dos/com os cotidianos**

Passando-se aos estudos do cotidiano no que diz respeito a como contribui com esta pesquisa-formação, faz-se indispensável iniciarmos por uma de suas concepções, a que tomamos como premissa e que se refere ao termo rede. Compreendemos o cotidiano da

---

(Mailsa Passos), gênero e sexualidade (Fernando Pocahy), processos migratórios (Nilda Alves), sujeitos em marginalização em medida socioeducativa (Gustavo Coelho), entre outros.

formação docente uma rede educativa, assim denominada por Nilda Alves (2015), a qual sugere que “toda a representação do conhecimento em árvore vem sendo substituída pela de rede, na qual a ideia de caminho único e obrigatório na construção do conhecimento dá lugar à de múltiplos e diferentes caminhos, senão em todos os lugares sociais” (ALVES, 2015, p. 99).

A rede a que se referem os estudos nos/dos/com os cotidianos na educação também abarca a noção de subjetividade de Boaventura, entendida por Oliveira (2006, p. 118) como “redes de inserções sociais nos múltiplos espaços-tempos (SANTOS, B., 2000) de que participamos cotidianamente e que nos levam à produção de determinados saberes (e convicções) e práticas sociais”. Todo esse entendimento, portanto, reflete o cotidiano escolar, que expande conceitualmente suas ideias para além de um *ensinoaprendizagem*, discutindo sobre *espaçostempos* nos quais são tecidos *conhecimentossiginificações* marcados por saberes, histórias e experiências, enfim, tudo o que é constitutivo das identidades individuais e coletivas.

O ponto de vista abarcado já nos propõe, de imediato, o desafio da multiplicidade na docência na medida em que já mergulhamos no campo cientes de sua natureza pautada na imprevisibilidade e na impossibilidade de controle dos processos culturais que ali se estabelecem.

> A noção de redes de subjetividades aponta para a complexidade que constitui cada pessoa e revela a inutilidade de atendê-la a partir de um único aspecto, biológico, comportamental ou cultural, que a defina. Se concordamos que os cotidianos escolares são espaçostempos de multiplicidade, precisamos assumir que só há diferenças (como resultados dos usos, negociações, traduções e mímicas), diferenciações como processos vitais, imprevisíveis e incontroláveis (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 98).

Os participantes, a quem denominamos praticantes da pesquisa, precisam ser sentidos e compreendidos como múltiplos que são, em suas “redes de subjetividades” (SANTOS, 1995, *apud* OLIVEIRA; ALVES, 2002), entendidos como praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 2014), no que se refere aos seus processos de subjetivação, suas representações e histórias de vida, em especial na interação ao longo de um processo formativo, valorizando os saberes produzidos em suas criações ordinárias. Consideramos o praticante da pesquisa “em sua diversidade cultural, política, social e individual, na medida em que o espaço-tempo da ação curricular se concretiza em indivíduos reais, com suas histórias de vida concretas e ações específicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 76-77).

Aludimos à origem dos estudos cotidianistas, a fim de compreender melhor os modos de pesquisar. Para tal, faz-se necessário saber que Michel de Certeau, um historiador jesuíta,

também afetado por maio de 68, se interessa neste período por compreender os acontecimentos sem se preocupar com a proposição de soluções. Ele se interessa pela cultura do homem ordinário, comum, em uma perspectiva diferente de Foucault, mas não em oposição, pois enquanto Foucault se ocupou das estruturas de poder, analisando a maquinaria panóptica em seu lugar próprio de onde controla a sociedade, Certeau viu o praticante para além de um consumidor passivo, ele acreditava "na liberdade gazeteira das práticas... microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização" (CERTEAU, 2014, p. 18). Em suas palavras:

> Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da "vigilância", mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica. Essas "maneiras de fazer" constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. (CERTEAU, 2014, p. 40-41)

Em 1974, quando o Estado Francês, pela DGRS (Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique), encarregada de monitorar e gerir a pesquisa pública, lhe encomenda uma pesquisa sobre os problemas de cultura e sociedade. Michel de Certeau, decide manter-se distante do método científico que seu amigo Augustin Girard adotara – sondagem estatística – por vê-la como um meio que só encontra o homogêneo.

Por tudo isso, pensamos que considerar as maneiras de fazer do praticante cultural implica reconhecer sua criatividade no que se refere à capacidade de fazer algo com o que lhe é imposto pelo poder instituído, atribuindo valor à cultura ordinária, que diz respeito ao uso popular mesmo que da ordem imposta. Contudo, torna-se fundamental, ao prover-se do método de Certeau, esclarecer que, embora o praticante não seja puramente consumidor, seus usos nem sempre serão táticas, visto que nem sempre se trata de uma relação de força, de um combate. Sendo a estratégia um cálculo do poder que tem lugar próprio de onde nada escapa à visão, a tática define-se pela "arte do fraco", que não possui lugar senão o do outro e por isso joga com o lhe é imposto (CERTEAU, 2014).

Outra relação trabalhada por Certeau (2014) é espaço x lugar. Enquanto lugar é a configuração das posições, o espaço é o lugar praticado, é existencial porquanto transforma-se com as práticas. Sendo assim, é possível afirmar que o cotidiano considera as maneiras de fazer do praticante cultural, reconhecendo sua criatividade no que se refere à capacidade de fazer algo com o que lhe é imposto pelo poder instituído, atribuindo valor à cultura ordinária.

Para fins deste capítulo, salientamos dois aspectos enredados entre si e na bricolagem do cotidiano com a multirreferencialidade, os quais nos desafiaram enquanto docentes e pesquisadores em educação durante o percurso da pesquisa-formação: um reside na diferença entre o que nos condicionamos a interpretar das imagens, dos movimentos, dos sons e o que negligenciamos; o outro aponta para a diferença entre como lidamos com as situações educativas: nos despindo para o processo de autorização, respeitando o processo de formação, lidando com as subjetividades ou reproduzindo o sistema sem opor resistência.

Nos capítulos em que despontaremos as noções subsunçoras,[14] demonstraremos como lidamos com esses desafios e como foi essencial recorrer às epistemologias das pesquisas em educação que dessem conta da compreensão do cotidiano de uma sala de aula, uma vez que a ciência moderna pressupõe um distanciamento do pesquisador de seu objeto controlado em ambiente isolado, eliminando-se as incertezas e as contradições que ferem às hipóteses geradas anteriormente à prática, entre outras características incompatíveis com algumas pesquisas em educação.

Antes disso, no próximo capítulo, entendemos ser fundamental aprofundar saberes a respeito do nosso cenário sociopolítico na cibercultura, refletindo a necessidade de uma ocupação docente em uma perspectiva emancipatória da educação neste novo paradigma que nos reconfigura enquanto sociedade. Esse panorama é imprescindível para que nosso dispositivo e nossa atuação em campo narrados mais adiante tenham como alicerce não um apelo à mera modernização das práticas pedagógicas, mas um alerta convocatório para uma ocupação tática diante do poder estratégico que subalterniza corpos femininos e pretos.

[14] As noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria em um processo de aprendizagem significativa (SANTOS, E. 2019, p. 124).

3 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CIBERCULTURA: UM NOVO PARADIGMA A SER PENSADO

Como vemos a Cibercultura em 2019, as relações de poder que nela e por ela se estabelecem e como podemos pensar a partir de seu novo cenário um projeto de educação emancipatória?

Foi em uma das aulas do Mestrado que uma professora – a quem preservo-lhe a identidade apesar de fazê-la menção com muito respeito, reconhecendo-lhe o talento da docência – compartilhou sua percepção na qual os pesquisadores de cibercultura pareciam adoradores da tecnologia. Destaco que esse relato é desprovido de pretensão e, sobretudo, revestido de gratidão pela provocação intelectual plenamente cabível a um espaço de formação de pesquisadores em educação. O fato é que não pude me permitir descansar no fluxo da pesquisa sem me desafiar àquela percepção, a pensar nos fatores que causam tamanha resistência nos meios acadêmicos, mas também a pensar em minha responsabilidade enquanto pesquisadora situada em uma temática tão complexa. E, assim, eu sabia que deveria ser honesta quanto aos perigos e aos desafios de se lidar com as tecnologias, sem apenas atuar com uma representação única de sua potência para a educação.

Desde então, o primeiro passo para formar as ideias que culminaram neste capítulo foi resgatar, historicamente, aquilo que construiu uma representação condenatória da tecnologia. Adorno e Horkheimer (1985), durante a Segunda Guerra Mundial, buscaram compreender a ascensão dos regimes totalitários e a popularidade do nazifascismo e se debruçaram sobre a relação entre o esclarecimento e o desencantamento e o cenário de barbárie. Para os autores, o homem insatisfeito com a insuficiência dos mitos passou a buscar conhecimento para uso próprio e não mais pelo prazer da curiosidade. Tal luta, para distanciar-se do mito, virou uma armadilha – a primazia da técnica, um dos produtos do pensamento iluminista com a promessa da superioridade humana, gerou a dominação do homem sobre a natureza e, portanto, sobre a própria espécie.

Diante de tal análise nos indagamos: Poderiam Copérnico ou Galileu resistirem aos domínios da Igreja e lançarem mão do projeto de liberdade, de superação do oculto ou ilusório? Ou, ainda, não se interessando a ciência por questões outras, de ordem inquantificável, poderia a ciência moderna calcular ou deduzir os possíveis caminhos que se traçariam com suas descobertas sobre a relatividade? O esclarecimento que representava a superação do medo e a liberdade do homem foi para além da busca por uma vida melhor e

tornou o ser humano seu próprio inimigo, e Einstein só percebeu o efeito quando a bomba atômica já estava planejada.

3.1 **Os usos cotidianos das tecnologias sob a influência do positivismo**

Ratificando a visão crítica da modernidade, Lyotard (2009), cujo trabalho se preocupou com o estatuto do saber e o que passou a legitimá-lo, afirmou a falência dos relatos de legitimação do conhecimento. À luz dessas considerações, o pensador, situado no momento pós-industrial, apontou como a hegemonia da informática, sob o lema do alto desempenho, provocou mudanças no saber, que se dissociou da formação para ser produto de alguém para consumido por outro. Segundo o autor, a ciência se reforça na idade pós-industrial e pós-moderna, diante da competitividade mundial pelo poder, que se torna a principal força de produção, daí a mercantilização do saber. Dentro de nossa cultura digital, seria viável questionarmos se o capitalismo se tornou mais perverso passando de sua natureza industrial para cognitiva, tendo como pano de fundo a nova categoria de conflito entre os países, prevista pelo autor, em 1979, como a espionagem virtual e os ataques cibernéticos por vírus desenvolvidos por hackers além das disputas políticas sobre algumas pesquisas.

> Do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão de obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas (LYOTARD, 2009. p. 5).

Não obstante ter seu uso inicial reservado aos militares e, em seguida, ao Estado e às grandes empresas, a tecnologia teve sua reformulação para uso pessoal. Os primeiros computadores desenvolvidos para usos militares em tempos de guerra e depois adaptados para as grandes empresas foram apropriados para a criação de computadores de uso pessoal. Trata-se do movimento social californiano Computer of the people, nascido na efervescência da contracultura, no estado da Califórnia que tirou a informática do âmbito industrial para fundir-se com a comunicação (LÉVY, 2010). Apoiados na noção de táticas de Certeau (2014), poderíamos ver as tecnologias digitais das quais dispomos, hoje, também como parte de operações subversivas daquilo que havia sido instituído como estratégia do sistema capitalista. No entanto, é necessário adentrarmos com cautela no enredamento da cultura digital, e citamos Pièrre Levy (2010, p. 132), reconhecendo o tom irônico, para destacarmos a lonjura entre sua percepção utópica e o cenário atual:

> A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração.

De fato, a Cibercultura nos inspira a vislumbrar uma era pós-massiva em que o usuário pode exercer uma participação enquanto cidadão, consumidor, e expressar suas subjetividades. A referida expectativa surge diante da comparação com a cultura de massas.[15] Todavia, não podemos ignorar que as ponderações de Lyotard sejam perceptíveis atualmente, quando a sociedade apresenta situações e debates cada vez mais complexos.

Feitos os entrelaces iniciais, passaremos a discutir a sociedade digital diante dos conflitos sociais, políticos e econômicos, com foco, no crescimento do big data, em que os algoritmos apontam para um retrocesso, gerando uma nova forma para a biopolítica. Diante disso, a discussão se comporá pelas perspectivas de dois autores: a visão de Sergio Amadeu (2016) incidindo sobre o modo como o caráter positivista promove o racismo e o machismo, bem como a concepção de Fernanda Bruno *et. al* (2018), os quais analisam as tecnopolíticas da vigilância no ocasionamento do esvaziamento do sujeito. Ambas perspectivas tratam da governamentalidade algorítmica, a partir da qual abordaremos a educação pautada nas questões de gênero e raça.

A sociedade encontra-se cada vez mais complexa, e, apesar de todas as promessas da modernidade, notamos disjunções e incoerências. Consoante o antropólogo francês Bruno Latour (1994, p. 17), "[...] se a modernidade foi assim tão eficaz em seu trabalho de separação e de proliferação, por que ela está enfraquecendo hoje, nos impedindo de sermos modernos de fato?" As transformações do projeto de modernidade em seu viés econômico desdobraram-se no momento pós-moderno, quando a identidade deixa de ser algo dado pela sociedade para se tornar uma missão do indivíduo (BAUMAN, 2001, 2004). E se antes os projetos de identidade culminaram em guerras mundiais, agora, temos um sujeito que assume para si riscos e erros de uma sociedade inteira, sendo responsável por sua própria liberdade, nos meandros do neoliberalismo.

Hoje, vivemos um cenário em que a luta por visibilização das demandas identitárias é combatida por discursos neoliberais tal como explica Casara (2018), quando descreve a forma como a racionalidade neoliberal propicia o esvaziamento da pessoa e o desaparecimento do outro, recusando a alteridade. Para o autor,

---

[15] Para Santaella (2003, p. 79), a cultura de massas surge com a era industrial, originando-se no jornal, com o telégrafo e a fotografia, acentuando-se com o cinema e a TV. Para a autora, "a lógica da televisão é a de uma audiência recebendo informação sem responder".

> a participação popular na política foi demonizada e a preocupação com o "comum" foi substituída por posturas hedonistas. A governabilidade neoliberal não reserva preocupação com o comum, incentiva o "cada um por si" e a busca pelo prazer individual
> [...]
> Produziu-se, também, a individualização das relações sociais, a preocupação reduzida ao pequeno núcleo familiar, com a busca do sucesso e do aumento do desempenho individual somada à aposta na competição. Cada pessoa é estimulada a se ver como uma empresa e a eliminar a concorrência, isso em detrimento da solidariedade e dos projetos coletivos (CASARA, 2018, p. 51).

E o efeito dessa trama se percebe dos discursos de marca meritocrática, pelos quais, um negro, uma mulher ou um LGBT não ocupam um espaço de poder, não pela marginalização da própria sociedade ainda culturalmente dominada por discurso branco, masculino, hetero, mas por sua ineficiência produtiva. O quadro se agrava quando uma enxurrada de informações é lançada no cotidiano das pessoas sem que sua fonte seja validada ou pior, sem que sejam visíveis as manipulações sobre quem, como e quando a recebe em contextos políticos, culturais ou econômicos e assim apontamos para as próximas linhas.

Amadeu (2016) nos apresenta o governo dos algoritmos com base na noção de governo elaborada por Foucault, para quem o conceito não se restringe às estruturas políticas e gestão do Estado, mas à forma de administrar o modo de agir dos indivíduos (alma, famílias, doentes etc.), exercendo-se o controle e a disciplina dos corpos. A partir daí, o sociólogo compreende os algoritmos em uma revisão crítica de sua dimensão pública e suas implicações políticas, destacando o Public Safety Assessment – Court (PSA), um sistema lançado em 2015 pela Arnold Foundation que funciona como um banco de dados para a justiça penal estadunidense na definição de pena com base nas variáveis como idade, moradia, entre outras. Porém, tem sido apontado como reprodutor e ampliador do racismo e seletividade do judiciário. O que vemos, portanto, são dados, escolhas e preferências pessoais influenciando informações, decisões e estratégias e concordamos com Amadeu (2016) quando alerta:

> É necessário discutir as implicações das decisões automatizadas efetuadas por algoritmos que possuem a capacidade de aprendizagem ou de revisão a partir de informações obtidas após sua ação anterior. O algoritmo utilizado pelo motor de busca do Google é desse tipo. a cada busca que fazemos, o algoritmo aprende com os temas que mais nos interessam, com as escolhas de links que fazemos e com outros elementos que conformam as nossas opções preferenciais (AMADEU, 2016, p. 274).

Ratificando tais perspectivas acerca dos algoritmos, o pesquisador Tarcízio Silva (2019), cujo projeto de doutorado envolveu a Linha do Tempo do Racismo Algorítmico/Tecnológico, revelou resultados racistas e misóginos de interfaces, sistemas automatizados e plataformas de mídias sociais. Por exemplo, em agosto de 2014, houve a

invisibilização no Facebook dos protestos contra a violência policial racista em Ferguson nos EUA, momento em que Michael Brown, um dos manifestantes, foi baleado por um policial. Outro evento, de 2015, denunciado na timeline, foi a tag "gorilas" marcada pelo GooglePhotos em pessoas negras. O pesquisador analisou casos de comunicação algorítmica racista em plataformas digitais, compreendendo as discriminações raciais algorítmicas como microagressões raciais, cunhando o conceito de "racismo algorítmico" para descrever como interfaces e sistemas automatizados podem reforçar e ocultar as dinâmicas racistas.

Também corrobora com a visão de que vivemos o governo dos algoritmos Fernanda Bruno *et al.* (2018), os quais nos localizam em um momento de tecnopolíticas da vigilância, e em sua obra delatam o desenvolvimento de novos modos de vigilância e controle pelos agenciamentos sociotécnicos, e evidenciam um grande campo de disputa em vez de um cenário distópico. Por tais entendimentos, seguimos nossa discussão problematizando a irônica dicotomia da cultura digital, com foco no retrocesso que alcançamos com o avanço e o crescimento do big data, iniciando por seu conceito. De acordo com Zuboff (2018):

> O big data é constituído pela captura de small data, das ações e discursos, mediados por computador, de indivíduos no desenrolar da vida prática. Nada é trivial ou efêmero em excesso para essa colheita: as "curtidas" do Facebook, as buscas no Google, e-mails, textos, fotos, músicas e vídeos, localizações, padrões de comunicação, redes, compras, movimentos, todos os cliques, palavras com erros ortográficos, visualizações de páginas e muito mais (ZUBOFF, 2018, p. 31).

Essa coleta de dados, muitas vezes, ocorre de forma silenciosa, no uso de um aplicativo de entretenimento, por exemplo, ou pela adesão a uma rede social e, de repente, passamos a receber propagandas, anúncios, textos e informações previamente agendadas.

Rouvroy e Berns (2018, p. 111) esmiúçam a governamentalidade algorítmica sobre essa coleta de dados em três momentos. O primeiro, *dataveillance*, é de "coleta e conservação automatizada de uma quantidade massiva de dados não classificados". Ocorre a coleta pelos governos por justificativas de segurança, gestão dos recursos, entre outras, ocorre pelas empresas por suas estratégias comerciais, pelos cientistas, enfim, todos os dados coletados independentemente do modo como parecem ser usados leva a um esvaziamento da finalidade e à minimização da implicação do sujeito e seu consentimento neste processo. O segundo momento para os autores é o *datamining*, de automatização da produção, de saber a partir das correlações que surgem entre os dados, utilizando o mínimo de intervenção humana e promovendo hipóteses a partir de tais dados, como vimos no exemplo do Public Safety Assessment – Court (PSA). Para os pesquisadores, esses saberes não se constituem somente dessas correlações e o que deve ser pontuado é desconfiar da suficiência dessas correlações,

por exemplo, para efeitos jurídicos ou políticos quanto à condição do *éthos* científico e *éthos* político, cabendo, portanto, "evitar que as decisões que produzam efeitos jurídicos em relação a pessoas ou que as afetem de maneira significativa sejam tomadas somente com base no único fundamento de um tratamento de dados automatizado" (p. 113). O terceiro momento incide na ação dessas correlações sobre os comportamentos, refere-se ao uso desses saberes para prever comportamentos individuais, como se os indivíduos tivessem seus perfis definidos com base nessas correlações.

Seguindo essa linha de pensamento, percebemos que o avanço das tecnologias digitais também conserva por trás do big data motivações deterministas e positivistas. Nisso, destacamos o contrassenso existente entre o avanço da sociedade em rede, do século XXI, e a criminologia positivista, do século XIX, ainda percebida nos dias de hoje. O contrassenso reside justamente na concomitância desse avanço tecnológico com práticas deterministas.

Para aprofundarmos esse debate, resgatamos o exemplo do sistema Public Safety Assessment – Court (PSA), citado anteriormente, e aludimos ao sistema criminal. A criminologia positivista foi fundada pelo médico alienista Cesare Lombroso. Os estudos iniciais de Lombroso comparavam soldados considerados normais aos homens presos, tidos por delinquentes, e se desdobraram em uma análise do homem delinquente cuja abordagem devido à sua formação incluía anatomia e fisiologia, associando os grupos aos traços físicos (ANITUA, 2008), reproduzindo a seletividade que já separava os normais dos delinquentes. A professora de Criminologia da Faculdade de Direito da Uerj Vera Malaguti Batista (2011) explica que Lombroso inaugurou a tautologia do laboratório prisional, atribuindo o comportamento criminal às características dos pobres de sua época, realizando "mensurações e classificações realizadas com a população encarcerada nas relações entre as testas, os narizes, queixos" (BATISTA, 2011, p. 45). Ademais, a autora conclui sua exposição acerca do positivismo criminal com um fragmento plenamente cabível às nossas ideias acerca do positivismo dos algoritmos:

> Mas o positivismo não foi apenas uma maneira de pensar, profundamente enraizada na *intelligentsia* e nas práticas sociais e políticas brasileiras; ele foi principalmente uma maneira de *sentir* o povo, sempre inferiorizado, patologizado, discriminado e, por fim, criminalizado. Funcionou, e funciona, como um grande catalisador da violência e da desigualdade características do processo de incorporação da nossa margem ao capitalismo central (BATISTA, 2011, p. 48).

Endossamos, com essa contribuição do Direito, que dentro da lógica do capital, as relações sociais desencadeadas pelo próprio sistema para sua sobrevivência são aperfeiçoadas na medida em que se aprimoram as técnicas, em uma espécie de simbiose, em que a estrutura

requer um avanço técnico, mas mantém de forma silenciosa as teorias outrora refutadas. Ou seja, as tecnologias foram aprimoradas para dar conta do avanço da sociedade e suas relações, mas nesse processo, também percebemos a manutenção da visão positivista que perpetua as desigualdades como vimos com Batista (2011) e pudemos constatar com o PSA.

Sob tais lentes, o que vemos nesta sociedade atual é a materialidade da biopolítica digital em que as decisões sobre as vidas são tomadas com base nas relações existentes por trás dos algoritmos, os quais "são invenções, e, como toda invenção, guarda as intenções dos seus criadores" (AMADEU, 2016, p. 272). Vivemos um momento marcado pelo retorno do viés positivista, e por serem invisíveis e imateriais, os algoritmos "reforçam a prática discursiva de uma tecnicidade neutra de uma racionalidade naturalizada que implicam o tratamento não político e não crítico dos códigos no setor público" (p. 272). O perigo desse positivismo em uma sociedade mais complexa já era retratado em 2002, no cinema, em *Minority Report*, com um sistema que colocava em questão a prisão de um indivíduo antes mesmo de o crime ser praticado, e a crítica se consolidava quando a real intenção do sistema aparecia como forma de manipular um crime cometido pelo próprio criador idealizador.

3.1.1 Os usos das tecnologias no Rio de Janeiro: a necropolítica como estratégia de genocídio

Do cinema de Hollywood ao cotidiano do Rio de Janeiro, não poderíamos deixar de incluir em nossos estudos um adendo para expor a realidade carioca sob a noção de necropolítica e o entendimento da criminologia positivista.

Primeiro, gostaríamos de apresentar as falas do Governador do Estado, ex-juiz federal, Wilson Witzel, em entrevista ao jornal *Estadão*, em 2019, sobre sua política de segurança:

> **O senhor defende a excludente de ilicitude para policiais. Então no caso do policial que mata em serviço não deve haver mesmo qualquer responsabilização?**
> Se for um ato em confronto, em que o policial está acobertado por uma excludente de ilicitude, não é homicídio, é morte em combate. A excludente está no Código Penal desde 1940, Artigo 25.
> (Responsabilização) em hipótese alguma. É auto de resistência e arquivo. O ato é lícito.
>
> **Não há consenso sobre a interpretação de que basta o bandido estar de fuzil, sem mirar em alguém, para que se configure ato em legítima defesa.**
> Se estiver mirando em alguém, tem de receber tiro na cabeça na hora.
>
> **Se não há agressão, é legítima defesa sem dúvida?**
> Também tem de morrer. Está de fuzil? Tem de ser abatido.

Se o senhor dá essa autorização expressa e o policial depois é processado, a responsabilidade não cai no seu colo?
Não vai cair no meu colo nada. Vai cair no colo do Estado. O Estado tem de entender que tipo de segurança pública quer.

Houve casos de pessoas que morreram porque estavam com uma furadeira ou um guarda-chuva. Os policiais se confundiram. Atira primeiro e verifica depois?
Quem atirou é um incompetente, não devia ter atirado. Não estava preparado. Se fizer um curso de *sniper*, vai estar preparado para identificar quem está de guarda-chuva.

O senhor falou em colocar *snipers* em helicópteros. Os moradores das favelas ficam em pânico nessas operações.
E os cinco bandidos de fuzil atirando para tudo quanto é lado não contam, não? A errada é a polícia?

Da polícia o cidadão espera a conduta correta; do bandido, não...
O correto é matar o bandido que está de fuzil. A polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e... fogo! Para não ter erro.

Essa diretriz não vai aumentar os índices de letalidade?
Vai reduzir os índices de bandido de fuzil em circulação.

Se matar bandido reduzisse a violência, o Rio seria um paraíso...
Então não está matando, não é? Está deixando de matar.

O senhor está dizendo que a polícia do Rio mata pouco? Só em agosto, foram 175 pessoas mortas por policiais (um aumento de 150% na comparação com agosto de 2017).
Tem de resolver o problema, não está sendo resolvido.

A polícia do Rio é a que mais morre e a que mais mata do Brasil.
É que tem muito bandido na rua. Mas não é só um lado da moeda. Tem a questão do combate à lavagem, o trabalho para asfixiar quem está fornecendo fuzis. Não é só fazer guerra: tem de tirar o fuzil de circulação, evitar isso. Caso contrário, não adianta, é chover no molhado. É incompetência de todos os lados.

Pelo seu discurso, o senhor parece defender a lógica do confronto, que já se provou ineficaz no Rio.
Não, eu apoio a investigação. O confronto será realizado se necessário for. Se um bando de criminosos de fuzil, o Comando Vermelho e a Amigos dos Amigos, resolve fazer uma guerra de facção, quem é que para isso? A polícia vai ficar assistindo eles? Serão todos abatidos.

Na sua opinião, o Rio vive uma guerra?
Tem muita gente de fuzil na rua, precisa ser reduzido. A estratégia é identificá-los e prendê-los. Vamos utilizar um sistema de reconhecimento facial, usar drones, câmeras. Quem estiver de fuzil vai ser identificado e preso.

A polícia do Rio é mal treinada. Como se resolve isso no curto prazo?
A polícia está mal orientada. O policial está com dúvida. "O que eu faço? Atiro ou não atiro?" Identificou uma agressão? Atira! Agora vai ser treinada. Vai passar por palestras. Vamos criar a Universidade da Segurança Pública. O Exército está fazendo treinamento. Se não foi suficiente, vamos continuar. Tem quatro anos.

O senhor defende o armamento da população, quer criar clube de tiro. A população sempre foi orientada a não reagir em caso de abordagem de bandidos. A orientação mudará?

> No clube de tiro, a pessoa vai aprender, vai ser conscientizada e vai decidir se vai ou não usar arma. Uma vez fiz um exercício com 40 juízes e promotores. Todos interessados em comprar pistolas .40. Saindo de lá, só um quis comprar. É só ir para o clube de tiro e decidir. Se você achar muito difícil, achar que não tem condições, não compra. Quem estiver em condições, estiver habilitado, vai usar, se a legislação permitir o porte. Vai estar orientado, se é para manter no carro, com a família, como se posiciona, como saca, como atira.

Fonte: Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo-diz-novo-governador-do-rio,70002578109>. Acesso em: 18 dez. 2019.

Não fosse a contraditoriedade dos fatos, em abril de 2019, um carro foi alvejado por fuzis dos militares do Exército, que atuava como intervenção federal no estado do RJ. Era uma família, incluindo uma criança de sete anos, a caminho de um evento, um chá de bebê, na tarde de um domingo, que recebeu 80 tiros.[16] O caso não foi o único a destacar a má atuação associada à sentença de morte da nova política de segurança pública, houve também a morte provocada por policiais, dentre 1.546[17] vítimas, de:

a) Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos, morador da Maré, uniformizado a caminho da escola. A Polícia Civil usou aeronave blindada para atirar.[18]
b) Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, de 26 anos, morador de Chapéu Mangueira, aguardava a esposa e os filhos. A Polícia Militar matou sob a alegação de que confundira o guarda-chuva com fuzil.[19]
c) Ágatha Vitória Sales Félix, de 8 anos, moradora Complexo do Alemão, voltava para casa com a mãe, em uma Kombi. A Polícia Militar efetuou os disparos alegando que era para uma moto suspeita. [20]

Indicamos o trecho da entrevista e esses três casos dentre os 1.546 homicídios, a fim de propormos uma reflexão, neste debate, sobre a governamentalidade dos algoritmos e sobre a necropolítica que vivemos, pois entendemos ser fundamental trazer à luz a estrutura sociopolítica existente por trás e na direção da sociedade em rede.

O intelectual dos estudos pós-colonialista, Achille Mbembe (2019), propõe a necropolítica para dar conta das formas contemporâneas de violência, a partir do conceito de biopolítica de Foucault. Desse modo, ele discute como a morte do outro passa a ser a solução

---

16 Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml. Acesso em: 18 dez. 2019.

17 O número refere-se aos mortos por policiais no Estado do Rio de Janeiro de janeiro até outubro de 2019, conforme notícia divulgada pelo portal G1, disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/25/em-2019-rj-tem-maior-numero-de-mortos-por-policiais-desde-o-inicio-da-serie-historica.ghtml.

18 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/20/politica/1529519369_464493.html. Acesso em: 18 dez. 2019.

19 Disponível em: brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html. Acesso em: 18 dez.2019.

20 Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/menina-de-oito-anos-morre-baleada-no-rio-de-janeiro.shtml. Acesso em: 18 dez. 2019.

de um problema sob o argumento do estado de exceção, resultando em um terror coletivo. Em uma análise mais específica do terror, o autor aborda a ocupação colonial da Palestina descrevendo a ocupação e a construção dos espaços de violência com várias tecnologias: “enquanto o helicóptero de combate Apache é usado para patrulhar o ar e matar a partir dos céus, o trator blindado *bulldozer* (Caterpillar D-9) é usado em terra como arma de guerra e intimidação” (MBEMBE, 2019, p. 48). Mas o que nos chama mais atenção é a similaridade entre o cenário descrito pelo filósofo, para definir a necropolítica combinada com a biopolítica e a disciplina, e a situação de terror estabelecida pelo Estado nas comunidades do Rio de Janeiro sob a forma de política de segurança em enfrentamento à violência urbana. Nas palavras de Mbembe (2019, p. 48):

> O “estado de sítio” em si é uma instituição militar. Ele permite uma modalidade de crime que não faz distinção entre o inimigo interno e o externo. Populações inteiras são o alvo do soberano. As vilas e cidades sitiadas são cercadas e isoladas do mundo. A vida cotidiana é militarizada. É outorgada liberdade aos comandantes militares locais para usar seus próprios critérios sobre quando e em quem atirar. O deslocamento entre células territoriais requer autorizações formais. Instituições civis locais são sistematicamente destruídas. A população sitiada é privada de suas fontes de renda. Às execuções a céu aberto somam-se matanças invisíveis.

Pelo trecho citado, resgatamos as imagens do Rio de Janeiro em meio à política de segurança adotada pelo atual governador. As imagens ilustram, em parte, a análise de Mbembe (2019) sobre o funcionamento do necropoder, e denuncia a ocupação militar do Estado nas comunidades com o uso do terror, da vigilância e repressão, com o aporte de tecnologias, para que mortes sejam autorizadas em nome de um estado de emergência. A primeira mostra o Governante participando de uma operação policial:

Figura 7 – Foto do governador em helicóptero numa operação policial

Fonte: https://oglobo.globo.com/rio/wilson-witzel-participa-de-operacao-policial-com-core-em-angra-dos-reis-23642576. Acesso em: 26 dez. 2019.

A segunda imagem mostra o governador comemorando a morte de um sequestrador de um ônibus na Ponte Rio-Niterói:

Figura 8 – Foto do governador comemorando a morte de um sequestrador

Fonte: https://oglobo.globo.com/rio/witzel-diz-que-vai-promover-atiradores-por-bravura-pm-preparada-para-preservar-vidas-1-23888944. Acesso em: 26 dez. 2019.

A terceira imagem retrata crianças abaixadas em uma escola na Maré durante uma operação policial:

Figura 9 – Crianças em uma escola durante uma operação policial

Fonte: https://oglobo.globo.com/rio/moradores-da-mare-dizem-que-policia-disparou-de-helicoptero-durante-operacao-23648929. Acesso em: 26 dez. 2019.

E, por fim, a quarta imagem mostra uma cena de um vídeo feito por um morador da Cidade de Deus, onde um blindado da PM, chamado “caveirão”, derrubou moradias.

Figura 10 – Blindado da Polícia Militar derruba moradias

Fonte: https://oglobo.globo.com/rio/protesto-fecha-vias-na-cidade-de-deus-por-duas-horas-apos-caveirao-derrubar-barracos-23923330. Acesso em: 26 dez. 2019.

A necropolítica em nosso Estado é, indiscutivelmente, uma política racista, que utiliza a grave situação de marginalização a que, ele mesmo, expôs a população negra, para extingui-la sob pretexto de combate ao crime.

Justificamos nossa argumentação em vias históricas. É sabido que o processo de abolição do sistema escravista, sistema esse responsável por uma estimativa de 4 milhões de africanos entrados no Brasil (NASCIMENTO, 2016), ocorreu de forma deliberada e negligente, possivelmente, por tê-la realizado por questões diplomáticas, já que quase toda a Europa e os Estados Unidos já haviam abolido a escravidão, e por pressão da Inglaterra (MENDONÇA, 2018). Em vez de uma reestruturação da sociedade, em termos sociais, políticos, econômicos e culturais, visando a inclusão e a promoção de cidadania que conferisse acesso à educação, moradia e atividades remuneradas, houve a continuidade da subalternização dos africanos, chamados por insolentes, insubordinados, vadios (FRAGA, 2018; BORGES, 2019).

Isso explica o processo de marginalização pelo qual a população africana e, posteriormente, afro-brasileira, passaram e ainda passam. Abdias Nascimento (2016) explica que:

> No Rio de Janeiro, sofre a população negra a humilhação – e a simultânea degradação – das favelas, que se dependuram nas encostas dos morros, e por esse motivo se tornaram famosas pelo pitoresco de seus barracos e do seu ambiente. Não foi por outra razão que fizeram num morro carioca o filme *Orfeu Negro*.
> Que tais moradias, imundas, abaixo das necessidades mínimas de higiene e conforto humano, são habitadas primariamente pelo grupo negro, é fato bem documentado (NASCIMENTO, 2016, p. 100).

Ao se referir a uma pesquisa publicada pelo tradicional diário *O Estado de São Paulo*, Nascimento (2016) complementa:

> Em outras palavras: os negros compõem menos da metade da população total da cidade, mas a proporção que ocupam nas favelas alcança mais do dobro da cifra apresentada pelos brancos. Assim se caracteriza uma indiscutível segregação habitacional (NASCIMENTO, 2016, p. 100).

O autor realiza um estudo minucioso sobre a realidade racial no Brasil, mostrando como o afro-brasileiro é impedido de buscar condições melhores de vida, já que é prisioneiro de um "círculo vicioso de discriminação".

Nesse mesmo estudo, Nascimento (2016) analisa o processo de embranquecimento da raça como uma estratégia de genocídio, em que o "problema" da existência negra seria resolvido no processo de miscigenação. Analisando os escritos de José Veríssimo, ele confirma que isso ocorreu durante a escravidão, quando "a política de embranquecer a população estruturava-se de forma a limitar de qualquer maneira o crescimento da população negra" (2016, p. 85). Tal como o embranquecimento da raça, pelo processo de miscigenação, Nascimento (2016) também aponta o embranquecimento cultural, a que nos referimos no cerne da questão curricular, no Capítulo 1.

Nos valemos de seus entendimentos como base para indicar a ação policial utilizada como única política de segurança – como a estratégia de genocídio mais presente e alarmante no cotidiano do Estado do Rio de Janeiro, que vive sua necropolítica a que vínhamos nos referindo nos parágrafos anteriores. A guerra às drogas e à criminalidade tem se dedicado a matar, a extinguir vidas negras, e a polícia que opera como o braço direito do Estado é paramentada para agir de forma determinista e positivista (GOMES, 2019).

Além do uso das tecnologias para o exercício da necropolítica, apontamos um fenômeno que está relacionado à reconfiguração da política. Trata-se de um cenário em que podemos notar com maior precisão a governamentalidade algorítmica em nosso cotidiano. As eleições de 2018 foram marcadas pelas fake news, amplamente divulgadas para obtenção de votos. Além disso, movimentos receberam ataques cibernéticos, como relataremos no Capítulo 4 – O cotidiano da construção do espaço social feminino no Facebook.

Por ora, citaremos o caso em que a então líder do governo no Congresso Nacional, do atual presidente Jair Bolsonaro, Joice Cristina Hasselmann denunciou, em dezembro de 2019, a máfia dos robôs na CPMI das Fake News.[21]

---

[21] A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito do Congresso Nacional – Fake News foi criada em agosto de 2019 para investigar "os ataques cibernéticos que atentam contra a democracia e o debate público; a utilização de perfis falsos para influenciar os resultados das eleições 2018; a prática de cyberbullying sobre

Segundo publicação da Câmara dos Deputados, de 4 de dezembro de 2019, a deputada revelou que o grupo chamado gabinete do ódio, mantido com o apoio do governo, escolhia uma pessoa para ser "massacrada" nas redes sociais e que os integrantes se escondiam atrás de um perfil. Hasselmann também apontou o uso de robôs para alavancar artificialmente as hashtags #alcolumbremaquiavélico; #deixadeseguirapepa (contra a própria deputada); e #foragilmarmendes. Ela informou ainda sobre uma tabela com a orientação de produção diária de meme ou publicação específica para destruir reputações e que o Twitter era outro instrumento usado pela "milícia", por meio de contas que viralizavam os ataques virtuais por robôs. A deputada apresentou dados do aplicativo Bottometer para afirmar que, dos 5,4 milhões de seguidores da conta do presidente Jair Bolsonaro no Twitter, mais de 1,4 milhão seriam robôs. E dos 1,7 milhão de seguidores do deputado Eduardo Bolsonaro, filho do presidente, 468 mil também seriam robôs.

Em breve adendo, considerando que a pesquisa já se encontra em seu desfecho, não poderíamos deixar de registrar, ainda que em linhas curtas, os efeitos das fake news neste momento de pandemia que nos atravessa. Trata-se da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), surgida em dezembro de 2019, na China, que se disseminou em alta velocidade pelo mundo, causando um alto número absoluto de mortes e provocando o colapso dos sistemas de saúde.

Na busca científica por remédio e vacina, surgiu o uso da cloroquina e da hidroxicloroquina, drogas usadas para o tratamento de malária e lúpus, mas com efeitos colaterais que podem comprometer a saúde e até a vida de algumas pessoas. Posteriormente, observou-se, tanto nas pesquisas quanto nas rotinas dos hospitais, que a droga não possui eficácia contra a covid-19. No entanto, o presidente do Brasil seguindo direção contrária dos demais países, sem acreditar e até mesmo criticando o isolamento social adotado por governadores e prefeitos, colocou-se a todo o momento da pandemia, a favor do uso da droga.

Diante desse embate discursivo entre o presidente e a comunidade científica, incluindo a Organização Mundial de Saúde que descartou estudos com a droga alertando sobre os riscos e a ineficácia de seu uso, surgiram no Twitter mensagens replicadas incentivando pessoas a tomarem a cloroquina logo no início dos sintomas, sem procurar o médico, além de citar a possibilidade de uso por gestantes.[22] A mensagem replicada dizia:

---

os usuários mais vulneráveis da rede de computadores, bem como sobre agentes públicos; e o aliciamento e orientação de crianças para o cometimento de crimes de ódio e suicídio" (Senado Federal, 2019).

[22] Notícia dois dias após saída de Teich, perfis no Twitter repetem mensagem em defesa do uso da cloroquina para tratamento da Covid-19. Disponível on-line em: https://oglobo.globo.com/brasil/dois-dias-apos-saida-

> Minha filha pegou covid no trabalho (Bancária), e meu genro pegou dela, tomaram AZT+HCQ+Zinco logo no início dos sintomas, com 4 dias estavam zerados. Não vejo motivo pra tanta polêmica, um medicamento tão antigo e que até grávida pode tomar. Simples...ñ acredita ñ toma!!!

Dessa forma, observamos como é cristalina a governamentalidade algorítmica e como suas consequências são devastadoras para a saúde da sociedade, já que fere princípios democráticos e eleitorais, e a saúde da população, dentre outros efeitos que fogem à extensão desta pesquisa. Retomaremos o tema das fake news no próximo capítulo.

Em sentido oposto ao da representação cinematográfica *Eu, Robô*, nossa realidade com robôs é deveras humana, e eles nada mais são que nós mesmos descritos em códigos, que carregam nossas ideias e nossos desejos de forma silenciosa e oculta. O perigo na era da cibercultura indica um outro nível de perversão do capitalismo na medida em que tais códigos perpassam as máquinas e rebentam nos usuários de simples redes sociais ou aplicativos de entretenimento ou de sites de compras, com informações e modos de vida produzidos para eles com base em suas buscas e interações e seus dados pessoais. Conforme Rouvroy e Berns (2018, p. 119), "a tecnologia será tão boa que vai ser difícil para as pessoas ver ou consumir alguma coisa que não tenha sido, em alguma medida, ajustada para elas". E concluímos essa seção reafirmando que a governamentalidade algorítmica distancia a reflexão e a contestação do saber, ideia sustentada por Rouvroy e Berns (2018, p. 116):

> A governamentalidade algorítmica não produz nenhuma subjetivação, ela contorna e evita os sujeitos humanos reflexivos, ela se alimenta de dados "infraindividuais" em si mesmos insignificantes, para criar modelos de comportamento ou perfis supraindividuais sem jamais interpelar o sujeito, sem jamais convocá-lo a dar-se conta por si mesmo daquilo que ele é, nem daquilo que ele poderia tornar-se.

3.2 Os usos táticos para uma experiência estética na docência

À luz desses debates, em que analisamos o cenário da cibercultura de forma crítica, propomos mover o percurso desta seção para nosso campo original, que é a educação para podermos pensar qual poderia ser o seu lugar nesta cultura contemporânea.

Conforme apresentamos no início desta dissertação, grupos conservadores e reacionários desejam controlar a educação brasileira se apropriaram da potência do digital para não somente difundir suas ideias como já fazia em uma era de comunicação massiva, mas também para tornar o usuário autor, que reconhecendo-se participativo e autorizado, é capaz de demonstrar um uso diferente de um post do movimento social que segue. É o caso

---

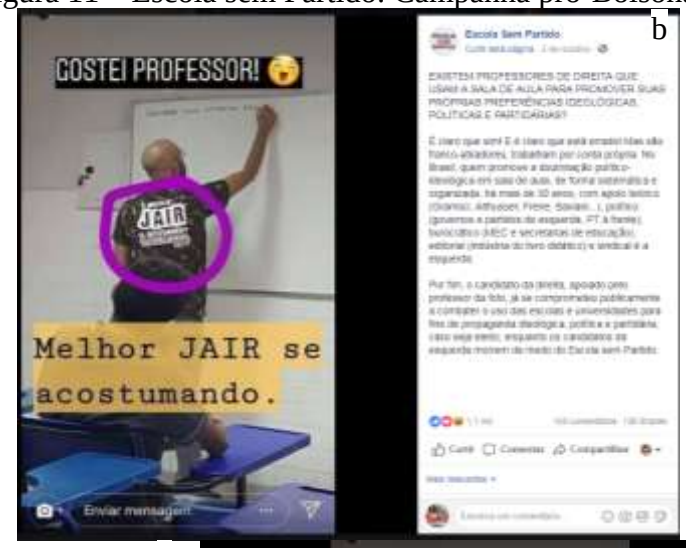
de-teich-perfis-no-twitter-repetem-mensagem-em-defesa-do-uso-da-cloroquina-para-tratamento-da-covid-19-24431788. Acesso em: 25 jun. 2020.

do Escola sem Partido, que publicou durante o período eleitoral de 2018, dia 2 de outubro de 2018, às 16h25, em sua página do Facebook, a foto de um professor com a camisa do Bolsonaro com o seguinte texto visto em 23 de outubro:

> *EXISTEM PROFESSORES DE DIREITA QUE USAM A SALA DE AULA PARA PROMOVER SUAS PRÓPRIAS PREFERÊNCIAS IDEOLÓGICAS, POLÍTICAS E PARTIDÁRIAS?*
> *É claro que sim! E é claro que está errado! Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, há mais de 30 anos, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani...), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda.*
> *Por fim, o candidato da direita, apoiado pelo professor da foto, já se comprometeu publicamente a combater o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária, caso seja eleito; enquanto os candidatos da esquerda morrem de medo do Escola sem Partido.*

Figura 11 – Escola sem Partido: Campanha pró-Bolsonaro nas escolas

a



b

c

Fonte: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial

A publicação teve comentários de reprovação de seus próprios adeptos. Afinal, se o grupo defende a proibição das manifestações partidárias dos professores em sala de aula e

insinua, com um post diferente, a defesa da campanha de seu candidato, a contradição pode ser percebida e apontada como nas figuras a seguir, em que um seguidor da página comenta (Figura 11.b): “Voto no Bolsonaro mas não concordo com isso. Colégio é local de estudar matérias e não propaganda política.” Seu comentário obteve 196 curtidas até o momento do registro. Outra seguidora (Figura 11.c) comentou no mesmo dia da publicação, às 16h39, ou seja 14 minutos após a postagem: “Sou a favor do projeto, mas estou repensando pq NÃO QUERO nenhum professor seja de direita ou esquerda ensinando isso a minha filha, SÃO pagos para ensinar as matérias e se querem ter posições ideológicas ou políticas que seja FORA DA SALA DE AULA, me responde esse projeto vale para todos ou somente contra um?”

Diante disso, a página respondeu: “É isso mesmo o que a postagem está dizendo: que nenhum professor, de esquerda ou de direita, deve usar a sala de aula para promover suas preferências ideológicas, políticas e partidárias.”

No entanto, nos cabe atenção na réplica da seguidora sobre o fato dos administradores da página terem modificado a legenda após publicação, evidenciando a falsa neutralidade política, uma possível desmistificação do movimento: “não era o que estava, mas ok, se vcs mudaram e se o projeto é pra TODOS concordo o que aconteceu é que que parecia que vcs estavam ‘justificando’ o ato desse professor.”

Com efeito, reconhecemos um perigo nas estratégias dessas forças que atuam por instituir uma educação mais do que bancária, uma educação que se circunscreve em uma espécie de autarquia das classes conservadora, religiosa e empresária. Recorremos, portanto, à noção de estratégia formulada por Certeau (2014) – em que se torna próprio o lugar de poder e querer de modo que sejam geridas as relações com exterioridade de ameaça –, a fim de melhor ilustrar esse perigo, que toma seu espaço na cibercultura, reconfigurando modos de instituir o poder.

Em paralelo, resgatamos Casara (2018), que na análise da crise da democracia, adapta um discurso de Huey Long, o qual afirmou que se o fascismo surgisse na América, viria como antifascismo, para discutir o desaparecimento dos valores democráticos em nome da democracia, diante da racionalidade neoliberal: “O neoliberalismo propicia o esvaziamento da pessoa – em processos de personalização que escondem uma homogeneização que interessa ao mercado e servem como uma nova forma de controle social não repressivo” (CASARA, 2018. p. 51).

Não à toa, as frentes reacionárias e as grandes empresas agem em nome de uma igualdade e em um ambiente em que a nova modalidade de comunicação não é unidirecional

como nas mídias de massa, ela agora com as tecnologias digitais, supõe outro tipo de espectador, o indivíduo não passivo (SILVA, M. 2014). Por outro lado, ocupar a cibercultura tem sido parte das estratégias, uma vez que as tentativas de impor seus interesses aderem à racionalidade neoliberal, porém não apropriando-se da interatividade, mas praticando, por trás do cenário participativo, uma comunicação massiva de forma a imprimir o esvaziamento da pessoa, da subjetividade, convencendo-lhe à aceitação dos métodos antidemocráticos como se fossem seus interesses também, ou seja, em nome de uma falsa igualdade.

À guisa de ilustração, apresentamos mais uma publicação do Escola sem Partido sobre um cartaz que apresenta um erro dos dados, mas que faz parte de uma campanha contra o racismo. A publicação dispara comentários como: (1) “Como nosso racismo é eficiente. Vamos adotar o mesmo método para políticos”; (2) “Qualquer um está sendo morto no RJ”.

Figura 12 – Facebook Escola sem Partido: Racismo

Fonte: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial

A publicação se revela irresponsável e desumana, e não se pode atribuir à falta de conhecimento por parte do movimento que se propõe a discutir e atuar na educação pública, além de ser organizado por um procurador formado em Direito e que, por isso, teve em seu currículo estudos de filosofia, sociologia e história. Diante de todo o exposto nas seções anteriores, trata-se decerto de uma supremacia branca que, em vez de apontar os dados da pesquisa da ONU, a campanha Vidas Negras – a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, 63 mortes por dia, 23 mil vidas negras perdidas pela violência letal por ano – expõe o equívoco de uma campanha antirracista para desumanizar e invisibilizar pessoas negras, naturalizando a situação de violência vivida por elas.

O cenário evidenciado nos remete a indagar o posicionamento da educação pública, suas instituições e seus atores. Somos convidados a pensar além do controle mercadológico previsto por Lyotard (2009), que analisa o novo papel das Universidades quanto à produção de seus discursos, os quais, em vez de flexibilidade dos enunciados como em uma discussão entre amigos, são conduzidos por pressões que "operam como filtros sobre os poderes de discursos... E elas privilegiam certos tipos de enunciados, por vezes um único, cuja predominância caracteriza o discurso de uma instituição" (LYOTARD, 2009. p. 31).

Acerca desse aspecto, sobre como as instituições de saber passam a ceder ao capital diante de um quadro de informatização e otimização das performances, vemos similaridade com o pensamento de Bourdieu (1983) no sentido de que no campo científico, os investimentos se organizam tal que os pesquisadores tendem a se concentrar em problemas mais lucrativos e, por isso, a Universidade, um campo de luta pela dominação científica, designa a cada pesquisador seus problemas e seus métodos (BOURDIEU, 1983). Torna-se fundamental esclarecer aqui que se trata de um campo em que as disputas podem envolver o capital econômico, capital social ou o capital intelectual e sendo o campo um lugar de disputa pelo poder, e a universidade um campo científico onde ocorre a disputa pela autoridade científica.

> Um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos ("reputação", "prestígio", "autoridade", "competência" etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame. (BOURDIEU, 1983, p. 127)

O debate realizado no contexto atual nos convida a descortinar nossa perspectiva para além de uma tecnologia segundo o capital, mas não abandonando-a, para que haja uma constante atualização crítica, mas, por outro lado, buscando ampliar o entendimento para compreender a atualidade cuja esfera sociocultural nos indica uma grande experiência universal que não pode ser ignorada, pois já se faz presente nas salas de aula.

O incentivo aos usos das tecnologias nas escolas é um fator comum. Mas suas motivações e abordagens são opostas ao que defendemos como educação on-line e, não coincidentemente, o presidente Jair Bolsonaro, com características fundamentalistas e neoliberais, defende a educação a distância (EAD) desde o ensino fundamental.[23] Apostando na prática como uma proposta para baratear a educação básica e combater "ideologias".

Contrárias ao uso das tecnologias na educação com essa perspectiva, concordamos com Silva, M. (2014), quando diz que as escolas vêm reproduzindo a lógica convencional de

[23] Fonte: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843

ensino, divulgando-se interativas, quando, no entanto, a interatividade a que se referem se restringe à oferta de computadores e outros equipamentos, observando-se mais uma ação de marketing do que o rompimento dessa lógica.

Santos, E. (2005) conceituou a educação on-line como um fenômeno da cibercultura e, com base em sua trajetória de pesquisas, apresenta a realidade da EAD[24] no Brasil, onde cursos a distância, apesar de sua interface apresentar uma potência comunicacional, ainda preservavam a pedagogia da transmissão. A autora conclui que:

> Com a internet e os ambientes online, muitos programas de EAD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EAD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático. Constatamos essa realidade em pesquisa levada a cabo entre os anos de 2000 e 2003 (Santos, 2003). Avaliamos oito cursos online e constatamos que os ambientes virtuais por eles utilizados poderiam potencializar um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, por conta das potencialidades de suas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Contudo, o paradigma educacional, na maior parte dos cursos, ainda centrava-se na pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa e na autoaprendizagem, nos modelos de tutoria reativa. Enfim, o online era só a tecnologia. A metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EAD de massa (SANTOS, E. 2019, p. 64).

Assim, o que observamos são salas de aula com muitos computadores ou ofertas de cursos com videoaulas e distribuição de tablets que funcionam como repositório de textos e atividades com resposta programada, além de desqualificar o docente, adotando um modelo de tutoria reativa. A educação on-line é uma proposta que se difere das premissas mencionadas anteriormente, por privilegiar a interatividade, a coautoria entre os envolvidos, os saberes docentes na mediação dos processos educacionais, as propostas pedagógicas direcionadas para a modalidade e não adaptadas da pedagogia tradicional.

Nos vemos imersos em uma grande experiência universal, onde “a mediação dos artefatos digitais é hoje parte intrínseca do nosso quotidiano” (LEMOS, 2013, p. 22), transformando nossas formas de agir e pensar. Por isso, é fundamental conhecer as bases estruturantes da cibercultura. Destacamos, portanto, algumas características fundantes: (a) a cultura do acesso que, diferentemente da cultura das mídias, abrange o disponível (SANTAELLA, 2003) definindo-se como uma ruptura ao massivo; (b) as três leis, que são a liberação do polo emissor, pela qual o usuário adquire a liberdade de emitir suas ideias, a conexão generalizada, que integra essa emissão de ideias numa rede conectada e expandida e

[24] O Grupo de Pesquisa em Educação e Cibercultura (GPDOC) marca politicamente a contraposição entre os termos EAD e educação on-line, sendo a a primeira uma visão simplista que utiliza interfaces e softwares avançados, mas mantendo a distância entre docente e aluno e sua relação verticalizada e massiva. Em crítica a essa perspectiva, adota educação on-line como proposta formativa em tempos de cibercultura.

a consequente reconfiguração de práticas (LEMOS, 2008); (c) a interatividade, fenômeno que altera a condição do sujeito, que deixa de ser passivo e consumidor para operar, criar e participar (SILVA, 2014).

Esses elementos podem ampliar as práticas pedagógicas, pois uma vez que o aluno se perceba e atue como coautor, ele se apropriará da autonomia e da criatividade para criar e imprimir suas subjetividades, afinal seus gestos e sua criação carregam suas próprias histórias de vida, suas emoções, seus afetos. Daí a relação dos usos das tecnologias digitais com a subjetivação, resultando em uma experiência estética.

A estética a que nos referimos também possui uma noção própria situada na cultura digital, adotada por Santaella (2011), sob o termo estéticas tecnológicas. A autora resgata o conceito de estética pela sensorialidade, de Alexander Gottlieb Baumgarten, concordando que se refere a um conhecimento que se toma pelos sentidos e, com isso, ela confronta a concepção ocidental de estética, na Idade Moderna, desassociando a arte do belo. Desse modo, a recuperação do sentido original da palavra "estética" é levada para o recorte tecnológico, definindo-a pelo potencial dos artefatos tecnológicos na criação de efeitos estéticos. Em nossa vivência atual da era da comunicação móvel, as tecnologias engendram novos modos de viver, sentir, engajar-se. Para a autora, é na estética das linguagens líquidas que vislumbramos caminhos possíveis para a aprendizagem, visto que os alunos carregam em seus celulares suas narrativas e vivem uma experiência estética na interação com suas câmeras e os aplicativos de áudio, imagem e sons. Tais linguagens se movimentam umas em relação às outras e continuam em crescimento fluido e complexo, daí, o termo **líquidas**. Acreditamos nessa abordagem para um diálogo entre a estética e o processo de subjetivação, uma vez que a construção da relação de alguém com o mundo que o cerca só pode ser sentida por ele próprio.

Esse processo de subjetivação só ocorre e somente ocorre por essa fase da comunicação, em relação à cultura de massa, por causa da bidirecionalidade, noção segundo a qual "não há mais emissor, nem receptor e a partir do momento em que todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor" (SILVA, M. 2014).

Silva (2014) esmiúça a bidirecionalidade em uma perspectiva histórica argumentando que a partir das décadas de 1960 e 1970, a teoria da comunicação teve seus esquemas clássicos criticados com base na nova concepção de comunicação. Os experimentos em busca da bidirecionalidade ocorreram na teledifusão e teve relação com o movimento da contracultura que ansiava liberdade de expressão e questionamento à manipulação. De acordo com o autor, a noção foi ampliada nas artes plásticas, artes cênicas e literatura, vislumbrando

o receptor como cocriador, daí o novo termo “coautoria”. Para exemplificar, o autor cita os parangolés de Oiticica, afirmando que a “coautoria pressupõe a intervenção ativa do leitor-espectador para sua plena realização” (SILVA, 2014, p. 142).

> O espectador encontrava-se diante da possibilidade de vestir a capa, empunhar o estandarte ou penetrar a tenda. Somente com sua participação, enquanto coautoria, é que tais peças se realizariam como obra de arte [...] Uma concepção de arte como “algo em transformação” que não transporta uma mensagem fechada (SILVA, 2014, p. 143).

Em alusão, Silva (2014) cita a noção de antiarte de Oiticica, asseverando que a modalidade contribuiu para a antiarte por romper com o monopólio da elite sobre a arte. Do mesmo modo, existe a possibilidade de se romper com a lógica convencional unívoca na educação, pois adotando o conceito, o autor propõe a pedagogia do parangolé, pela qual

> O professor não transmite conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem... constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural (SILVA, 2014, p. 223).

Tomamos a pedagogia do parangolé na relação com o processo de subjetivação para uma experiência estética. Todavia, para que a experiência pedagógica seja estética, os preceitos da cibercultura não bastam por si só, o docente deve encarnar a didática, valorizar e atuar na proposta de construção coletiva do conhecimento respeitando o aluno como coautor. Ou seja, é preciso compreender a cibercultura e suas potencialidades para romper com a pedagogia da transmissão e promover a educação cidadã.

> A compreensão do digital, da cibercultura, do nosso cenário sociotécnico é contributo valioso para a superação da prevalência milenar da pedagogia da transmissão e para mobilizar a educação cidadã, isto é, a educação democrática, plural, dialógica, colaborativa. Curiosamente, temos aí uma conjugação histórica feliz: a cibercultura e a educação cidadã em sinergia.
> Atentos a isso, os professores saberão que já não basta dizer que “a docência precisa ter como foco a construção do conhecimento”. Doravante será preciso também privilegiar a construção da comunicação interativa, presencial e on-line (SILVA, M. 2019, p. 268).

E nesta linha, dialogamos com os postulados de Paulo Freire (1996), o qual pressupondo o aluno ativo, criativo e pensante, alerta o educador sobre a ética, recomendou o respeito aos saberes, à curiosidade, à liberdade e à linguagem do aluno. O autor afirma que “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 25).

No primeiro capítulo, apresentamos dois projetos políticos que, apesar de roupagens e motivações distintas, são antidemocráticos, dentre tantos motivos, por se oporem à abordagem de raça, gênero e sexualidade nas escolas.

Tendo descrito o cenário da desigualdade de gênero, em sua interseccionalidade, no Brasil, indicando o retrocesso que invade a educação pública, encaminhamos, para o fim deste capítulo, a proposta de alertar a educação, professores e pesquisadores, no que tange à formação de professores, sobre a importância de ocupar a cibercultura como um ato político contra uma proposta que se intitula neutra e imparcial embora se valha de ideias e práticas colonialistas.

Ou seja, propomos buscar, em um contramovimento de descolonização, pluriversalizar currículos praticados. É imprescindível que, inspirados na noção de táticas dos praticantes culturais de Certeau (2014) e na Ecologia de Saberes de Boaventura (2010), articulemos táticas de resistência e negociação para deslocar nossas práticas de uma abordagem epistêmica universal para construir um espaço de saberes outros.

Por todo o exposto, nos desafiamos a pensar uma atividade formativa que desse conta de um trabalho pedagógico autoral, horizontalizante da relação professor x aluno, que despertasse sentidos, experiências e outros aspectos das subjetividades dos praticantes. E que toda essa operação estética fosse realizada pela mediação do digital em rede, com o uso dos dispositivos móveis. A seguir, apresentaremos o dispositivo e os dados produzidos bem como as noções subsunçoras, “que emergem da conversa com os dados, com a prática e com suas vivências, representam o que ficou de significativo após a pesquisa, na relação igualitária entre práticateoriaprática” (MARTINS, 2017, p. 102).

4 UMA CARTOGRAFIA DIGITAL: NARRATIVAS, GESTOS E CONFLITOS DO IMAGINÁRIO SOCIAL

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos nos leva a um nível de pesquisa, por vezes, árduo em seu cumprimento, porquanto requer desconstruir em nossas mentes sobre o vício das prescrições metodológicas positivistas como partir de hipóteses e a elas ater-se dentro de um cronograma fechado. Antes de tudo, ao leitor, cabe-nos informar nosso posicionamento, que entendemos ser político-epistemológico na área da pesquisa científica, em oposição à lógica hegemônica positivista que ao isolar e controlar o objeto, revela-se insuficiente ao campo da educação. Para nós, do cotidiano, é fundamental não dissociar teoria e prática, nem submeter a experiência à teoria, removendo o que escapa às explicações conceituais. Nas palavras de Nilda Alves (2010, p. 1.202):

> A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior à prática. É preciso reconhecer que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não se pode escapar da unidade práticateoriaprática, tanto quanto de sua crítica permanente.

Inserida na formação de professores, durante o estágio docente, propus uma atividade para a turma de graduação, atribuindo-lhe a qualidade de um ato de currículo, visando compreender relações sobre a temática educação de gênero e raça. E neste período, em paralelo à práxis educativa, houve uma observação de um fenômeno fora da universidade, ambos conectados pela pauta gênero, que consideramos sempre em sua interseccionalidade já explicada no Capítulo 1. Foi irrecusável não olhar para o que se passava fora dos muros da universidade e, cientes do diálogo entre educação e sociedade, reconhecemos que os discursos são simbióticos.

Justificamos o acionamento deste primeiro dispositivo, uma cartografia do movimento de mulheres em protesto à candidatura de Bolsonaro, no Facebook, pela premissa da pesquisa-formação multirreferencial, que diz sobre como a educação não pode ser uma prática apartada do contexto sociocultural (SANTOS, E. 2019) assim como pela definição da sociologia do quotidiano na práxis da pesquisa em que se passeamos por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos (PAIS, 2003).

4.1 **O cotidiano da construção do espaço social feminino no Facebook**

Com vistas a discorrer com maior profundidade sobre o cotidiano, optamos por apresentar seus aspectos teóricos por meio de uma cartografia. Trata-se de uma atividade desenvolvida na ambiência formativa das disciplinas dos Professores Conceição Soares, Alexandra Garcia, Gustavo Coelho e Inês Barbosa, os quais, diante do momento político que se instaurou no decorrer das aulas, promoveram mediações fundamentais para a compreensão das pesquisas com os cotidianos em uma perspectiva política.

Desse contexto, nasceu a cartografia digital dos grupos de Facebook durante as eleições presidenciais de 2018, contra Jair Bolsonaro, oferecendo uma visão acerca do fenômeno sociotécnico e como ele se desdobra em gestos e conversas que potencializam o movimento feminista em tempos de ameaça aos direitos da mulher.

O método cartográfico foi escolhido por fazer correspondência com os estudos cotidianistas à medida que se distingue da pesquisa própria da ciência moderna na proposta de acompanhar os processos e não representar objetos (BARROS; KASTRUP, 2015) e também pela natureza do objeto, um campo em movimento, com uma forte dinâmica e multiplicidade de atores e interações. Adotamos, como referencial teórico, a literatura de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015), autores que resgatam o sentido da cartografia em Deleuze e Guattari, tratando assim como “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Para os autores, que traçam um diálogo com Isabelle Stengers, a ciência moderna separa o sujeito do objeto de conhecimento em sua prática investigativa, pondo a experiência à prova de hipóteses e garantindo a validação de seus saberes pela comunidade científica. Neste enredo, “a ciência moderna inventa práticas de produção do conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 55). Essa inventividade, ao contrário de ser marcada pela falta de solução, passa a ser vista como abundante, pondo em campo novos problemas e requerendo para eles novas práticas de investigação, com isso, surge a cartografia como proposta metodológica.

> O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 56).

E nessa oposição à ciência moderna, sem separar o objeto de seu contexto, a cartografia se propõe a "desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 57), mas, para isso, destacamos dois aspectos primordiais nesta pesquisa: o primeiro consta do caminho que percorremos o qual, diferentemente da visão positivista de seguir etapas consecutivas, se delineou pela produção de dados, sua discussão e pela escrita do texto de forma não linear, mas coerente com a vivência na pesquisa.

Desse modo, ao surgirem os grupos de protesto e oposição à candidatura de Jair Bolsonaro no Facebook, houve momentos de observar despretensiosamente o movimento, mas também de nele ingressar politicamente, e de participar já observando e observar participando e, nesse período, realizar registros e interações sem realização de cronograma.

O outro aspecto da cartografia que se faz necessário apontar e que se relaciona com o anterior é a atenção do cartógrafo em quatro variedades discutidas por Kastrup (2015): o rastreio, que para a autora significa entrar em campo sem conhecer o alvo, buscando pistas e signos e, a princípio, sem foco; o toque, variedade que se define como "um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção" (KASTRUP, 2015, p. 42), ou seja, diante de uma ocorrência, nossa atenção é capturada, despertando a atitude de conferência; o gesto de pouso, fator que indica que a percepção se estagna delimitando um campo, em um movimento de aproximação focada, é quando se forma o território a ser explorado, reconfigurando o campo de observação; e por último, o reconhecimento atento, pelo qual o pesquisador retorna ao regime da recognição, é um conceito desenvolvido por Henri Bergson e sintetizado por Kastrup (2015, p. 47),

> Enfim o importante do reconhecimento atento, tal como descrito por Bergson, é a revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição. A percepção se amplia, viaja percorrendo circuitos, flutua num campo gravitacional, desliza com firmeza, sobrevoa e muda de plano, produzindo dados que, enfim, já estavam lá.

O movimento social feminista tomou uma força avassaladora nos últimos tempos. Heloisa Buarque de Hollanda (2018) em seu panorama sobre as diversas vertentes do feminismo, define a primeira onda como a das feministas clássicas, as sufragistas; a segunda onda como sendo representada por Simone de Beuavoir com a pauta de gênero como construção cultural, existencial; a terceira onda, de cunho acadêmico, problematiza o feminismo branco universal, o essencialismo com seu marcador binário e avança com o devir gênero que implica em performatividade, sistematizado por Judith Butler; e a quarta onda pela

apropriação do digital. Para a autora, nos encontramos em uma quarta onda do feminismo composta por uma nova geração política que traça estratégias próprias em uma coletividade horizontal, que valoriza narrativas e experiências individuais.

> Vejo claramente a existência de uma nova geração política, na qual se incluem as feministas, com estratégias próprias, criando formas de organização desconhecidas para mim, autônomas, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, de experiências pessoais que ecoam coletivas [...] (HOLLANDA, 2018, p.12).

Podemos perceber que se trata de um movimento próprio da sociedade em rede, a qual, segundo Castells (2017), possui uma estrutura social construída pelas tecnologias de comunicação e informação, contemplando os arranjos organizacionais das pessoas em suas relações de produção, consumo, reprodução, experiência e poder e que, por isso, depende da capacidade de ação dos atores sociais. Para Santos (2017), vivemos a era do desenvolvimento das linguagens digitais em rede, e a cibercultura cria uma nova relação entre a técnica e a vida social, transformando o comportamento humano, incluindo suas novas formas de se ver, sentir e estar no mundo. Hoje, com os dispositivos móveis, uma das características, a mobilidade ubíqua, incide na conexão entre as pessoas em uma nova dinâmica de *espaçotempo*, podendo mover-se pelo espaço físico e digital e por isso, as redes sociais passaram a desempenhar um papel expressivo nas relações sociais. Além da conexão, ocorre a polifonia da subjetividade coletiva, por sua vez interrompendo de fato, o caráter massivo das mídias, e a proliferação de identidades múltiplas (SANTAELLA, 2013).

É neste contexto, da quarta onda feminista, na sociedade em rede, que apresentaremos uma cartografia do espaço social feminino no Facebook, Mulheres Contra Bolsonaro, que faz parte do novo ativismo cujos movimentos surgem e se propagam pelos fenômenos sociotécnicos que ocorrem na relação cidade x ciberespaço. Ressaltamos que o grupo não é assumidamente feminista, antes surge como um movimento social de protesto a uma forma de política que exclui, controla e inferioriza as mulheres, daí a necessidade também de se refletir sobre a organização e sua relação com o feminismo.

4.2 **#Elenão – de um movimento ativista a uma rede formativa**

Do cenário sociopolítico do Brasil, em 2018, emergiu um grupo de mulheres no Facebook em protesto ao candidato à presidência Jair Bolsonaro. Para nós, pesquisadoras feministas da cibercultura, o grupo se formou como rede de subjetividade (ALVES; OLIVEIRA, 2002; SANTOS, B., 2000), referindo-se a uma formação que ocorre a partir do

que é constitutivo de nossas identidades individuais e coletivas nos diversos espaços/tempos onde se vive e cria sob múltiplas e complexas formas.

A partir desse entendimento inicial, vislumbramos os grupos de mulheres contra Bolsonaro enquanto redes educativas, que sabemos não se restringirem conceitualmente ao espaço de *aprendizagemensino*[25] formal, e porquanto ali são tecidos *conhecimentossignificações* constituídos de sentidos, saberes, fazeres, histórias e operações de uso e de táticas do *espaçotempo* digital, social e político. E nesta rede nos lançamos a compreender o cotidiano da construção do espaço social feminino, indagando os usos que essas mulheres praticantespensantes[26] fazem em sua tessitura. Para isso, evocamos Michel de Certeau e sua perspectiva sobre ficção, psicanálise, os ritos e os gestos.

4.2.1 A natureza tática do espaçotempo digital

O reconhecimento do "Mulheres contra Bolsonaro" como uma grande tática torna-se inegável mediante à natureza de sua formação que se inicia em tentativa de subverter ou resistir à eleição de Bolsonaro. Primeiro, deve-se ao entendimento do que Certeau vê por tática e depois pelo contexto da biopolítica na perspectiva da mulher representada na #Elenão.

Logo, apropriamo-nos dessas definições para analisar os grupos de resistência ao Bolsonaro como usos do terreno de atuação do candidato, que concentrou suas estratégias políticas de campanha nas redes digitais, envolvendo compartilhamento massivo de FakeNews[27] e pronunciamentos por Twitter[28] e *lives*.[29] Inclusive, jornais internacionais publicaram sobre a participação de Steve Bannon – estrategista-chefe da Casa Branca no governo Trump e colaborador da Cambridge Analytica, empresa de marketing político, conhecido pela estratégia[30] de manipulação dos usuários por meio do uso, não autorizado, dos dados do Facebook –, na campanha de Bolsonaro.

---

25 Os termos em junção devem-se a uma postura político-epistemológica da linha de pesquisa Cotidianos, Redes educativas e Processos culturais (ProPEd/Uerj) sobre mostrar a necessidade de superação entre a dicotomia dos termos cujos limites, impostos pela ciência moderna, nos limitaria o pensamento.

26 Inês Barbosa ao compreender o currículo como criação cotidiana demonstrou a indissociabilidade entre *reflexãoação*, o que nos leva a reconhecer a capacidade de criação nas mulheres praticantes ordinárias.

27 Fake News abrange notícias intencionalmente falsas e disseminadas.

28 Twitter é uma rede social e microbolg, pois permite até 280 caracteres, mas até pouco tempo permitia apenas 140 e era mais utilizado por uma "elite" composta por artistas, blogueiros e outras celebridades.

29 Live é uma funcionalidade pela qual se faz transmissões ao vivo e é muito utilizada no Instagram e Facebook.

30 De acordo com o jornal *El País*, trata-se do chamado "microdirecionamento": usar ferramentas de propaganda paga na rede torna possível catapultar aquele anúncio para o feed daquela pessoa, o que amplia muito as possibilidades de convencimento... a estratégia de Steve Bannon teria inflado o campo conservador

O segundo aspecto de reconhecimento do grupo enquanto tática diz respeito ao contexto de biopoder, em que o candidato aparece como um grande repressor e controlador subjugo das mulheres. Seus posicionamentos mostram-se conservadores e autoritários, além de machista, que atribui à mulher uma condição inferior ao homem, definindo-a como fraquejada[31] e que deve ganhar menos.[32] Ele, por exemplo, é coautor do Projeto de Lei nº 6.055/2013 que desobriga o SUS de atender mulheres vítimas de estupro com a justificativa de que tal medida favorece o debate e a prática do aborto. Essas características indicam, no modelo atual econômico, um olhar mais perverso do Estado e da sociedade, em geral, do ponto de vista das relações de produção, sobre a mulher, levando-nos a refletir sobre o biopoder, ou seja, na forma do capital agir sobre os corpos.

Relacionados os aspectos que nos levam a crer no grupo em si só como uma grande tática, nossa próxima observação consiste em vê-lo tal como Certeau (2014) nos legou em sua pesquisa sobre a cultura ordinária: mergulhar no Mulheres contra Bolsonaro seria embarcar em um transporte coletivo com relatos de espaço. Ora, falamos de um espaço socialmente construído com as práticas do cotidiano, e que apesar de uma moderação que aprova ou recusa publicações, não interfere no percurso do grupo, que permite que suas próprias praticantes realizem suas operações, criando e inventando para um fim: impedir a vitória eleitoral do Bolsonaro e, mais do que isso, lutar contra suas ideias.

Trazemos a distinção espaço *versus* lugar de Certeau (2014) para nossa análise. Enquanto lugar é uma configuração das posições, a ordem em que os elementos se situam um ao lado do outro em um lugar próprio, o espaço se define pela prática desse lugar porquanto os usuários constroem sentidos outros. À guisa de ilustração, ao criar o grupo, sua fundadora descreve:

> Fundadora: Meninas, a ideia deste grupo surgiu da necessidade de impedirmos o avanço do machismo, da desvalorização da mulher e de todo e qualquer preconceito que vem complementando as falas deste candidato a presidente. Assim, consideramos que este cenário de aparente terror seria uma excelente oportunidade para nos fortalecer ou, na realidade, RECONHECER essa força sutil, essa sabedoria que temos.
> Como já temos claro tudo o que não queremos (representado por B e seus eleitores) a ideia principal aqui é definirmos os pontos principais do nosso movimento. Então, para vocês, o que poderíamos fazer concretamente para fortalecer nossa luta? Nosso movimento? Beijos!

---

enviando a mensagem exata que o eleitor precisava ouvir e assim se comportar" (Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/opinion/1539892615_110015.html. Acesso em: 29 nov. 2018).

31 A frase: "Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher", foi proferida numa palestra na Hebraica, Rio de Janeiro, em 4 de abril de 2017.

32 Em entrevista ao jornal *Zero Hora*, em 10 de dezembro de 2014, Bolsonaro afirmou que tem pena do empresário brasileiro e que se ele decide pagar menos para a mulher porque ela engravida, o Estado não deve interferir.

E em pouco mais de três meses, após a eleição, outra administradora, após uma enquete sobre o futuro do movimento, informa sua nova rota, de movimento social de resistência à eleição de Bolsonaro para um partido político:

> Administradora: [...] Foi então que disponibilizamos uma enquete sobre o futuro do MUCB: fundar uma associação, uma ONG ou um novo partido? A referida enquete ficou disponível no grupo de 30/10 a 18/11 e as membras tiveram oportunidade de debate e escolha.
> Com um total de 16.711 votos, a maioria das mulheres optou pela fundação de um NOVO PARTIDO POLÍTICO formado em sua maioria por mulheres, respeitando os requisitos legais para tal, com intuito de concretizar a participação da representação feminina consciente nas decisões políticas desse país. [...]
> No momento, o MUCB define as bases do partido, pautas e reivindicações políticas pelas quais a militância feminina lutará. São e serão temas discutidos no grupo:
> • Reforma Trabalhista
> • Reforma da Previdência
> • Reforma Tributária
> • Reforma Política
> • Participação Feminina na Política e na Sociedade
> • A importância do Feminismo e do Estado Laico
> • Racismo, Homofobia, Misoginia e outros preconceitos
> • Violência contra Mulheres, Crianças, Idosos, Pessoas com Deficiência e LGBTQ+
> • Políticas de Saúde, Educação, Assistência Social, Segurança, entre outras.

Esse percurso não é somente uma deliberação unívoca, é um movimento que pressupõe a interatividade,[33] pois é feito de tecido narrativo e dinâmico e não um lugar de túmulo. Trata-se de um espaço determinado por operações, pelas ações dos sujeitos (CERTEAU, 2014), em que um grupo de, inicialmente, três mil passou a ter mais de três milhões de mulheres que praticam esse espaço às suas maneiras. Cabe-nos agora seguirmos ao objetivo de nosso trabalho: entender que maneiras são essas.

4.2.2 O poder vigilante e punitivo dos algoritmos

Quando o grupo começou, um dos momentos mais marcantes foi o ataque cibernético sofrido em 14 de setembro de 2018. Os invasores invadiram as contas das administradoras, exigindo a extinção do grupo sob a ameaça de divulgação de seus dados pessoais. Além disso, passaram a fazer alterações no grupo como postagens de ofensivas às mulheres de oposição bem como mudaram seu nome para “Mulheres com Bolsonaro”. Porém é fundamental observar que isso repercutiu na campanha de Bolsonaro, que se manifestou no Twitter, em 15

[33] Marco Silva define interatividade como elemento de comunicação que “democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ele ultrapasse a condição de consumidor... para sujeito operativo, participativo e criativo” (SILVA, 2014, p. 18).

de setembro, insinuando que tinha apoio das mulheres brasileiras, com a frase: “Obrigado pela consideração, Mulheres de todo o Brasil!”

Figura 13 – Post Twitter: Jair Bolsonaro sobre o movimento social das mulheres

https://twitter.com/jairbolsonaro

No domingo, dia 16, o grupo foi derrubado. Não bastando a invasão das contas das participantes, uma das administradoras do grupo foi agredida fisicamente na porta de casa. A violência característica dessa campanha é o quadro pintado por Freud (2010) no *Mal-Estar da Civilização*, que mostra a tendência humana à violência, em que se vê no outro não a possibilidade de colaboração, que só se defende sob ataque, mas como uma tentação à satisfação dessa tendência.

> Em princípio, portanto, conflitos de interesse entre os homens se resolvem mediante o emprego da violência. Assim é em todo o reino animal, do qual o ser humano não tem como se excluir. Mas a isto se juntam, no caso dele, conflitos de opinião que atingem altos graus de abstração e parecem exigir outra técnica de decisão. Esta é uma complicação posterior, contudo. No início, numa pequena horda humana, a força muscular decidia quem era dono de algo ou qual vontade iria prevalecer. Logo a força muscular é reforçada ou substituída pelo uso de instrumentos; vence quem possui as melhores armas ou as emprega mais habilmente. Com a introdução de armas, a superioridade intelectual começa a tomar o lugar da pura força física; o propósito da luta permanece o mesmo: uma das partes, graças aos danos que sofre ou à paralisação de suas forças, é obrigada a abandonar sua reivindicação ou oposição. Isso é alcançado de modo mais completo se a violência elimina duradouramente o adversário, ou seja, mata-o. (FREUD, 2010, p. 239)

Nesse caso que analisamos, não existe uma disputa partidária de legendas e pautas políticas, há a ascenção de uma figura que representa a figura superegoica de autoridade – o pai primevo – que constrói um lugar de exceção, onde se pode transgredir a lei para trazer a

segurança. Bolsonaro, portanto, pretende a ordem pela desordem, mas a segurança, inclusive da ordem do patriarcado, implica na repressão (SAFATLE, 2018). Daí ela se instala por parte do representante do fascismo, desencadeando toda essa reação. À guisa de exemplo, em 23 de setembro, na Marcha da Família, o filho de Bolsonaro, o senador Flavio, além de cantar, compartilhou em seu Facebook a seguinte letra de funk:

> Quer desafiar?
> Não tô entendendo
> Pra votar Bolsonaro
> Minha mão já tá tremendo
> Dou pra CUT
> Pão com mortadela
> E pras feministas,
> ração na tigela
> As minas de direita
> são as top mais bela
> Enquanto as de esquerda
> Têm mais pelo que cadela
> (Trecho do funk do Bolsonaro)

Uma das publicações do grupo foi o vídeo da passeata em que se vê o nacionalismo próprio do fascismo, com pessoas vestidas com as cores da bandeira e cantando o hino. Além disso, um dos comentários enfatiza essa natureza violenta: “Depois não entendem por que temos horror a esse coiso. E a maioria que vota nele não é porque tem ódio ao PT, não, é porque se vê nele. Machista, homofóbico, misógino, racista e fdp.”

Reafirma o caráter tático do grupo o fato de que após o ataque cibernético, para fortalecer a oposição, outros grupos surgiram na modalidade secreto, em que apenas alguém convidado pode participar, a saber: “Mulheres Unidas pela Democracia! Haddad 13”, com 143.345 membros; Mulheres pela Democracia”, com 203.939 membros; “Mulheres pela Democracia!”, com 553.017 membros e “Somos a Resistência!”, com 65.100 membros. O grupo inicial retomou suas atividades e hoje, possui 3.646.814 membros.

Outra dimensão assustadora dos algoritmos na campanha presidencial relaciona-se com a utilização de inteligência artificial para aumentar a popularidade e confundir os eleitores acerca das propostas de governo que uma vez compartilhadas, provocavam uma reação negativa à imagem de Bolsonaro, mas logo surgiam comentários em que ele interagia no Twitter, mostrando-se ao mesmo tempo franco com o público e vítima da imprensa. Conforme divulgado pela revista *Fórum*, 400 mil seguidores de Bolsonaro no Twitter eram robôs. Amadeu (2016), como já citado no capítulo sobre cibercultura, analisa a governamentalidade dos algoritmos no setor público, constatando a não neutralidade diante de

uma perversidade maior, que diz respeito a como a invisibilidade dos algoritmos oculta a intenção dos criadores. Em suas palavras,

> Nem softwares, nem os algoritmos nele contidos são neutros. Eles geram efeitos e foram criados e desenvolvidos para determinadas finalidades. Apesar de serem imateriais e invisíveis, os algoritmos têm um ponto de partida e uma finalidade original que pode ter sido alterada pelos seus usuários ou pelo próprio algoritmo, caso tenha embutido em seu código rotinas de autocorreção e aprendizagem. Algoritmos são invenções, e, como toda invenção, guarda as intenções dos seus criadores. Isso é muito importante, pois os algoritmos não são desenvolvidos pelo setor público; em geral, nascem dentro de empresas e corporações que os vendem para o Estado (AMADEU, 2016, p. 271).

Além da violência, observamos as combinações operatórias, reconhecendo cultura como definido por Certeau (2012) não pela autoria de práticas, mas pelos significados que elas têm para seus praticantes. Delineada como pesquisa do cotidiano de uma rede social, importa analisar as imagens e as conversas que ali circulam, desenvolvendo a tessitura da rede de subjetividades. Desprezar tal riqueza no cenário em que mergulhamos seria tolice, e, por isso, pensaremos esses elementos como personagens conceituais. Alves (2013) adota o conceito de personagens conceituais de Deleuze e Guattari para compreender imagens e narrativas. A autora explica:

> [...] fomos levados, nas "conversas" de nosso grupo de pesquisa, a compreender as imagens e as narrativas como "personagens conceituais" (DELEUZE e GUATTARI, 1992), ou seja, como aquele que "fazemos falar e perguntar por nós", como Deleuze indica que Descartes faz com seu personagem "o Idiota". Ou seja, como o "outro" com que "conversamos" permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a pensar para fazer caminhar o pensamento e com o qual criamos conhecimentossignificações com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas (ALVES; ANDRADE, 2013, p.3).

Desse ponto de vista, analisaremos as conversas e as comunicações imagéticas percebendo-as como um fio condutor de múltiplos pensamentos com os quais criam-se *conhecimentossignificações*. Sendo assim, os temas a seguir apresentam narrativas, imagens, gestos e outras operações do cotidiano do espaço social feminino. E ao observá-las, lembramo-nos da importância dos gestos para Certeau (2013), refletindo sobre como em uma cultura digital, a sucessão e reatualização de gestos (compartilhamentos, curtidas, retóricas) revela que há uma crença, um significado que os motivam. Compreendemos com ele que:

> O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado pelas milhares de reatualizações de seus praticantes, e graças ao consenso deles. Um gesto só é refeito se ainda for tido como eficaz, operatório, de bom rendimento ou de necessidade real em vista do esforço que exige. Sua permanência está ligada à crença que nele se investe: é preciso achá-lo necessário, cômodo, operatório, benéfico; é preciso acreditar em seu possível sucesso para continuar a repeti-lo (CERTEAU, 2013, p. 273).

4.2.3 Letramento digital – gestos compartilhados e criações

Uma das práticas que chamou atenção foi o fenômeno do letramento digital.

Roxane Rojo (2017) defende o enfoque curricular dos letramentos digitais e dos multiletramentos visto que estes já circulam em nossas vidas. A autora define multiletramentos como:

> Práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, Roxane, 2017, p. 4, nota 7).

Já os letramentos digitais, Rojo (2017) entende o seguinte:

> Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela "nova" tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo "ethos", isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade (ROJO, Roxane, 2017, p. 4, nota 8).

Sendo assim, notamos como se deu esse processo de letramento digital em uma espécie de colaboração, em que a troca de saberes contribuiu para promover não só a interatividade como também modos de ver e ser, de se afirmar e identificar no protesto, de criar e produzir textos e imagens e de divulgar os mecanismos de combate às fake news.

A troca da foto do perfil como ferramenta de campanha, identifica o usuário como adepto do movimento social #elenão. A foto de perfil segundo o próprio tutorial da plataforma, conta história, e isso significa que seus relatos são armazenados, registrando, em uma linha do tempo, parte de suas marcas identitárias. Desse modo, a uma semana do primeiro turno, uma participante propôs a mudança da foto do perfil e o gesto foi repetido entre elas, que ensinavam umas às outras como realizá-lo (Figuras 14 e 15):

Figura 14 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: Foto do perfil

Fonte: facebook.com/groups/2205327913074430/

Nessa mesma postagem, uma usuária relata não saber como trocar, e a outra responde-lhe descrevendo o passo a passo. Elas reproduzem o gesto com outras imagens, inclusive compartilhando temas de candidatos afins, ou seja, reatualizando.

Além disso, outro gesto tornou-se simbólico nesta troca solidária. Elas passaram a curtir as fotos dos perfis umas das outras para que cada uma ganhasse visibilidade nessa disputa política. Em um caso específico, em que não foi possível realizar a função curtir, uma delas comentou: "... deixa sua foto pública pra gente curtir mana."

Entretanto quando elas percebem que a funcionalidade não responde conforme o desejado, outra usuária aparece com um tutorial em imagem produzida por ela mesma com *print* e elementos textuais, enumerados:

Figura 15 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: foto do perfil

Fonte: facebook.com/groups/2205327913074430/.

E assim, no mesmo post, o letramento ocorreu com as linguagens próprias das interações no espaço digital. Eu mesma não sabia o que significava *up* nas publicações e aprendi com elas que é um recurso para fazer "upar" (do inglês, *up*) uma publicação, para deixá-la visível por mais tempo, já que a ausência de comentários a deixa mais esquecida no *feed*, que continua sendo atualizado com postagens mais recentes. Ou seja, elas lançam táticas para subverter uma programação do espaço, que atualiza as publicações mais recentes, deixando as demais que não são comentadas no passado e, portanto, vemos como uma maneira de insistir na visibilidade daquilo que a página tenta deixar ao esquecimento.

Figura 16 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia: letramento

Fonte: facebook.com/groups/2205327913074430/.

O letramento digital também passou pelo combate às fake news, por meio de denúncias da própria plataforma para que fossem removidas pela empresa Facebook. Fato que demonstrou um debate ético, promovendo uma campanha de denúncias e de não reprodução de notícias falsas.

Figura 17 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: fake news

Fonte: facebook.com/groups/2205327913074430/

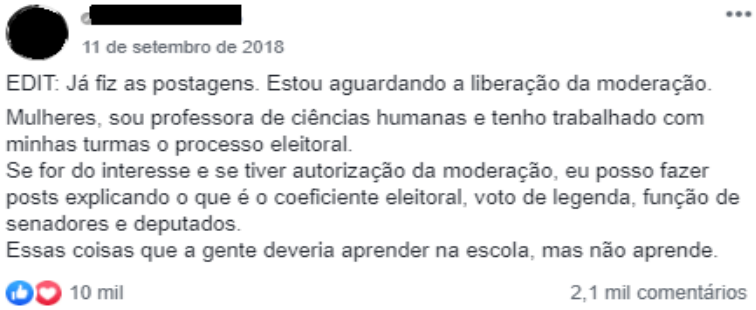
O espaço também é usado de maneira educativa, compartilhando saberes sobre as eleições, no que tange ao sistema proporcional, de votos de deputados federais e estaduais.

Figura 18 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: voto legenda

Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

Ainda sobre esse assunto, uma professora publica oferecendo ajuda (Figura 19): “Mulheres, sou professora de ciências humanas e tenho trabalhado com minhas turmas o processo eleitoral. Se for do interesse e se tiver autorização da moderação, eu posso fazer posts explicando o que é o coeficiente eleitoral, voto de legenda, função de senadores e deputados. Essas coisas que a gente deveria aprender na escola, mas não aprende” (Usuária L.P, 11 set. 2018). Nos comentários, outra usuária se oferece para criar materiais informativos de compartilhamento no Whatsapp e Instagram: “A ideia é INCRÍVEL. Poderia se produzir materiais bem didáticos de fácil compartilhamento pro Whatsapp, post de Facebook e Instagram. Não sou designer, mas posso ajudar” (Usuária C.S). Outra professora também se disponibiliza: “Já estava pensando nisso também. Sou professora de Direito Constitucional e tenho trabalhado isso em sala com todos os meus alunos! Me disponibilizo para ajudar também! É preciso que as pessoas entendam que não adianta barrar o coiso e eleger no Congresso os seus apoiadores, principalmente por causa do princípio proporcional (Usuária C. B).” Nesse último caso, houve 10 mil curtidas e 2.100 comentários, indicando a força da prática *ensinoaprendizado* na rede:

Figura 19 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: coeficiente eleitoral



https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

4.2.4 Criações nos memes e infográficos

Na mesma perspectiva do letramento digital, os memes digitais ganharam popularidade e grande dispersão entre os brasileiros. Essa nova arte produzida nas redes sociais, rapidamente, por fotos ou desenhos com aplicativos e sites gratuitos, tem comprovado a capacidade criativa das pessoas. De acordo com Marti, Costa e Miranda (2019), esse gênero textual possui potencialidades discursivas e semióticas, sendo definido como:

> Manifestações culturais nas redes sociais digitais, que propagam discursos diversos, passíveis de ressignificação por meio da interação dos praticantes das redes com seu conteúdo, possibilitando a construção de um imaginário representativo de formação ideológica. (MARTI; COSTA; MIRANDA, 2019, p. 96)

Dentre os tipos de memes que Limor Shifman (2014) analisa, estão os de discussão pública (GUIMARÃES; PORTO; ALVES, 2019), os quais contemplam "piadas de humor e muitas referências intertextuais dentro da própria composição do meme, construindo uma crítica a determinados comportamentos ou ações" (GUIMARÃES; PORTO; ALVES, 2019, p.4).

Na Figura 20, o meme é feito com base em uma cena da história em quadrinho da *Turma da Mônica*, em que originalmente, a Mônica convida o Cascão, que estava à janela. Contudo, as usuárias perceberam a ausência de representatividade feminina. A autora altera as formas dos personagens, como podemos observar a cabeça da personagem Mônica na roupa característica do Cascão, fazendo com que a Mônica interpretasse a recusa feminista e, então, edita a publicação com a legenda: "Aquele meme representativo. PS: arrumei gente."

Figura 20 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: meme

Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

Já na Figura 21, vemos um meme de infográfico, em que Bolsonaro aparece caraterizado como diabo, por usar como estratégia a manipulação de informações, fazendo a imprensa ser desacreditada ao desmentir as notícias, e impondo sua voz como verdadeira e legítima portadora das notícias de seu plano de governo. Nesta última, as participantes acrescentam outras informações, novos conceitos como *fireshosing* e propõem táticas.

> Usuária: ...vamos parar de criticar as ações do Bolsonaro. Estamos fazendo o serviço de "limpeza" para ele sair de boa. Está usando a mesma estratégia da campanha: lança a notícia, faz um discurso e lá vamos nós criticar. Aí ele faz o contradiscurso descaracterizando quem é oposição a ele. Explico: indicou um corrupto para um ministério? Temos que silenciar. É PRECISO QUE O FATO SE CONCRETIZE! [...] Antecipem as ações dele. São organizadas e estratégicas. Precisamos ser também para que ele não governe por meio de mentiras/fakes e faça mais estragos.

Figura 21 – Grupo do Facebook Mulheres Unidas contra Bolsonaro: Meme

Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb

4.2.5 Interseccionalidade e o mito da democracia racial

Sendo um espaço social, nascido de um movimento comum, sem exigência ou teor científico, ressalta-se o modo como são abordadas questões teorizadas, ali, por mulheres comuns em um espaço informal, fato que reforça nosso entendimento inicial sobre tratar-se de uma rede educativa.

Figura 22 – Grupo do Facebook Mulheres pela Democracia! – Interseccionalidade

Fonte: https://www.facebook.com/groups/2205327913074430/

Na Figura 22, temos a imagem de um vídeo que apresenta uma entrevista de Marielle Franco[34] ao canal GNT. A publicação obteve 70 compartilhamentos e 914 interações no Grupo Mulheres pela Democracia. A autora reforça na legenda: "Não tem como falar em feminismo sem considerar a Interseccionalidade."

A interseccionalidade, como elucidamos no Capítulo 1, diz respeito às interseções de raça, gênero e sexualidade sobre o qual Crenshaw (2005) revela a necessidade de considerar as múltiplas fontes de identidade na medida em que as situações de desigualdades e violências geram maior vulnerabilidade em umas do que em outras. É o caso do assassinato da Marielle Franco, vereadora mulher, negra, periférica e bissexual, que lutava por políticas públicas que amparassem as mulheres negras, e denunciava ações policiais abusivas, a dizer genocídio, contra jovens negros.

Contudo apresentar essa discussão como se fosse feliz e plena seria uma atitude até negligente, que descarta a complexidade humana e sociocultural, tal como o método próprio

[34] Marielle Franco foi uma vereadora formada em Sociologia, feminista e defensora dos direitos humanos assassinada no dia 14 de março de 2018 dias após denunciar uma atuação policial que matou dois jovens e jogou seus corpos em um valão. Além disso, estava como relatora da comissão da Câmara dos Vereadores que fiscaliza a atuação da intervenção federal nas favelas.

da ciência moderna, na medida em que controla seu objeto já predisposto a encontrar o esperado, omitindo as minúcias.

Com isso, na busca por compreender como esses debates ocorriam em sua íntegra, nos deparamos com um post que exibia o vídeo de uma esquete do ator Marcelo Adnet – Branco do Brasil, o qual aborda o racismo institucional, indicando como o negro ocupa os menores cargos, de servidão ao branco que, por sua vez, dispõe dos melhores serviços de educação e saúde, em relação aos negros. A publicação, que teve 7.200 curtidas, 1.424 compartilhamentos, teve dos 261 comentários os seguintes:

> **Usuária S. A.**: Mentira eu já fui barrada no banco e na saúde tenho um péssimo atendimento em que país é esse que eu eu vou para lá pq aqui não é, por favor me fala o nome desse país onde sou n tratada e tenho um ótimo emprego. Pts de bosta.
> **Usuária M. T.**: Me perdoem, mas eu não levo essa vida boa, não... Muito pelo contrário. Aqui no que vale é o dinheiro. Gosto de pensar que somos todos iguais, brasileiros, precisando muito de união pra lutar pelas desigualdades sociais.
> **Usuária L. F.**: Eu já sofri preconceito tanto de negros brancos como de brancos, como sou parda já aconteceu.
> **Usuária D. T.**: Pura vdd, eu sou casada com Negro, quando está eu e meu esposo em alguma loja eu percebo os atendentes atrás de nós, é uma triste realidade, minhas filhas são brancas, ele leva minha pequena pra escola as pessoas ficam olhando é já perguntaram se era filha dele msm!! É muito preconceito é discriminação.
> **Usuária R. M.**: Tenho uma micro empresa e abri uma conta na CEF. Em atendimento, o gerente da conta da minha empresa informou que o cartão da empresa havia chegado, ligou para confirmar e disse que eu estava em atendimento e que eu já iria buscar no setor. Quando cheguei para buscar o cartão da minha empresa em que o funcionário já estava com ele em mãos para entregar, ao dizer a ele que cheguei para pegar o cartão, ele me disse que o cartão de bolsa família não é lá não.
> **Usuária N.** S.: Eu sou branca e ja fui barrada na porta giratoria e acho que o seguranca estava certo. E seguranca pra mim e para os outros.
> **Usuária P. Q.**: Muito bons são os comentários, quando assunto é racismo, ou discriminação pela cor da pele tem sempre um branco achando que já foi vítima de preconceito, gente quem sabe de discriminação é quem verdadeiramente passou por isso.

O que vemos com esses e os demais comentários não relacionados é um diálogo que reflete discursos racistas e experiências diversas acerca do racismo institucional. Almeida (2019) vê o debate sobre racismo institucional como um grande avanço no estudo das relações raciais porque além de comprovar que o racismo extrapola a dimensão individual, reforça que não é apenas um ato de uma pessoa sobre a outra, mas de um grupo que mantém controle sobre o aparato institucional para manter a ordem social. Sendo assim, conclui-se que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). Por isso, entendemos com o autor que o silenciamento apesar de não fazer do que permanece em silêncio o responsável direto pelo racismo, funciona como um dispositivo para a manutenção desse sistema.

Outro elemento que trataremos no próximo capítulo, mas que aqui deve ser mencionado é o mito da democracia racial, ainda forte no Brasil, o que enfraquece não somente o movimento afro, mas a de todas as minorias ainda que de forma desigual. O antropólogo Kabengele Munanga (2010) reflete sobre a aproximação da discriminação racial às demais (contra mulher e LGBT) no fator diferença, e como essas formas contra mulheres e LGBTs se aproximam por metaforização às formas discriminatórias contra negros:

> As pessoas querem dizer, está claro, que o preconceito racial no Brasil é provocado pela diferença de classe econômica e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro. O que é a voz do mito de democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação racial no cotidiano do brasileiro. (MUNANGA, K. 2010, p.169)

Por isso, esses grupos são aprisionados em categorias mais biologizadas. Segundo o autor, o imaginário social brasileiro ainda associa o preconceito à classe econômica. É o que vemos no comentário de uma das usuárias que diz gostar de pensar que todos os brasileiros são iguais, que o que pesa na desigualdade social é a situação econômica, pois ela mesma [enquanto branca] não possui essa vantagem apontada no vídeo. No outro dispositivo ainda a ser relatado, resgataremos essa discussão com maior profundidade.

4.2.6 Mulheres são machistas?

Traremos, neste espaço, de três ocorrências que nos remetem à forma como as mulheres ainda se encontram presas a uma estrutura patriarcal, assumindo culpa e responsabilidade simplesmente pelo gênero. As imagens a seguir (Figuras 23, 24, 25 e 26) fazem parte de uma publicação de 2 de dezembro e representam um texto de conscientização sobre a violência nos relacionamentos e os comentários com relatos e diálogos afins:

> Usuária (Mulheres contra Bolsonaro)
> A violência psicológica é muito grave e geralmente se inicia bem antes da violência física. São exemplos de violência psicológica: insultos (vc é feia, gorda demais, magra demais, se vc me largar ninguém vai te querer...) e tentativas de imposição de restrições por regras machistas (não vai sair com essa roupa; pare de rir pra todo mundo, se dê o respeito; se afaste dessas suas amigas são todas vadias; bar não é lugar pra mulher estar sozinha...). Fiquem atentas aos sinais em seus relacionamentos, isso pode salvar suas vidas.

Figura 23 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e apoio

Figura 24 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e apoio

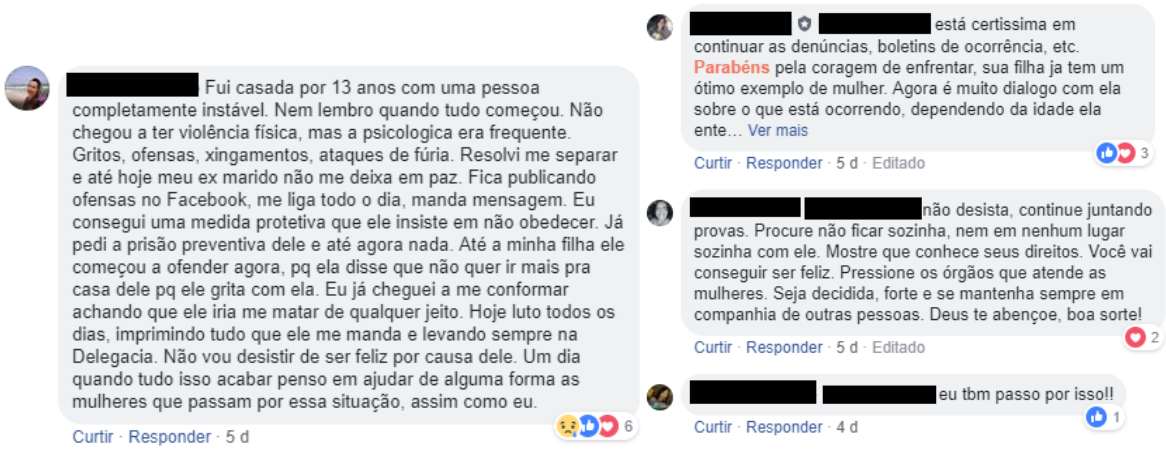


Figura 25 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e não apoio

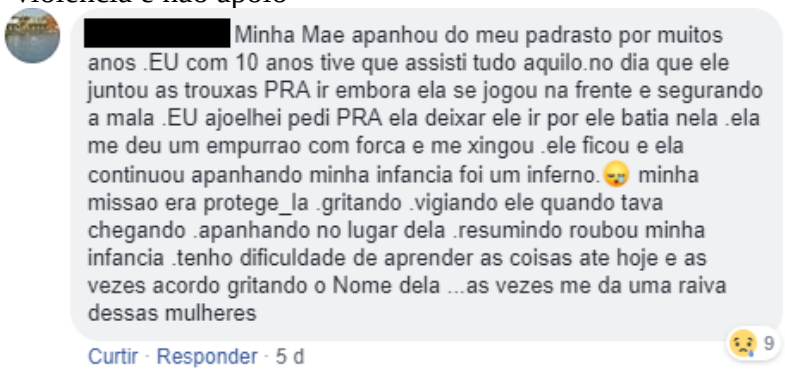
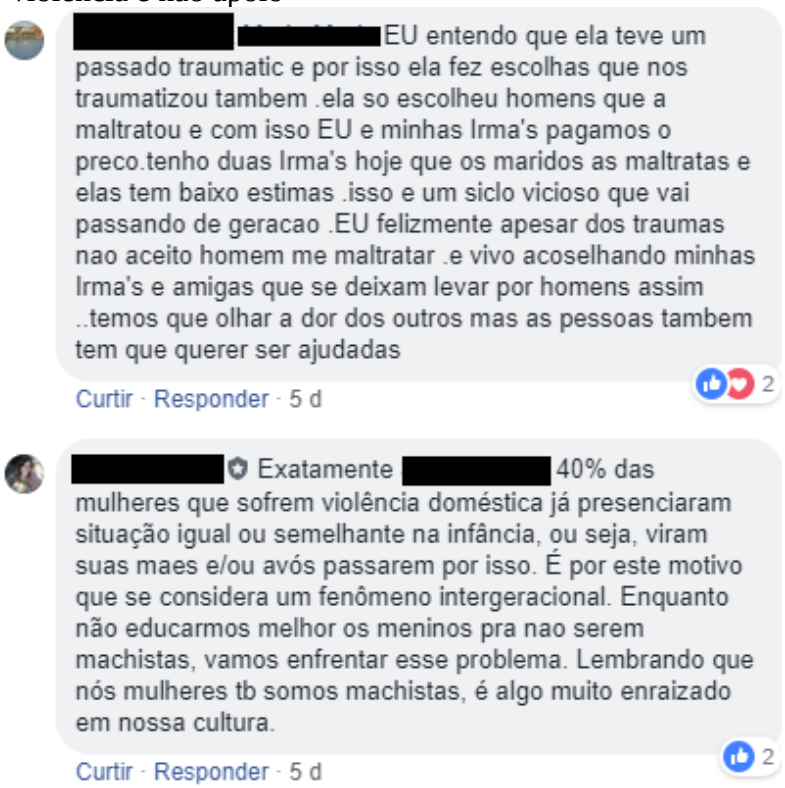


Figura 26 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: relato de violência e não apoio



Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

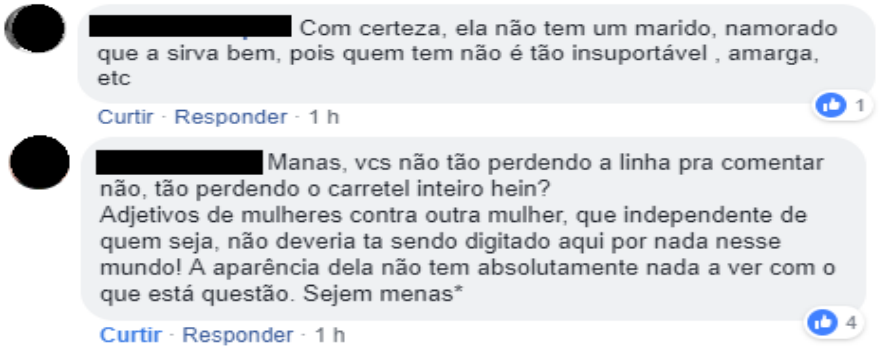
Enquanto na última imagem, a participante, marcada pela violência sofrida por sua mãe, expressa raiva pelas mulheres que por algum motivo não conseguem sair da situação de violência, outra participante tenta argumentar a possível causa na formação de meninos. E ela afirma: “nós mulheres também somos machistas.”

Já o segundo caso (Figura 27) é sobre uma jornalista e deputada federal Joice Hasselmann,[35] apontada pela matéria publicada como responsável por estimular os boatos da

[35] Ressalta-se que a cartografia foi realizada no segundo semestre de 2018 e que em 2019, segundo ano da pesquisa, a mesma foi indicada como líder do governo pelo presidente Jair Bolsonaro. No ano de 2020, a deputada saiu do governo e denunciou o gabinete do ódio, fato discutido no Capítulo 3.

campanha da presidência. No entanto, quando lemos os comentários na publicação da matéria, nos deparamos com xingamentos e justificativas sexistas bem como com alertas sobre a reprodução do machismo:

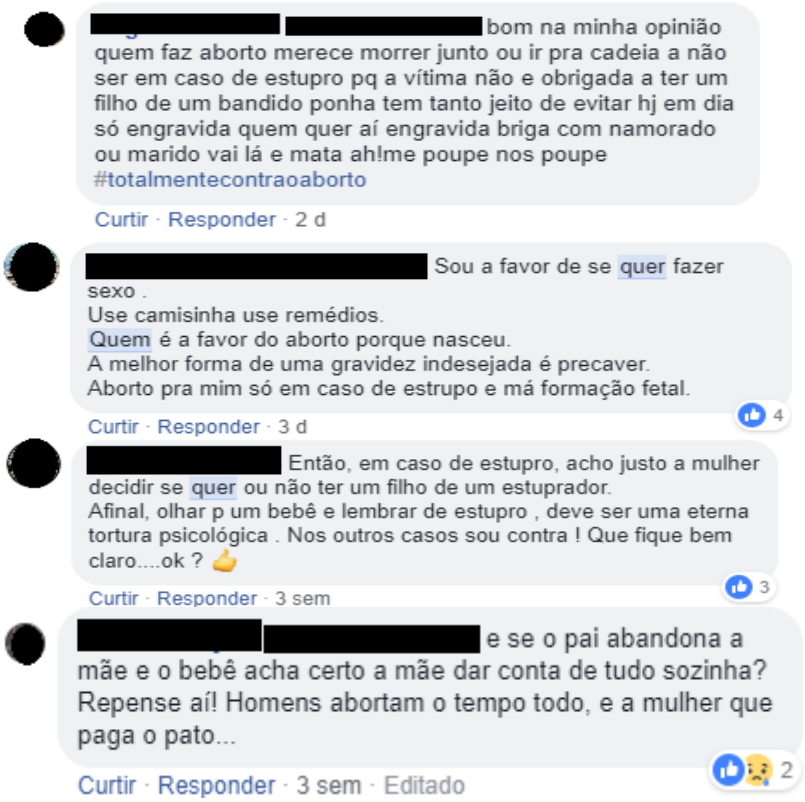
Figura 27 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: comentários reprodutores do discurso machista



Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

Já o terceiro caso (Figura 28) diz respeito ao aborto e, pelos comentários, percebemos como o assunto é pensado na responsabilidade de prevenção e assunção da mulher:

Figura 28 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: aborto



Fonte: https://www.facebook.com/groups/grupomucb/

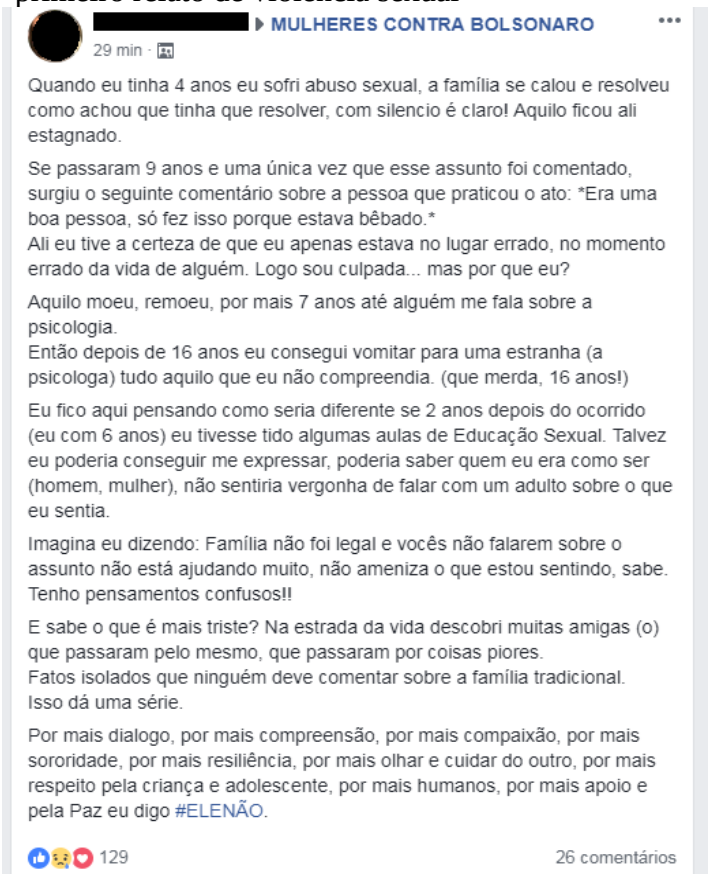
Nos três casos, ilustrados nas Figuras 23-28, vemos mulheres atravessadas pelo discurso machista e sexista que joga sobre a mulher a culpa pela opressão sofrida e, por isso, já se expressam tal como os homens, em sua condição opressora, o fazem. Tal fato pode ser

analisado no campo da análise do discurso, pelo conceito de formação discursiva, compreendida como aquilo que em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição em dada conjuntura, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2014). De acordo com essa noção, muitas mulheres constituídas em uma conjuntura determinada pelo patriarcado não podem ser machistas porque não ocupam o lugar do opressor nesse recorte de gênero, mas reproduzem ideias, falas e atitudes que circulam e formam os sujeitos nesta estrutura social.

4.2.6.1 Machismo versus formação: fatos contributivos

Relutei em me dedicar a este último tópico. Foram lágrimas e insônias durante essa análise, talvez seja o que mais revelou afetos, expressos nas publicações e falas apresentadas a seguir. No entanto, o avanço da Escola sem Partido e a insistência de Bolsonaro em não somente deixar gênero e sexualidade proibidas na escola e sob a responsabilidade dos pais, mas também em vilanizar quaisquer abordagens emancipatórias, me fizeram retomar um resquício de energia para compartilhar nesta breve cartografia, relatos de violência sexual e como o debate leva as mulheres a lutarem por essa causa.

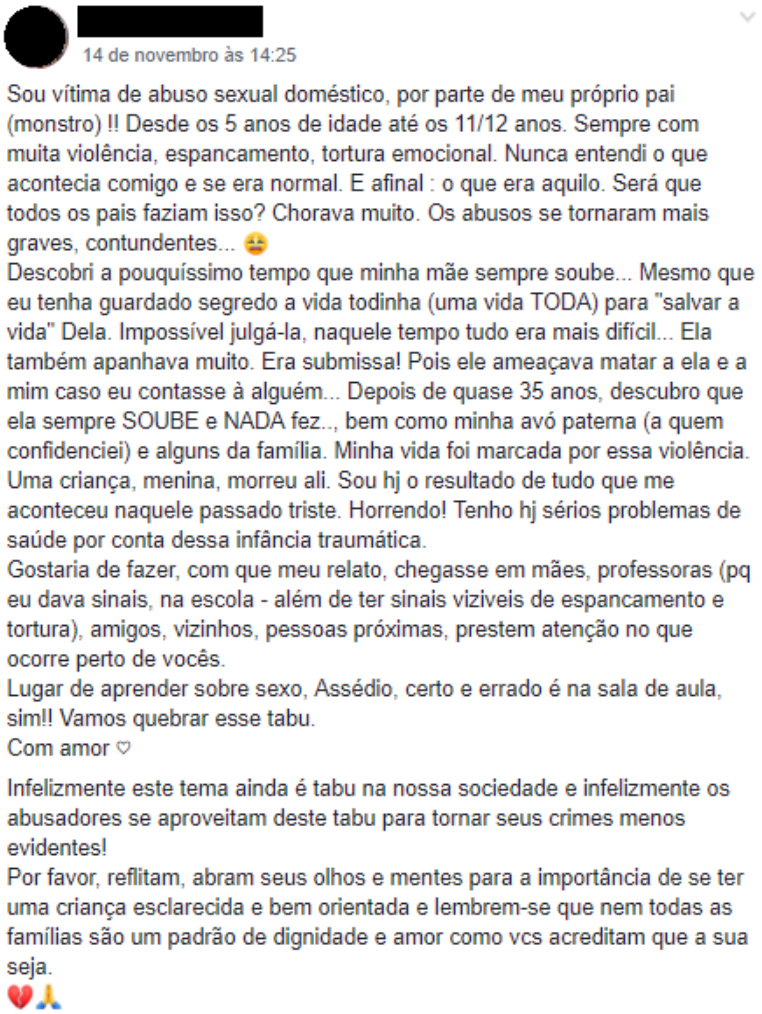
Figura 29 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: primeiro relato de violência sexual



O post obteve 979 curtidas e 178 comentários, dentre os quais, destacamos:

> **Usuária APR:** Também fui violentada sexualmente e me solidarizo a você. Quando penso que o Coiso é autor do Projeto de Lei nº 6.055/2013, que tem o propósito inaceitável de retirar do SUS a obrigatoriedade de prestar atendimento integral e gratuito às mulheres vítimas de abuso sexual, me dá uma revolta tão grande, tão grande... Esse ser é mesmo abominável! #EleNão #EleNunca.
>
> **Usuária AM:** Esse seu depoimento me anima a continuar minha luta em sala de aula c meus alunos adolescentes, a escola tem muito no q ajudar, ñ é uma luta fácil, mas depoimentos assim nos dão muita força, parabéns pela coragem!!!!
> **Usuária VF**: [S. B.] te entendo demais. O pai da minha mãe (que nem atrevo a chamar de avô) abusou de mim, de uma tia e de uma prima. A família simplesmente se calou e ajudou ele a fugir quando eu quis denuncia-lo. Todos votarão no Bolsonaro e são evangélicos. São defensores da família tradicional. E eu quero é distância.

Figura 30 – Grupo Mulheres contra Bolsonaro: segundo relato de violência sexual



O segundo obteve 4.500 curtidas, 884 comentários e 26 compartilhamentos, dentre os quais, relacionamos:

> **Usuária 1**: Sinto muito por tudo que passou, com certeza deve ter sérios problemas, acho muito importante a educação sexual nas escolas, inclusive sobre o uso das

> pílulas e camisinhas...e melhor prevenir do que remediar, inclusive pq o sexo esta começando bem mais cedo, adolescentes, precisam de orientação, nem todos tem em casa...
>
> **Usuária 2**: Muito importante este relato, nós professores somos sabedores de muitos casos semelhantes que acontece nas escolas com nossas crianças!!Existe sim, estes casos!!!
>
> **Usuária 3**: Sinto muito pela sua dor.🙏 Este relato serve também para refletirmos sobre este retrocesso que estamos vivendo. Escola Sem Partido Não! Muitos pais e mães lidam com sexualidade como tabú ou preconceito e nem tocam no assunto (ou encobrem) É muito importante que se aprenda educação sexual nas escolas, assim a criança se protege, Sabe o que está acontecendo, como denunciar, etc... este é um exemplo de que quem ensina é papai e mamãe que não deu certo (fala de Bolsonaro). Desculpe se fui grosseira, mas temos que refletir muito nestes tempos de obscurantismo para que não aconteça com as próximas gerações.
>
> **Usuária 4**: Como professora assisti alguns casos dessa brutal natureza. Algumas escolas quando sabem, procuram conversar com a mãe ou responsáveis e deixar que eles resolvam... sinceramente, acho que por medo. Mas, tive um caso como coordenadora que a diretora não teve dúvida: Acionou o conselho tutelar que prontamente apareceu na escola e a criança bem como os irmãos foram encaminhados a casa abrigo e a mãe a tratamento psiquiátrico por apresentava desconexão com o mundo. Atitude rara!

Davis (2016), ao estudar a origem dos direitos das mulheres, realiza uma pesquisa completa sobre a mulher em suas intersecções de raça e classe, apontando como a industrialização deteriorou a condição social da mulher. Em seu entendimento,

> Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina. De fato, parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que "o lugar da mulher é em casa". (DAVIS, A. 2016, p. 45)

Em outro momento, a autora trata do estupro imposto tanto na escravidão quanto na Guerra do Vietnã como uma arma de dominação, uma arma de repressão que fazia as mulheres se lembrarem de sua condição inalterável de fêmeas. Todavia, isso não é exclusivo da guerra, pois concordamos com Freud (2010) quando descreve a agressividade como inerente à natureza humana e, portanto, a sexualidade não escapa dessa inclinação.

> O ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas sim que ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de agressividade. Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para afligir-lhe dor, para torturá-lo e matá-lo. (FREUD, S. 2010, p. 50)

Quanto mais estudamos a relação dos homens com os corpos das mulheres, mais vemos que a maioria dos casos diz respeito a uma construção social que reforça a

superioridade do homem sobre a mulher, objetificando-a e retirando sua condição humana e a tal agressividade mencionada por Freud (2010) torna-se naturalizada e socialmente compreendida nesta relação específica homem x mulher. Se de algum modo, acionamos mecanismos para conter a agressividade dita inerente, como Freud (2010) menciona, isso não ocorre quando se trata de uma questão de gênero, pois ainda nos recusamos a torná-la tema político e escolar.

No Capítulo 1, foram apresentados indicadores da desigualdade de gênero e raça. Entre os dados referidos no Gráfico 6 (Violência contra a mulher em 2019), há o registro de 66 mil vítimas de estupro no Brasil, em 2018. Segundo o 13ª Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), a maioria das vítimas (53,8%) foram meninas de até 13 anos. De acordo com Samira Bueno, Carolina Pereira e Cristina Neme (2019), pesquisadoras do anuário, não se trata de uma compulsão sexual, mas de uma forma de dominação. Ainda para as pesquisadoras, o quadro se agrava quando os números indicam que a violência ocorre em ambiente doméstico.

> Estes dados não são novos, pelo menos desde os anos 1990 diferentes pesquisas têm indicado que o abuso sexual em geral é praticado por membros da família ou de confiança das crianças, revelando padrões assustadores de violência intrafamiliar. Esse quadro se torna ainda mais grave na medida em que os depoimentos de crianças com certa frequência são questionados por falta de credibilidade, além do silêncio e por vezes cumplicidade que envolvem outros parentes próximos (BUENO; PEREIRA; NEME, 2019, p. 120).

A respeito do tema estupro, percebe-se que há uma complexidade que deve ser estudada com maior profundidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, é indissociável a relação entre estupro e racismo, tendo em vista além da sexualização da mulher negra, o mito do estuprador negro, que surgiu como forma de justificativa convincente para sistematizar ataques contra a comunidade negra (DAVIS, 2016). E enquanto se criava culturalmente a imagem do homem negro estuprador, a mulher negra foi considerada promíscua. O detalhado estudo de Davis (2016) mostra que a relação entre a violência sexual como forma de dominação existente na escravidão e seus desdobramentos estruturais na relação racial é devastadora, pois “uma vez aceita a noção de que os homens negros trazem em si compulsões sexuais irresistíveis e animalescas, toda a raça é investida de bestialidade” (Ibdem, p. 186).

Por ora, usamos o exemplo da abordagem complexa de Davis (2016) para ressaltar que os dados do 13º anuário de segurança pública (2019) exigem um estudo dedicado às relações envolvidas nesse alarmante cenário de estupro de meninas por seus familiares, como é o caso da usuária que compartilhou sua experiência. O pobre tratamento que se dá a esse fenômeno indica que há um conjunto de ideias e sentidos muito maiores e tão fortemente consolidados

que permanece uma espécie de proteção ou preservação, seja ela institucional ou cultural, desse sistema de dominação do homem sobre a mulher, em relações familiares. Além disso, o pouco tratamento a esses detalhes estatísticos contribui para que o Estado continue a se omitir e até reforçar essa preservação, já que se recusa a criar mecanismos de combate como educação sexual nas escolas.

Toda essa discussão nos leva para o mês de abril de 2019, com o presidente já eleito, quando Jair Bolsonaro declarou que o Brasil, em suas palavras, não poderia ser um país do mundo gay, em razão de termos famílias, e que se alguém quisesse vir ao país fazer sexo com uma mulher, que ficasse à vontade. A declaração foi dada em entrevista aos jornalistas, no Palácio do Planalto, após o Museu Americano de História Natural de Nova York divulgar que não sediaria uma homenagem a ele, e o prefeito da cidade, Bill de Blasio, chamá-lo de "racista e homofóbico" (ISTO É, 2019). Esse episódio reforça a formação discursiva do líder representante brasileiro no que diz respeito à posição da mulher em relação à sexualidade.

Em que pese os grupos de "Mulheres contra Bolsonaro" não serem definidos como feministas, nota-se a construção de um espaço formativo de cunho feminista devido aos diálogos estabelecidos em paralelo às medidas políticas que se referiam às demandas de gênero. Ou seja, a ocupação das mulheres no Facebook, apesar de se formalizar como movimento social de oposição a um governo, mostrou constituir-se por discussões feministas e tal como exposto por Hollanda (2018), de forma horizontal e de valorização das experiências individuais que regem o coletivo em vez da personificação de um único líder.

Por fim, salientamos que só foi possível realizar este estudo com o aprofundamento de ordem psíquica, cultural e social devido aos modos de pesquisar do cotidiano e das potencialidades de pesquisa na cibercultura. Nesse primeiro dispositivo de pesquisa, vislumbramos as subjetividades dessas mulheres, que tecem narrativas, compartilham ritos e gestos, organizando-se de forma livre e expansiva. Concluímos que tais operações promovidas no meio digital favorecem a expressão da subjetividade individual e coletiva, e a própria dinamicidade da rede permite que haja uma multiplicidade de saberes e diálogos em construção.

5 DE UM ATO DE CURRÍCULO: NARRATIVAS, GESTOS E CONFLITOS

O presente capítulo convida o leitor a um mergulho juntamente conosco, no cotidiano desta pesquisa, seguindo com implicação os rastros *dentrofora* da sala de aula e autorizando-se também no sentido de compreender e de se deixar afetar nesta experiência, que se pretende estética pelos fatos, pelas falas e histórias plenas de subjetividades.

Tal como exposto nos capítulos iniciais, a prática massiva da chamada educação a distância e a presença dos movimentos antidemocráticos na internet revelam que a cibercultura se tornou um campo de disputa na área da educação, tensionando o que e como ensinar na cultura digital. Nesse território disputado, devemos pensar o lugar da educação pública.

A partir daí, surgiu a ideia de pensar atos de currículo (MACEDO, 2010) mediados pelo digital em rede para debater sobre os temas gênero e raça conciliando com os letramentos digitais. Foi quando surgiu a ideia, por parte da Professora Edméa Santos, de atuar com uma atividade de transmídia do livro *Para Educar Crianças Feministas*, em que Chimamanda, a pedido de uma amiga que desejava ensinar a filha a ser feminista, indica 15 tópicos.

Denomina-se transmídia a proposta de utilização de técnicas de desdobramento de uma narrativa em múltiplas plataformas. Os estudos iniciais surgiram com Jenkins (2008) que se dedica a compreender a cultura da convergência, que é mais do que uma confluência de materiais e serviços, é uma lógica cultural que envolve as pessoas, suas vidas e suas criações. Para o autor, a narrativa de transmídia é uma arte de criar um universo que não se esgota em um único formato, pois como ele destacou “cada vez mais, as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia” (2008, p. 161).

Corrobora com nossa apresentação acerca do tema, a professora Santaella (2018) que distingue transmídia de *crossmedia* mencionando a “expansão da narrativa ficcional de uma mídia à outra e não a repetição ou adaptação da mesma narrativa de uma mídia para outra” (p. 155). A autora ainda discute a possibilidade de um conceito mais atual envolvendo o universo da narrativa e seus personagens com diferentes sistemas de linguagens e significados.

Em nossa atividade, percebemos que trabalhar com diversas linguagens potencializou a atividade formativa visto que os alunos recriaram as ideias de Chimamanda, embutindo suas próprias experiências e seus próprios afetos, explorando as exclusividades de cada linguagem. Trata-se de um efeito que compreendemos com Jenkins (2008) ao observar que a história

transmidiada se desenvolve em múltiplas plataformas que contribuem de formas distintas, ou melhor, como explica Maddalena (2018), as especificidades de cada meio “ampliam a construção da história para o usuário que, por sua vez, desprevenido da função de só expectar, interage e intervém fisicamente no roteiro, recriando suas próprias histórias para si e as compartilhando para o mundo” (MADDALENA 2018, p. 139).

Maddalena, professorapesquisadora que trabalhou com a prática da narrativa transmídia em 2018 na formação de professores, agrega valor formativo à modalidade em questão ao perceber que os professores em formação contaram suas histórias combinando texto, imagens e sons de onde resultaram hiperescritas de si, que ela define como

> escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia. Ou seja, que utilizam e expandem a plasticidade do digital e suas possibilidades imagéticas, de hiperlinks e espaço/temporais das redes para contar histórias de vida, inventá-las e ficcionar a própria vida (MADDALENA 2018, p. 178-179).

Nos valemos das contribuições de Maddalena (2018) acerca da potencialidade das narrativas transmídia tendo em vista que a linguagem hipermedial promove, pela integração de elementos estéticos e semióticos, escritas expandidas. Desse modo, optamos pela narrativa transmídia como dispositivo da pesquisa-formação, acreditando que as narrativas distintas desenvolvidas a partir de uma mesma obra, mas com personagens e abordagens diferentes, apontariam para processos de significação peculiares dos praticantes envolvidos. Dessa forma, cada grupo em sua modalidade imprimiria ali seus afetos, suas ideias e valores com liberdade.

Outro componente de nossa pesquisa foi o espaço criado pelos próprios alunos no Facebook para compartilhar as atividades e debater os temas abordados nas aulas. A nosso ver, o Facebook tem se mostrado potente para a expressão da subjetividade tanto nas variadas redes educativas, como foi o caso do movimento das mulheres contra Bolsonaro e como veremos neste capítulo atual, com as interações realizadas pela turma, quanto para as pesquisas de cunho sociológico. Concordamos com Amante (2014) quando diz que:

> O Facebook permite a autoexpressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal (AMANTE, 2014, p. 40).

Sabíamos, no entanto, que o dispositivo não se restringia a uma entrega de trabalhos, pelo contrário, ele seria disparador de conversas, leituras, fatos e acontecimentos próprios da ambiência formativa, extrapolando os planos de aula produzidos por mim e compondo o espaço de aprendizagem na materialidade do currículo, entendido por Macedo (2010), como o artefato cultural produzido coletivamente:

> A potência práxica do conceito de atos de currículo vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e como um bem comum socialmente referenciado (MACEDO, 2010, p. 35).

Corroborando com a visão experimental de uma ciência outra, Michel Maffesoli (1998) traz à luz a sociologia da vida cotidiana, outrora, posta de lado pelo rigor da ciência moderna, o que implica olhar para o comum, para o que é vivido coletivamente. Nas palavras de Maffesoli (1998):

> É preciso insistir no fato de que é a experiência comum, enquanto movimento fundador, o verdadeiro motor das histórias humanas, especialmente, quando se considera aquela banalidade cotidiana, nunca o repetiremos o suficiente, o essencial da trama societal. Efetivamente, não se pode esquecer que a experiência é o colorário do vivido que, pelo menos para o sociólogo, apenas pode ser encarado de um ponto de vista social (MAFFESOLI, 1998, p. 98).

Desse modo, investimos nesse dispositivo acreditando em sua potência, por um lado, pela formação em si, preocupando-nos com a formação de autores-cidadãos (BARBOSA, 1998) e, por outro lado, como meio de caçar[36] elementos ligados às subjetividades. Seguindo o método da sociologia do quotidiano, nos esforçamos em recuperar o olhar impressionista, aquela pela qual os artistas tentavam capturar, em suas obras de arte, paisagens fugidias, a instantaneidade que tanto impressionava (PAIS, 2003).

O leitor perceberá nas narrativas que, por vezes, nos deparamos diante de enigmas do quotidiano (PAIS, 2003), em que o obscuro nos atraiu, nos intrigou, nos levando a pensar para além do que estava exibido superficialmente. Foi preciso o método dialógico como descrito por Pais (2003) para manter determinado grau elevado de consciência ao mesmo que o olhar atento para a polifonia de vozes. O leitor perceberá também que enfrentamos a realidade enigmática com ironia, sem a qual persistiríamos em "não saber distinguir seriamente o concebível do sensível" (p. 60). Apostamos na sociologia do quotidiano, em que o lema é

[36] Utilizamos esse termo como próprio da pesquisa com o cotidiano, que se "inventa com mil maneiras de caça não autorizada", reconhecendo em um contramovimento ao método cartesiano, nosso interesse nas minúcias, nas operações de uso e consumo, de onde podem surgir riquezas (CERTEAU, 2014, p. 38).

“descer à profundidade das aparências para descobrir a seriedade do fútil e da parcialidade” (p. 63).

5.1 **Implicando no campo: as falas do cotidiano**

Era dia 17 de maio de 2018, aula da disciplina Tecnologia e Educação, do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), um momento de aproveitar as comemorações brasileiras, comuns nas escolas, do dia das mães e da abolição da escravatura (abolição essa que não comemoramos), de modo crítico e em um viés emancipatório. Após a proposta de pensar, naquele momento em grupo, uma atividade formativa com o uso de tecnologias digitais para discutir o racismo e a importância da memória do dia da consciência negra nas escolas e a construção social do papel feminino pelo dia das mães, um grupo se levantou carregando suas mochilas e saiu imediatamente da sala eufórico como em um ato de busca pela libertação do espaço físico enquanto o outro permaneceu até o final elaborando a atividade, sentados e em discussão. A sala se dividiu fotograficamente em dois espaços, e o grupo que se retirou estava com papéis e embalagens de comida e bebida pelo chão, as cadeiras desordenadas e alguns dos integrantes ainda tentavam encerrar o trabalho do grupo reunido convidando os colegas para saírem também.

Após os fatos da última aula, refleti sobre como poderia mostrar aos alunos a oportunidade que eles tinham em poder estudar em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Utilizei o digital e trouxe depoimentos feitos pelo TV Uerj Online e um vídeo do Deputado Estadual Flavio Bolsonaro com seu projeto de privatização da educação. Percebi as reações de revolta nos alunos diante daquele projeto e relembrei a última aula, mostrando que autonomia e liberdade eram princípios de Paulo Freire dissidentes da justificativa de Bolsonaro sobre privatizar a educação por seu caráter “doutrinário”. Conversamos e eles puderam expor a surpresa em lidar com essa liberdade na graduação já que vinham de um ensino tradicional. Em seguida, os grupos foram apresentar seus trabalhos, e o resultado foi surpreendente.

Para operar com os conceitos da cultura contemporânea, foi proposto à turma do curso de Pedagogia da Uerj que se dividissem em dois grupos e pensassem uma prática pedagógica com o uso do digital sobre o tema relações étnico-raciais e outra prática sobre o dia das mães. A atividade compôs apenas a etapa inicial da pesquisa. Foi fundamental iniciarmos nosso campo com atividades que nos permitissem compreender o imaginário social daquele grupo a respeito dos marcadores sociais de raça e gênero.

Sobre o dia das mães, o objetivo pedagógico foi verificar o que eles pensavam sobre a configuração familiar e como essa data comemorativa no nosso calendário reforçava papéis de gênero e uma configuração padrão da família. O grupo A trouxe um cinevídeo teatralizado, que mostrava uma personagem se referindo à mãe como uma "supercozinheira" e depois o pai cozinhando em uma casa onde não havia a figura materna. Ou seja, era evidente que havendo uma mãe, a tarefa doméstica era naturalmente atribuída à mulher. O grupo B também trouxe um vídeo produzido por uma das integrantes na escola onde estudou, e, nele, a imagem da mulher mãe também era associada ao cuidado dos filhos com sobrecarga em relação ao cuidado exercido pelo pai.

Sobre o trabalho de cunho racial, o grupo A propôs, sob o título Consciência Negra, a construção colaborativa de um site, onde os alunos postariam referências negras e notícias atuais. Na página virtual, o grupo inseriu notícias[37] sobre racismo e biografias de figuras históricas. Além disso, havia personalidades como Rosa Parks, Zumbi dos Palmares, Dandara, Mandela, Martin Luther King, e notícias como a falha de uma novela da TV Globo *Segundo Sol* (Figura 31), que se passava na Bahia, maior estado negro do Brasil, mas com elenco majoritariamente branco, inclusive os protagonistas. Outra notícia que eles publicaram foi a desigualdade salarial entre brancos e negros, com dados do IBGE, de 2018 (Figura 32). A atividade feita por eles mesmos disparou conversas fundamentais na sala de aula.

Figura 31 – Notícia sobre racismo na novela

Novela Segundo Sol

Uncategorized · maio 19, 2018 · 5 minutos

'Segundo Sol' já é alvo de críticas por ter poucos atores negros no elenco

Nova novela das 9 de João Emanuel Carneiro, *Segundo Sol* estreia nesta segunda, 14, na Globo, com **Giovanna Antonelli** e Emílio Dantas como o casal protagonista, no lugar de *O Outro Lado do Paraíso*. Mas, antes mesmo de ir ao ar, Segundo Sol se tornou alvo de críticas. Isso porque a história se passa na Bahia, Estado com o maior porcentual de população negra do País, e o elenco da novela é predominantemente branco. Na sexta, o Ministério Público do Trabalho (MPT), por meio da Coordenadoria Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação no

[37] *Segundo Sol* já é alvo de críticas por ter poucos atores negros no elenco. Disponível em: https://cultura.estadao.com.br/noticias/televisao,segundo-sol-novela-polemica,70002307311. Negros ainda ganham R$ 1,2 mil a menos que os brancos, diz IBGE. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/negros-ainda-ganham-r-12-mil-a-menos-que-os-brancos-diz-ibge/.

Figura 32 – Notícia sobre diferença salarial entre negros e brancos

Diferença Salarial

Negros ainda ganham R$ 1,2 mil a menos que os brancos, diz IBGE

Neste domingo (13 de Maio), a Abolição dos Escravos completa 130 anos, tendo deixado rastros de desigualdades ainda muito acentuados, conforme especialistas. A escravidão, no entanto, não está só nesta herança. A falta de políticas públicas e apoio aos emancipados colaborou, e colabora até hoje, em muito para este quadro.

De acordo com dados do IBGE obtidos pelo G1, os trabalhadores negros ganham cerca de R$ 1,2 mil a menos que os brancos em média. Os dados são do 4º trimestre de 2017 e fazem parte da Pnad Trimestral, que disponibiliza informações desde 2012. Os números mostram que, entre 2012 e 2017, não houve nenhuma mudança substancial na diferença

Fonte: https://porumaconsciencianegra.wordpress.com.

No Facebook, o grupo apresentou a proposta e disponibilizou o site:

- Brenno: Procuramos trazer um conteúdo diferenciado em que fosse um espaço dos alunos e para os alunos. Os conteúdos seriam postados pelos alunos, logo, teriam que pesquisar sobre o tema para postarem. Eles aprenderiam a lidar com as diferenças e compreenderiam melhor como funciona a resistência negra e como ela se sai atualmente. Eles ainda saberiam mais sobre personalidades negras que marcaram a história e que hoje são referências. Além do mais, estariam antenados em todas as notícias da sociedade contemporânea.

Perguntei se eles percebiam a quantidade de alunos e professores negros pelo andar de Pedagogia da Uerj, e eles responderam:

- Brenno: Realmente, professora, nunca tinha parado para pensar nessas questões. São poucos alunos negros circulando pelo 12 e muito menos ainda professores negros.

- Brena: Nunca tinha parado para pensar nessa questão lá no 12. Realmente são poucos negros ☹

Já o grupo B propôs a produção de um vídeo feito pelos celulares dos alunos sobre o dia da Consciência Negra, um seminário divulgado em redes sociais, aberto para a comunidade, com palestras feitas pelos próprios alunos e a exibição dos vídeos. Foi uma ótima oportunidade para conversarmos sobre o diálogo que a educação deve estabelecer com a sociedade para fora da escola.

Além do letramento digital, pudemos perceber a potência da estética tecnológica na expressão da subjetividade, fazendo suscitar as ideias acerca da maternidade e do racismo. Entre elas, duas falas chamaram a atenção:

-Aluno E. (homem branco, 53 anos): E se a mulher quiser ser submissa? Será que eu teria coragem de pegar um avião com piloto mulher? Minha mãe pensa assim. Eu até já tentei cozinhar para as minhas filhas, mas a comida ficou horrível, eu não levo jeito.

-Aluna H. (mulher branca, 40 anos): E o respeito não é só com negro. Existe racismo reverso também. Eu fui vítima disso quando um negro não quis ser meu amigo porque eu sou branca.

Sobre a fala do aluno, em um contexto em que se debate o movimento feminista, sabemos que se trata de uma fala comum devido a uma espécie de reação de defesa de quem ocupa o lugar do opressor. Bell Hooks (2019) examina a masculinidade feminista em sua obra, com vistas a pensar o movimento feminista para todos, enquanto projeto de sociedade justa. Quando verifica, historicamente, a reação dos homens, inclusive os ativistas de classe, diante do feminismo, no sentido de criar uma imagem péssima das feministas – tal como lembraremos a fala do aluno comentada no tópico 5.1.3 Educar ou punir –, a autora evidencia:

> Nós sabemos que a masculinidade patriarcal incentiva homens a serem patologicamente narcisistas, infantis e psicologicamente dependentes dos privilégios (ainda que relativos) que recebem simplesmente porque nasceram homens. Muitos homens sentem que a vida será ameaçada se esses privilégios lhe forem tirados, já que não estruturaram qualquer identidade essencial significante (HOOKS, 2019, p. 107).

É com base nessa compreensão, dentre outras, que devemos atuar na formação de crianças feministas e antirracistas, pois devem romper essas construções que, além de perpetuar o machismo e o racismo, desqualificam os movimentos emancipatórios, anulando e negando o histórico de violências e até mesmo criando defesas como machismo ou racismo inverso, o que, estruturalmente, é incabível.

O racismo reverso surgiu como uma reação de pessoas brancas à luta racial que oprime, exclui, invisibiliza e mata negros. Em vez de se confrontarem em suas atitudes e ideias, em vez de se unirem aos negros nesta luta, passaram a contra-argumentar que sofrem racismo reverso. Sabendo-se – historicamente, institucionalmente e estatisticamente tal como já expusemos nos capítulos anteriores – que o racismo é um sistema de opressão com base nas relações de poder (RIBEIRO, 2018) e que se configura um processo político (ALMEIDA, 2019), já que influencia a organização social evidenciando um poder político centrado na branquitude, o racismo reverso é uma falácia, é um "discurso racista, só que pelo 'avesso', em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos" (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Nas palavras de Ribeiro, para o racismo reverso ser legítimo, seria necessário

> Ter existido navios branqueiros, escravização por mais de trezentos anos da população branca, negação de direitos a ela. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Da maioria dos universitários? Quem detém os meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento do outro (RIBEIRO, 2018, p. 41).

Acrescento à explicação de Ribeiro (2018) que, apesar da política de cotas, o racismo estrutural e institucional é tão estruturante da nossa sociedade que até o processo de busca por uma banca negra para avaliar uma pesquisa sobre educação feminista antirracista tem seus percalços diante de um quadro docente majoritariamente branco. A fala dessa aluna é só mais um exemplo nesta dissertação de que a escola deve trabalhar raça e gênero, pois se de um lado há um poder que inibe essa luta antirracista e se articula para a manutenção da ordem vigente, de outro, há pessoas reproduzindo ideias equivocadas. Sobre tais ideias, o que podemos concluir é que "a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial" (ALMEIDA, 2019, p. 53).

5.1.1 Meu corpo negro

Ainda no relato da aula feito na seção anterior, acerca do comentário feito por uma aluna que disse ter sofrido racismo reverso, as falas provocaram alvoroço, duas meninas se retiraram de sala com suas mochilas enquanto o restante balançou a cabeça em rejeição, exprimindo insatisfação com suas expressões faciais. A opção por criar uma seção para um mesmo relato deve-se ao fato de que o momento a ser apresentado se tornou uma narrativa central desse dispositivo de pesquisa, tendo sua protagonista negra exercendo seu lugar de fala.

Assumindo a mediação, provoquei três alunas negras para comentarem; uma delas, Beatriz, sempre calada em sala, disse: "o corpo negro feminino é procurado para saciar desejos, para sermos amantes, mas não para casamento, não para apresentar à família, é como somos vistas pelos homens."

A fala de Beatriz pode ser lida como relato de experiência pessoal embasada no processo histórico brasileiro de miscigenação pautada na cultura do estupro, como observado por Ribeiro (2018) ao afirmar por seus estudos[38] que mulheres negras são hiperssexualizadas e ainda o grupo mais estuprado no Brasil. Ainda segundo a autora,

[38] A autora analisa um vídeo circulado pelas redes que mostrava um fato ocorrido em 2016, na cidade do Rio de Janeiro, quando o prefeito Eduardo Paes entrega as chaves de um imóvel para uma mulher negra afirmando que ela "treparia" muito naquele quartinho e levaria muitos namorados para ali. Ribeiro (2018) problematiza

> Numa sociedade racista e machista como a brasileira, mulheres negras são hiperssexualizadas e tratadas como objetos sexuais. E a relação entre colonização e cultura do estupro é direta: no período colonial, as mulheres negras eram estupradas e violentadas sistematicamente.
> Mulher negra não é humana, é a quente, a lasciva, a que só serve para o sexo e não se apresenta à família (RIBEIRO, 2018, p. 120).

Davis (2016) também analisa a cultura do estupro da mulher negra em que tal ameaça não sobreviveu à abolição e perpetuou como característica histórica do racismo, sob "a concepção de que os homens brancos – especialmente aqueles com poder econômico – possuiriam direito incontestável de acesso ao corpo das mulheres negras" (DAVIS, 2016, p. 180). Conforme vimos na cartografia digital, e diante desta narrativa, observamos que há uma forte cultura do estupro no Brasil e que a condição da mulher negra é mais grave, repercutindo não somente na situação de violência sexual, mas também na vivência afetiva com homens.

Sueli Carneiro (2019, p. 154) reforça essa mesma perspectiva de que "a sociedade colonial e escravista contribuiu imensamente para a criação do mito de mulheres quentes" e ainda alerta sobre a violência psicológica que afeta a autoestima das mulheres negras defronte ao estabelecimento da mulher branca como padrão estético e ideal, o que causa uma preservação do mercado afetivo às mulheres brancas.

Em que pese essa condição (solidão) de natureza colonialista, provocada pelo racismo e sexismo tão presentes em nossas ideologias e práticas socioculturais, a solidão ganha novas significações. Esses outros sentidos da categoria solidão foram pesquisados por Pacheco (2013), que se dedicou a compreender como as mulheres negras ressignificavam os sistemas de classificação do mundo, ou melhor, do sistema escravista-patriarcal, desafiando as normas sociais. A pesquisadora notou que diante da instabilidade afetiva, algumas mulheres, as ativistas, por exemplo, ressignificaram a solidão em vários espaços sociais, criando redes de relações sociais e afetivas enunciadas na independência, na liberdade e no poder. É por essa perspectiva analítica que enxergamos Beatriz em sua fala sobre afetividade, racismo e sexismo. Em sua rede social, por exemplo, ela publica fotos na Universidade, como comprova a Figura 33. Seria essa uma tática (CERTEAU, 2014) de burlar o sistema com seu próprio corpo enunciando liberdade, independência e poder (PACHECO, 2013)?

---

se a mulher branca seria tratada da mesma forma. O fato foi publicado em 29 de agosto de 2016, e encontra-se disponível on-line em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cvai-trepar-muito-nesse-quartinho201d-paes-e-a-desumanizacao-da-mulher-negra/.

Figura 33 – Facebook da Beatriz: foto na uerj com a legenda: Uerjiana, linda, inteligente e solteira? Ah para né...

Fonte: https://www.facebook.com/

Nesse caso, a solidão inicialmente apontada pela própria Beatriz pode ser lida como signo de libertação em vez de submissão (PACHECO, 2013). Toda essa narrativa de Beatriz nos mostra que o feminismo deve reconhecer as experiências individuais, e não recusá-las como se a luta feminista fosse uma experiência universal, no caso, centrado na luta de mulheres brancas, heterossexuais, de classe média.

Voltando ao campo, Edson tentou amenizar o desconforto, falando sobre como o racismo não é sobre o negro, mas sobre o estrangeiro e, novamente, houve um alvoroço, alunos se retiraram de sala e reparei que os dois protagonistas das perguntas estavam isolados na disposição das carteiras, ambos mais velhos, brancos e evangélicos. Tal como explicitado acerca da fala sobre racismo reverso, temos aqui um discurso de falsa simetria (RIBEIRO, 2018), em que as pessoas tentam comparar situações radicalmente distintas para argumentar que o preconceito é algo que se estende a todos. No entanto, conforme Ribeiro (2018) e Almeida (2019), o racismo existe porque há uma relação de poder e, por isso, não pode ser confundido com preconceito ou falta de educação. Além disso, pensar que o racismo é genérico é preservar a estrutura de uma sociedade que mantém um grupo no poder (cargos políticos, empresários, academias científicas, universidades, bairros mais nobres, estéticas padronizadas como o ideal) e o outro subalternizado (penitenciárias, moradias precárias, cargos menores e de servidão).

Diante de tal cenário, me senti desafiada a pensar em como dali sairiam docentes e como deveria atuar naquele *espaçotempo* formativo para que eles compreendessem e fossem sensibilizados a trabalhar com a diversidade de gênero e raça, em se tratando do contexto já

descrito no início desta dissertação. Logo, resolvi passar dois filmes “Vista a minha pele” e “Vida Maria” para trabalhar o tema por meio do cinema visto que era preciso mais que um debate verbal, era necessário operar novos sentidos e expressões, referências negras e problematizações acerca das desigualdades e as relações de poder.

Nesse sentido, tanto para eles enquanto alunos e pesquisados como para mim, o vídeo em que Ribeiro explica o conceito de lugar de fala (RIBEIRO, 2017) foi fundamental. A autora aborda o conceito a partir de uma visão foucaultiana de discurso, o qual representa um sistema que estrutura determinado imaginário social, envolvendo poder e controle. Para ela, não se trata de uma visão essencialista, não é que o branco não possa falar sobre o negro ou o homem sobre a mulher, mas trata-se do *locus* social de um grupo subalternizado, invisibilizado pela hierarquização de saberes, consequente da hierarquia social e de grupos beneficiados pelos privilégios acarretados pela opressão de outros, alimentando a universalidade. Em seu texto, Ribeiro (2017) explica sobre a importância das mulheres negras se autodefinirem como estratégia de enfrentamento da visão colonial:

> O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único que se pretende universal (RIBEIRO, 2017, p. 70).

Desse modo, ter naquele momento as falas de um homem branco sobre a liberdade da mulher ser submissa, de uma mulher branca sobre o racismo ser reverso e de uma jovem negra sobre a sexualização sofrida por seu corpo tal como a rejeição no mercado matrimonial me fez compreender ilustrativamente o que é lugar de fala e constatar a necessidade do docente operar as vozes em sala de aula, em suas atividades cotidianas no sentido de autorizá-las, desconstruindo a norma hegemônica. Essa autorização juntamente com a criatividade e autoria (SILVA, 2014) promovidas pelos usos adequados das tecnologias digitais teve imensa importância nos trabalhos transmidiados, como veremos mais à frente.

Passados alguns meses, em setembro de 2018, acompanhando parte dos alunos pelo Facebook, algo que me propus a fazer para acompanhar o processo de conscientização política e social, me deparei com uma publicação de Beatriz (Figura 34), a autora da narrativa, em que ela se mostrava feliz em uma foto na Concha Acústica Marielle Franco, da Uerj.

Figura 34 – Facebook da Beatriz: foto na Uerj

Fonte: https://www.facebook.com/

É possível ver um comentário da aluna que se disse vítima de racismo reverso. Ela repostou a foto afirmando: “Dei uma clareada na foto.”

O comentário da aluna branca – a mesma que tentara enfraquecer a discussão sobre o racismo alegando ser vítima de racismo reverso – não se repete às demais meninas que também postam fotografias pela Uerj. A foto está nítida e se comparada à outra repostada, não houve nada que proporcionasse uma visibilidade maior, seja lá qual foi a suposta dificuldade que justificasse a fala “Dei uma clareada na foto”.

De início, no contexto social, ambas conviviam harmoniosamente, e, na própria publicação da Beatriz, a aluna interagiu três vezes com tom descontraído, com ressalva para o último comentário: “Ah Morettes kkkkkkk!!!!!!!!!!!!!!!!” Ou seja, poderíamos ver como uma brincadeira, uma tentativa cômica de promover humor, sem uma forma explícita de ofensa?

O racismo recreativo é um conceito desenvolvido por Adilson Moreira (2019, p. 95) como “projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial”. O racismo recreativo de acordo com a análise de Moreira (2019) possui como seu componente a discriminação estética, pela qual “a negritude aparece associada como expressão de feiura, de periculosidade e de ausência de caráter... interpretada como a antítese da branquitude... a negritude representa aquilo que não pode ser moral e esteticamente apreciado” (MOREIRA, 2019, p. 86).

Questionamo-nos novamente sobre quais seriam os possíveis sentidos que circulam por esse gesto e essa fala que mostram o objetivo de “clareamento” supostamente o de Beatriz. Ainda para Moreira (2019, p. 87):

> É comum a associação da negritude à feiura, o que opera como o elemento cômico de supostas brincadeiras, mecanismos que permitem pessoas brancas expressarem hostilidade racial por meios culturalmente mais aceitáveis. As afirmações aparecem dentro de um contexto de uma suposta intimidade entre as pessoas envolvidas, o que descaracterizaria o crime de injúria. Outras vezes os comentários são dirigidos não a uma pessoa específica, mas a toda a raça negra, o caso dos termos nego, neguinho, nega e neguinha. Vemos nessas situações uma referência à imagem das pessoas da raça negra como um todo, mas o conteúdo racista dessas falas é descaracterizado por demonstrarem ausência de vontade de ofender porque a pessoa proferiu as palavras em um tom jocoso ou porque reproduz formas culturais nas quais o ódio e o desprezo racial estariam ausentes.

Lembramos ao leitor ainda que comentamos o mito da democracia racial no Capítulo 3, na cartografia do movimento Mulheres contra o Bolsonaro. Gostaríamos de reforçar que, no imaginário social brasileiro, ocorre a falta de interseccionalidade, pois as pessoas ainda negam a existência do racismo e não se esforçam em notar que práticas racistas impedem o negro de ocupar espaços de poder ou de participar de movimentos como da ascensão econômica (MUNANGA, 2015).

O fato nos mostra o dever inesgotável do debate sobre gênero e raça na formação. É imprescindível perceber e reconhecer que o pensamento supremacista branco insinua a inferioridade e a inadequação do corpo negro como também amar a negritude como forma de resistência política (HOOKS, 2019).

Dada por encerrada a história de Beatriz, conduzimos o nosso relato da aula ao final. Ao meio-dia (sempre ao meio-dia, a turma se levantava para sair) ninguém saiu, e a aula se estendeu até às 12h40. Isso me mostrou como os alunos se interessam por algumas temáticas mesmo que dentro do tema educação e cibercultura. Após o encerramento, algumas alunas me procuraram para conversar e compartilhar experiências pessoais comigo, três passavam pelo processo de alisar os cabelos e estavam em conflito com suas próprias identidades. Uma alegou que apesar de reconhecer-se filha de pai negro, não tinha coragem de parar o processo de alisamento porque tinha medo de se tornar feia com sua estética original.

É fundamental em uma educação feminista antirracista exercitar a alteridade com o olhar e a escuta sensíveis, visto que “compartilham com os demais sentidos do corpo do investigador a tarefa de ler as significações compostas pelos informantes na relação conosco” (MACEDO, 2009, p.140), atentando para a indignação dos participantes que se retiraram da sala, o discurso sobre a sexualização do corpo negro, o conflito de identidade pelo alisamento do cabelo, o mito da democracia racial presente nas falas. Isso significa dizer que a mediação docente não pode ocorrer verticalmente e o *professorpesquisador*, por meio das estéticas

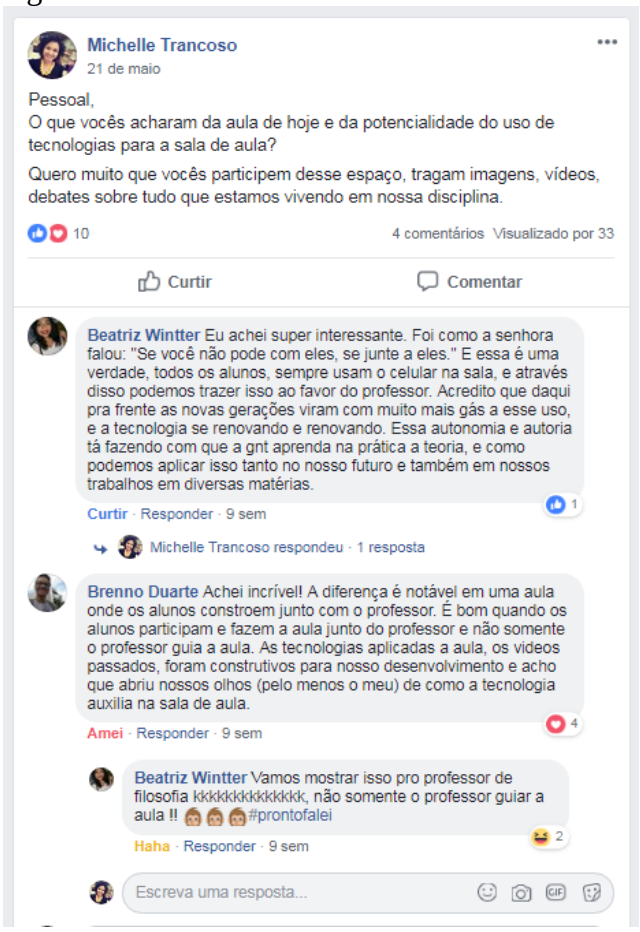
tecnológicas, deve se valer da observação, da escuta sensível e dos sentimentos do mundo para mediar a formação reconhecendo o aluno como fonte de saberes e se dispondo no jogo de alteridade e alteração, conceitos tratados no capítulo de metodologia.

Considerando que a aula havia tomado um rumo imprevisível e fundamental para o processo, utilizei o Facebook para conversar com a turma sobre a atividade, e eles reconheceram a diferença na aprendizagem quando há autoria e cocriação (SILVA, 2014) e como isso é favorecido pelo uso das tecnologias digitais.

− Breno: “Achei incrível! A diferença é notável em uma aula em que os alunos constroem junto com o professor. É bom quando os alunos participam e fazem a aula junto do professor e não somente o professor guia a aula. As tecnologias aplicadas à aula, os vídeos passados, foram construtivos para nosso desenvolvimento e acho que abriu nossos olhos (pelo menos o meu) de como a tecnologia auxilia na sala de aula.”

− Beatriz: “Eu achei superinteressante [...] Essa autonomia e autoria tá fazendo com que a gente aprenda na prática a teoria, e como podemos aplicar isso tanto no nosso futuro e também em nossos trabalhos em diversas matérias. [...] Vamos mostrar isso pro professor de filosofia kkkkkkkk, não somente o professor guiar a aula.”

Figura 35 – Conversa no Facebook da turma



Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/.

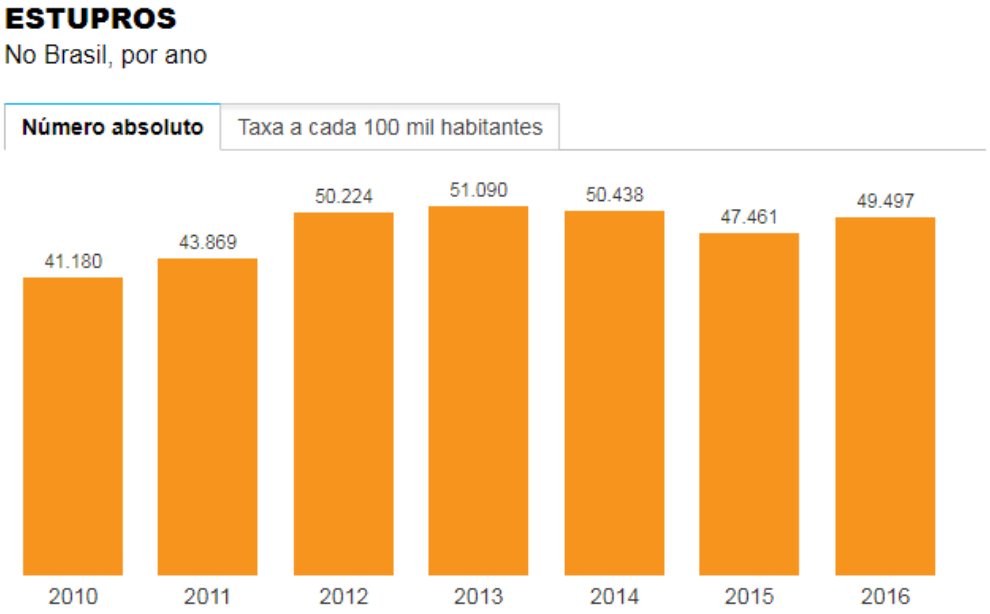
5.1.2 Quero ser um homem sensível

Dia 28 de junho de 2018, o plano de aula previa realizar uma prática em sala de aula com apresentação de cenas de assédio, situações comuns do dia a dia de mulheres. Todos, alunos e alunas, deveriam levantar as mãos, caso se sentissem confortáveis para sinalizar que já tinham passado por alguma dessas situações e assim poderíamos conversar sobre a gravidade desses dados. O material era composto das seguintes perguntas:

- Já recebeu olhar na rua para suas partes íntimas?
- Já sofreu "encostada" no transporte público?
- Já recebeu toques indevidos no trabalho ou faculdade?
- Já desceu do ônibus ou saiu de um lugar por medo do assédio?
- Já teve situação estranha na família?

Ao final, o material apresentava a seguinte informação referente aos indicadores de estupros no Brasil, por ano:

Gráfico 8 – Estupros no Brasil por ano



Fonte: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2017, ano 11, 2017.

O último slide apontava também a questão da desigualdade de gênero no mercado de trabalho, por meio da recente notícia sobre a remuneração dos atores Gal Gadot e Henry Cavill, que protagonizaram os filmes *Mulher Maravilha* e *O Homem de Aço*.

Figura 36 – Comparativo entre *Mulher Maravilha* e *O Homem de Aço*

Fonte: EXAME. Salário da Mulher Maravilha é 2% do valor pago ao Super-Homem. Camila Pati. 20 jun. 2017.

Em todas as perguntas, com exceção das cenas estranhas em ambiente familiar, a maioria das alunas levantou as mãos, e os três alunos não levantaram em nenhuma. O desconforto era visível na medida em que se viravam na cadeira com os rostos para baixo ou quando Edson sugeria castração ou alguma punição física ao agressor.

O que me chamou atenção com a dinâmica foi o momento em que o aluno Breno se pronunciou sobre a abordagem do tema feminismo na educação:

> Professora, o feminismo é importante na educação não só para mulheres. É claro que tem toda a história e o contexto de violência, mas o machismo também oprime os homens porque somos levados a ter uma postura que não gostamos. Eu, por exemplo, não posso ser sensível porque os outros vão me criticar ou duvidar da minha masculinidade, e a gente cresce sem poder demonstrar afeto ou emoções, a gente não pode chorar porque homem não chora. O feminismo também liberta os garotos.

Aquela fala me levou ao primeiro dia de aula em que, numa dinâmica para descontrair a turma, foi proposto um jogo de mímica com filmes que trabalhassem tecnologias e somente uma situação demonstrou o que Breno denunciaria meses depois: um dos alunos insistiu, inclusive, com toques físicos, como se empurrassem o Breno para simular um namoro com uma menina na mímica, enquanto este se recusava e afastava-se fisicamente do outro. De fato, ocorre uma necessidade de afirmação da masculinidade em uma postura sexista, característica da sociedade patriarcal heteronormativa.

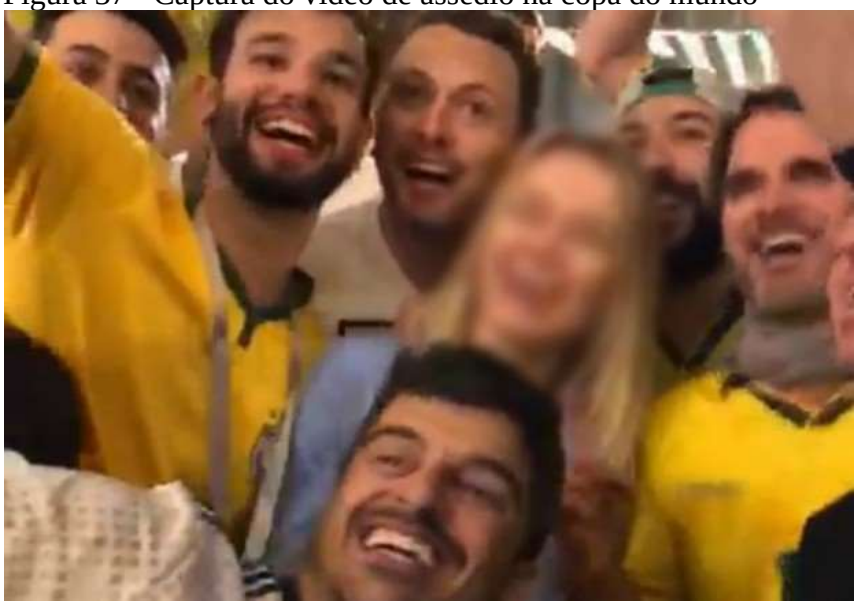
No Facebook, Breno já havia comentado a mesma questão

> Como vivemos em uma sociedade machista, o que se pensa sobre ser homem é ser o oposto de mulher. É esconder sentimentos, não agir por emoção, não expressar opinião acerca de alguém, não demonstrar afetividade, não conversar sobre suas emoções, não ser transparente e não falar sobre o que realmente importa. Ser homem segundo a sociedade atual é isso. Convivi com essas questões por muito tempo e sempre me questionava o porquê eu tinha que reprimir meus sentimentos. Não dentro de casa no ambiente familiar, mas com os outros no ambiente escolar etc. Só consegui me descobrir e ter um contato maior sobre o que realmente é ser homem, quando tive contato com pessoas diferentes do meu convívio social. Sou cristão protestante, e a igreja a qual pertenço atualmente, demonstra o oposto do que a sociedade ensina sobre ser homem. Lá os homens se abraçam, demonstram sentimentos e emoções, conversam sobre o que realmente importam para eles e não sobre os assuntos superficiais como tempo ou futebol, dizem "eu te amo", elogiam uns aos outros. Quando conheci essa instituição foi um choque para mim e para tudo que eu tinha aprendido até o momento. Mas sem dúvidas foi libertador para mim. (Facebook, 19/6/2018)

Neste mesmo dia, os próprios alunos comentaram o caso dos brasileiros na copa de futebol masculina, na Rússia, que assediaram e foram veemente advertidos, internacionalmente, após publicarem um vídeo (Figura 37), em que pediam às mulheres que repetissem apelidos em referência à cor de suas genitálias e frases em português que afirmavam que elas estariam interessadas em manter relações sexuais, tudo sem que elas entendessem o que estava sendo dito. O fato, além de apontar para uma atitude sexista, indica racismo em uma suposta celebração pela vagina rosa, da mulher branca.

O fato obteve tanta repercussão que protagonizou um fenômeno de compartilhamento nas redes sociais da charge feita pelo cartunista Gilmar, representando o polêmico 7x1 que ocorreu aqui, mas de forma trágica – 7 homens das cavernas, pelo comportamento retrógrado, e 1 mulher, coagida (Figura 38).

Figura 37 - Captura do vídeo de assédio na copa do mundo



Fonte: https://oglobo.globo.com/sociedade/brasileiros-assediam-mulher-com-alusao-cor-de-seu-orgao-sexual-geram-revolta-22791530.

Figura 38 – Charge sobre assédio na copa do mundo

Fonte: https://gq.globo.com/Corpo/Esportes/noticia/2018/06/o-brasileiro-na-copa-pior-torcedor.html.

Vemos por fatos e discursos, nesta seção, que há também uma força para que os meninos cresçam afirmando sua masculinidade em uma perspectiva até tóxica na medida em que são coagidos, em uma espécie de humilhação, por pais, amigos, conhecidos a reproduzirem atitudes e falas machistas e a recusarem comportamentos ditos culturalmente como femininos. Hooks (2019) aborda essa ocorrência como humilhação abusiva, em que "garotos são com frequência sujeitados a abusos quando seu comportamento não está em conformidade com noções sexistas de masculinidade" (HOOKS, 2019, p. 113).

Em outra obra, Hooks (2001) comenta como até mesmo os meninos que têm famílias mais progressistas que os encorajam a demonstrar suas emoções aprendem uma compreensão diferente de masculinidade, podendo escolher a masculinidade patriarcal para fins de aceitação e afirmação. Essa masculinidade patriarcal exige que os homens não apenas se considerem mais poderosos e superiores às mulheres, mas que façam o que for necessário para manter sua posição de controle.

Desse modo, tal como posto por Hooks (2001, 2019), abre-se um caminho para o desenvolvimento de personalidades violentas. Contudo, o modo como, diante de uma herança social, política e cultural, buscamos a solução para os conflitos de gênero é equivocado, conforme trataremos na próxima seção.

5.1.3 Educar ou punir

Nesta seção, gostaríamos de apresentar duas situações que ocorreram em dias diferentes, mas que marcaram a pesquisa assim como marcam, no sentido de estruturar e afetar, nossa sociedade atual.

A primeira aconteceu na terça-feira após a exibição do programa *Fantástico*, da TV Globo, tendo como matéria um caso em que Janaína, mulher negra, depois de dar à luz, foi submetida a uma laqueadura, um procedimento de esterilização, sem seu consentimento, por ordem da justiça.

Na aula, estávamos discutindo a situação da mulher negra no país e uma das alunas me perguntou sobre o que eu achava acerca do fato ocorrido. Perguntei então o que eles pensavam a respeito, pois precisava saber como encaminhar a discussão. Uma respondeu: "Professora, eu achei certo porque ela não tinha condições de ter mais filhos." A outra indagou em concordância: "Professora, você não acha que nós já vivemos uma situação de miséria muito grande para pessoas como ela terem filhos e depois eles serem abandonados?"

Tive de apontar 3 aspectos. O primeiro foi a partir da pergunta: "Quem aqui é contra o aborto?" A maioria levantou a mão. Continuei: "A mulher não pode ter o direito sobre prosseguir com a gestação, mas o Estado pode decidir intervir no corpo da mulher para impedi-la de ter filho?"

O segundo aspecto foi: "Quem aqui ganha mais do que um salário mínimo?" E ninguém levantou a mão. Prossegui: "O raciocínio de vocês se volta contra vocês mesmas e seu direito sobre seu corpo e sobre sua decisão de ter filho porque é um argumento seletivo, elitista e higienista em que o mais pobre tem esse direito cerceado. Aí reside uma questão de classe que nos torna oprimidos e aprisionados, vítimas de uma intervenção do Estado por conta de nossa condição socioeconômica, apenas. E sabemos que isso não é critério para uma estrutura familiar ruim."

O terceiro aspecto foi: "Qual o problema do caso apresentado? Ele possui algumas dimensões em sua complexidade, a falta de educação e assistência no planejamento familiar, em que pessoas à margem da sociedade possam, em uma ação de cuidado, se planejarem e terem acesso aos métodos contraceptivos ou um planejamento familiar ou técnicas que possam prevenir o abandono, que é muito mais característico do homem do que da mãe e, neste caso, vocês veem o Estado intervindo no corpo dos homens ou tratando o abandono paterno? Logo, o argumento de abandono por parte de mãe não possui validade."

O quarto e último aspecto implica no outro argumento para a iniciativa do Estado, sobre a situação de marginalidade: "Quem disse que a miséria é provocada por aumento da natalidade? O que causa a desigualdade social e econômica que vemos em nosso país subdesenvolvido? Por que o Estado não se preocupa com trabalho escravo, com o investimento desproporcional entre bairros de classe média e comunidades, onde não há saneamento, segurança pública, serviços básicos que garantam a dignidade humana? A

esterilização da mulher negra é realmente para resolver as mazelas que o próprio sistema alimenta?" Os alunos optaram por permanecer com as reflexões propostas, encerrando o embate discursivo.

Não poderíamos deixar de citar, em termos de complemento da elucidação, a filósofa Sueli Carneiro (2019), quando ao estudar a situação da mulher negra no movimento feminista, aprofunda a reflexão acerca do embate entre mulheres negras e brancas, pela temática do controle de natalidade, denunciando as políticas de controle de crescimento da população negra

> São diversas as experiências etnocidas empreendidas historicamente contra a população negra, que vão desde as formas arcaicas de miscigenação racial, pela utilização da mulher negra como objeto sexual, às ações criminosas decorrentes da cotidiana violência policial sofrida pela população negra, às políticas de controle de crescimento da população negra, como o projeto elaborado por Benedito Pio do Gap, durante o governo Paulo Maluf em São Paulo, com vistas à esterilização de mulheres negras sob a alegação de que, se não contido tal crescimento populacional negro, no ano 2000 constituiríamos a maioria da população brasileira e poderíamos ascender ao poder (CARNEIRO, S. 2019, p. 55).

O fato citado pela autora reforça o racismo fundante das práticas de esterilização que ocorrem, de forma muitas vezes silenciosa, e que desejam implementar em nossa sociedade.

A segunda situação dá-se por inusitada, senão irônica, porque na primeira aula sobre feminismo, um dos alunos, em seus quase cinquenta anos, brincou com o tema, perguntando se isso era o que diziam sobre mulheres que odiavam homens e queriam cortar o pênis. Mas após aprofundarmos o estudo, com indicadores sociais, experiências e notícias, e realizando a dinâmica narrada no subcapítulo 5.1.2. – Quero ser um homem sensível –, o mesmo aluno passa, visivelmente desconfortável pelo rubor do rosto e pela busca por maior conforto na cadeira, a defender uma prática de tortura em homens machistas que praticaram a violência sexual: "Tem de ter um sistema onde você pegue esses caras aí que comentam essas coisas horríveis e introduzir um [não lembro o nome que ele deu, mas era uma ferramenta] pelo ânus dele, castrar esses homens para que eles não façam mais essas coisas."

As duas situações incidem em um quadro atual da nossa sociedade, um quadro de retrocesso ao arranjo medieval do direito sobre a vida do outro, do exercício da vingança que pessoaliza os conflitos. Talvez, do ponto de vista sociológico da pesquisa na pretensão de transformar a sociedade, esse tópico seja o que melhor reflete nossa preocupação com a desconstrução do imaginário social. É preciso então dialogarmos com a ciência jurídica.

Decerto, ainda que tenhamos avançado nos aspectos penais, nos encontramos, atualmente, vivendo uma espécie de flerte com a barbárie. Casara (2014) propõe um debate sobre prisão e liberdade afirmando como o discurso da punitividade é marcado pela ideologia

e, por isso, para fins políticos eleitorais, mas não para ressocialização. Somos a terceira maior população carcerária do mundo, e o que caracteriza o sistema penal é a seletividade e o mecanismo de controle, pelos quais as pessoas presas são as mais vulneráveis por classe, raça e gênero e, mais do que isso, tais aspectos promovem uma política de controle que se materializa como intervenção, por exemplo, no caso de Janaína ou do desejo de torturar um homem machista violento físico.

A disputa pelo imaginário, em que os meios de comunicação em massa levam a população a naturalizar a punição, piora a situação na medida em que a punitividade se torna uma fórmula mágica, movida pelo medo e pela insegurança. Além disso, há uma tradição autoritária que crê no uso da força, sem nenhuma efetividade.

Para Casara (2014), falta à sociedade a evolução do pensamento para a administração dos conflitos sociais e compreender que o processo penal está para além da persecução, ele visa ao projeto constitucional de vida digna para todos, no Estado Democrático de Direito.

Reforçamos o entendimento de que o punitivismo sempre focou na vingança e não na resolução dos conflitos sociais. Indagamos, contribuindo para o raciocínio, como criminalizar a violência sexual se por trás dela há condutas e ideias estabelecidas pelo patriarcado? Esse sistema que sempre colocou a mulher em posição de subalternidade em relação ao homem continua a perpetuar os padrões de comportamento entre meninos, e prender ou torturar não mudará a raiz do problema. Ainda que a lei avance no assunto, por exemplo, com a tipificação do crime de feminicídio – 13.104/2015 – Art. 121 – VI –, ou da importunação sexual no código Penal – Lei nº 13.718/2018 – Art. 215-A, ambas de fundamental importância, há de se reconhecer que a legislação é uma esfera da organização social e que devemos olhar para a formação no sentido de combater ou desconstruir esses padrões que funcionam como propulsoras do problema.

5.2 **Oficinas para letramento digital**

Para que nosso dispositivo – Transmídia de Como Educar Crianças Feministas – fosse acionado, planejamos oficinas de letramento digital a fim de que os praticantes pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre as mídias e seus usos em sala de aula. Cientes das regras e normas do currículo oficial da disciplina Tecnologia e Educação, consideramos a ementa, mas dela partimos abertamente para vivenciarmos o currículo em ato para Macedo (2013) ou praticado para Inês Barbosa (2012). Para o primeiro, já discutido no capítulo Metodologia, trata-se do currículo perspectivado como uma invenção social e cultural, com

possibilidades de se transformar em uma multicriação socioeducacional, em uma experiência autonomista compartilhada (MACEDO, 2013, p. 17); para Inês (2012), trata-se de experiência resultante da criação no cotidiano escolar, em uma perspectiva emancipatória, e que abrange as subjetividades dos praticantespensantes:

> [...] ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos praticantespensantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (Ibdem, p.12).

Ambos os autores pensam o currículo em sua prática cotidiana e em uma produção coletiva e criativa. Portanto, as oficinas foram planejadas em grupos para que os praticantes pudessem imprimir seus modos de ser e existir no mundo e naquele espaço acadêmico mesclando os saberes formalmente previstos no documento, acerca do letramento digital e dos usos das tecnologias na educação, e os saberes individuais/coletivos.

Sendo assim, as oficinas trabalharam as modalidades fotografia, vídeo, podcast, memes/quadrinhos e jogo e teve como referencial teórico a leitura do livro *Múltiplas linguagens nos currículos*, da Professora Edméa Santos, cujos capítulos eram lidos em sala de aula. Durante as oficinas, lemos os textos referentes a cada linguagem e realizamos atividades coletivas para que os alunos pudessem praticar o uso dos dispositivos móveis. Foram pesquisados alguns aplicativos gratuitos e sugeridos aos alunos, mas sempre respeitando o princípio da autonomia para que eles pudessem operar por si próprios. Com isso, a agenda ocorreu conforme o cronograma:

Quadro 1 – Cronograma dos dispositivos: oficinas e apresentações

Data	Tema	Leitura de Apoio
05/07	Game	Jogos e Educação – delineando percursos (Lynn Alves)
12/07	Narrativas fotográficas	Fotografia na educação: o cotidiano entre práticas pedagógicas e a pesquisa acadêmica (Stela Caputo)
16/07	Narrativas em quadrinhos, charges ou memes	As histórias em quadrinhos, sua linguagem e inserção nas práticas de ensino com as tic (André Brown)
19/07	Narrativas audiovisuais	Produção de vídeo na práxis pedagógica (Valnice Paiva)
23/07	Podcast	O rádio na educação: do analógico à internet (Bento da Silva)
02/08	Apresentação dos grupos podcast e jogo	
06/08	Apresentação dos grupos foto, memes, vídeo	

Fonte: acervo da autora.

5.2.1 Jogo

O uso de jogos eletrônicos na educação enfrenta ideias acerca do vício e da alienação que autores vêm buscando desmistificar na medida em que apontam suas potencialidades para a aprendizagem (ALVES, 2018). Para Alves (2018), os jogos eletrônicos, com sua linguagem midiática, podem atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborada por Vigotsky, pois implica em uma ajuda do outro que o aluno necessita para realizar atividades que ainda não concretizadas de modo independente. Concordamos com a autora quando aponta a desarticulação entre esse avanço tecnológico na educação e a realidade das escolas. É inequívoca a situação dos docentes que abrange desde sua formação, no sentido de padecer do letramento digital, até suas condições mínimas de trabalho, como salário e falta de infraestrutura, para atuar com tecnologias digitais.

No embate que se estabelece, Alves (2018) usa a metáfora de Pandora para avançar a discussão e despertar outros olhares para o uso de jogos, centrados na mediação do processo de aprendizagem por meio de simulações de situações diversas do cotidiano. Dessa forma, abre-se a possibilidade para expandir a aprendizagem a partir das características dos jogos: o cenário que contextualiza o conhecimento; os obstáculos cognitivos que desafiam o aluno na reflexão acerca da tomada de decisões; a própria interação que pode contribuir para a experimentação outra do mundo.

Tais pontuações foram debatidas em sala de aula com a leitura de *Jogos e educação – delineando percursos*, de Lynn Alves. No que tange à prática da oficina, devido à dificuldade dos alunos mediante a proposta inusitada de trabalharem um roteiro de jogo, vimos em conjunto um *storyboard*, que é um roteiro de construção, que eu já havia realizado para um jogo a ser aplicado no Curso Técnico do Senac (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial).

À guisa de ilustração sobre como a linguagem disparou uma discussão acerca de gênero, remetemos a uma pergunta que a aluna Camila em relação ao avatar (personagem) do roteiro: “Professora, se a gente fizesse um jogo sobre feminismo, como seria o personagem?”

– Ah, eu não ia gostar que meus filhos usassem personagem mulher. Homem é homem e mulher é mulher, eu sou contra. Expôs a mesma aluna que já tinha se colocado como vítima do racismo reverso.

De repente, ouvi sem distinguir a autoria, duas frases que pareciam ter a aprovação da maioria:

– Eu acho que se colocar no lugar da mulher é fundamental. Qual o problema?

– O nome disso é empatia.

Perguntei aos três homens da turma o que eles achavam, e nenhum se posicionou contra a ideia.

O início dessa discussão nos fez pensar em como os marcadores sociais condicionam até mesmo nossas experiências mais lúdicas e simples da infância. Afinal, como citado na aula, nunca foi motivo de preocupação uma menina jogar o jogo do Mário Bros, produzido pela Nintendo, cujo objetivo é salvar a princesa. Por outro lado, no entanto, o fato de um homem jogar com uma personagem mulher o vulnerabiliza até mesmo entre as mulheres.

A dificuldade de trabalhar um projeto de alteridade – em que homens se coloquem no lugar de mulheres e permitam expressar emoções ou atuar com o que a sociedade patriarcal determinou ser próprio das mulheres – pode ter relação com nosso diálogo na seção 5.1.2 Quero ser um homem sensível. Lá, discutimos a fala de Brenno sobre a dificuldade e até mesmo impossibilidade de expressar sentimentos e emoções, socialmente atribuídos à figura feminina desde a formação na infância, quando costumam sofrer a humilhação abusiva. Já aqui, encontramos a outra ponta dessa relação, uma mãe que demonstra incômodo e recusa diante da possibilidade de seu filho jogar um jogo, aplicado dentro do contexto de educação feminista, sendo representado por uma personagem mulher.

Trazemos novamente o entendimento de Bell Hooks (2001), porquanto sua teorização contribui para compreender a formação da masculinidade no sistema político-social que é o patriarcado, no qual os homens são dominadores, em uma ótica essencialista. Nesse sistema, os papéis de gênero são reforçados tanto pelo pai quanto pela mãe, na condição de sexistas, e a humilhação abusiva, a qual já nos referimos anteriormente, ocorre porque na cultura de dominação os direitos civis das crianças são ignorados ou nulos na medida em que os pais atuam como se fossem propriedades. Vimos que em uma turma, uma mãe de filho homem é a única a se posicionar contra um simples gesto de alteridade capaz de mudar sua própria condição de subalternidade social.

5.2.2 Fotografia

Na oficina de fotografia, adotamos o texto da professora-pesquisadora Stela Caputo – “Fotografia na educação: o cotidiano entre práticas pedagógicas e a pesquisa acadêmica”. Nele, a autora discute a fotografia por seus usos na pesquisa, relacionando-a à Antropologia, ciência com a qual dialoga juntamente com a história e o jornalismo em suas pesquisas em terreiros de candomblé. Para Caputo (2018), as imagens registradas ao longo dos 20 anos de

atuação não só ajudam a refletir sobre as questões existentes como também provocam outras novas.

Para aprofundar a discussão, a autora problematiza técnica, subjetividade e fotoetnografia com o aporte teórico do antropólogo Achutti, para quem o domínio da técnica é fundamental para pesquisadores que utilizam a fotografia como narrativa. Conforme explicitado pela autora, Achutti ao estudar outros antropólogos – Malinovski, Lévi-Strauss e Pierre Verger – e suas relações com a fotografia nas pesquisas correspondentes, indicou o primeiro como inábil por errar o foco de cerca de mil fotos, e citou o segundo como amador. O próprio Lévi Strauss se considerava amador, pois a fotografia para ele se tratava apenas de coleta de registros, enquanto para Verger, lhe abriu caminho para pesquisa.

A presente pesquisa que descrevo também disparou questões por meio de nossos registros fotográficos. Em uma das fotos, do dia 17 de maio de 2018, após a proposta de pensar, naquele momento em grupo, uma atividade formativa com o uso de tecnologias digitais, um grupo se levantou carregando suas mochilas e saiu imediatamente da sala eufórico como em um ato de busca pela libertação do espaço físico enquanto o outro permaneceu até o final elaborando a atividade, sentados e em discussão. A sala se dividiu fotograficamente em dois espaços, e o do grupo que se retirou estava com papéis e embalagens de comida e bebida pelo chão, as cadeiras desordenadas e alguns dos integrantes ainda tentavam encerrar o trabalho do grupo reunido convidando os colegas para saírem também.

Figura 39 – Momento de atividade em sala de aula

Fonte: acervo da pesquisa

Os alunos praticantes da pesquisa, como já discutido epistemologicamente no capítulo de metodologia, precisam ser sentidos e compreendidos em suas "redes de subjetividades", considerando-se suas histórias de vida. E conforme articulamos nas páginas referidas, convidamos o leitor a retomar os escritos das páginas 46 e 47, pensamos aí o papel formativo da universidade, com as contribuições de Barbosa (1998) no que diz respeito ao aproveitamento de situações e na permissão à transferência e contratransferência para que os alunos se tornem cada vez mais autores-cidadãos.

A retroalimentação do sistema que punha a formação universitária como meio de mobilidade social também não poderia ser um ato conformativo a impedir o processo de autorização em que o pesquisador, inserido em uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004), forma ao mesmo que se forma. Stenhouse (1991) idealiza um método que possibilita "ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa" (MACEDO, 2010, p. 160), cunhando, desta forma, "a noção libertária francesa de pesquisa implicada ou engajada e os pressupostos sociofenomenológicos da pesquisa-ação britânica que arquitetamos a noção de etnopesquisa-formação" (p. 160). Não convinha em um processo formativo, com os ideais da pesquisa-formação, dos estudos nos/dos/com os cotidianos e a multirreferencialidade, reproduzir o papel do sistema com ideias e atitudes meritocráticas, de controle e punição. Ao contrário, trata-se de compreender a formação tanto para os discentes quanto para as professoraspesquisadoras.

> Compreender a formação implica em estarmos, a partir da nossa existência implicada, nos aproximando, nos disponibilizando, interpretativamente e sensivelmente diante de outras existências em formação. Nestes termos, nosso ato de compreensão trabalha meio às existencialidades que, pelas suas itinerância aprendentes, empreendem atividades e interpretações, movidas pelas lógicas dos seus etnométodos, ou seja, maneiras interativamente constituídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação (MACEDO, 2010 p. 42-43).

Com base nessa abordagem de Macedo (2010), realizamos rodas de conversas para conhecer aquela turma, atravessando a ementa proposta e entendendo o funcionamento do currículo praticado como a materialidade do currículo em uma ambiência formativa que envolve significações, experiências e sentidos tecidos pelos praticantes, ou seja, envolve criar oportunidades para mergulhar com todos os sentidos no cotidiano formativo de uma rede educativa, o que não é fácil ou cômodo. Segundo Nilda Alves (2008),

> É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as de agressivas ou "suburbanas"... Representando o outro com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de "más", "esquisitas", "violentas" [...] Tudo isso exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do que o olhar vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações (ALVES, N. 2008, p. 23).

Tomamos aquela fotografia como um disparador de uma questão e do processo de autorização e de mergulho: Seria então aquela imagem um gesto, uma tática, nas definições de Certeau (2014), para não consumirem passivamente a proposta? O gesto de se retirar de sala não era uma recusa à formação, mas uma operação tática de desjogar ou subverter o que para eles era uma estratégia de avaliação punitiva, que impunha uma permanência em sala, um espaço onde existia uma relação de poder e que o esforço da tarefa não lhes traria uma recompensa em forma de nota.

Retornando ao relato das oficinas, ao fim da leitura e discussão do texto de Stela Caputo, foi combinado que os alunos fariam fotos pela universidade para que não somente eles pudessem usufruir daquele momento de descobertas e ressignificações acerca do espaço em que viviam durante a formação, mas também para nós, pesquisadores.

O objetivo da oficina era despertar nos alunos o olhar fotográfico das situações que se pretende narrar e demonstrar o potencial dessa linguagem para o ensino, sob a perspectiva do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003) em seus estudos sobre o discurso. De acordo com o filósofo, nossa experiência discursiva interage com os enunciados individuais do outro, que imprime ali sua expressão, que assimilamos e reelaboramos. Nessa visão, pretendíamos desenvolver esse processo de alteridade em sala de aula, visando também à leitura e à construção de sentidos, no que concerne à gênero e raça, pela leitura e transmídia do livro de Chimamanda Adichie (2017).

Dentre as fotos compartilhadas na página da turma, no Facebook, pudemos perceber que houve uma relação dos alunos com a palavra “resistimos”, pintada na parede do andar de Pedagogia:

Figura 40 – Relação com a pintura da palavra “resistimos”

Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/

A sequência de fotos a seguir apontam para como os alunos se veem na Uerj, lidando com a escassez de recursos como água para beber, elevador e banheiros, assim como as despesas com alimentação e cópia de textos e o cansaço no dia a dia (Figura 41).

Figura 41 – Oficina de fotografia: sequência de fotos “Como me vejo na Uerj”

Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/

As fotos também nos permitiram informar aos alunos sobre espaços conquistados por meio de protestos discentes como o bandejão, restaurante universitário reivindicado por anos, inclusive em uma ocupação estudantil da reitoria, em 2008. Uma oportunidade para lembrá-los de como esses espaços são ameaçados pelo projeto de desmonte das universidades públicas do governo mais recente, pós-golpe de 2016:

Figura 42 – Oficina de fotografia: bandejão

Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/

Permitir que os praticantes da pesquisa tivessem, enquanto sujeitos em formação, liberdade para realizarem tal atividade foi fundamental para que houvesse maior autonomia e, por conseguinte, maior entrega aos processos de subjetivação, sem interferência do professor-pesquisador, conforme poderemos observar, mais adiante, no relato da atividade de transmídia.

5.2.3 História em quadrinhos/memes

A oficina de história em quadrinhos teve a flexibilidade de trabalharmos com memes porque entendemos serem linguagens próximas. A semelhança deve-se ao fato de que o formato dos quadrinhos, segundo Brown (2018), pode abranger uma imagem ou pintura fixa, única ou em sequência, e a representação gráfica por si só compreende um fenômeno, ou seja, dispensa uma explicação. O autor entende que a humanidade tentou ao longo da história narrar um evento por registros de imagens, independentemente de o local de produção ser uma caverna ou uma tela de pintura. Ele cita os mangás, as tirinhas, as histórias em quadrinhos dos super-heróis e o cartum, que para nós se aproxima mais do meme por ser “um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de caráter crítico que retrata de uma forma bastante sintetizada algo que envolve o dia a dia de uma sociedade” (BROWN, 2018, p. 275).

Outro fator, comentado pelo autor, que nos levou a adotar o meme como uma opção nesta categoria de quadrinho tem relação com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e a forma como tanto a produção da linguagem como seu compartilhamento foram impactados. Para Marti, F.; Costa, A; MIRANDA, A. (2019), a web 2.0 promove

autoria e criação para os praticantes das redes culminando em produções textuais multimodais, “o termo meme da internet ou memes digitais é utilizado para descrever a dispersão viral na internet de conteúdos intertextuais, remixados e reutilizados, como piadas, imagens, websites, áudio, frases repetidas, etc.” (Ibdem, p. 94).

Ademais, como relata o autor, a educação se abriu para o uso de quadrinhos ou tirinhas na medida em que percebeu como uma linguagem artística para a dominação da leitura e, hoje, exames como Enem e os vestibulares usam essa modalidade. As professoras e pesquisadoras Janaina Cardoso, Alessandra Bittencourt e Ana Beatriz Simões (2019) realizaram uma atividade por meio de memes em uma aula de língua espanhola e constataram que:

> Em suma, a utilização dos memes em sala de aula nos suscitou diferentes saberes experienciais (TARDIF, 2002). O primeiro foi que percebemos que os alunos sabem muito mais sobre gêneros digitais do que nós, professores, imaginamos. O segundo foi reforçar que o celular é um artefato tecnológico profícuo à aprendizagem e negá-lo significa desperdiçar suas potencialidades pedagógicas. Outro ponto confirmar que produzir memes é uma atividade desejada pelos alunos. E, finalmente, constatou-se que se urge cada vez mais trabalhar o componente cultural em sala de aula (2019, p. 68).

Em nossa oficina, a turma produziu memes que podem representar o cansaço devido à carga horária do programa e à determinada disciplina por seu conteúdo ou pela didática.

Figura 43 – Oficina de memes: cansaço

Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/

Interessou-nos também o meme que apontou o sucateamento da Universidade, com a falta de manutenção dos elevadores:

Figura 44 – Oficina de Memes: elevadores sem manutenção

Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/

Para nós, o uso e a produção de memes em espaços de formação são potentes porque modificam nossa relação com o mundo, afetando de modo significativo os processos de subjetivação e podem se constituir, com humor, como estratégias de subversão e contestação (COUTO; POCAHY; CARVALHO, 2019).

5.2.4 Vídeo

Em 23 de julho de 2018, A oficina de vídeo, considerando a extensão do dispositivo e o cronograma, teve como atividade a elaboração de roteiro. A partir do texto Produção de vídeo na práxis pedagógica: uma prática com arte, tecnologia e criatividade encantando a educação, de Valnice Paiva, discutimos o potencial da produção de vídeo nas escolas.

Concordamos com Paiva (2018) quando confronta o papel formativo de cidadania da escola diante de seu desconhecimento da sociedade forjada por novas tecnologias e que essa ausência contribui para que o cotidiano escolar pareça descontextualizado. Sobre essa distância que afasta a escola das práticas sociais, lembramos que a produção de vídeos, principalmente, vídeo-amadores, à guisa de ilustração, nos reconfigurou politicamente quando

passamos a transmitir ao mundo protestos e manifestações sociais, atos de violência policial, tragédias ambientais e sociais, dentre outros eventos. Martins (2017) comenta como a produção de vídeos instantâneos fizeram com que a prática deixasse de ser profissional e se popularizasse com as mídias sociais YouTube e Facebook

> Pode-se observar como as mídias sociais estão aderindo ao vídeo instantâneo e popularizando o cibervídeo. Seus usos pedagógicos são inegáveis. O professor pode transmitir suas aulas, seus eventos, sua rotina de trabalho e o que mais julgar oportuno para compartilhar conhecimentos diversos. A Educação Online só tem a ganhar com a criação desses aplicativos e sua crescente utilização, além de aproximar os praticantes ciberculturais, diversifica as interfaces utilizadas, privilegiando as múltiplas formas de aprendizagem e o saber fazer dos docentes inteirados das mudanças sociotécnicas (MARTINS, 2017, p. 80).

Acerca desse processo de autoria, também destacamos que "mecanismos de controle da informação dificilmente poderão intervir neste processo de autoria, produção e divulgação destes trabalhos" (PAIVA, 2017, p. 177), e assim também no processo de ensinoaprendizagem, o processo de subjetivação pode ser potencializado, sem interferências.

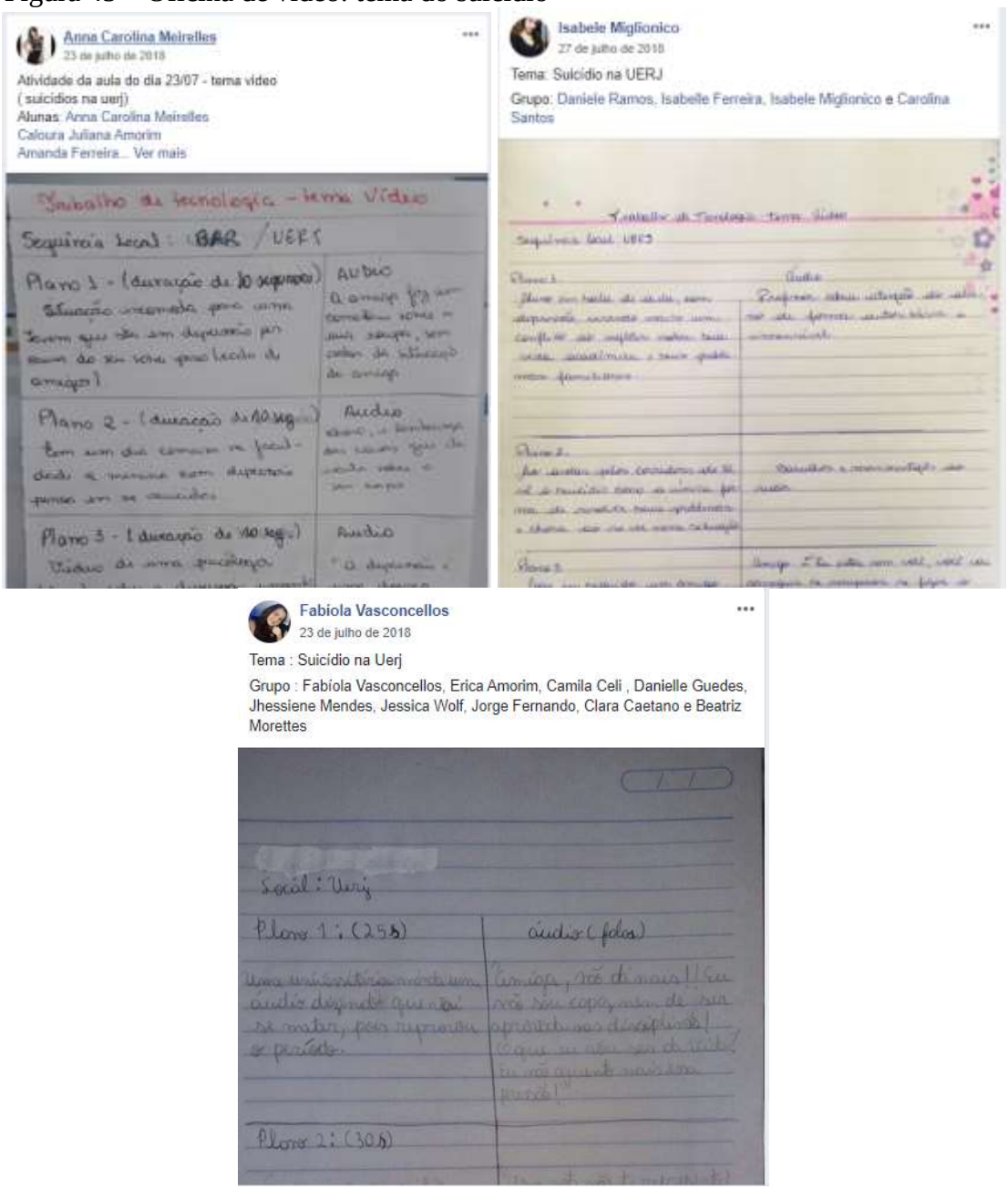
O tema liberdade na autoria pode ter contribuído para o ocorrido na oficina, pois diante do pedido para desenvolverem um roteiro de vídeo sobre racismo e machismo, os alunos nos surpreenderam com o tema suicídio, e, naquela semana, havia acontecido tal episódio no andar do Instituto de Educação. Diante desse fato, observamos dois pontos, um que diz respeito ao modo como a experiência vivida – de presenciar um suicídio – foi um fator naquele *espaçotempo* formativo e impresso na atividade, e o outro fato se refere a como eles desjogaram o jogo imposto, ou seja, nos remetendo ao conceito de negatricidade, explicitado no capítulo de metodologia, de onde concluímos uma possível tática de subversão, essencial na relação ensinoaprendizagem.

O fato que nos chama a atenção é que essa negatricidade veio promover um espaço para que os praticantes pudessem imprimir suas angústias. Então, no primeiro roteiro, temos o relato de uma aluna com obesidade, que está insatisfeita com seu próprio corpo, no outro roteiro, uma aluna está com problemas familiares, e o professor tem uma postura autoritária e se mostra insensível ao chamar sua atenção, e, no último roteiro, a estudante deprime pelo mau desempenho nas disciplinas.

O que podemos verificar é que eles realizaram a atividade com o tema que eles próprios decidiram, em unanimidade, porque queriam de alguma forma dialogar sobre o fato ocorrido no ambiente onde estudam e imprimir possíveis causas de tristezas que podem levar ao pensamento suicida no espaço universitário. É preciso que o "mundo da escola" se vincule cada vez mais ao "mundo da vida", para se inserir em contextos mais humanos e afetivos

(PERDIGÃO, TRANCOSO, 2018), ou seja, neste mundo saturado de informações e exigências, a educação deve ser praticada para além dos muros da sala de aula, do currículo, e que alcance os demais espaços sociais para dar conta dessa complexidade que vivemos.

Figura 45 – Oficina de vídeo: tema do suicídio



Fonte: https://www.facebook.com/groups/203629733699400/.

5.2.5 Podcast

Para a oficina de podcast, nossa ideia inicial era simular a gravação de um episódio com o grupo inteiro, em que eles pudessem sugerir sons, textos, simulações de participação,

trechos de músicas, dentre outros componentes dessa modalidade. Porém, ocorreu que no dia, apenas quatro alunos compareceram enquanto o restante participou de um evento acadêmico promovido pelo movimento estudantil. Como naquele ano já havíamos enfrentado a greve dos caminhoneiros que, somada aos feriados, nos fez perder aproximadamente seis aulas, o cronograma ficou curto e não pudemos remarcar a oficina. Então, como solução, lemos o texto Rádio na Educação: do analógico à internet e ouvimos o podcast Para Educar Crianças Feministas, do Leitor Cabuloso.[39]

O podcast é uma modalidade de radiodifusão sob demanda que surgiu em meio ao desenvolvimento de relações mais horizontais entre os usuários da rede de computadores (HERSCHMANN; KISCHINHEVSKY, 2008). Essa característica nos remete às leis da cibercultura conceituadas por André Lemos, a que nos referimos no Capítulo 3 e por elas, segundo o próprio autor, compreendemos o fenômeno do podcasting. A saber, nesta prática, "os receptores-consumidores – muitos deles amparados pela ideologia punk do faça-você-mesmo – tornaram-se também emissores" (p. 104), daí a lei da liberação do polo emissor. Soma-se a isso a terceira lei que consiste na reconfiguração, pois "segundo Lemos, a expressão cibercultura redefinir a indústria cultural massiva. Assim, ainda de acordo com o teórico, o podcast, como advento do meio rede, reconfigura o meio rádio" (DIUANA; CABRAL FILHO, 2008).

A respeito dessa relação do usuário com a prática, de forma mais detalhada, Mayrton Bahia (2009) explica:

> O usuário do podcast tem a possibilidade de se libertar da condição unidirecional de receptor passivo para uma comunicação bidirecional assíncrona, podendo também distribuir e compartilhar suas produções através da internet. Os conteúdos de áudio e vídeo podem ser apreciados nos sites de origem e, uma vez transferidos para o computador do usuário, também podem ser sincronizados, ou transferidos, para diversos modelos de tocadores (players) de áudio e vídeo portáteis. Dessa forma o podcast possibilita que os conteúdos de áudio e vídeo sejam compartilhados através da internet, transportados e acessados em qualquer lugar, e a qualquer hora (BAHIA, 2009, p. 20).

Ainda segundo Mayrton (2009), "a utilização da voz e de arquivos de áudio, publicados e compartilhados através da tecnologia de podcasting, potencializa as ações do docente, investidas e engajadas na redução da evasão na educação on-line" (p. 141) e, de fato, na apresentação da transmídia, o resultado nos surpreendeu. A propriedade autoral do podcast a partir dessas noções próprias da Cibercultura foi discutida na aula e, posteriormente, notada

[39] Disponível em: http://leitorcabuloso.com.br/2018/03/perdidos-na-estante-016-para-educar-criancas-feministas-opodcastedelas2018/?fbclid=IwAR2dqp6_dwNOrO0Czv1e28_U2VQBRjlWgyXGbs46_axQ7nkagcZByuDeZzA. Acesso em: 30 mar. 2020.

na apresentação do trabalho da transmídia por meio da combinação de elementos como efeitos sonoros, participação de “ouvinte”, entre outros.

Em resumo, para finalizarmos o relato das oficinas, salientamos que as mesmas foram fundamentais para que os praticantes pudessem operar seus dispositivos móveis, explorar o espaço fora da sala de aula e exercer suas autorias e criatividades. Dessas experiências, obtivemos uma atividade de transmídia rica em subjetivação, criatividade, pesquisas, experiências individuais, como descreveremos na seção a seguir.

5.3 **Narrativas da Transmídia**

Nos dias 2 e 6 de agosto, ocorreram as apresentações dos materiais produzidos pelos grupos. As exposições dispararam conversas e inspiraram narrativas, as quais tentaremos explicitar com vistas às subjetividades imbricadas. Todavia, alertamos o leitor a não criar expectativas de conclusão, afinal, para nós, pesquisadores do cotidiano e da multirreferencialidade, o desinteresse pelo julgamento termina por desencadear inconclusões, haja vista nosso foco ser compreender a formação, as relações que se estabelecem nos espaços formativos, no que diz respeito às subjetividades, e em como isso repercute ou retroalimenta a sociedade.

Da atividade de transmídia, mapeamos categorias de análise as quais chamamos noções subsunçoras. Na pesquisa-formação multirreferencial, a produção e a interpretação de dados estão vinculadas a um processo dinâmico e criativo, no qual o pesquisador mobiliza competências teórico-analíticas e hermenêuticas (SANTOS, E. 2019). Sendo a pesquisa uma prática de formação, de uma aprendizagem significativa, Santos (2019) compreende as noções subsunçoras como categorias analíticas advindas desse diálogo entre teoria e prática. Nesta feita, convidamos o leitor a conhecer tais noções, apresentadas nos tópicos a seguir.

5.3.1 Feminismo negro

O corpo da mulher negra esteve bem presente nos materiais desenvolvidos, abarcando identidade e o tema da transição capilar. É possível que a fala de Beatriz, narrada anteriormente, tenha sido disparadora da tessitura do pensamento complexo acerca da interseccionalidade (CRENSHAW, 2005; POCAHY, 2011).

As marcas sobre a situação da mulher negra neste trabalho corroboram a incontestabilidade da urgência do olhar, da voz e do protagonismo da mulher negra no

movimento feminista. Isso se deve às suas experiências e à própria história, no que se refere ao sistema escravagista e colonialista, tal como aprofundam as autoras Davis (2016), Ribeiro (2018), Hooks (2019) e Carneiro (2019).

Em nosso projeto na formação docente, essas questões foram latentes desde o início. As narrativas fotográficas, por exemplo, trabalharam com representatividade negra pela perspectiva do educador e do educando, conforme podemos notar a seguir.

Figura 46– Transmídia foto: representatividade negra

a

b

Fonte: Acervo da autora

Vale destacar aqui a importância de não incutir a opinião própria, pois quando apresentada a sexta sugestão pelas fotografias (Figura 46b), tive a ideia de que se tratava de uma defesa pela etnia, mas resolvi indagar sobre a significação daquela imagem de uma criança com vestido, turbante e mochila colorida. A resposta me surpreendeu: "Quisemos mostrar que ela pode ser princesa, sim, se quiser."

De imediato, percebi que eu quis ver uma representação étnica, uma afirmação cultural pelo turbante e pelas cores que fugiam do padrão imposto pela sociedade cristã ocidental, mas, como discutido no Capítulo 2, sobre a metodologia, não poderia haver um conflito assumido entre minhas ideias e as do grupo, já que eu estava ali para compreender sem impor significações. Logo, pelo exercício da escuta sensível, tratava-se de uma aceitação incondicional, sem julgamentos (BARBIER, 2002), ação do pesquisador que conversa com a sociologia do cotidiano em relação à atitude do pesquisador diante dos enigmas, em que é preciso saber adentrar nas mistificações para melhor compreender esse universo, saber jogar o "claro-escuro" da metáfora da revelação fotográfica (PAIS, 2003, p. 63): "são os escuros que lhes permitem pôr a descoberto os claros da realidade."

Nessa busca por questionar o que estava tão aparente em sua superfície, cheguei aos sentidos daquela foto pela perspectiva de seus praticantes – não era para ser uma resistência política na recusa ao *status* de princesa, era uma resistência para uma ocupação de um *status*

de poder. Adentraremos nessa discussão, mais à frente, na seção 5.2.4. Qual o problema em ser princesa?

O grupo de memes também trouxe a imagem da mulher negra em suas construções, conforme podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 47 – Meme: Representatividade negra

a

b

Fonte: acervo da autora

O grupo de vídeo trouxe o tema “transição capilar”, que significa deixar de alisar o cabelo e assumir seu formato natural. Na Figura 47a, é uma entrevistada narrando seu processo de transição capilar e na Figura 47b, uma simulação de entrevista de emprego, em que a entrevistadora questiona a candidata sobre o cuidado com seu cabelo.

Figura 48 – transmídia vídeo: transição capilar

Fonte: acervo da autora

Figura 49 – Transmídia vídeo: racismo na entrevista de emprego

Fonte: acervo da autora

Esse tema sobre os cabelos foi trabalhado em sala de aula, quando compartilhei com a turma minha experiência pessoal com o alisamento capilar, estimulado por uma colega de trabalho a fim de obter uma boa imagem na empresa onde trabalhávamos. Nesse dia, ao final da aula, um grupo de sete alunas permaneceu em sala para falarem sobre suas estéticas e dificuldades em assumirem seus cabelos crespos, afinal é uma decisão que envolve sentidos e emoções, como bem coloca Chagas (2013, p. 79):

> O processo de manipulação dos cabelos não se dá de maneira fácil, pois em alguns momentos assumir seu cabelo crespo pode significar estar fora de determinados lugares. Por outro lado, negá-lo pode expressar sentimentos de rejeição, de negação de seu pertencimento racial.

Torna-se fundamental apontar as razões pelas quais essa representatividade se apresenta como uma crítica ou uma reclamação seja pela presença do corpo negro nos espaços de poder ou nas referências de beleza. Devemos resgatar, em uma espécie de conscientização, que a colonização impôs dentre tantas formas – religião, cultura, língua, saberes – seus traços físicos e estéticos, e, até hoje, os meios de comunicação engendram de forma até mais eficaz que a força bruta o padrão branco (MUNANGA, 2020). Ao formular tal pensamento, Munanga (2020) exemplifica citando o projeto de branqueamento de pele e de alisamento dos cabelos que ocorre na África:

> A título de ilustração, veja-se a mulher negra, em algumas cidades africanas, mesmo dentro das camadas populares. Há certa tendência em alisar o cabelo e clarear a pele, utilizando elementos químicos fabricados para ela pelo branco. Em determinados países da África negra (não são todos), os cremes para branquear foram

> popularizados, sobretudo depois das independências. Outros autorizaram em seu território a instalação de indústrias que fabricam tais produtos. No entanto, vários governos têm tomado medidas interditando a sua importação e venda. Nesses lugares, infelizmente, instaurou-se um comércio clandestino. A mulher negra continua a usar peruca e alisar o cabelo para se parecer com a branca, que é o ponto de referência de beleza humana. Em países onde a autoridade pública conseguiu banir a peruca, ainda resiste o creme cosmético e o pente de alisar o cabelo de nossas mulheres. O complexo de inferioridade do negro africano em relação a seu físico, ou seja, a sua alienação, virou um motivo de lucro, industrializando-se (MUNANGA, 2020, p. 69).

A construção da identidade negra envolve processos complexos e o cabelo é um símbolo que destaca esse processo de tensão na medida em que o cabelo do negro é "ruim" e o do branco é "bom" (GOMES, 2019), indicando uma forma sutil de racismo. Em adendo, afirmo ser sutil porque é mascarado pelo argumento da praticidade que a indústria de cosméticos utiliza. Esse conflito, de acordo com Gomes (2019) – cuja tese refletiu sobre dilemas das mulheres negras e seus corpos –, promove dois caminhos: um consiste no fato de que "mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade" e o outro pode ainda "representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo" (GOMES, 2019, n.p.).

5.3.2 Do aborto à sobrecarga de trabalho

Todos os grupos falaram sobre a liberdade de não ter filho e sobre a paternidade participativa, mas não sobre o direito ao aborto. Todo aquele semestre teria sido em vão sobre o feminismo e a paternidade ausente? As imagens trabalhadas pelo grupo de narrativas fotográficas dispararam uma tessitura de ideias acerca dessa compreensão.

Figura 50 – Transmídia foto: maternidade sem pai

Fonte: Acervo da autora

A foto faz referência à primeira sugestão de Chimamanda para sua amiga: “Seja uma pessoa completa. A maternidade é uma dádiva maravilhosa, mas não seja definida apenas pela maternidade...” (CHIMAMANDA, 2017, p. 8). A foto mostra a mãe estudando tal como na realidade, já que se trata da aluna Julia com sua bebê na aula, na Uerj.

O esforço do pesquisador é contínuo, é diário e segue em direção à autorização, debruçando-se sobre a alteridade e a alteração em um jogo de esvaziamento de si para receber o outro, experiências e representações outras. Foi necessário, portanto, despir-me da militância sobre o aborto como direito da mulher para buscar compreender a relação dos alunos com a temática, é como Joaquim Barbosa (2014) descreve:

> A práxis da pesquisa em educação se apresenta como laboratório excepcional no qual o pesquisador dispõe da possibilidade de assumir e elaborar vínculo com sua pesquisa e, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário para que a reflexão e a atividade de interpretação e significação ocorram (BARBOSA, 2014, p. 145).

Reside aí uma questão com que a ciência moderna não trabalharia, pois a incerteza e a complexidade que surgiram nessa abordagem seriam eliminadas para oferecer visibilidade somente às tendências do pesquisador. Nisso, também ironiza Certeau (2014) em sua alusão ao World Trade Center quando o observador *voyeur* se mantém no prazer da ótica totalizadora

> Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em voyeur. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual estava “possuído” (CERTEAU, 2014, p. 158).

E quando mergulhamos no cotidiano das práticas comuns, ditas banais, conseguimos ver as operações e compreendê-las pelas subjetividades

> Mas, embaixo (down) a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmanner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo (Ibdem, p. 159).

Olhei novamente a foto e sua sequência (Figura 50). A bebê era de uma das alunas, que em um breve e incômodo relato afirmou viver a maternidade sozinha, sem a presença do pai. Ela levava a filha quando não tinha como deixá-la com familiares, e, assim como ela, havia outras três. A mensagem estava clara, era um entendimento do papel do homem no exercício da paternidade tal como a mãe e para bem representar o pensamento, o grupo que tinha um componente homem, realizou a segunda foto (Figura 51) com o membro de outro grupo, o

autor da fala sobre a libertação do homem da opressão do patriarcado, abordada na seção anterior.

Figura 51 – Transmídia foto: paternidade em exercício

Fonte: acervo da autora

O grupo de podcast trouxe essa segunda sugestão de Chimamanda com uma crítica à sociedade, em especial, à mídi a, acerca da notícia[40] de como um cantor famoso ajudava a esposa com os cuidados do bebê do casal:

> Na segunda sugestão ela fala exatamente isso. Ela aprofunda mais, diz que pai é tão verbo quanto mãe, logo os dois têm obrigações com a criança, com a casa em enfim ela diz que a única coisa que o pai não pode fazer é amamentar, né, gente, porque de resto, ele pode fazer tudo sozinho, não tem problema nenhum.
> Ela ressalta uma coisa que eu acho muito importante que a Nayla falou... ela fala para ela esquecer, abolir totalmente no vocabulário dela a palavra ajuda porque ele não está ajudando. Tipo, ele está fazendo o que deveria fazer para fazer parte da obrigação dele. Então quando falam que vai dar ajuda em casa, quando você tá com neném pequeno a primeira coisa que perguntam é: e o pai está ajudando? Não, galera! Ele não tá ajudando, né. Ele está cuidando do filho dele porque a mulher não fez sozinha, né? Então, ele não está fazendo mais do que obrigação dele. Ela conclui dizendo que o pai da criança não merece nenhum tipo de elogio e nem ela porque os dois optaram por colocar uma criança no mundo, e os dois são adultos né. Estou ciente de todas as consequências que isso traz e os dois têm que arcar com isso. Então cada um com seus problemas, né?
> Então, eu vi uma notícia sobre o Gustavo Lima, o filho dele nasceu tem poucos dias. E essa notícia dizia que o, enaltecia, assim, o Gusttavo Lima porque ele estava ajudando a mulher dele, a cuidar do filho dele e tal. Não foi nem o depoimento dele, foi realmente uma notícia, foi a mídia. Essa era a manchete, falava que ele estava ajudando muito a mulher dele que ele estava apoiando muito, e a gente percebe como a sociedade é como um todo. Tem muito essa questão de achar que o pai tem que ajudar, né? Embora ele seja pai [...] (GRUPO PODCAST, 4 min 00 seg.)

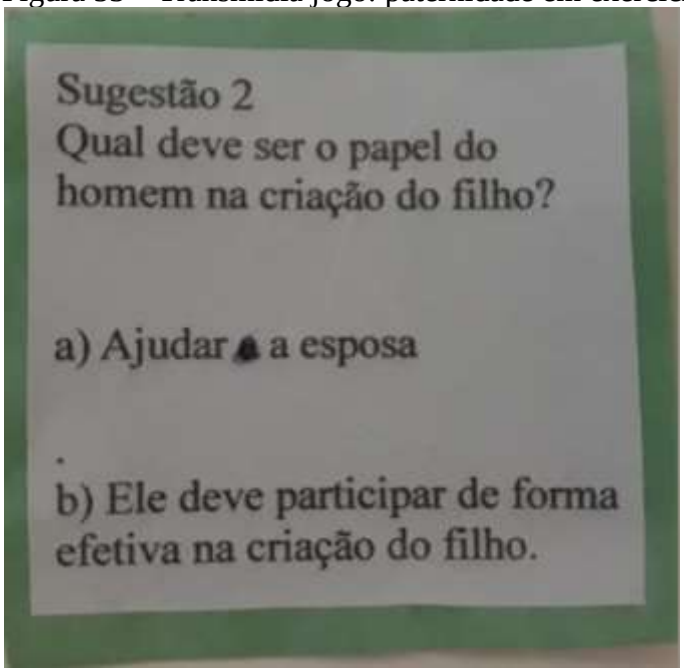
[40] O grupo não lembrou a notícia comentada para que pudéssemos referenciá-la. Mas após pesquisas, encontramos uma notícia cuja chamada é: Andressa Suita exalta Gusttavo Lima como pai: “Em casa ele ajuda muito, até mesmo a olhar bastante o Gabriel, muito atencioso é um ótimo marido”, disponível em: https://www.purepeople.com.br/midia/andressa-suita-exalta-gusttavo-lima-como_m2711336. Achamos interessante indicar outra notícia, em que o cantor revela que evita trocar a fralda: Gusttavo Lima evita trocar fralda do filho: “Tenho estômago um pouco fraco pra isso”, disponível em: https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2018/04/gusttavo-lima-nao-curte-trocar-fralda-do-filho-tenho-estomago-um-pouco-fraco-pra-isso.html.

O grupo de game abordou a sugestão com perguntas no tabuleiro (Figura 52-54):

Figura 52 – Transmídia jogo: turma jogando

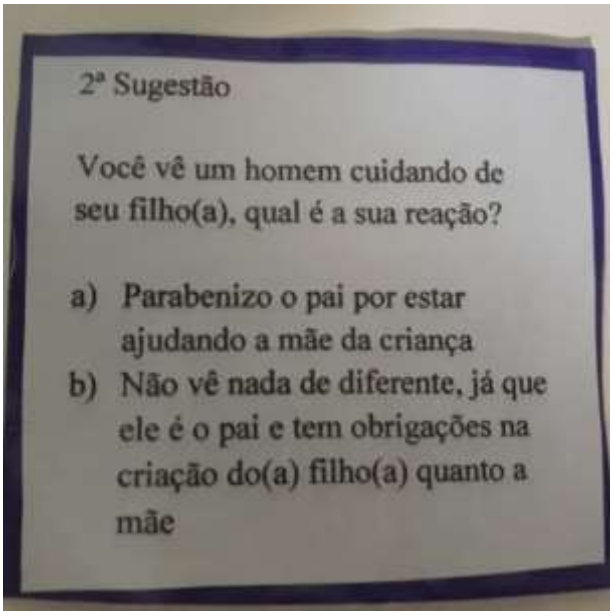
Fonte: acervo da Autora

Figura 53 – Transmídia jogo: paternidade em exercício



Fonte: acervo da Autora

Figura 54 – Transmídia jogo: paternidade em exercício



Fonte: acervo da Autora

O filósofo Renato Noguera (2018), quando narra o nascimento de Narciso, discute o mito da maternidade também pela deferência da sociedade em relação à ausência do pai, o que não ocorre com a materna – a saber, Liríope não queria comprometer sua eterna liberdade que dependia de suas atividades sobre a natureza, mas viu-se obrigada a assumir o papel de mãe em uma espécie de suicídio enquanto Céfiso seguiu sua vida logo após o nascimento. O mito, pela leitura de Noguera (2018), nos ajuda a pensar sobre o real problema que consiste na privação de escolha da mulher sobre não ser mãe e na exigência da recusa à condição feminina para se dedicar à maternidade por herança cultural do sistema patriarcal.

Não foi coincidência que, no decorrer do semestre, durante a copa do mundo, evento cultural marcante no Brasil, houve além do caso de assédio comentado nas seções anteriores, uma notícia internacional que também foi levada para sala de aula. A notícia – "Au Brésil, les enfants sans père de la Seleção" (Jogadores sem pai) – revelou que sete dos (onze) titulares da equipe brasileira foram criados pelas mães, sem a ajuda dos pais biológicos. A notícia, de 29 de junho, possui relação intrínseca com os casos de assédio, afirmando nossa cultura machista. O jornal espanhol *El País*, que divulgou primeiro a notícia em 21 de junho, diz que "de acordo com estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 40% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, sendo que, 'em um elevado patamar de famílias' – cerca de 12 milhões –, elas não têm cônjuges para ajudar na criação dos filhos". (EL PAÍS, 2018).

O diálogo entre a notícia e a transmídia nos mostra como o mito da maternidade também culmina na questão da sobrecarga de trabalho exclusiva à mulher. A conhecida jornada dupla de trabalho soma ao trabalho remunerado a atividade doméstica como obrigação da mulher, o que não ocorre com o homem. Davis (2016) analisa as tarefas domésticas, na relação de opressão, em uma perspectiva de classe. Segundo a autora, o sistema capitalista inviabiliza a industrialização do trabalho doméstico porque, em sua consolidação, a divisão sexual do trabalho foi acentuada, o que levou o trabalho doméstico a se tornar uma atividade sem lucro e interna. O resultado disso é que "o trabalho doméstico, orientado pela ideia de servir e realizado pelas donas de casa... diminui o prestígio social das mulheres (p. 228)". Trata-se então de uma noção burguesa que produz ideologicamente a "dona de casa" redefinindo as mulheres como "guardiãs de uma desvalorizada vida doméstica" (p. 230), uma construção social de um modelo universal de feminilidade.

A maternidade solitária também esteve presente no contexto da pesquisa. No momento da apresentação das narrativas fotográficas, a protagonista da foto, ao ser convidada a relatar sua experiência pessoal, alegou que não queria falar sobre o assunto e se retirou da sala. Não consegui estabelecer essa conversa na sala de aula e, por isso, preferi apenas discutir o tema sem expô-las, mas consegui compreender, naqueles gestos, emoções que uma análise cartesiana e distante não seria capaz de apreender.

Não obstante, uma vez compreendida a relação entre a produção em sala de aula e a vivência da maternidade no contexto da graduação, no campo, refletir sobre o aborto é, com muito cuidado, tratar de um tema delicado e muito presente na discussão do movimento feminista porquanto configura-se um direito ao próprio corpo, mas também de um gesto ainda censurado, pelas convenções religiosas, como um ato contra a vida.

Promover um espaço de discussão do aborto requer, de imediato, compreendê-lo como uma questão de saúde pública. E por essa lógica, reconhecer que a ilegalidade além de não coibir o ato, perpetua a desigualdade social, tendo em vista que as mulheres pobres sofrem mais riscos sem o acesso a recursos para um procedimento seguro (BRASIL, 2009).

Mais do que pelos dados de ocorrência, o debate sobre o aborto implica lançar o olhar para o direito da mulher à dignidade, cidadania, à vida, à igualdade, à liberdade, direito de não ser torturada, o direito à saúde e ao planejamento familiar, previstos na Constituição Federal de 1988. E assumir tal perspectiva atribui ao Estado o papel dessa garantia, trabalhando não só na descriminalização, como também no imaginário social retido em paradigmas estigmatizantes do machismo e do sexismo (GALLI, B.; DREZETTI, J.; NETO, M., 2012). Assim como mencionamos o papel educativo na seção em que discorremos sobre a lei do

feminicídio, aqui reforçamos essa necessidade de conscientização e sensibilização nos espaços de formação.

Carneiro (2019) denuncia o atravessamento dos temas saúde e sexualidade, citados na LDB, por dogmas religiosos em que pese o Estado Laico. Para a autora, a condenação do uso de preservativos pela Igreja Católica e sua interferência doutrinária no ensino religioso implicam no embate à liberdade sexual e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que contribui para morbidades e mortes evitáveis. As instituições religiosas, com destaque para as igrejas católicas e evangélicas, parecem fragilizar a laicidade do Estado comprometendo políticas públicas de gênero. Nessa vertente, Carneiro (2019) enquadra o feminismo enquanto teoria e política como um dos pilares do Estado, ao empreender a desnaturalização dos papéis de gênero e se posicionando no enfrentamento aos fundamentalismos que operam na perpetuação da subjugação da mulher ao homem.

No que tange à incompatibilidade entre os dogmas religiosos e os direitos humanos, a laicidade se torna um campo em que o poder patriarcal e religioso disputam controle sobre o corpo feminino e nas palavras da filósofa, “a educação religiosa nas escolas públicas constitui-se em estratégia de normalização do comportamento feminino, de educar para a submissão” (CARNEIRO, 2019, p. 263).

O que vemos nessas transmídias é coautoria, a construção do lugar do sujeito capaz de ser autor, de elaborar, confrontar e reelaborar sentido (BARBOSA, 2014). A respeito desse avanço, Barbosa (2014) defende a perspectiva plural constitutiva da multirreferencialidade, a qual permite essa heterogeneidade, mas que exige do docente o dever de se “permitir o exercício da escuta sensível, da escuta das próprias implicações e de seus andaimes internos, da abertura para o outro com todas as demandas que lhe são próprias” (p. 148).

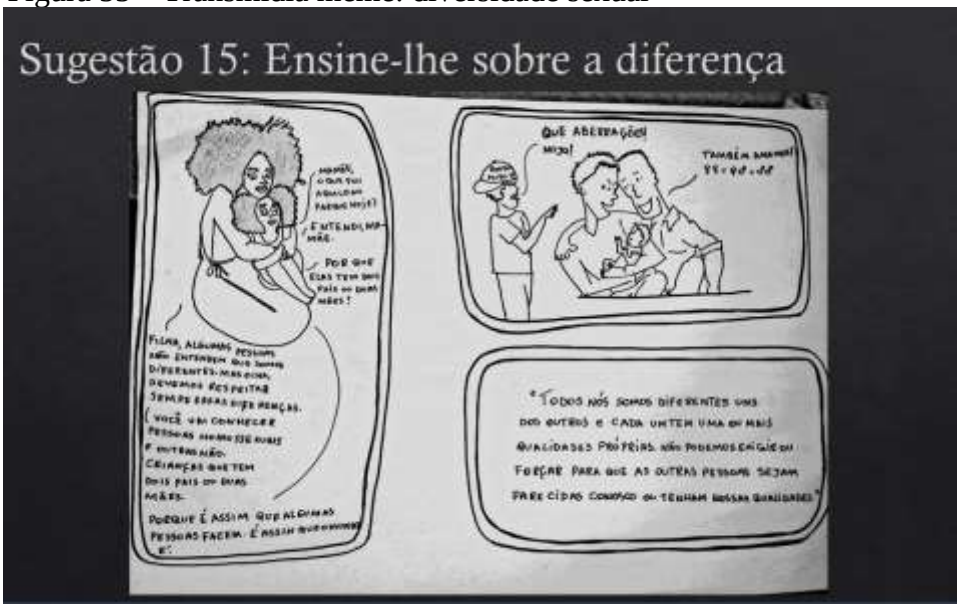
5.3.3 LGBT: devemos aceitar?

Antes de tudo, acreditamos ser fundamental expor o texto da sugestão 15 de Chimamanda, na íntegra, para que o leitor possa realizar conosco o raciocício acerca da interpretação e da escolha de representação do grupo

> DÉCIMA QUINTA SUGESTÃO: Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade de nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado.
> Ela precisa saber e entender que as pessoas percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são

> válidos e ela deve respeitá-los. Ensine-lhe que não sabemos — não podemos saber tudo sobre a vida. A religião e a ciência têm espaços para as coisas que não sabemos, e isso basta para nos reconciliarmos com esse fato. Ensine-lhe a nunca universalizar seus critérios ou experiências pessoais.
> Ensine-lhe que seus critérios valem apenas para ela e não para as outras pessoas. Esta é a única forma necessária de humildade: a percepção de que a diferença é normal.
> Diga-lhe que algumas pessoas são homossexuais e outras não. Uma criança tem dois pais ou duas mães porque é assim que algumas pessoas fazem. Diga-lhe que algumas pessoas vão à mesquita, outras à igreja, outras a outros locais de culto e outras ainda não frequentam culto nenhum, porque é assim que é para algumas pessoas.
> "Você gosta de óleo de palma, mas tem gente que não gosta", diga a ela. "Por quê?", ela pergunta. "Não sei. É assim que o mundo é", você responde. Por favor, note que não estou sugerindo que você crie sua filha para "não julgar", coisa que se diz muito hoje em dia e que me preocupa um pouco. O sentimento geral por trás da ideia é bom, mas "não julgar" pode facilmente significar "não ter opinião sobre coisa nenhuma" ou "eu guardo minhas opiniões para mim". Assim, em vez disso, o que desejo a Chizalum é o seguinte: que ela seja cheia de opiniões, e que suas opiniões provenham de uma base bem informada, humana e de uma mente aberta (ADICHIE. C. N, 2017, p. 28).

Figura 55 – Transmídia meme: diversidade sexual



Fonte: acervo da autora

O meme (Figura 55) apresenta uma criança perguntando à mãe sobre um ocorrido no parque – ao lado a cena da situação mostra um casal homoafetivo com seu filho sendo ofendido por um menino com o boné escrito "Bolso Mito[41] ♥" que fala: "Que aberrações! Que nojo", indicando um posicionamento próprio do Bolsonaro em relação à diversidade de gênero e orientação sexual, posição heteronormativa de rejeição às demais configurações familiares. É notório como os memes têm versado, no sentido de questionar, sobre a atual conjuntura sociopolítica, convidando os demais a "questionar regimes de verdade que,

[41] A expressão Bolsomito tornou-se popular no ano das eleições em referência ao tratamento que os eleitores do candidato Jair Bolsonaro e que sua campanha fortaleceu como sendo um mito na política brasileira.

historicamente, vêm desqualificando modos de ser/estar no mundo" (COUTO; POCAHY; CARVALHO 2019, p. 30).

O primeiro aspecto a ser analisado é a representatividade sendo retratada na ilustração, uma demanda específica da mulher negra em uma sociedade racista e, por isso, com maior sensibilidade para abordar o viés do grupo para este tópico do livro. Relembramos aqui uma discussão feita no Capítulo 3, com respaldo na visão de Munanga (2010), sobre como o fator diferença aprisiona negros, mulheres e LGBTs em categorias mais biologizadas, provocando uma aproximação na pauta contra a discriminação na sociedade brasileira. Dessa forma, a mãe explica à filha:

> Filha, algumas pessoas não entendem que somos diferentes. Mas olha, devemos respeitar sempre essas diferenças.
> Você vai conhecer pessoas homossexuais e outras não. Crianças que têm dois pais ou duas mães.
> Porque é assim que algumas pessoas fazem. É assim que o mundo é.

O segundo aspecto é o que nos leva ao título da narrativa. Na imagem, há uma citação que diz: "Todos nós somos diferentes uns dos outros e cada um tem uma ou mais qualidades próprias dadas por Deus. Não podemos exigir ou forçar para que as outras pessoas sejam parecidas conosco ou tenham nossas qualidades."

O trecho intriga, de imediato, ao incentivar a compreensão, no sentido de aceitação, à diferença com base em uma visão heteronormativa, pela qual a relação heterossexual é uma qualidade enquanto a homoafetividade é vista como um defeito. De onde viria esse termo? Sabemos que a linguagem organiza, definindo, os gêneros e seus lugares, seja no ocultamento do feminino, pela escolha dos verbos, pelas associações e analogias feitas entre certos atributos ou comportamentos (LOURO, 2003) e pelo estudo da linguagem, podemos observar o que é expresso sobre o outro, mas também perceber o não dito, "aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados" (ibid., p. 67). De acordo com Guaracy, o exemplo do não dito é o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais pela escola. Porém, existe aqui um não dito ou é inequívoca a exteriorização dessa ideia de homossexualidade como anormal e desviante?

Peço licença ao leitor para um adendo afim de esclarecer que o diálogo que estabeleço aqui como pesquisadora do cotidiano e da multirreferencialidade deixa um pouco de lado a mediação que foi realizada na sala de aula – em que problematizei esse trecho com os alunos – para dedicar o momento a uma compreensão do fenômeno. A respeito disso, lembro-me de Macedo em uma visita à Uerj, em 2017, no II E-Doc (Encontro Docência e Cibercultura),

comentando a importância dessa oscilação ou dupla função do professor-pesquisador, avaliando-se a necessidade de ausentar-se da mediação docente para melhor exercer o olhar de pesquisador no cerne do acontecimento. Desse modo, ainda que tenha participado da mediação, foi preciso, primeiro, dedicar-me à prática da pesquisa com as anotações para depois, interferir na situação.

Sendo assim, após a aula recorri às análises do registro e pesquisei na internet o trecho citado, já que não havia fonte. Qual não foi minha surpresa ver que se tratava de uma coluna de jornal local, que iniciava com um texto de um padre

> Para iniciar o ano, na coluna desta semana, não utilizarei palavras minhas. Utilizarei duas reflexões que mexem lá na alma da gente. A primeira, escrita pelo Pe. Fábio de Melo.
> "A maior prisão que podemos ter na vida é aquela quando a gente descobre que estamos sendo não aquilo que somos, mas o que o outro gostaria que fôssemos. Geralmente quando a gente começa a viver muito em torno do que o outro gostaria que a gente fosse, é que a gente tá muito mais preocupado com o que o outro acha sobre nós, do que necessariamente nós sabemos sobre nós mesmos. O que me seduz em Jesus é quando eu descubro que nele havia uma capacidade imensa de olhar dentro dos olhos e fazer que aquele que era olhado reconhecer-se plenamente e olhar-se com sinceridade. Durante muito tempo eu fiquei preocupado com o que os outros achavam ao meu respeito. Mas hoje, o que os outros acham de mim muito pouco me importa (a não ser que sejam pessoas que me amam), porque a minha salvação não depende do que os outros acham de mim, mas do que Deus sabe ao meu respeito".
> Esta segunda parte é uma pequena história, ainda sobre o respeito ao próximo, que nos faz pensar sobre as atitudes diárias com as outras pessoas. Esta, de um autor desconhecido.
> "Conta-se que vários bichos decidiram fundar uma escola. Para isso reuniram-se e começaram escolher as disciplinas. O Pássaro insistiu para que houvesse aulas de vôo. O Esquilo achou que a subida perpendicular em árvores era fundamental. E o Coelho queria de qualquer jeito que a corrida fosse incluída. E assim foi feito. Incluíram tudo, mas... cometeram um grande erro. Insistiram para que todos os bichos praticassem todos os cursos oferecidos. O Coelho foi magnífico na corrida. Ninguém corria como ele. Mas queriam ensiná-lo a voar. Colocaram-no numa árvore e disseram: "Voa, Coelho". Ele saltou lá de cima e "pluft"... coitadinho! Quebrou as pernas. O Coelho não aprendeu a voar e acabou sem poder correr também. O Pássaro voava como nenhum outro, mas o obrigaram a cavar buracos como uma toupeira. Quebrou o bico e as asas, e depois não conseguia voar tão bem, e nem mais cavar buracos. Sabe de uma coisa? Todos nós somos diferentes uns dos outros e cada um tem uma ou mais qualidades próprias dadas por Deus. *Não podemos exigir ou forçar para que as outras pessoas sejam parecidas conosco ou tenham nossas qualidades. Se assim agirmos, acabaremos fazendo com que elas sofram, e no final, elas poderão não ser o que queríamos que fossem... E ainda pior, elas poderão não mais fazer o que faziam bem feito. "Respeitar as diferenças é amar as pessoas como elas são*!"
> [Grifo meu]
> Fonte: FURTADO, Francielle. O respeito ao próximo. Entre Aspas. *Testo Notícias*, Pomerode, SC, jan. 2016.

Chegamos, então, a um discurso relatado, ou seja, um texto dito em determinado contexto que foi deslocado para outro e, com isso, o enunciador, que para nós é o praticante

de nossa pesquisa, deixa uma pista do entendimento que possui acerca da heterossexualidade, concebendo-a como uma qualidade. Nos questionamos de onde viria esse entendimento.

A abordagem religiosa indica a formação discursiva por trás do enunciado e, de alguma forma, aqueles sentidos se aproximaram do aluno praticante para que este pudesse utilizar o fragmento em sua concepção sobre a homoafetividade.

Louro (2003) observa que as instituições e as práticas sociais são constituídas pelas representações de gênero, sexo, raça e se dedica a analisar a escola que para ela é masculina e cristã. Para a autora, o modelo de ensino do período colonial permaneceu no Brasil marcando a escola como um espaço masculino e cristão e, hoje, a escola e suas práticas são atravessadas por influências morais e religiosas. Em suas palavras:

> Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/ doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/ nocivo etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por conseqüência, das identidades sexuais. O modelo "normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade (LOURO, 2003, p. 133).

Seria por essa explicação que notaríamos nas entrelinhas o modo como a escolha da frase "Não podemos exigir ou forçar para que as outras pessoas sejam parecidas conosco ou tenham nossas qualidades" pode indicar esse tratamento acerca da homossexualidade como desviante. A correlação à influência religiosa se aprimora ainda mais pela suposta aceitação, ou melhor, pelo aconselhamento à aceitação, marcas do exercício de um apostolado como observado por Louro (2003) no estudo sobre a docência e sua formação nos moldes cristãos.

Outro elemento que indica uma marca de homofobia reside na analogia, pela qual nota-se a inadequação da metáfora do convívio dos animais, que foca no conformismo com as limitações. Seria o casal homoafetivo um animal sem a qualidade de exercer a heterossexualidade e, por isso, deveria se conformar tal como os heteros se conformarem com essa suposta limitação sexual e afetiva? Respondemos, por esse exame, que não se tratou de um não dito, e a homofobia, ainda que tênue, é presente na formação docente.

Com toda essa análise, propomos o seguinte questionamento, sem nenhuma pretensão de responder, mas como uma proposta para nossa reflexão diante da narrativa presente: *Numa*

educação feminista antirracista e anti-homofóbica, com quais discursos, gestos, falas e atividades os professores em formação educariam crianças?

5.3.4 Qual o problema em ser princesa?

> Uma amiga minha diz que nunca chamará a filha de "Princesa".
> Quando as pessoas dizem isso, a intenção é boa, mas "princesa" vem carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe que virá salvá-la etc. Essa amiga prefere "anjo" e "estrela" (CHIMAMANDA, 2017, p. 15).

O grupo de podcast, ao representar a sexta sugestão que é ensinar a questionar a linguagem, teceu o seguinte diálogo acerca desse trecho citado:

A: "Eu particularmente não vejo problema. Eu gosto de ser chamada de princesa."

B: "Tem outras coisas que pesam mais nesse adjetivo, é a questão da beleza, você tem a beleza de uma princesa, você é feliz."

C: "Ter as responsabilidades de uma princesa, o comportamento..."

B: "Eu vejo mais como um elogio do que como... [silêncio]"

A: "Eu também nunca pensei em princesa aquela que aguarda o príncipe encantado chegar pra salvar ela..."

B: "Acho isso uma coisa mais extrema."

O diálogo revela um possível tensionamento das ideias das praticantes acerca dos sentidos que se estabelecem nos usos do termo princesa. Há certa equivalência entre as correspondências do termo para Chimamanda e para as meninas, mas o que as distancia incide justamente no fato de que, para a autora, esses sentidos devem ser questionados, e, para as meninas, o atributo ainda é constituinte, por um atravessamento, da identidade do gênero construída. De certo modo, parece gerar um conflito, próprio do campo da linguagem, demonstrando que essa instância não somente veicula ou expressa relações, mas as produz e institui (LOURO, 2003), afinal, as praticantes dessa pesquisa assumiram sentidos diversos pela palavra princesa ao mesmo que a desassociaram o casamento, comprovando a fragmentação pela qual "não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras" (p. 32).

De imediato, temos em nossa análise o sentido de princesa que fragiliza e inferioriza as mulheres. A pesquisadora Jane Felipe (2000) discute as representações de gênero e sexualidade por meio de alguns materiais pedagógicos que se propunham à formação de meninos e meninas. E seu trabalho relata pelos fragmentos desses materiais o modo como a educação para as mulheres, em uma perspectiva essencialista, impunha às meninas o

matrimônio e a gestão doméstica de um lar. A autora destaca como as recomendações ditas pedagógicas recomendam o condicionamento comportamental de meninas que reforçam a inferioridade e a submissão em relação ao sexo masculino:

> As exigências com relação às mulheres e meninas eram minuciosas, pelo que é possível depreender das afirmações e recomendações contidas em Blanchard. O governo sobre o sexo feminino era exercido de forma rigorosa, exigindo um comportamento de maior recato e pudor em comparação ao homem. Em relação ao asseio e à maneira de se vestir, o referido autor (idem, p. 97-8) estabelecia para as meninas a necessidade de cultivar a beleza, a simplicidade, tidas como qualidades inerentes ao sexo feminino
> [...]
> Educadas para servir e agradar sempre, em especial aos homens, as mulheres deveriam cultivar a simplicidade e o recato
> [...]
> Ser modesta, discreta, eram atributos extremam ente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas (FELIPE, 2000, p. 118).

Não confere muito espanto que, ainda nos tempos de hoje, meninas cresçam com a ideia de serem comparadas a princesas, seja pela literatura infantil, por desenhos e filmes da Disney, seja pela forma com que são educadas pelos pais na exaltação de uma beleza e um pudor peculiares. Ainda que o matrimônio seja, atualmente, superado na modernização da Disney, que vem substituindo as narrativas convencionais centradas no casamento ou na ideia de salvação ou autorrealização por homem – ou pode-se dizer de uma adequação ao crescimento do movimento feminista ocorrida nos últimos anos, como é o caso das personagens Elsa, Moana, Merida e Mulan –, é nítida a insistência do enquadramento da mulher na expectativa de "princesa".

Temos por princesa a herança histórica sociocultural da figura monárquica, dotada de beleza e valores específicos que, no ocidente, universalizou a mulher branca, heterossexual e cristã. Não à toa, o primeiro feminismo se inicia como uma luta de mulheres brancas, de classe média e alta (HOOKS, 2019), corrente que nas décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos, recebe críticas de intelectuais negras "ao sujeito feminista universal, que pensava a experiência das mulheres como se fosse única, sem reconhecer a diversidade cultural, étnica, racial, social e sexual" (PACHECO, 2013, p. 38).

De alguma forma, para essas meninas da turma, o termo denunciado por Chimamanda não estava em negociação porque lhes agradava pertencer a um ideal de beleza ou de comportamento, ou seja, a ditadura da beleza não lhes oprimia. Podemos até pensar que, de certa forma, a negociação aparece quando elas refletem sobre o matrimônio intrínseco ao *status* de princesa, mas tão logo evidencia o apego ao termo em razão do afago que lhes promovia ao ego, considerando-se os constituintes de suas infâncias.

Chegamos então ao sentido estético que marginaliza a mulher negra. O assunto nos lembra uma notícia[42] sobre a escalação de uma atriz negra para o papel de Ariel, a Pequena Sereia e o modo como houve críticas sobre a escolha. Este é um exemplo de como o feminismo no Brasil ainda não avançou significativamente, quando, além da fala de racismo reverso, que vimos na narrativa "meu corpo negro", temos uma tentativa de negociação daquilo que oprime com maior força a mulher negra, pois, como afirmou Djamila (2018, p. 42), "a estética branca não é estigmatizada".

É tão violenta a indústria da beleza que, até na demonstração de inclusão racial, fica explícita a sugestão de que "as mulheres negras, ainda que atraentemente diferentes, devem se parecer com as brancas para serem consideradas realmente bonitas" (HOOKS, 2019, p. 148). A beleza das mulheres negras é fortemente rejeitada e condicionada aos moldes da branquitude, devendo incorporar cabelos lisos, loiros, para serem valorizadas. Por isso, neste debate específico sobre os sentidos da palavra princesa, faz-se necessário denunciar o racismo estético, que pode começar com uma reflexão sobre o modo como essa necessidade de assumir uma correspondência com a cultura, a estética e os valores brancos impacta negativamente a formação das crianças.

Um caminho para essa reflexão deve passar pelo debate da colonização e seus violentos legados. Culturalmente, vai se cristalizando, aos poucos, a formação de meninos e meninas que pensam ser essencialmente brancos, seja pelas histórias que leem nas escolas ou nas cantigas sendo o negro aquele que vive na África (FANON, 2008). O que foi escrito por Fanon há 57 anos explica o que ainda faz com que a correspondência com a princesa ou o desejo por essa correspondência ainda seja latente. Mas também dialoga com a negação do racismo, ou o mito da democracia racial, visto na cartografia do movimento das mulheres contra o Bolsonaro (seção 4.2.5, Capítulo 4) bem como com a ideia do racismo reverso, comentada na sala de aula (seção 5.1, Capítulo 5). Essa identificação integral ao branco ocorre uma vez que as histórias escritas por brancos e destinadas às crianças brancas criam essas referências de beleza e heroísmo e não podemos esquecer que "a família branca é depositária de uma determinada estrutura... os eixos de referência permanecem os mesmos" (FANON, 2008, p. 132). Encontramos durante toda a pesquisa exemplos dessa distorção, fato que torna imperiosa a observância de práticas descolonizadoras, que questionem essas estruturas e promovam novas referências, plurais, tal como somos.

---

42 https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/filme-pequena-sereia-atriz-negra/

Para encerrar o capítulo, compartilho com o leitor uma inquietação que, curiosamente, não foi apenas minha. No decorrer do semestre, como vocês puderam observar, houve falas repletas de atravessamentos e ideias equivocadas sobre aspectos sociais, feminismo e antirracismo, e em alguns momentos, um grupo de meninas vinha conversar comigo após a aula, me indagando sobre minha calma para ouvir falas conservadoras, reacionárias e algumas ofensivas. Uma delas, certa vez, até comentou que diante de uma das falas, eu respirei fundo, mas conversei calmamente.

Elas não sabiam, mas por várias vezes, saí da Uerj fisicamente e mentalmente cansada. E por mais exaustivo que fosse, eu precisava insistir no duplo papel já comentado aqui de professora-pesquisadora, afinal, para caminhar em uma proposta de educação feminista e antirracista, eu deveria partir da desconstrução do imaginário coletivo, logo, era fundamental que todos se sentissem à vontade para revelar seus pensamentos, oferecendo-me a oportunidade de uma mediação mais efetiva.

Todavia, não é somente isso. Eu estava agindo certo? Minha prática estava correta? Como nosso patrono da educação escreveu, ensinar requer refletir criticamente a prática, em suas palavras:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.
> Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 1994, p. 17).

Sendo assim, todas aquelas perguntas sobre esterilização, direito de submissão da mulher, racismo reverso, punitivismo, tudo fazia parte da curiosidade do aluno, e a educação crítica e emancipatória deve considerar o direito de perguntar, cabendo salientar que não podemos confundir violência com liberdade de expressão.

Ciente de que meu campo e estágio docente se circunscrevia em uma turma de educadores em formação em que eu também estava em formação, era essencial que tanto eu como eles aprendêssemos a desenvolver uma prática docente crítica pautada na curiosidade de todos e na constante reflexão sobre nossas atuações em sala de aula.

6 OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM REDE

Chegamos ao encerramento do texto desta dissertação, em que esperamos apontar visões distintas e antagônicas considerando a complexidade do campo de estudo que é nossa cultura contemporânea. Após traçarmos esse panorama, nos propomos a elencar desafios encontrados no percurso desta pesquisa para que, se de um lado, despontamos potencialidades dos usos das tecnologias digitais nas práticas formativas, também nos comprometemos em revelar dificuldades e dilemas das práticas de educação e de pesquisa na cibercultura.

Há quase duas décadas, o filósofo francês Pierre Lévy (2005) vislumbrava uma cibercultura marcada por uma inteligência coletiva de aspecto "emancipador". Ainda que citando brevemente o surgimento de novas formas de dominação e exploração, a análise do autor é marcada por forte otimismo

> A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 2005, p. 132).

Pierre Lévy (2005) ainda cita o movimento californiano para destacar um viés subversivo nesta era digital contra as grandes corporações, pelo qual o computador "iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas... para tornar-se instrumento de criação [...]" (ibidem, p. 32). Ademais, considera a necessidade de comentar o "aumento exponencial das performances dos equipamentos (velocidade de cálculo, capacidade de memória, taxas de transmissão) combinado com uma baixa contínua nos preços" acrescentando a dedicação dos produtores de programas à transparência e afabilidade (ibidem, p. 32, 33).

De outro lado, com ideias contrárias às de Lévy (2005), inclusive no que se refere à abordagem do movimento californiano, encontramos Evgeny Morozov (2018), um dos maiores críticos atuais das tecnologias digitais, o qual desmistifica a concepção de internet como uma rede democratizante confrontando a não materialização da chamada aldeia global, em face do surgimento de um "domínio feudal" composto por empresas de tecnologia e serviços de inteligência. Sua insatisfação toma a forma de questionamentos tais como:

> Quão genuína era a promessa de emancipação implícita nos primórdios da Cibercultura? Teria sido possível outro rumo, se os cidadãos assumissem o controle? Ainda nos resta a esperança de retomar a soberania popular na tecnologia? (MOROZOV, 2018, p. 15).

Na visão de Morozov (2018), a ideologia californiana promoveu um consenso pró-capitalista na medida em que submeteu a fuga da opressão à compra da emancipação no próprio mercado. À guisa de ilustração, afirma que Steve Jobs, com facilidade, se apresentou como herói da contracultura ao enfrentar os poderes vigentes com a prática do "hacker"[43] e que a Apple, ao lançar o ato de hackear como tal, tornou-se o próprio sistema, em que seus produtos também se tornaram fechados. O fato, segundo o autor, é que temos hoje o Vale do Silício, de onde saem as lógicas mais perversas do mundo neoliberal em forma de ferramentas que enfrentam o sistema, são os aplicativos como Uber, Airbnb, Ifood, Amazon, entre outros, que de um lado, se contrapõem à frota de táxi, ao setor hoteleiro e às livrarias, porém, de outro, precarizam as relações de trabalho e até rentabilizam a própria moradia.

Em contrapartida, a autoria que se pode tecer com o uso das novas TIC abre uma infinidade de possibilidades para a cocriação (SILVA, 2014). E aqui reside nosso primeiro desafio – o da autorização. Estamos falando de uma dupla materialização da autoria, a que vai de encontro à pedagogia do parangolé, sobre a qual nos debruçamos no Capítulo 3, pedagogia esta que forma ambiências garantidoras da liberdade e pluralidade (SILVA, 2014), em que o conhecimento possa ser construído coletivamente de fato. Também nos referimos à autoria na pesquisa (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2015), que, como já explicitado, no capítulo de metodologia e demonstrado no decorrer das noções subsunçoras, implica na tarefa do pesquisador de se desnudar de suas convicções para pôr-se a favor do outro. A autoria a que aludimos é extremamente desafiadora porquanto pode nos levar a um estado de negatricidade, porém faz prevalecer a subjetivação que tanto importa ao processo de educar e pesquisar, é ver o outro como capaz de ser seu coautor e de decidir por ele mesmo, na prática educativa. E quando isso ocorre pelo uso dos dispositivos móveis, as possibilidades são numerosas porquanto os praticantes culturais utilizam hipertextos para expressar suas histórias, suas emoções e seus saberes.

O segundo desafio reside na urgência de multiletramentos na formação docente para que seja possível essa promoção de coautoria na Cibercultura. Concluímos, com esta pesquisa, que não é somente possível como imprescindível criar atividades formativas e mobilizar multiletramentos na formação docente para a prática de uma educação potente na cibercultura, de modo a vislumbrar a pedagogia da diferença (PRETTO, 2013), a qual requer valorizar a juventude e a postura de rebeldia tanto dos professores quanto dos alunos sobre os saberes instituídos, levando-nos assim a pensar cada sujeito como uma rede de diferença. Do mesmo

[43] Morozov explica que o "hacker era alguém capaz de estragar o capitalismo global... graças a tecnologias mais inteligentes e apropriadas" e depois, acrescenta que "o ato de hackear era uma crítica moral do capitalismo tecnológico contemporâneo" (MOROZOV, 2018, p. 18).

modo, percebemos como a educação on-line, apoiada pelas tecnologias digitais, possui potência se a lógica da transmissão der lugar ao diálogo, à autoria criativa e colaborativa (SANTOS, 2009).

Decerto, quando autorizamos os alunos a criarem pelas múltiplas linguagens, abrimo-nos para a composição de uma pluralidade de sentidos que excedem a convencional prática de leitura unívoca de uma obra e viabilizamos como sustentado inicialmente, uma educação emancipatória que aproveita as experiências dos alunos para discutir questões sociais bem como indagado por Freire (1996, p.15): "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?"

Entretanto, não seria ético de nossa parte vislumbrar aspectos positivos da nova era digital e incentivar tal atuação docente sem abordarmos algumas questões tais como a carga horária docente, a formação docente, a falta de software livre e a exclusão digital. Uma vez que nos situamos em uma cultura mediada pelo digital em rede, torna-se fundamental pensar a formação da docência on-line, a mobilização de saberes e competências no uso das interfaces e dos softwares para, com base nos multiletramentos, o docente realizar a mediação e a criação de ambiências formativas em diálogo com seus alunos no exercício da alteridade.

Ademais, exigir multiletramentos do professor leva ao terceiro desafio, que consiste no debate sobre a precarização das relações de trabalho do professor, já que, em sua prática, planejar, desenvolver e avaliar diversos trabalhos em diversas mídias elevaria a carga horária, um aumento que já não é especificado apesar de citado na LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 67, inciso V: "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho."

No campo – e ressalta-se em uma das maiores universidades brasileiras –, houve momentos em que não foi possível realizar a oficina sem a infraestrutura adequada e até mesmo iniciar a apresentação dos trabalhos devido à falta de equipamento atualizado e de internet. A conquista de uma internet livre e gratuita na Instituição e a constante manutenção dos equipamentos de projeção audiovisual são lutas iniciadas há anos quando a falta de verbas nos deixa sem mesmo o básico para a manutenção da Universidade.[44] Sobre isso, não

[44] A maior crise financeira da Uerj, em 2017, fez com que a Universidade fechasse as portas por falta de pagamento dos professores e de serviços básicos como limpeza e elevadores, segundo notícia "Uerj luta para sobreviver à grave crise", disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidades/uerj-luta-para-sobreviver-a-grave-crise/.

poderíamos deixar de mencionar a quantidade de máquinas inutilizadas e amontoadas pelas salas da Uerj, sem manutenção e atualização.

No que diz respeito ao software livre, tivemos, em 2003, o edital do Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação), do MEC para compra de computadores, incluindo a possibilidade do software livre e a criação de comitês para articular o planejamento e a implementação do programa e da inclusão digital (PRETTO, 2006). Todavia, o progresso foi interrompido pelo presidente interino Michel Temer, o qual, em posse após o golpe de 2016, anunciou compras de licenças da Microsoft, estimadas em R$ 138,9 milhões de reais, e a fusão do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) com o Ministério das Comunicações (MC), significando um corte de 44% nas verbas do setor.

À guisa de ilustração, em nossa turma, sugerimos alguns aplicativos gratuitos para a produção de vídeos, a edição de fotos e de áudios (Steller, Vlogit, Anchor, Photogrid), respeitando a autonomia dos praticantes na escolha dos próprios modos de criar. Contudo, além da incompatibilidade operacional, outro fenômeno que nos chamou atenção no percurso da pesquisa foi a preocupação dos alunos quanto à capacidade de seus smartphones na execução das atividades. A aluna Hosana, por exemplo, não conseguiu utilizar o aplicativo porque o sistema de seu aparelho celular já estava “ultrapassado”, e, por isso, ela se mostrou irritada com a atividade e assim como ela outros alunos também demonstraram descontentamento em razão da falta aparelho com uma configuração mais recente ou memória para a instalação dos aplicativos sugeridos ou ainda pela falta de pacote de dados, já que também não havia wifi na sala de aula. Por trás dessas insatisfações, percebemos a violência gerada pelos avanços técnicos próprios da cibercultura.

Eugênio Trivinho (2005) define a dromoaptidão propriamente cibercultural inspirado na dromologia. A dromologia, o estudo da velocidade, foi concebida por um dos maiores pensadores sobre os meios de comunicação, Paul Virilio, para o qual velocidade e guerra estão associadas no processo político e social, concebendo a velocidade na convergência com a violência concreta ou simbólica. Virilio politiza a velocidade relacionando o processo sociotécnico de fomento da velocidade e o processo histórico permanente de destruição material ou simbólica da alteridade (TRIVINHO, 2005).

À luz dessas considerações, Trivinho (2005) analisa como a velocidade tecnológica gera violência à medida que a capacidade econômica e cognitiva se relaciona à velocidade de acesso, em vias mercadológicas, às tecnologias sempre em avanço. Para o autor:

> A capacidade de ser veloz abrange a competência econômica orientada para a posse privada plena (isto é, a partir do domo) das senhas infotécnicas de acesso à época (objeto infotecnológico e rede digital à frente), a competência cognitiva e pragmática no trato da sociossemiose plena da interatividade (isto é, o domínio das

> linguagens informáticas sempre em mutação); e a capacidade (econômica e cognitiva) de acompanhamento da lógica da reciclagem estrutural daquelas senhas (vale dizer, do movimento progressivo de otimização da mais-potência de hardwares, softwares e demais fatores informáticos, que compromete o que é anterior em nome do que vem depois, ideologicamente valorado como sendo melhor) (cf. TRIVINHO, 1999, Parte II, Cap. IV, 2001b, 2003a). Na medida em que a distribuição social das senhas infotécnicas, da dromoaptidão conforme e, portanto, dos acessos, realizada via mercado, é aleatoriamente desigual – e se, por um par de anos, fosse eqüitativa, não resistiria à lógica da reciclagem estrutural –, arranjam-se, como princípio seja de causação, seja de reverberação encadeada, as condições propícias de produção de uma estratificação sociodromocrática flexível em cujo topo figura a nova casta dos privilegiados (TRIVINHO, 2005, p. 72).

Concordamos com Trivinho (2005) quando observamos que a intensa atualização de softwares e hardwares, ao deixar produtos obsoletos, provoca uma silenciosa violência pela necessidade de aquisição das novas técnicas e da capacidade de operá-las em curto tempo. E em se tratando de educação pública, em um país subdesenvolvido, a dromoaptidão pode agravar a reprodução das estruturas sociais e econômicas, gerando exclusão na práxis pedagógica.

Por esse prisma, sobre a legitimidade das pesquisas em educação, situadas na cibercultura, ressaltamos, em uma tentativa de conscientização e sensibilização dos envolvidos, que a tessitura de críticas ao sistema e às relações de poder que nele se estabelecem é indispensável tanto quanto apresentar as potencialidades das novas tecnologias digitais na educação. A abordagem crítica incide em uma atitude ética e responsável do pesquisador em cibercultura, que, diante do cenário descrito por Morozov (2018), enriquece a discussão ao ponderar suas contribuições sem omitir as dificuldades e os desafios inerentes ao fenômeno sociotécnico.

Em vias conclusivas, para além das questões sociotécnicas, convém assumir que este trabalho possui suas limitações temporais e teóricas em razão do prazo de dois anos do Mestrado, padecendo de aprofundamentos e novos espaços com novas fontes inesgotáveis de dados e narrativas que nos levem a aprimorar os debates interseccionais.

Nessa perspectiva, portanto, concluo o texto encaminhando para futuras pesquisas questionamentos que não demos conta neste primeiro momento. São eles:

a) Como lidar, no cotidiano escolar, com os pais e a comunidade em geral, diante do imaginário social que invisibiliza mulheres em sua interseção de raça, sexualidade e classe no projeto de educação feminista antirracista?
b) Como pensar em uma articulação com uma rede intersetorial, envolvendo currículo, psicologia, direito, economia, medicina, sociologia, caminhos para a promoção de uma educação feminista antirracista?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985. Disponível online em: http://lelivros.love/. Acesso em: jul. 2018.

ADRIÃO, PERONI. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.). Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Lynn. Jogos e educação: delineando percursos. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO. C. *Múltiplas Linguagens nos Currículos*. João Pessoa: UFPB, 2017.

ALVES, Nilda. *A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos:* para além dos processos de regulação. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ALVES, Nilda. Compassos de descompassos do fazer pedagógico. In: Alexandra Garcia; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 85-101.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. *Histórias possíveis entre imagens*: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 135-151.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

AMADEU, Sérgio. *Governo dos algoritmos*. Revista de Políticas Públicas. Universidade Federal do ABC, 2016.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. *Facebook e educação*: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 27-46, 2014.

ANITUA, Gabriel. *História dos pensamentos criminológicos*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2008.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, 1998.

BARROS, L., KASTRUP. V. Cartografar é acompanhar processos. PASSOS. E., KASTRUP. V., ESCÓSSIA, L. In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAHIA, Mayrton Villa. 2009. *Podcasting no ambiente virtual de aprendizagem moodle:* uma pesquisa exploratória na educação on-line. 2009. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

BATISTA, Vera. *Introdução Crítica à Criminologia brasileira*. Rio de Janeiro: REVAN, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *O retorno do pêndulo:* sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico (1983). In: ORTIZ, Renato (1983). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos Departamento de Ciência e Tecnologia. *Aborto e saúde pública no Brasil*: 20 anos. Brasília: 2009.

BROWN, André. As histórias em quadrinhos, sua linguagem e inserção nas práticas de ensino com as tics. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO. C. *Múltiplas Linguagens nos Currículos*. João Pessoa: UFPB, 2017.

BUENO, S.; PEREIRA, C.; NEME, C. *A invisibilidade da violência sexual no Brasil*. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ano 13, 2019, p. 116-145.

CAPUTO, Stela. *Fotografia na educação:* o cotidiano entre práticas pedagógicas e a pesquisa acadêmica. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO. C. *Múltiplas Linguagens nos Currículos*. João Pessoa: UFPB, 2017.

CASARA, Rubens. *Estado pós-democrático*: neo-obscurantismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASARA, Rubens. *Sociedade sem lei*: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, J.; BITTENCOURT, A.; SIMÕES, A. Memes no aprendizado de línguas: uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social. In: *Memes e Educação: práticas educativas em rede*. Periferia, v. 11, n. 1, p. 54-72, jan./abr. 2019.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CERTEAU, Michel. *A Cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre: *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAGAS, Claudia. *Mulheres negras – Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais*: uma questão para os currículos. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COULON, Alain. A escola de Chicago. Campinas: Papirus, 1995.

COUTO; POCAHY; CARVALHO. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na internet. In: *Memetizando: experimentações cotidianas em tempo de Cibercultura*. Periferia, v. 11, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. *Cartographies des marges:* intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. Cahiers du Genre, 2005/2 (n° 39), p. 51-82. DOI: 10.3917/cdge.039.0051. Disponível online em: https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-51.htm.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Aula sobre Spinoza*. Disponível em: http://www.webdeleuze.com/php/texte.php. Acesso em: 02 dez. 2018.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. O que é a Filosofia? Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIUANA, Andreza Lobato; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. *O Podcasting e a Produção de Áudio no Ciberespaço.* XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, São Paulo: 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. In: Educação e Realidade. 2000.

FERRAÇO, C.; SOARES, C.; ALVES, N. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FRAGA, Walter. Pos-abolição: o dia seguinte. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. D. S. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmound. O mal-estar na civbilização. In: *Obras completas*, v. 18, trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras: 2010, p 13-122.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1*: a vontade de saber. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLI, B.; DREZETTI, J.; NETO, M. *Aborto e objeção de consciência*. Revista Ciência e Cultura. v.64 n.2. São Paulo: 2012.

GOMES, Juliana. *Encarceramento em Massa*. Pólen Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. [kindle]. [e-book].

GUIMARÃES, K. E. J. O.; PORTO, C. ALVES, A.L. Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à educação. Acta Sci. Educ., v. 41, 2019.

HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. *A "geração podcasting" e os novos usos do rádio na sociedade do espetáculo e do entretenimento*. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 37, dezembro de 2008, quadrimestral, 2008.

HOOKS, Bell. All about Love: New Visions. New York: Harper Perennial, 2001.

HOOKS, Bell. *Olhares negros*: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 1 ed. São Paulo: Aleph, 2008.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP. Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. PASSOS. E., KASTRUP. V., ESCÓSSIA, L. In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/Mediar a formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R.; BARBOSA, J.; BORBA, S. *Pedagogia universitária*: A escola de paris 8 em ciências da educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência*: compreender medir saberes experiências. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MADDALENA, Tania Lucia. Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. 2018. Tese – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAFFESOLI. Michel. A sociologia como conhecimento da sociedade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, 1998.

MARTI, F.; COSTA, A.; MIRANDA, A. Educação museal na cibercultura: O uso de memes no projeto "clube de jovens cientistas" da seção de assistência ao ensino (sae) do museu nacional/ufrj. In: *Memetizando: experimentações cotidianas em tempo de cibercultura*. Periferia, v. 11, n. 2, p. 90-110, maio/ago. 2019.

MARTINS, Vivian Lopes de Souza. 2017. Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na Cibercultura. 2017. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. n-1 edições, 2018.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Legislação emancipacionista, 1871 e 1885. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. D. S. *Dicionário da escravidão e liberdade*: 50 textos críticos. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; PENA-VEJA, Alfredo. O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOROZOV, Evgeny. *Big tech: a ascenção dos dados e a morte da política.* São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro:* processo de um racismo mascarado. ed. 3. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3, n. 11, novembro, 2010. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

NOGUERA, Renato. A democracia é possível? Relações entre racismo e neoliberalismo na filosofia de Mbembe. CULT (SÃO PAULO), v. 240, p. 23-25, 2018.

NOGUERA, Renato. Mulheres e Deusas. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra:* afetividade e solidão. Salvador: UFBA, 2013.

PAIS, José Machado. *Nas rotas do Quotidiano*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 37, 1993, p105-115.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana. Enigmas e Revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. S.; SONNEVILLE, J. J. Produção de vídeo na práxis pedagógica: uma prática com arte, tecnologia e criatividade. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO. C. *Múltiplas Linguagens nos Currículos*. João Pessoa: UFPB, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PRETTO, Nelson de Luca. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação.* Salvador: UFBA, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v.2, n.1, março 2006.

RAMOS, Marise N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75 - 86.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROJO, Roxane. *Entre plataformas, odas e protótipos*: novos multiletramentos em tempos de web21. The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017.

ROUVROY, A.; BERNS, T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individualização pela relação? In: BRUNO, Fernanda [et. al]. (org.). *Tecnopolíticas da Vigilância*: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 107-140.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANTAELLA, Lucia. *Desafios da Transmídia:* Processos e Poéticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, Lucia. A estética das linguagens líquidas. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila. *Estéticas Tecnológicas:* novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2011.

SANTOS, Edmea dos. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Marco. Didática encarnada - engajamentos docentes na licenciatura. In: *Didática*: Abordagens teóricas contemporâneas. Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Tarcízio. *Linha do Tempo do Racismo Algorítmico*. Blog do Tarcízio Silva, 2019. Disponível em: <http://https://tarciziosilva.com.br/blog/posts/racismo-algoritmico-linha-do-tempo>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Base Nacional Comum para quê/quem?:* uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TRIVINHO, Eugênio. A Dromocracia Cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda [et. al]. (org.). *Tecnopolíticas da Vigilância*: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.