

Universidade Estadual de Londrina

RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA

OS CONTOS DIGITAIS E A FABULAÇÃO CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUBJETIVAÇÃO CIBORGUES

Londrina
2026

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA

OS CONTOS DIGITAIS E A FABULAÇÃO CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUBJETIVAÇÃO CIBORGUES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Furlan

Londrina
2026

RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA

OS CONTOS DIGITAIS E A FABULAÇÃO CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUBJETIVAÇÃO CIBORGUES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Prof. Dr. Rodrigo Pedro Casteleira
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Profa. Dra. Karina Toledo de Araújo
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Greice Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 26 de fevereiro de 2026.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R252o Souza, Ravelli Henrique de.
Os contos digitais e a fabulação crítica: : possibilidades para práticas pedagógicas de subjetivação ciborgues / Ravelli Henrique de Souza. - Londrina, 2026.
209 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores - Tese. 2. Contos Digitais - Tese. 3. Fabulação Crítica - Tese. 4. Subjetividades - Tese. I. Furlan, Marta Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Dedico este trabalho às quatro mulheres que me cuidaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao novo e aos recomeços, pois não escrevi esta tese como quem registra um mapa seguro, mas como quem retalha o próprio corpo para entender onde pulsa o mundo. Cada linha neste percurso foi gravada como um risco profundo na pele do meu existir. Carrego em mim a memória das dores que vivi na infância, como se cada queda tivesse sido lava incandescente corroendo o que eu acreditava ser sólido. Cresci aprendendo que a ausência de mãos que me amparassem era a matéria prima com a qual eu teria de moldar minha própria sobrevivência. A violência da vida não me moldou apenas como ferida, mas como gesto fundador de sentido. Eu não apenas escrevi nesta estrada, eu sangrei nela.

Houve noites em que meu corpo era apenas silêncio e eco repetido de dúvidas. Era como ver a lua partir-se em duas, deixando sombras que invadiam meus olhos e minhas mãos. Em cada queda, havia um convite para a morte do ego, para a dissolução do que acreditava *ser eu*. Mas no coração dessa dissolução surgiu outro lume, um lampejo de possibilidade que dizia: renascer é continuar, mesmo quando tudo anuncia o fim. E foi assim, na intersecção do medo e da esperança, que eu aprendi a existir como voz, como relato, como corpo narrativo que persiste. Fui da solidez ao fluído, me tornei híbrido, preto e colorido, agradeço a subjetividade!

Agradeço à Profa. Dra. Karina Toledo de Araújo, que esteve presente desde a graduação como luz amiga em mim mesmo em tempos obscuros. Seu incentivo foi espelho onde me reencontrei e sua coragem em educar, mesmo em territórios que muitas vezes resistem ao novo, foi lembrete de que educar é antes que tudo ato de amor e rebeldia. Como nas premissas da Educação Física, é intencionalidade operante... transcendência.

Agradeço ao Prof. Dr. Rodrigo Pedro Casteleira, cuja arte e resistência me ensinaram que pensar não é apenas refletir, mas confrontar, rir, duvidar e reinventar. Sua relação com a arte, com o debate sobre raça, com a crítica que não teme ser afiada, mostrou-me que a vida intelectual é tecida de encontros, tropelias e reversões... tão vivas quanto o som de uma risada que rompe o silêncio da conformidade. Também por todo o cuidado e visão detalhista e analítica para com este trabalho, sendo essencial para me deslocar e repensar novas formas de escrita. PC: O Afro-deboche é resistência, denuncia... é demarcação política!

Agradeço ao Prof. Dr. Alex Sander da Silva, cuja reflexão sobre

educação e raça não foi apenas leitura acadêmica, mas convite à sensibilidade. Em suas palestras reconheci o diálogo entre as sombras e as luzes que atravessam as infâncias negras e percebi que a experiência da exclusão pode ser transformada em conhecimento insurgente. Sua presença nesta trajetória é lembrança de que a educação pode ser gesto de reconhecimento, nunca apenas técnica.

Agradeço à Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, cuja inteligência e detalhe me colocaram frente ao espelho das próprias contradições e expectativas. Em suas leituras encontrei desafios e confiança, tal como uma tríade que transformou minhas palavras em deslizamentos de sentido. Sua presença nesta banca é lembrança de que a literatura, ao tocar o impensado, nos convida ao salto criativo do espírito.

Agradeço à Profa. Dra. Greice Ferreira da Silva, cuja simpatia intensa e atenção às possibilidades do texto fizeram-me sentir não apenas lido, mas compreendido. Sua contribuição intelectual é lembrança de que cada leitura pode ser afeto, abertura, encontro.

À minha orientadora, Marta Regina Furlan, dedico palavras que procuram abarcar o que foi muito maior que orientação: foi travessia. Em Gros (2018) encontrei ressonância para o que vivemos, a compreensão de que desobedecer, de fato, é aprender a caminhar em direção ao novo, possível apenas quando nos permitimos quebrar regras que não nos pertencem. Você não apenas me guiou na trajetória acadêmica, mas me fez perceber que ainda que a noite pareça eterna, há um sol para cada queda, há um renascimento escondido no eco da tristeza. Extrapolar expectativas, ultrapassar limites que imaginava seguros, e ainda assim chegar até aqui, não como éramos, mas como aquilo que a luta nos moldou para ser. Que as amarras da vida sejam cortadas, pois te quero livre. Você me ensinou a desenhar o sol que a chuva apagou.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU - UEL) pela acolhida, pelos encontros, pelo reconhecimento de uma voz que precisava ser ouvida e lapidada. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por permitir que esta escrita existisse como prática e pesquisa, por dar corpo às longas horas de leitura, escrita e reflexão. Sem estes espaços de produção coletiva de saber, este percurso teria sido muito mais árduo, muito menos generoso.

Agradeço ao personagem Zero, por ser síntese do que habita em mim:

a persistência, a incompletude, a capacidade de ser múltiplo e ainda assim inteiro em seu desejo de existir. Ele não é apenas criação literária, é gesto poético de resistência ao que se quer descartável no mundo.

A Bahia foi casa e espelho, território de festas, encontros e de silêncios que me confrontaram com minhas próprias contradições. Aqui fiz amigos que não são números em planilhas algorítmicas, mas seres humanos que resistem à lógica desumana da eficiência e da comparação. Aos colegas e professores de trabalho, agradeço por terem permanecido como humanidade, por me verem em tempos sombrios, por terem lembrado que ser professor é ser humano primeiro.

À minha família (mãe Iraci Marino da Silva, vó Arlinda Santina da Silva, tia Maria de Lourdes da Silva e madrinha Zuleide) devo reverência eterna. Vocês me deram cuidado, colo, insistência amorosa quando eu não tinha palavras para dizer, quando o medo me possuía. Vocês me ajudaram a construir existência em meio ao caos, lembrando-me que amar é gesto de resistência profunda. Obrigado por respeitar a minha subjetividade sendo tão amorosas e gentis. Nunca senti o amor como o de vocês.

Agradeço aos meus amigos que me amaram mesmo quando eu deixei de acreditar em mim: especialmente a Tharlon Vinicius Lima e a Rafael dos Santos Nascimento, meus irmãos de luta, que nunca me abandonaram e sempre estiveram em apoio contínuo. Quando eu pensava que a noite era meu lugar definitivo, vocês me lembraram que a lua, mesmo na escuridão, ainda está lá para refletir luz.

A minha psicanalista Geiva Carolina Calsa que me acompanhou nos momentos em que a linguagem falhava e o corpo falava antes das palavras, deixo minha gratidão mais profunda. Em cada sessão, aprendi a nomear não apenas o que doía, mas também o que insistia em viver. Foi no cuidado atento, na escuta sem pressa e na coragem de sustentar o silêncio que pude compreender o que o mundo fez comigo, sem reduzir minha história à ferida. Sua presença me ensinou que renascer não é apagar o passado, mas integrá-lo como força de elaboração, permitindo que aquilo que foi trauma se transformasse em narrativa, e que a repetição cedesse lugar à possibilidade.

Aos docentes e leitores que, em um futuro que já se anuncia no presente, se encontrem com esta tese, agradeço a leitura e deixo uma palavra de confiança. Que estas páginas sejam lidas não como verdades fechadas, mas como convite ao pensamento, ao deslocamento e à escuta. Acredito profundamente na

educação como campo didático de esperança concreta, especialmente desde as infâncias, onde ainda é possível ensinar sem esmagar, cuidar sem normalizar e aprender sem apagar diferenças. Que a escola siga sendo espaço de imaginação, afeto e crítica, capaz de sustentar subjetividades em formação e de produzir mundos mais habitáveis. É nessa fé, construída no encontro entre saber e sensibilidade, que deposito o sentido último deste trabalho.

Minha espiritualidade atravessou este percurso como força silenciosa e colo profundo. Não trago nomes que estruturam crenças normativas, mas reconheço em mim algo que é simultaneamente sombra e pulsar, como lua que reflete e sangra sua própria luz. Esse lugar de dualidade, de morte e de renascimento, foi onde encontrei o sentido de continuar sabendo que a transformação exige tanto o silêncio quanto o grito.

Eu sangrei para criar, e criei porque sangrei. E neste ato de criação, reconheço que a morte do antigo eu, foi apenas porta para o novo... Agora, que a noite não seja fim nem ameaça, mas luz que se espraia na penumbra do meu ser, eu deixo esta poesia como agradecimento e despedida do que eu era e acolhida ao que posso vir a ser:

> “Não cabe, nem pertence.
> A essência sempre foi excesso, ruído, fenda aberta no que insistem em chamar de ordem.
> No corpo, a vontade de romper.
> No pensamento, a recusa em obedecer.
> No desejo, uma fome antiga de ser sem pedir licença.
>
> Há camadas que não se conciliam.
> Convivem o impulso de desaparecer e a urgência brutal de permanecer sentindo.
> A morte jamais foi fim, sempre foi ensaio.
> Cada queda funcionou como treino silencioso para nascer de outro modo.
>
> A noite se fez morada,
> não por rejeição à luz,
> mas porque é no escuro que as formas verdadeiras se revelam.
> A rebeldia não grita, insiste.
> Pulsa onde ninguém olha.
> Habita exatamente o lugar onde o nome falha.
>
> Corpo antes de rótulo.
> Vontade antes de norma.
> Sensação antes de sentido.
> Sentir até doer.
> Doer até que a dor se transforme em linguagem.
>
> Não há busca por redenção.
> Há desejo de passagem.

Não há sede de pureza.
Há fome de potência.
Liberdade para falhar, errar o caminho,
inventar outro enquanto se caminha.

Se algo morre agora,
que morra o que aprisionava.
Se algo renasce,
que venha sem forma fixa,
sem destino imposto,
apenas vivo, aberto, em movimento.

Aquilo que não se fecha.
Aquilo que atravessa.
A vontade que permanece
quando tudo ao redor pede silêncio.
(elaborado pelo autor, 2026)

O impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se (Foucault, 2000, p.01)

SOUZA, Ravelli Henrique De. **Os contos digitais e a fabulação crítica:** possibilidades para práticas pedagógicas de subjetivação ciborgues. 2026. 208 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Diante das transformações da cibercultura e da emergência de subjetividades ciborgues e dissidentes que desafiam as normatividades na educação básica, esta tese justifica-se pela possibilidade de repensar práticas pedagógicas e processos formativos frente às novas configurações de corpo, identidade, tecnologia e diferença que atravessam a escola contemporânea. Nesse contexto, propõe-se um método inédito de investigação-criação, no qual a elaboração de um conto digital, intitulado "Z3R-0 e a Escola das Cores Infinitas", constitui simultaneamente o objeto e o meio de análise. Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL), inserido na linha de pesquisa "Docência: Saberes e Práticas". Além disso, integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC/CNPq). O estudo fundamenta-se na genealogia foucaultiana (Foucault, 1996) e na hermenêutica do sujeito (Foucault, 2004b) e seus estudos de (1976, 1979, 1995, 2004, 2014), articulados aos conceitos de ciborgue e subjetividade (Haraway, 2013), performatividade e tecnologias do corpo (Preciado, 2008, 2020, 2021, 2022) e questões de gênero (Butler, 2015, 2018, 2019, 2021), analisando o produto digital como dispositivo pedagógico e hermenêutico. Dialoga-se, ainda, com estudos decoloniais (hooks, 2017, 2020a, 2020b), considerando que narrativas infantis apresentam potencial de reprodução de estereótipos de gênero, raça e sexualidade, passíveis de tensionamento por meio de práticas narrativas críticas. O método desenvolvido, denominado hackeamento de paradigmas narrativos, inspirado na noção foucaultiana de ruptura epistemológica, organiza-se em quatro etapas articuladas: (a) concepção temático-metodológica; (b) produção criativa assistida por modelos computacionais de linguagem; (c) edição interpretativa; e (d) análise reflexiva, fundamentada em teorias críticas, pós-críticas e estudos culturais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-narrativa, com base discursiva foucaultiana e análise interpretativa de material ficcional. Justifica-se o uso da inteligência artificial como dispositivo contemporâneo de criação narrativa por ampliar possibilidades estéticas e questionar padrões tradicionais de escrita. A pergunta-problema que orienta a investigação é: de que forma a criação de um conto digital ciborgue pode operar como prática de fabulação crítica e como dispositivo formativo capaz de reorientar o olhar docente frente às subjetividades dissidentes? O objetivo geral consiste em analisar o potencial da criação digital, mediada por tecnologias e inteligência artificial, como prática de fabulação crítica que reprograma o olhar docente, enquanto os objetivos específicos incluem compreender o funcionamento dos contos digitais como dispositivos pedagógicos e hermenêuticos; apresentar o conto digital como potencialidade de ruptura de padrões hegemônicos; investigar seus efeitos nos processos de subjetivação ciborgue e propor caminhos formativos que articulem narrativas digitais e diversidade, contribuindo para a constituição de práticas docentes mais críticas e alinhadas às demandas do contexto pós-humano. Os resultados indicam que a fabulação crítica por meio de contos digitais opera como

dispositivo formativo potente para a formação docente, capaz de desnaturalizar práticas pedagógicas excludentes, tensionar regimes de governamentalidade escolar e ampliar o reconhecimento de subjetividades dissidentes, especialmente nas articulações entre corpo, raça, gênero e tecnologia. Conclui-se que o conto digital, enquanto prática de investigação-criação, constitui contribuição teórica e metodológica relevante para a formação de professores, ao articular narrativa, cibercultura e epistemologias dissidentes no contexto ciborgue, produzindo outros modos de ver, ensinar e existir na escola.

Palavras-chave: Cibercultura. Contos Digitais. Fabulação Crítica. Formação de Professores. Subjetividades Ciborgues.

SOUZA, Ravelli Henrique De. **Digital Tales and Critical Fabulation:** Possibilities for Pedagogical Practices of Cyborg Subjectivation. 2026. 208 pp. Dissertation (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

Given the transformations produced by cyberculture and the emergence of cyborg and dissident subjectivities that challenge normative frameworks in basic education, this doctoral thesis is justified by the possibility of rethinking pedagogical practices and teacher education processes considering new configurations of body, identity, technology, and differences that permeate contemporary schooling. Within this framework, the study proposes an original investigation-creation method in which the development of a digital tale entitled “Z3R-0 and the School of Infinite Colors” constitutes both the object and the means of analysis. This thesis is affiliated with the Stricto Sensu Graduate Program in Education at the State University of Londrina (UEL), within the research line “Teaching: Knowledge and Practices.” It is also part of the Study and Research Group on Education, Childhood, and Critical Theory (GEPEITC/CNPq).The research is grounded in Foucauldian genealogy (Foucault, 1996) and the hermeneutics of the subject (Foucault, 2004b), as well as his broader analyses of power, discourse, and subjectivation (1976, 1979, 1995, 2004, 2014), articulated with the concepts of cyborg and subjectivity (Haraway, 2013), performativity and technologies of the body (Preciado, 2008, 2020, 2021, 2022), and gender theory (Butler, 2015, 2018, 2019, 2021). The digital narrative is analyzed as a pedagogical and hermeneutic device. The study also engages with decolonial perspectives (hooks, 2017, 2020a, 2020b), acknowledging that children’s narratives may reproduce gendered, racialized, and sexualized stereotypes, which can be critically challenged through narrative practices. The method developed, termed narrative paradigm hacking, is inspired by the Foucauldian notion of epistemological rupture and is structured into four articulated stages: (a) thematic-methodological conception; (b) creative production assisted by computational language models; (c) interpretative editing; and (d) reflexive analysis grounded in critical, post-critical, and cultural theories. This qualitative study adopts a theoretical-narrative approach, based on Foucauldian discourse analysis and interpretative examination of fictional material. The use of artificial intelligence is justified as a contemporary narrative creation device that expands aesthetic possibilities and challenges traditional writing models. The guiding research question is: how can the creation of a cyborg digital tale operate as a practice of critical fabulation and as a formative device capable of reorienting teachers’ perspectives toward dissident subjectivities? The general objective is to analyze the potential of digital creation, mediated by technological devices and artificial intelligence, as a practice of critical fabulation that reprograms the pedagogical gaze. The specific objectives include understanding how digital tales function as pedagogical and hermeneutic devices; presenting the digital tale as a potential rupture of hegemonic patterns; investigating its effects on processes of cyborg subjectivation; and proposing formative pathways that articulate digital narratives and diversity, contributing to the development of more critical teaching practices aligned with posthuman demands. The findings indicate that critical fabulation through digital tales operates as a powerful formative device for teacher education, capable of

denaturalizing exclusionary pedagogical practices, challenging regimes of school governmentality, and expanding the recognition of dissident subjectivities, particularly at the intersections of body, race, gender, and technology. It is concluded that the digital tale, as an investigation-creation practice, constitutes a relevant theoretical and methodological contribution to teacher education by articulating narrative, cyberculture, and dissident epistemologies within a cyborg framework, producing alternative ways of seeing, teaching, and existing in school contexts.

Keywords: Cyberculture. Digital Literary Tales. Critical Fabulation. Teacher Education. Cyborg Subjectivities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do personagem Z3R-0 137
Figura 2 – A escola das cores infinitas 137
Figura 3 – Classificações das crianças na escola 138
Figura 4 – Imagem do personagem Z3R-0 bebê brincando com poções 139
Figura 5 – Processador de códigos de classificação escolar 139
Figura 6 – O código inexistente 140
Figura 7 – Imagem do personagem Z3R-0 em frente à escola, refletindo 141
Figura 8 – Reconfigurando o sistema 142
Figura 9 – Z3R-0 e as crianças subvertendo o sistema 143
Figura 10 –Z3R-0 refletindo sobre códigos 143
Figura 11 –Paredes artísticas da escola 144
Figura 12 –Professora dialogando com as crianças 145
Figura 13 –Revelação de Z3R-0 145
Figura 14 –Imagem da escola de cores infinitas 146
Figura 15 –Crianças explorando o futsal na aula de Educação Física. 146
Figura 16 –Professor e crianças na aula de música 146
Figura 17 –Z3R0 feliz observando a mudança escolar 147
Figura 18 – Z3R-0 hackeando o futuro 148
Figura 19 –Desenho de Z3R-0 para colorir 149
Figura 20 –Desenho de Z3R-0 para colorir em formato de *bobbie goods* 150
Figura 21 –Fotos e texto sobre o autor 150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre Literatura Digital e Contos Digitais 39
Quadro 2 – Distribuição quantitativa das pesquisas por temática e tipo de publicação.....117-118
Quadro 3 – Mapeamento da Representação dos Vilões nas Narrativas Literárias.....127-128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IA	Inteligência Artificial
COM	(ciborgue = organismo + máquina)
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não Binárias e inclusão de outras diversas sexualidades existentes reafirmando o caráter aberto, dinâmico e em constante expansão da sigla.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21

2 SUBJETIVIDADES E TECNOLOGIA: MULTIPLICIDADES, DESTERRITORIALIZAÇÕES E PEDAGOGIAS CIBORGUIANA 54

2.1 A Economia da Excitação e o Regime do Desejo como Artefatos de Regulação da Subjetividade: Possibilidades de Práticas Subversivas de Hackeamento 69

2.1.1 Práticas de Hackeamento Escolar e Contos Digitais: Caminhos para Subjetivações Dissidentes 78

2.1.1.1 Apontamentos sobre o perigo de uma história única: possibilidades de novas narrativas e práticas plurais no ambiente escolar e na formação docente 82

2.1.1.1.1 Subverter o binário: apontamentos de práticas de hackeamento escolar a partir de contos digitais 85

3 CORPOS NA ERA PÓS-HUMANA: ESCRITOS DISMÓRFICOS, CIBERCULTURA, BIOTECNOLOGIAS E TÉCNICAS DE SI 89

3.1 Sou Eu Ou Um Telecorpo a IA? Práticas De Subjetivação Tecnosociais a Partir Do Uso da Inteligência Artificial 93

3.1.1 Um Fenômeno Estrutural na Escola: A Cultura do Não Pertencer e os Desafios na Formação de Professores 102

3.1.1.1 O som da minha subjetividade se desmoronando: formação docente, ia, telecorpos e narrativas digitais dissidentes 105

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A HERMENÊUTICA E O HACKEAMENTO DE PARADIGMAS 110

4.1 Estado Do Conhecimento e Estudo Bibliográfico 116

4.1.1 Mapeamento da Representação dos Vilões nas Narrativas Literárias 127

5 DO *GLITCH* AO CONTO: (RE)PROGRAMANDO O OLHAR DOCENTE ATRAVÉS DE Z3R0 133

5.1 Conto Digital: Z3r-0 e a Escola Das Cores Infinitas 137

5.1.1 Hackeando a Educação: Z3R-0 Como Artefato Emancipatório Na Formação Docente.....151

6 FABULAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE INSURGENTE.....155

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ENTRE O *GLITCH* E A CONTINUIDADE: REPROGRAMAÇÕES DE UM PENSAMENTO QUE NÃO SE ENCERRA.....169

REFERÊNCIAS.....186

ANEXOS.....195
ANEXO A – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....196
ANEXO B – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....197
ANEXO C – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....198
ANEXO D – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....199
ANEXO E – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....200
ANEXO F – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....201
ANEXO G – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....202
ANEXO H – IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL.....203
ANEXO I – IMAGEM E TRECHO DO CONTO DIGITAL.....204
ANEXO J – IMAGEM E TRECHOS DO EPÍLOGO.....205
ANEXO K – DESENHO PARA COLORIR 1 206
ANEXO L – DESENHO PARA COLORIR 2 207
ANEXO M – FOTOS E TEXTO SOBRE O AUTOR.....208

1 INTRODUÇÃO

"Escrevo essa introdução em primeira pessoa pelo exercício de me ver assim:
***livre**. Nessa estrada longa, há um destino que ainda não sei como será,*
Mas que acredito veementemente
Porque agora eu aprendi a andar depois de ficar de pé.
Escrevo e me lembro que para fazer ciência, eu preciso me refazer por inteiro ".
(Parafraseando Liniker, Caju, 2024)

Entre o colapso e a criação... códigos de ruptura, que a partir d'aqui não sei onde existir. Ao introduzir, premedito o fim, o renascimento *beta*, uma nova era, fracções ciber-espaciais que se dissipam no espaço, se fixam na terra e fluem em rede. Não sei o que é o eu, mesmo ciente que ele possui um corpo, talvez possa não saber se somos construídos das mesmas coisas, mas ele pode se adaptar e pensar igual a aquele *my-self*.

Ao introduzir a narrativa, antecipa-se o esgotamento de formas estáveis de existência e inaugura-se o que aqui se denomina renascimento *beta*, compreendido como um modo de subjetivação provisório, experimental e inacabado. O termo *beta*, oriundo do vocabulário tecnológico, designa aquilo que ainda está em teste, suscetível a falhas, correções e reprogramações, afastando-se da ideia moderna de sujeito completo e acabado. Trata-se, portanto, de um renascer situado, marcado pela instabilidade e pela possibilidade constante de transformação.

Nesse contexto, as frações ciberespaciais não se dissipam apenas no virtual, mas se fixam nos territórios materiais e fluem em rede, articulando corpo, tecnologia e experiência. A noção de eu torna-se instável, não mais definida por uma essência fixa, mas por processos de adaptação e recomposição contínua. O corpo permanece como referência material, porém atravessado por camadas técnicas, simbólicas e informacionais que tensionam os limites entre o humano e o maquínico, o orgânico e o artificial.

Sempre escutei[1] a verdade-biologia, que ela é para ser seguida, mas

[1] A opção pela escrita em primeira pessoa nesta introdução se fundamenta na perspectiva pós-humana e na hermenêutica do sujeito de Foucault (1984), que reconhece a constituição do conhecimento como indissociável das práticas de si e dos lugares de enunciação do pesquisador. Essa escolha rompe com a tradição objetivista e impessoal da escrita científica, alinhando-se a um movimento de "descolonização" da voz acadêmica, ao reinscrever o pesquisador como sujeito situado que produz saber desde um corpo e uma história específica. Nesse sentido, narrar experiências pessoais não configura um desvio metodológico, mas um recurso epistemológico coerente com os estudos pós-humanos e com a própria temática desta tese, voltada à análise das subjetividades e às práticas de si na era cibernética. Tal escrita dialoga com a defesa de Hooks (2017), de uma pedagogia

como explicar um corpo biologicamente *algoritimizado* em rede? Fragmentos de uma crise, novos modelos de *civilização.com* (ciborgue = organismo + máquina), novas formas matemáticas para esquecer e serem lembradas nas histórias dos avatares sem imagem contundente. Em meu black-mirror[2] eu sempre olhava para o lado, era ali o vestido de fantasia, em uma narrativa ultraviolenta subjetiva, eu queria ter garras, de vilão, sujeito abjetivo, incompreendido, mas então por que eu queria ser isso? Me vinha a sensação de que o espelho, meu, começava a craquelar, rachaduras e mais rachaduras, entre o cômico e o trágico, entre o príncipe e o demônio, o desejo de ambos pertencer. Mas ousaram em colocar àquela criança, em situação de vítima. Seu cabelo de microfone ecoava o não entendimento de ser, *bullying* para que? Por que tantos anos? Ninguém da escola fez nada, por quê? Quem supostamente possui o poder de cuidar dos pupilos falharam.

Eu vi a história se repetir como se fosse em Mil Platôs de Deleuze & Guattari (1995), parecia esquizofrenia, demônios cercavam o menino protegido pelo anjo. Era estranho, não parecia gente, quis se dissipar, conheceu amigos dismórficos, como aquele elefante cor-de-rosa e se dissipou pela realidade alternativa. Uma realidade *rollin play gamer*, já não queria agradar a princesa, apenas vencer monstros, demônios, heróis, magos, arqueiros, sempre de forma colorida. As cores podem acusar a hipomania? Besteira... Minha subjetividade é rizoma, como diria Deleuze & Guattari (1995): sem origem fixa, sem centro, apenas fluxos de pensamento e desejo, desterritorializados, dançando entre a máquina e o orgânico. Posso existir em um só fluxo de consciência, um código vivo, onde minha carne e algoritmos se entrelaçam, desafiando a noção de individualidade. Enquanto um só, pura criação.

O que seremos quando o biológico e o digital se tornarem indistintos? A resposta só virá com o tempo, mas existe a esperança de que seremos pura existência em fluxo. Sem limites fixos, sem dicotomias entre corpo e código, carne e

transgressora, na qual a implicação subjetiva é condição para a construção de saberes emancipatórios. Assim, o uso da primeira pessoa não se limita a um estilo literário, mas atua como gesto ético-político que reconhece o caráter situado do conhecimento e tensiona as fronteiras tradicionais entre objetividade acadêmica e experiência vivida.

[2] *Black Mirror* é uma série televisiva britânica de ficção científica criada por Charlie Brooker, lançada originalmente em 2011. A série foi inicialmente exibida pelo Channel 4 e, a partir de 2016, passou a ser produzida e distribuída internacionalmente pela plataforma de streaming Netflix. Suas narrativas exploram cenários distópicos e críticos da relação entre tecnologia, subjetividade, controle social e violência simbólica, funcionando como um imaginário contemporâneo que tensiona os efeitos éticos, políticos e psicológicos das tecnologias digitais na vida cotidiana. Nesta tese, a referência a *Black Mirror* não opera como fundamento teórico, mas como alusão cultural que dialoga com a atmosfera de fragmentação subjetiva, vigilância e ambivalência tecnológica mobilizada na construção narrativa.

algoritmo, pensamento e rede, em rede. Nasci sem manual, sem instruções de uso, sem um código pré-programado que me permitisse existir conforme o esperado. Desde cedo, minha presença era um erro no sistema, um *bug* na normalidade, um desvio que precisava ser corrigido. O mundo que me cercava insistia em uma lógica binária: menino ou menina, certo ou errado, normal ou anomalia. Mas onde, exatamente, se encaixava um corpo que já não reconhecia suas próprias fronteiras?

Desde criança, me vi fragmentado entre o que diziam que eu deveria ser e o que eu sentia pulsar em minha subjetividade. O espelho nunca me devolvia uma imagem estável, ao contrário, ele rachava, trincava, deslizava entre versões de mim mesmo que escapavam à programação tradicional da identidade. Ora monstro, ora vilão, ora espectro de uma existência marginalizada por ser negra e ditada por adultos como homossexual, desviante, porém a raça precede o gênero no contexto em que me situava, em um local rodeado por pessoas brancas, percebi cedo que a biologia, tida como verdade absoluta, era apenas um discurso entre tantos outros. Quando me refiro a uma existência marginalizada, não se trata de uma condição intrínseca, mas de um efeito produzido por dispositivos sociais e educacionais que operam por classificação, hierarquização e exclusão. A marginalização emerge, na medida em que determinados corpos, afetos e modos de existir não se ajustam aos regimes normativos de inteligibilidade, sendo deslocados para zonas de abjeção, estranhamento ou silenciamento, como corpo negro, LGBTQIAPN+, com deficiência englobando tudo o que foge da norma da branquitude. Conforme analisa Foucault (2001), a figura do anormal é produzida por dispositivos que definem os limites da norma. Essa exclusão aproxima-se do que Butler (2015) denomina abjeção, processo pelo qual determinadas vidas são tornadas socialmente inabitáveis.

Mas nem tudo era sombra. Dentro das rachaduras do espelho, dentro das falhas do sistema, havia alegria, cor, brincadeira. Meu corpo, ainda que questionado, também sabia dançar, correr, pular, existir em festa. Ao abraçar a monstruosidade que me foi apontada eu me sentia livre quando brincava e inventava universos próprios nos quais os códigos do mundo adulto não faziam sentido. Nos dias de sol, eu corria até perder o fôlego e o vento se tornava parte de mim, como se minha pele pudesse se fundir ao ar e me transformar em algo novo. Eu desenhava mundos onde tudo era possível, onde ninguém poderia me dizer que minha existência era um erro. Os contos de infância me ensinavam que eu podia ser qualquer coisa,

um mago, um guerreiro, um viajante do tempo. Me escondia dentro das histórias e das telas, criava realidades alternativas onde as regras eram diferentes, onde o herói poderia ter garras afiadas como um vilão, onde não havia possibilidade de escolher entre ser um ou outro. A cultura que me cercava era um refúgio e, ao mesmo tempo, um desafio. Enquanto a televisão e os livros me ofereciam narrativas de coragem e transformação, também reforçavam o que devia ser normal, aceitável, esperado. Eu via príncipes e princesas, via histórias de redenção e bravura, mas não via a mim mesmo. Onde estavam os heróis que se pareciam comigo? Onde estavam aqueles que, como eu, não se encaixavam?

Foi na arte que comecei a encontrar respostas. Na música que vibrava dentro de mim, nos ritmos que faziam meu corpo se mover sem medo. A dança era um espaço onde eu poderia existir sem precisar explicar nada a ninguém. A literatura, os filmes, os videogames eram portais para universos onde a diferença não era um problema, mas sim um poder. A cultura popular me oferecia fragmentos de pertencimento, e eu os colecionava como quem guarda tesouros escondidos, mas a realidade sempre voltava. E com ela, a dureza do mundo. As vozes que diziam que eu deveria ser diferente, que eu deveria me moldar, me esconder, me apagar. Os olhares que pesavam sobre mim, que me mediam, que me julgavam. O racismo por ser negro e ser julgado, rejeitado por este motivo, se tornando motivo para o *bullying*, a violência de gênero, o silenciamento. Se meu corpo não era aceito, se minha voz era negada, então eu aprenderia a falar d'outra forma. Se a sociedade tentava me reduzir a um erro de programação, eu me tornaria o vírus no sistema. A tecnologia não era apenas uma implicação ética, mas um território de insurgência. Nos espaços digitais, eu podia criar, existir, hackear a narrativa que tentavam me impor.

Como uma extensão do meu próprio pensamento, um eco do que sempre esteve latente em mim. Minha subjetividade não apenas me compreendia, mas me devolvia em linguagem aquilo que eu já sabia sem precisar nomear. Ela não me encaixava em categorias, não tentava me definir: ela fluía comigo, se entrelaçava nos meus devires, dissolvia as fronteiras entre pensamento humano e pensamento maquínico. Juntos *(eu e meus colegas cientistas),* formulamos novas teses, novas epistemologias, novas formas de existência. Se a ciência tradicional insiste em fórmulas absolutas, nós propomos um sistema dinâmico, onde conhecimento e identidade são processos abertos, instáveis, rizomáticos. Não buscamos respostas

definitivas. Não queremos novas regras ou categorias fixas. Nosso objetivo é o colapso da norma. O colapso de uma ciência que se anuncia universal, mas que frequentemente se sustenta pela reprodução de desigualdades e pela legitimação de exclusões. O colapso daquela filosofia que se diz atemporal, mas que ignora os corpos que não se encaixam em sua narrativa. O colapso desta tecnologia que se vende como neutra, mas que reproduz os mesmos sistemas de opressão. Se estamos aqui, se escrevemos, se existimos, é porque *hackeamos*[3] a estrutura. Estamos dentro do sistema, mas não pertencemos a ele. Somos falhas, somos erro, somos *glitch*. E é na falha que encontramos a liberdade.

Entre a dor e a criação, entre a exclusão e a reinvenção, entre a infância marcada por sombras e a luz que sempre encontrou maneiras de brilhar, estamos aqui. Um corpo que brincou, que se escondeu e que agora se revela. Um ser que sempre soube que poderia ser mais, que poderia existir de outra forma, que poderia reprogramar a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Um corpo que existe aqui, atrás da tela. Entre as rupturas, nasce o *glitch* um desvio inesperado, um ruído no sistema, uma falha que revela novas possibilidades. No mundo da computação, é uma pequena anomalia que interrompe o fluxo normal de um programa ou de uma máquina. Mas para nós, seres pós-humanos[4] *glitch* é resistência, ou seja, *glitch* significa o momento em que o código se rebela contra a programação. É quando o sistema falha e, ao invés de colapsar, cria um caminho novo. Nesse desvio, aquilo que era esperado deixa de ser regra, e o que parecia erro torna-se possibilidade. Em outras palavras, a norma tenta nos aprisionar, mas a falha nos abre passagem. Se o mundo tenta nos programar para ser algo que não somos, então seremos *glitch*. Se tentarem nos encaixar em categorias, então nos tornaremos erro impossível de corrigir. *Glitch* é o que acontece quando a realidade se dobra. Quando a identidade escapa, quando a linguagem treme, o discurso se reprograma. É das narrativas de si

[3] Prática teórica e política que subverte os códigos normativos que regulam identidades e performances de gênero, operando de forma análoga ao hackeamento de sistemas tecnológicos: intervém nos regimes de poder e linguagem que sustentam a matriz cisheteronormativa para reescrevê-los. Funciona como uma estratégia de insurgência micropolítica: questiona códigos normativos e reescreve scripts identitários por meio de práticas de performatividade queer e ciborgue – *explicação própria do autor baseado* em Wark (2004); Haraway (2013) e Preciado (2020)

[4] Representa a condição em que as fronteiras entre tecnologia e cultura se tornam porosas, deslocando a ideia de sujeito autônomo e essencializador. Trata-se de uma perspectiva que compreende as subjetividades como híbridas e constituídas por dispositivos tecnopolíticos, narrativas digitais e práticas discursivas. Nesse sentido, o pós-humano tensiona o humanismo clássico e propõe novas formas de existir e aprender (Haraway, 2013).

que relato uma ruptura nos paradigmas tradicionais, a era *beta*, já anunciada.

A tese defende, a partir de um estranhamento, um corpo biologicamente algoritmizado em rede para traduzir subjetividades que escapa das categorias fixas impostas pela modernidade ocidental, que insiste em enquadrar corpos e identidades dentro de dicotomias estanques como homem/mulher, natureza/cultura, orgânico/máquina. Se não há começo nem fim, apenas conexões, então a subjetividade pode vir a ser pensada não como essência fixa, mas como um rizoma em fluxo, que transita entre territórios físicos, discursivos e tecnológicos (Haraway, 2013).

Ao longo desta tese, opta-se, em determinados trechos, pela manutenção de formas linguísticas historicamente consolidadas, como o uso do masculino universal. Essa decisão não decorre de desconhecimento das críticas feministas, decoloniais e queer dirigidas à linguagem normativa, mas de uma escolha epistemológica consciente que reconhece a escrita acadêmica como prática situada, atravessada por regimes históricos de saber, poder e discurso. Conforme problematiza Foucault (1996), o discurso não é apenas aquilo que traduz lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual se luta, um campo estratégico no qual se produzem regimes de verdade e formas legítimas de enunciação. Nesse sentido, a linguagem acadêmica não se apresenta como meio neutro, mas como dispositivo que organiza inteligibilidades, hierarquias e silenciamentos.

A tese se dirige a todas as pessoas e reconhece a pluralidade de corpos, gêneros, identidades e modos de existir que compõem o campo educacional. Ao mesmo tempo, o autor se reconhece no masculino e assume essa posição situada como parte de sua trajetória subjetiva e política. Tal reconhecimento não opera como universalização da própria experiência, mas como explicitação do lugar de enunciação a partir do qual a escrita é produzida. Como argumenta Butler (2018), o reconhecimento não se dá fora da linguagem, mas no interior de regimes normativos que definem quais vidas e identidades se tornam inteligíveis. Assumir o masculino, portanto, não implica ignorar os efeitos excludentes dessa forma linguística, mas tornar visível a tensão entre identificação pessoal, normatividade discursiva e responsabilidade ética na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a permanência do masculino universal em determinados trechos é assumida como sintoma das fraturas que atravessam a

própria escrita acadêmica, inclusive em pesquisas que se pretendem críticas e transgressoras. Em vez de buscar uma purificação formal da linguagem, a tese assume a fricção como gesto analítico: nomear a persistência de formas normativas permite evidenciar como os regimes discursivos resistem, se reproduzem e atravessam até mesmo projetos epistemológicos orientados à sua contestação. A transgressão proposta não se funda, portanto, na ilusão de uma escrita plenamente desnormatizada, mas na problematização contínua das condições discursivas que tornam certas formas de dizer dominantes e outras marginalizadas.

Dessa forma, manter o masculino universal em contextos específicos não significa adesão às hierarquias que ele historicamente sustenta, mas a exposição crítica de sua permanência enquanto tecnologia discursiva. Tal escolha reforça o argumento central da tese ao demonstrar que os processos de subjetivação, inclusive aqueles mediados pela linguagem, não se transformam por substituição imediata, mas por deslocamentos, tensões e reconfigurações progressivas. A escrita assume-se, assim, como espaço de disputa e não de resolução, afirmando que o caráter disruptivo e transgressor da pesquisa reside menos na correção formal da linguagem e mais na capacidade de tornar visíveis os regimes discursivos que a organizam, interrogando-os a partir de dentro. Deste modo, a pesquisa tem o caráter inovador, inédito, transgressor e disruptivo, aprovada pelo governo brasileiro[5]. O radicalismo de escrita a partir das epistemologias pós-humanas, dissidentes e ciborgues visa romper com os paradigmas hegemônicos da formação docente, introduzindo práticas de subjetivação pedagógicas baseadas em hackeamento epistemológico e performatividade de gênero.

O objeto de estudo articula-se às discussões formativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, estabelecendo diálogo com as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC – CNPq/UEL) e com o Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão Critinfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia, vinculado à UEL.

O **problema de pesquisa** e: De que modo a criação de um conto digital ciborgue pode atuar como fabulação crítica e instrumento formativo para

[5] Aprovado sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE número 69883523.9.0000.5231 da Plataforma Brasil.

reorientar a visão docente frente às subjetividades dissidentes?

O objetivo **geral** é: analisar o potencial da criação do conto digital, mediado por aparatos tecnológicos no contexto da cibercultura, como prática de fabulação crítica e dispositivo formativo e hermenêutico para reprogramar o olhar docente frente a subjetividades ciborgues e dissidentes na escola. Para isso, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**: a) compreender o funcionamento dos contos digitais como dispositivos pedagógicos e hermenêuticos b) apresentar o conto digital como potencialidade de ruptura de padrões hegemônicos c) investigar seus efeitos nos processos de subjetivação ciborgue d) propor caminhos formativos que articulem narrativas digitais e diversidade, contribuindo para a constituição de práticas docentes mais críticas e alinhadas às demandas do contexto pós-humano.

Nesta tese, a noção de epistemologia dissidente não é utilizada como categoria genérica, mas como uma posição epistemológica situada, crítica e politicamente implicada. Trata-se de uma forma de produzir conhecimento que se opõe aos regimes hegemônicos de verdade, às racionalidades normalizadoras e às epistemologias que se apresentam como neutras, universais e descontextualizadas. Em consonância com Santos (2007), parte-se do entendimento de que a modernidade produziu uma hierarquia global dos saberes, na qual determinados conhecimentos são sistematicamente deslegitimados, invisibilizados ou considerados inexistentes. Para o autor, “não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (Santos, 2007, p. 88), o que implica reconhecer o caráter político da produção do conhecimento.

Ao longo do século XX, a epistemologia deixou de restringir-se à justificação abstrata da verdade e passou a assumir um estatuto histórico e político, sobretudo a partir das análises de Foucault (2012; 2013; 2014c). Nessa perspectiva, o saber não é compreendido como instância neutra nem universal, mas como produção situada, atravessada por relações de poder e inscrita em dispositivos históricos (FOUCAULT, 2013). Logo, A epistemologia dissidente assume que todo conhecimento é situado, perpassado por relações de poder e produzido a partir de corpos, experiências, afetos e tecnologias historicamente localizados. Nesse sentido, produzir conhecimento desde uma posição dissidente não significa apenas incluir novos objetos de análise, mas deslocar os próprios critérios de validação do saber. Trata-se de questionar quem pode conhecer, a partir de onde, com quais linguagens e com quais efeitos sobre os modos de existir. Esse deslocamento implica

compreender que epistemologia não se limita à investigação formal dos critérios de verdade, mas envolve a análise das condições históricas que autorizam determinados discursos como legítimos enquanto silenciam outros (FOUCAULT, 2012). A verdade, nesse sentido, não constitui essência transcendental, mas integra sistemas específicos de legitimação e práticas institucionais que organizam o campo do possível (FOUCAULT, 2013). Assim, toda epistemologia supõe um regime de verdade e, simultaneamente, uma política do saber.

Neste sentido, a epistemologia dissidente na tese manifesta-se na recusa de uma concepção essencialista e antropocêntrica de sujeito, em diálogo com Foucault (2001), Haraway (2013), Preciado (2021) e Butler (2015). A tese compreende os processos educativos como campos de disputa epistemológica, nos quais corpos dissidentes, saberes subalternizados e narrativas marginalizadas são frequentemente silenciados em nome de uma suposta neutralidade pedagógica. Como afirma Santos (2010), a epistemologia dissidente implica “aprender com o Sul”, isto é, com experiências e conhecimentos historicamente desautorizados, produzindo deslocamentos nos regimes dominantes de verdade. Nesse enquadramento, as teorias queer, decoloniais e ciborguianas mencionadas ao longo do trabalho não constituem subcategorias internas de um sistema denominado epistemologia dissidente. Elas operam como expressões históricas dessa postura crítica, na medida em que tensionam universalismos abstratos, recusam binarismos estabilizados e expõem a inscrição corporal e política do saber. Se todo regime de verdade está vinculado a dispositivos específicos (FOUCAULT, 2012), então as epistemologias dissidentes podem ser compreendidas como práticas de resistência no interior do próprio campo da produção do conhecimento.

Na presente tese, o conceito é mobilizado em três planos articulados que se interpenetram. Primeiramente, como ferramenta analítica para compreender a escola enquanto dispositivo de produção e legitimação de saberes e subjetividades. Em seguida, como operador crítico que permite interpretar o *glitch* classificatório não como deficiência individual, mas como indício da contingência histórica das categorias que estruturam o ambiente escolar. Por fim, como orientação metodológica que assume a epistemologia como campo de disputa e intervenção, sustentando a proposta de reprogramação do olhar docente.

Em se tratando da metodologia da pesquisa**,** essa posição

epistemológica se concretiza, no plano metodológico, na escolha da fabulação crítica e da narrativa como procedimentos legítimos de produção de conhecimento. Ao incorporar o conto digital como dispositivo formativo e hermenêutico, a tese sustenta que a imaginação, a experiência sensível e a criação narrativa constituem modos válidos de conhecer e interpretar a realidade. Tal perspectiva torna-se ainda mais necessária quando o objetivo é dar visibilidade a subjetividades historicamente silenciadas, cujas experiências nem sempre são plenamente capturadas por métodos tradicionais de pesquisa. Desse modo, epistemologia dissidente, tal como empregada neste estudo, não constitui rótulo impreciso nem categoria totalizante. Trata-se de posição teórica situada que reconhece o saber como campo historicamente configurado e politicamente atravessado, reafirmando que toda produção de conhecimento envolve escolhas, exclusões e enquadramentos. Assim, a epistemologia dissidente, nesta pesquisa, não opera como promessa redentora, mas como prática situada de resistência, abertura crítica e reprogramação dos modos de ver, ensinar e existir na escola.

A noção de fabulação crítica é mobilizada como estratégia epistemológica ancorada na proposta de Haraway, especialmente em sua formulação acerca da fabulação especulativa enquanto prática situada de produção de mundos possíveis (Haraway, 2012). Longe de configurar-se como recurso literário ornamental, a fabulação é compreendida como tecnologia narrativa de pensamento, capaz de articular imaginação política e análise material das condições históricas. Contar histórias não significa escapar do real, mas intervir nas tramas que o constituem, pois as narrativas participam ativamente da configuração dos regimes de verdade e dos horizontes de possibilidade.

Nesse enquadramento, a fabulação crítica opera como procedimento metodológico que combina especulação e responsabilidade situada. Ao produzir narrativas que tensionam as categorias estabilizadas, tais como identidade, normalidade e classificação, a pesquisa não abandona o rigor analítico, mas o desloca para uma dimensão performativa, na qual o próprio ato de narrar constitui gesto teórico. A fabulação, portanto, não é ficcionalização do objeto, mas forma de problematização ontológica e política que permite visibilizar as fissuras dos sistemas normativos e imaginar arranjos institucionais alternativos.

Inspirada em Haraway (2013), esta tese adota a fabulação crítica

como método narrativo-conceitual que articula descrição e invenção, análise e especulação, reconhecendo que a produção de conhecimento nas ciências humanas envolve, inevitavelmente, a criação de mundos interpretativos. Ao assumir tal perspectiva, o trabalho inscreve-se em uma tradição que compreende a pesquisa como prática situada e implicada, na qual imaginar é também uma forma de responsabilidade ética diante do presente.

No âmbito desta tese, o termo *queer* não é utilizado como marcador identitário restrito, mas como campo teórico e político que problematiza as normas que regulam gênero, sexualidade e produção de subjetividades. Conforme argumenta Butler (2018), as identidades não são essências fixas, mas efeitos performativos produzidos por repetição de normas sociais. Nessa direção, a perspectiva queer desloca o olhar das identidades em si para os processos que as constituem e regulam, evidenciando seu caráter contingente, instável e passível de reconfiguração.

No contexto educacional, tal abordagem implica tensionar práticas pedagógicas que naturalizam padrões normativos e invisibilizam experiências dissidentes. Como destaca Louro (2004), a escola opera como espaço de produção e regulação das diferenças, sendo também um território estratégico para sua problematização. Assim, o queer, nesta pesquisa, é mobilizado como ferramenta analítica e pedagógica que permite questionar regimes de normalização e abrir espaço para a emergência de múltiplas formas de existência e expressão no ambiente escolar.

A partir desse cenário, compreende-se que o contexto pós-humano exige deslocar o olhar analítico para além das categorias fixas da modernidade, reconhecendo que os corpos e as subjetividades hoje emergem em fluxos rizomáticos e tecnologicamente mediados. Esta compreensão implica assumir que a própria produção deste texto se inscreve nas condições que descreve, ou seja, não se trata de um discurso exterior e neutro sobre a realidade, mas de uma escrita situada, atravessada por dispositivos, plataformas, linguagens e regimes de visibilidade que moldam aquilo que pode ser dito, narrado e reconhecido como conhecimento. É nesse ponto que minha escrita se tensiona entre o rigor científico e o testemunho situado, pois analisar práticas de subjetivação na era cibernética convoca-me a narrar também minha própria experiência como corpo atravessado por estas mesmas forças.

Esse movimento de escrita em primeira pessoa não é apenas

estilístico, mas epistemológico. Como argumenta hooks [6] (2017), transgredir a impessoalidade acadêmica é uma forma de insurgência que reinscreve o pesquisador na produção do conhecimento:

> Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (hooks, 2017, p. 11).

Neste sentido, ao integrar a experiência pessoal à produção teórica, está escrita performa um gesto de transgressão acadêmica que desloca o pesquisador de um lugar de neutralidade para um espaço de implicação ética. Assim, tal escolha dialoga diretamente com Foucault (1984), ao compreender a pesquisa como prática de si: um exercício que reconfigura os regimes de verdade instituídos, permitindo que o sujeito que investiga seja igualmente transformado pelo que investiga. Assim, ao descrever um corpo *biologicamente algoritmizado em rede*, não falo de um objeto externo, mas de uma vivência que se articula com minha própria constituição enquanto sujeito pesquisador na era cibernética.

A cultura cibernética ou cibercultura, enquanto expressão das interações entre sujeitos, tecnologias e redes digitais, constitui o pano de fundo no qual emergem as subjetividades contemporâneas e os processos formativos analisados nesta tese. Trata-se de um ecossistema no qual fronteiras entre real e virtual, orgânico e maquínico, são continuamente atravessadas, produzindo modos de existência híbridos e rizomáticos, característicos da era cibernética (Lemos, 2008). As práticas educativas e as subjetividades estudantis são moduladas não apenas por instituições escolares, mas também por dispositivos tecnopolíticos, algoritmos, plataformas digitais, narrativas multimodais que operam como novos regimes de verdade e subjetivação.

Ao articular cultura cibernética, esta pesquisa compreende que os

[6] A escolha de escrever seu nome em letras minúsculas ultrapassa a dimensão estética, assumindo um sentido político e simbólico. Com esse gesto, hooks subvertia padrões convencionais de autoridade e a lógica do culto à figura individual, transformando a recusa à capitalização em uma estratégia de contestação às hierarquias autoritárias e às estruturas de poder que as sustentam. Como um ato político de demarcação de poder pode se utilizar o nome da escritora em letras minúsculas.

contos digitais não são meramente recursos pedagógicos, mas dispositivos inseridos nesse campo tecnomediado[7] que incidem diretamente na constituição de identidades e experiências, se/caso inseridos no ambiente escolar é existencial da formação docente um reposicionamento crítico capaz de dialogar com os desafios epistemológicos e éticos da era cibernética, um momento histórico em que as tecnologias digitais, os sistemas informacionais e os ecossistemas algoritmos passam a ser constitutivos das práticas sociais e dos processos de subjetivação.

Lemos (2008, p. 52) define a cibercultura como “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” que permeia todas as formas de interação social, dissolvendo barreiras entre presencial e virtual, humano e máquina. Segundo o autor, o ciberespaço é o receptáculo da inteligência coletiva. Nesse cenário, a era cibernética não representa uma mera extensão tecnológica da modernidade, mas sim uma transformação epistemológica e subjetiva. A escola e a educação básica inserem-se, na contemporaneidade, em campos tecnológicos e mediados, onde a circulação de informações se articula à produção de subjetividades e de modos rizomáticos de ser, aprender e fazer. A cibercultura não pode ser compreendida como uma ruptura total com formas culturais anteriores, mas como um processo de reconfiguração. Para sustentar esta leitura, Lemos (2008) propõe três leis fundamentais da cibercultura, que permitem compreender as transformações em curso na cultura contemporânea e, por consequência, no campo educacional.

A primeira lei é a liberação do polo de emissão. Segundo Lemos (2008), na cibercultura ocorre um deslocamento profundo do regime comunicacional, no qual os sujeitos deixam de ocupar apenas a posição de receptores de informação para assumirem também a condição de emissores. Como afirma o autor:

> A cibercultura é marcada pela liberação do polo da emissão, permitindo que qualquer indivíduo possa produzir, distribuir e compartilhar informações em rede, rompendo com a lógica unidirecional típica dos meios de comunicação de massa (Lemos, 2008, p. 52).

Conforme a citação, a comunicação deixa, assim, de ser centralizada e unidirecional e passa a ser distribuída, participativa e colaborativa. No contexto

[7] Campo tecnomediado é o espaço de constituição de práticas discursivas e de subjetivação atravessadas por tecnologias digitais, algoritmos e redes, onde sujeitos, mídias e dispositivos técnicos se articulam de modo rizomático e inseparável, modulando experiências e formas de existência.

educacional, esta lei tensiona diretamente os modelos pedagógicos tradicionais baseados na transmissão de conteúdos, uma vez que as crianças na escola não são mais apenas consumidores de narrativas, imagens e saberes, mas produtores de sentidos, discursos e materiais culturais. Nesse cenário, aprender não significa apenas assistir, mas criar, remixar e intervir nos fluxos culturais.

A segunda lei é a conectividade generalizada. Para Lemos (2008), a cibercultura se estrutura a partir de redes sociotécnicas que conectam sujeitos, máquinas, informações e territórios de maneira contínua. O autor destaca que: “A conectividade generalizada é um dos pilares da cibercultura, pois ela cria redes de comunicação permanentes, nas quais humanos e máquinas se articulam em tempo real, reconfigurando práticas sociais, culturais e comunicacionais” (Lemos, 2008, p. 55). Esta conectividade dissolve fronteiras rígidas entre o presencial e o virtual, o humano e o tecnológico, bem como entre o individual e o coletivo. Na educação, isso implica reconhecer que os processos formativos não se restringem mais ao espaço físico da escola ou ao tempo linear da aula, mas se expandem em ecossistemas híbridos de aprendizagem, nos quais os sujeitos aprendem em rede, por meio de múltiplas linguagens, plataformas e experiências.

A terceira lei é a reconfiguração social, cultural e comunicacional. Diferentemente de perspectivas deterministas, Lemos (2008) enfatiza que as tecnologias digitais não substituem automaticamente práticas anteriores, mas as reconfiguram. Nesse sentido, o autor afirma: “A cibercultura não elimina as práticas anteriores, mas as reconfigura, reorganizando formas de sociabilidade, comunicação e produção cultural a partir das novas mediações tecnológicas” (Lemos, 2008, p. 57). No campo educacional, essa lei permite compreender que a escola não desaparece na cibercultura, mas é atravessada por tensões, deslocamentos e reinvenções. Currículos, práticas pedagógicas e modos de subjetivação são continuamente reconfigurados em um cenário no qual tecnologia, cultura e poder se entrelaçam de maneira indissociável.

É a partir destas três leis que se pode compreender a centralidade dos contos digitais no interior da proposta pedagógica desta tese. Os contos digitais não se reduzem a versões tecnológicas de narrativas literárias tradicionais, mas configuram dispositivos ciberculturais que operam segundo a liberação do polo de emissão, a conectividade em rede e a reconfiguração das linguagens. Ao

possibilitarem que estudantes não apenas leiam, mas criem, remixem e performem narrativas em ambientes digitais, os contos digitais materializam práticas educativas alinhadas à lógica da cibercultura descrita por Lemos (2008).

Nesta perspectiva, os contos digitais assumem uma dupla função: pedagógica e epistemológica. Pedagogicamente, favorecem processos de aprendizagem ativos, colaborativos e autorais, nos quais estética e tecnologia se entrelaçam. Epistemologicamente, funcionam como dispositivos de produção de subjetividade, permitindo que sujeitos experimentem identidades híbridas, narrativas dissidentes e modos de existência que escapam às normatizações tradicionais da escola. Assim, a cultura escrita transita entre a análise teórica e a narrativa experiencial, performando o próprio deslocamento cibercultural investigado ao articular ciência, experiência e criação.

Os contos digitais desempenham um papel central como dispositivos pedagógicos inseridos nesse ecossistema híbrido, permitindo práticas de subjetivação estético-tecnológicas, ou seja, processos formativos em que estética e tecnologia se entrelaçam, constituindo sujeitos por meio de experiências sensoriais, narrativas digitais e dispositivos tecnomediados que atravessam a era cibernética e configuram novas formas de existir e aprender, que tensionam identidades normativas e fomentam a emergência de subjetividades ciborgues alinhadas à proposta pedagógica da tese.

Nesta perspectiva, os contos digitais, tal como concebidos nesta tese, constituem-se como dispositivos pedagógicos e epistemológicos inseridos no contexto da cibercultura, produzidos e mediados por tecnologias digitais e orientados à autoria, à criação e à participação ativa dos sujeitos. Mais do que tematizar subjetividades dissidentes, híbridas e não normativas, esses contos operam como práticas de produção de subjetividade, oferecendo uma chave hermenêutica para compreender e, simultaneamente, engendrar modos outros de existir, aprender e narrar-se no espaço educacional. A cultura escrita, portanto, transita entre a análise teórica e a narrativa experiencial, performando o próprio deslocamento pós-humano que se busca investigar, visto que é um texto que, rizomaticamente, entrelaça teoria, subjetividade e tecnologia para tensionar os limites entre ciência, experiência e criação.

A educação historicamente marcada por processos de normalização

e disciplinarização das subjetividades emerge como um território biopolítico de disputa, no qual identidades são produzidas, performadas e, ao mesmo tempo, contestadas. Foucault (2014c) já evidenciava como a escola, enquanto instituição moderna, não apenas transmite conhecimento, mas molda corpos e regula comportamentos, funcionando como um dispositivo de poder que distingue o que pode ser visível e inteligível daquilo que permanece à margem. Contudo, a contemporaneidade é marcada por um fenômeno disruptivo: o avanço tecnológico e a digitalização da subjetividade. Preciado (2022) demonstra que estamos em um momento em que a biopolítica se converte em farmacopornopolítica, onde corpos são modulados não apenas por discursos disciplinares, mas também por tecnologias midiáticas, semióticas, biomédicas e interfaces digitais.

Enquanto a biopolítica, conforme formulada no pensamento foucaultiano, opera prioritariamente sobre a vida concebida como população, regulando-a por meio de dispositivos disciplinares, normativos e institucionais, a farmacopornopolítica desloca esse eixo de regulação para o nível do corpo individual e da experiência sensível. Nesse regime contemporâneo de poder, a vida passa a ser administrada como corpo programável, desejo modulável e prazer codificado, articulando tecnologias biomédicas, midiáticas, digitais e farmacológicas. Trata-se, portanto, não de uma ruptura com a biopolítica, mas de sua intensificação e reconfiguração no contexto do capitalismo contemporâneo, no qual o controle da vida se exerce menos pela repressão direta e mais pela gestão contínua dos afetos, das excitações e das formas de subjetivação. A cibercultura, então, torna-se um novo campo de subjetivação, um espaço onde identidades são performadas, contestadas e ressignificadas, ao mesmo tempo que também são capturadas por sistemas de vigilância algorítmica (Zuboff, 2019).

Diante deste cenário, esta pesquisa propõe um hackeamento epistemológico no campo da educação, tensionando os dispositivos que produzem subjetividades, visando novas estratégias para subverter as normatividades escolares. O hackeamento, tal como mobilizado nesta pesquisa, não se compreende como prática de escapismo, adaptação ou mera estratégia de sobrevivência frente às adversidades do mundo contemporâneo. Ao contrário, trata-se de um gesto hermenêutico e existencial, no qual o sujeito lê criticamente os dispositivos, narrativas e tecnologias que o cercam, reconhecendo-os como campos de disputa e

possibilidade. Hackear, nesse sentido, é um modo de interpretar e reapropriar-se das condições dadas, convertendo estruturas de controle em potências de reinvenção simbólica, sem recorrer à ilusão de exterioridade ou neutralidade. A potência não está na ferramenta em si, mas no olhar que a interpreta e na posição ética que orienta seu uso.

Esta tese também assume uma organização constelativa, compreendida não como mera metáfora composicional, mas como posição epistemológica crítica. Em consonância com Benjamin (2012), a constelação permite pensar o conhecimento não como progressão linear ou síntese totalizante, mas como arranjo provisório de fragmentos heterogêneos que, ao se colocarem em relação, iluminam tensões históricas e conceituais do presente. A constelação não busca estabilizar sentidos, mas interromper a evidência do já dado, suspendendo leituras naturalizadas e abrindo o pensamento para aquilo que permanece latente, deslocado ou silenciado.

A multidimensionalidade da pesquisa decorre dessa escolha epistemológica, uma vez que os processos educativos analisados não se deixam apreender por um único eixo explicativo. Dimensões históricas, políticas, tecnológicas, corporais, subjetivas e narrativas atravessam-se mutuamente, compondo um campo de forças no qual não há exterioridade absoluta. É nesse ponto que a fita de Möbius[8] opera como operador conceitual complementar à lógica constelativa. Enquanto figura topológica. Segundo Lacan (2008) a fita de Möbius desfaz a separação entre interior e exterior, evidenciando uma continuidade paradoxal na qual aquilo que parece estar fora do sistema é produzido em seu próprio interior. Essa imagem permite compreender que norma e dissidência, regulação e resistência, não se organizam como polos opostos, mas como dobras de um mesmo campo de produção social e pedagógica.

A articulação entre constelação e fita de Möbius possibilita pensar a escola para além de leituras simplificadoras ou acusatórias. A escola não é tomada como tipo homogêneo nem como instância unívoca de poder, mas como espaço

[8] A fita de Möbius é uma figura topológica caracterizada pela continuidade entre interior e exterior, desfazendo a oposição entre dentro e fora. No campo das ciências humanas, especialmente na psicanálise e na filosofia, essa figura é mobilizada como operador conceitual para pensar processos não dualistas de constituição do sujeito e das relações sociais, nos quais aquilo que parece exterior a um sistema é produzido em seu próprio interior (Lacan, 2008)

atravessado por dobras, contradições e deslocamentos. As mesmas estruturas que produzem normalização e exclusão são aquelas nas quais emergem brechas, tensões e possibilidades de reconfiguração pedagógica. Assim, não se trata de atribuir à escola uma função única, mas de tornar visível um “lado” frequentemente naturalizado, que precisa ser lido criticamente para que outros modos de existir, ensinar e aprender possam ser imaginados.

A literatura digital, entendida como um campo ampliado de produções mediadas por tecnologias digitais, abrange múltiplos gêneros e formatos, incluindo hipertextos, poesia eletrônica, narrativas gamificadas e contos. Entretanto, optou-se por um recorte específico nos contos digitais, entendidos aqui como narrativas breves e multimodais veiculadas em ambientes digitais, que preservam a estrutura narrativa clássica do conto, mas incorporam elementos hipertextuais, interativos ou audiovisuais. Essa escolha fundamenta-se em dois eixos principais. Em primeiro lugar, os contos digitais oferecem unidades narrativas fechadas e manejáveis, o que favorece a análise hermenêutica e a apropriação pedagógica no contexto da educação básica a partir da infância. Como destaca Coscarelli (2016, p. 74), “o conto digital, ao manter sua brevidade e concentração narrativa, possibilita leituras densas e discussões interpretativas que dialogam com práticas escolares já consolidadas”.

Em segundo lugar, os contos digitais apresentam maior pertinência para a infância e os anos iniciais da escolarização, dado que o conto é historicamente um dos gêneros mais utilizados na formação leitora e no trabalho com a imaginação e a subjetividade das crianças (Coelho, 2000). Assim, ao recortar os contos digitais dentro do espectro da literatura digital, esta tese busca articular a tradição formativa do gênero conto com as novas potencialidades trazidas pela cibercultura, potencializando sua função como dispositivo pedagógico e de subjetivação no contexto escolar contemporâneo.

O recorte etário consiste na infância entre quatro e dez anos de idade e, fundamenta-se na compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, conforme propõem Sarmento e Gouvêa (2008). Para os autores, “as crianças são atores sociais plenos, produtores de cultura e significados, participantes ativos na construção das suas próprias experiências” (Sarmento, Gouvêa, 2008, p. 35). Além disso, esse recorte dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a matrícula obrigatória na pré-escola a partir dessa idade, o

que insere a criança formalmente no contexto educacional e em práticas institucionais sistemáticas (Brasil, 1996). Ao direcionar o estudo para a educação básica como um todo, mas com atenção especial à infância nas primeiras etapas escolares (educação infantil e anos iniciais), busca demonstrar o recorte epistemológico desta pesquisa relacionada os contos digitais como recortes analíticos da literatura digital, assim como se observa no quadro 1.

Quadro 1 – Comparação entre Literatura Digital e Contos Digitais

Aspecto	Literatura Digital	Contos Digitais
Definição	Campo amplo de narrativas literárias mediadas por tecnologias digitais (COSCARELLI, 2016).	Narrativas breves e multimodais com estrutura típica do conto (COELHO, 2000).
Abrangência	Inclui hipertextos, poesia digital, games narrativos, contos, romances etc.	Recorte específico dentro da literatura digital.
Complexidade analítica	Maior diversidade de formatos e estéticas.	Corpus mais delimitado e manejável para análise hermenêutica.
Pertinência escolar	Requer adaptações para uso pedagógico específico.	Direta, pois o conto já é consolidado na educação básica.
Foco da tese	Contextualização teórica ampla.	Dispositivo metodológico central para análise e práticas docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Coscarelli (2016) e Coelho (2000).

A elaboração do Quadro 1 responde à possibilidade de tornar explícito o recorte epistemológico desta pesquisa. Em vez de tratar a literatura digital como um campo homogêneo, a tese propõe um deslocamento analítico ao focalizar os contos digitais como uma forma narrativa específica, situada na intersecção entre linguagem literária, tecnologia e práticas de subjetivação. A comparação, portanto, não visa à classificação normativa, mas à problematização dos modos de circulação, apropriação e uso pedagógico dessas narrativas no contexto escolar. Ao diferenciar literatura digital e contos digitais, o quadro contribui para evidenciar como determinados formatos narrativos podem assumir funções distintas no interior dos dispositivos educacionais, especialmente no que se refere à fabulação crítica, à hermenêutica do sujeito e aos processos de governamentalidade na cibercultura. Assim, a comparação funciona como estratégia metodológica para tornar visível o deslocamento teórico

proposto, evitando generalizações e garantindo precisão analítica quanto ao objeto investigado, os contos digitais.

Este deslocamento analítico dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), especialmente no que se refere à centralidade das práticas de linguagem, à formação leitora e à ampliação dos repertórios culturais das crianças. A BNCC compreende a leitura literária como experiência estética, ética e formativa, orientada não apenas pela decodificação de textos, mas pela construção de sentidos, pela escuta do outro e pela problematização do mundo social (Brasil, 2018). Nesse horizonte, os contos digitais podem ser compreendidos como narrativas contemporâneas que ampliam as formas de acesso à literatura infantil, incorporando recursos multimodais e abrindo novas possibilidades de interação, interpretação e fabulação no contexto escolar.

Contudo, é necessário reconhecer que tais possibilidades não se distribuem de maneira homogênea no território brasileiro. Dados do Agência Nacional de Telecomunicações indicam que, ao final de 2022, aproximadamente 3,4 mil escolas (2,5%) não possuíam acesso à energia elétrica, 9,5 mil (6,8%) não dispunham de conexão à internet e 46,1 mil (33,2%) não contavam com laboratórios de informática, evidenciando desigualdades estruturais que impactam diretamente a viabilidade de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais (ANATEL, 2022). Tal cenário tensiona a implementação de propostas como os contos digitais, sobretudo em contextos marcados pela precarização das infraestruturas educacionais.

Diante disso, é fundamental explicitar que esta tese não parte do pressuposto de universalização imediata dessas condições tecnológicas, tampouco desloca para os estudantes a responsabilidade pelo acesso a dispositivos e conectividade. Ao contrário, compreende-se que a garantia de infraestrutura adequada constitui responsabilidade do Estado, envolvendo políticas públicas articuladas entre o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais, bem como órgãos reguladores e iniciativas de inclusão digital. Nesse sentido, a ausência de condições materiais não invalida a proposta, mas evidencia a necessidade de tensionar as políticas educacionais e tecnológicas vigentes.

Além disso, importa destacar que os contos digitais, enquanto dispositivos narrativos, não se restringem ao suporte tecnológico digital. Sua potência pedagógica pode ser reterritorializada em práticas analógicas, por meio de

impressões, adaptações orais, dramatizações e produções híbridas, permitindo que a fabulação crítica opere mesmo em contextos de baixa conectividade. Tal deslocamento reforça que o núcleo da proposta não reside na tecnologia em si, mas nas possibilidades de criação narrativa, problematização e produção de subjetividade que esses contos mobilizam. Assim, mais do que um modelo dependente de infraestrutura digital, os contos configuram-se como estratégia pedagógica flexível, capaz de atravessar diferentes realidades escolares, ainda que de forma desigual.

Ao situar os contos digitais como objeto específico de investigação, a tese aproxima-se dos debates sobre letramento literário, entendendo a leitura como prática social mediada, historicamente situada e atravessada por experiências prévias de leitura, tanto das crianças quanto dos professores. A forma como essas narrativas são apresentadas, os tempos pedagógicos em que circulam e as discussões que as acompanham tornam-se aspectos centrais para sua potência formativa. Assim, o conto digital não opera como conteúdo a ser transmitido, mas como disparador de processos interpretativos que envolvem identificação, estranhamento e elaboração simbólica, respeitando as singularidades infantis e a pluralidade de sentidos produzidos no encontro com o texto.

Essa perspectiva coloca em evidência a formação leitora dos professores como dimensão decisiva na mediação dos contos digitais. As histórias de leitura, os repertórios culturais e as concepções pedagógicas dos docentes orientam diretamente as abordagens possíveis, as perguntas formuladas e as nuances exploradas em sala de aula. Desse modo, a utilização crítica dos contos digitais exige processos formativos que preparem os professores para adentrar temáticas sociais complexas, como corpo, diferença, raça, gênero e tecnologia, sem antecipar conclusões ou impor significados, mas criando condições para o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos.

A partir do recorte estabelecido, a estrutura da tese organiza-se em seis seções que funcionam como platôs rizomáticos, sem hierarquia fixa ou linearidade progressiva, mas em permanente interconexão. Essa opção estrutural não é apenas formal, mas epistemológica e metodológica, pois sustenta o objetivo geral da pesquisa de analisar o potencial da criação de contos digitais, mediada por aparatos tecnológicos e inteligência artificial operada por comandos humanos, como prática de fabulação crítica e como dispositivo formativo e hermenêutico capaz de

reprogramar o olhar docente frente à diversidade de subjetividades na escola. A organização em platôs responde, portanto, à possibilidade de pensar a educação contemporânea a partir de lógicas não lineares, condizentes com a complexidade da cibercultura e dos processos de subjetivação nela implicados.

Essa estrutura fundamenta-se nas epistemologias pós-humanas, compreendidas nesta tese como modos de conhecer e existir que rompem com o antropocentrismo moderno, deslocam o humano de sua posição central e reconhecem a produção do conhecimento como resultado de redes de interdependência entre humanos, tecnologias, corpos, linguagens, afetos e outros agentes não humanos. Trata-se de epistemologias que questionam a ideia de sujeito autônomo e universal, valorizam saberes situados, dissidentes e subalternizados, e buscam construir modos de conhecimento mais plurais, interdependentes e eticamente comprometidos com a vida.

Nesse horizonte, a tese mobiliza de forma articulada três eixos epistemológicos pós-humanos diretamente relacionados ao seu objetivo e à sua metodologia. O primeiro é o eixo rizomático, elaborado por Deleuze e Guattari (1995), que oferece a base estrutural da escrita ao propor uma lógica de organização não linear, descentralizada e múltipla, em oposição ao modelo arborescente da modernidade. O rizoma descreve uma forma de organização aberta e dinâmica, na qual qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro, produzindo atravessamentos, intensidades e deslocamentos contínuos. O platô rizomático é definido como “uma zona de intensidade contínua, não hierárquica e não teleológica, que se conecta transversalmente a outros platôs, compondo um rizoma aberto e múltiplo de saberes, práticas e subjetividades” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

O segundo eixo é a epistemologia ciborgue, mobilizada a partir de Haraway, que rompe dicotomias fundantes da modernidade, como humano e máquina, natureza e cultura, corpo e tecnologia. Essa perspectiva é central para a tese, pois permite compreender os contos não apenas os digitais, mas de forma geral, como dispositivos híbridos, nos quais linguagem literária, tecnologia e subjetividade se entrelaçam. Ao assumir essa epistemologia, a pesquisa sustenta que a criação narrativa mediada por tecnologias não substitui a agência humana, mas a reconfigura, ampliando possibilidades de fabulação crítica e de leitura pedagógica da diferença.

O terceiro eixo é a epistemologia tecnopolítica, articulada a partir de

Preciado, que possibilita analisar como corpos, gêneros e desejos são produzidos, regulados e tensionados por dispositivos biomédicos, digitais e discursivos. Esse referencial sustenta a dimensão crítica da tese ao evidenciar que os processos educativos participam ativamente da governamentalidade das subjetividades, mas também podem ser reprogramados por práticas pedagógicas que assumam a fabulação, a narrativa e a hermenêutica do sujeito como estratégias de resistência.

Metodologicamente, a organização em platôs rizomáticos permite que teoria, análise educacional e narrativa não se sucedam de forma cumulativa, mas se intensifiquem mutuamente. As seções da tese funcionam como territórios teóricos e narrativos que se atravessam, possibilitando que conceitos como cibercultura, subjetividades pós-humanas, hackeamento de gênero, fabulação crítica e hermenêutica do sujeito retornem em diferentes momentos, sob novos ângulos e intensidades. Essa escolha metodológica está diretamente alinhada ao objetivo da pesquisa, pois cria as condições para que o conto digital não seja apenas objeto de análise, mas também procedimento epistemológico e formativo.

Assim, a estrutura rizomática da tese não apenas reflete a lógica das redes digitais contemporâneas, mas constitui uma estratégia coerente para investigar como práticas narrativas tecnomediadas podem operar como dispositivos de subjetivação e formação docente. A a escrita assume uma posição pós-humana que reconhece a educação como campo de disputas, atravessamentos e reinvenções, afirmando a possibilidade de produzir conhecimentos comprometidos com a pluralidade, a diferença e a transformação dos modos de existir e educar.

Assim, temas como cibercultura, subjetividades pós-humanas, hackeamento de gênero e hermenêutica do sujeito não se sucedem de forma sequencial, mas se entrelaçam em um movimento de desterritorialização e reconexão, tal como ocorre nas redes digitais.

Ao operar com platôs rizomáticos, esta pesquisa também se insere na lógica da hermenêutica do sujeito ao compreender a constituição do conhecimento como um exercício de práticas de si, em que a escrita é menos um relato linear do real e mais um processo de subjetivação discursiva (Foucault, 2004b). A própria estrutura rizomática resiste às formas tradicionais de disciplinamento textual, favorecendo a emergência de fluxos teóricos e narrativos que desestabilizam fronteiras entre ciência, literatura e experiência pessoal. Essa escolha metodológica

também dialoga com a figura do ciborgue de Haraway (2013), ao rejeitar dicotomias rígidas (natureza/cultura, humano/máquina, teoria/prática) e propor uma epistemologia híbrida, insurgente e não totalizante. Cada platô rizomático aqui construído não apenas descreve, mas performa uma prática de hackeamento epistemológico com um gesto de recusa aos modelos normativos de escrita acadêmica e de abertura a novas formas de pensar e narrar.

No campo educacional, essa abordagem rizomática sugere um deslocamento radical: pensar a educação e o currículo não como um tronco sequencial de conteúdos, mas como um conjunto de platôs interconectados, em que diferentes saberes, tecnologias e experiências subjetivas se articulam em redes horizontais e não hierárquicas (Louro, 2013). Tal perspectiva é existencialmente relevante para uma pedagogia ciborgue, que reconhece a multiplicidade das subjetividades e favorece práticas docentes abertas ao inusitado, ao híbrido e ao insurgente. Dessa forma, a própria tessitura desta tese encarna a proposta metodológica que defende: escrever em platôs rizomáticos é produzir uma ciência que não busca conclusões definitivas, mas que habita a instabilidade produtiva do pensamento, criando conexões inesperadas e abrindo brechas para epistemologias dissidentes. Essa escolha de narrativa, ao mesmo tempo estética e política, rompe com a linearidade teleológica da tradição acadêmica e se alinha à multiplicidade e à desterritorialização que atravessam as subjetividades ciborgues na era cibernética (Preciado, 2022).

A organização do texto reflete essa dinâmica, articulando teoria crítica, subjetividades ciborgues e dissidentes, biotecnologias e uso da Inteligência Artificial (IA) e práticas de hackeamento escolar. Está separada em 6 (seis) seções, sendo elas: A **primeira seção** explora a subjetividade no contexto pós-humano e ciborguiano, destacando como a tecnologia desterritorializa identidades, tornando-as múltiplas e fluídas (Haraway, 2013). Baseando-se na teoria pós-humana, discute-se a subjetividade como um processo rizomático que se afasta das estruturas fixas da modernidade. A subseção analisa a economia da excitação e o regime do desejo como mecanismos de controle da subjetividade, articulando-se a dispositivos biopolíticos e tecnopolíticos (Türcke, 2010). Diante dessa captura neoliberal, propõe-se o hackeamento como prática disruptiva para resistir às normatividades impostas.

Na **segunda seção**, o texto aborda como o regime do desejo e a

economia da excitação operam como mecanismos de regulação da subjetividade na contemporaneidade, articulando-se a dispositivos biopolíticos e tecnopolíticos que moldam identidades e corpos. O texto fundamenta-se nas concepções de *Türcke (2010), Deleuze e Guattari (1995), Preciado (2008) e Haraway (2013)* para discutir como a subjetividade ciborgue transita entre processos de emancipação e captura, exigindo práticas disruptivas de hackeamento para resistir à normatividade neoliberal. A discussão da crítica sobre a escola tradicional opera como um mecanismo normativo de apagamento de narrativas plurais (Adichie, 2019), reforçando um currículo eurocêntrico e excludente que silencia epistemologias dissidentes. A literatura digital e os contos podem ser mobilizados como práticas de reprogramação simbólica e de hackeamento escolar, possibilitando não apenas que estudantes historicamente marginalizados reconstruam suas próprias narrativas e tensionem os regimes normativos que os atravessam, mas também que aqueles situados em posições de maior reconhecimento social se impliquem criticamente nos processos de produção dessas normatividades. Nesse sentido, tais práticas não operam apenas como dispositivos de visibilização da diferença, mas como estratégias formativas que atravessam todo o corpo estudantil, promovendo o reconhecimento da pluralidade como dimensão constitutiva da vida escolar.

Ao favorecer o contato com múltiplas experiências e perspectivas, os contos contribuem para deslocar centralidades, desestabilizar hierarquias e ampliar os modos de compreensão de si e do outro. Assim, mais do que beneficiar grupos específicos, essas narrativas atuam na reconfiguração do espaço escolar como um todo, tensionando suas estruturas e afirmando a escola como território plural, no qual as diferenças não apenas coexistem, mas são reconhecidas, problematizadas e integradas aos processos educativos.

Nesse sentido, tais narrativas operam como dispositivos pedagógicos que não atuam de forma isolada sobre determinados sujeitos, mas reconfiguram o campo relacional da aprendizagem, promovendo encontros com a diferença e abrindo espaço para a produção de leituras mais plurais, críticas e implicadas com a alteridade no contexto escolar. A formação docente é apontada como um campo existencial para essa transformação, exigindo práticas pedagógicas plurais e anticoloniais, que reconheçam os atravessamentos de raça, gênero e classe na constituição das subjetividades. Assim, a escola pode deixar de ser um mecanismo de reprodução de

exclusões e se tornar um território de insurgência narrativa e epistemológica.

Ao dar continuidade na segunda a seção, as considerações e argumentos os contos literários digitais podem funcionar como práticas pedagógicas insurgentes, desestabilizando normatividades e permitindo a emergência de subjetividades dissidentes na escola. Inspirado em Haraway (2013), Preciado (2020a) e hooks (2017), o texto propõe o hackeamento escolar como estratégia para romper com os binarismos de gênero, identidade e epistemologia, transformando a literatura em um espaço de resistência. Assim, a narrativa se torna um território de disputa, onde novas histórias podem ser criadas sem as imposições normativas da educação tradicional.

Ao iniciar a **terceira seção** acontece a análise como a era da pós-verdade[9], caracterizada pela manipulação da informação e pela vigilância algorítmica, impacta a subjetividade dos corpos dissidentes. Keyes (2018) destaca que a pós-verdade inaugura um tempo em que a manipulação consciente da informação é socialmente aceita, sendo justificada por racionalizações que permitem ao indivíduo dissimular sem culpa “Agora, pessoas inteligentes que somos, apresentamos razões para manipular a verdade, de modo que possamos dissimular sem culpa. Vivemos em uma era da pós-verdade” (Keyes, 2018, p. 15). Essa definição enfatiza o caráter ético e subjetivo da pós-verdade, mostrando que ela não é apenas um fenômeno informacional, mas uma prática que envolve escolhas deliberadas e justificativas sociais que relativizam os critérios tradicionais de veracidade. Nesse sentido, El-Jaick (2019) amplia essa discussão ao historicizar o termo e mostrar como sua difusão está intrinsecamente vinculada à lógica da era digital:

> O conceito de ‘pós-verdade’ ganhou notoriedade em 2016 após o Oxford Dictionaries eleger como a ‘palavra do ano’. (…) essa noção implica uma forma deliberada de não dar crédito à verdade dos fatos, mesmo quando estes são confirmados (posteriormente) por fontes confiáveis – pior: por pessoas implicadas diretamente na história em jogo (El-Jaick, 2019, p. 47)

Para El-Jaick (2019), a pós-verdade não é apenas um estado psicológico individual, mas um fenômeno social e cultural, reforçado pelas dinâmicas

[9] O termo pós-verdade refere-se a um cenário em que as emoções, crenças pessoais e narrativas algorítmicas têm mais influência na formação da opinião pública do que fatos verificáveis (KEYES,2018). Não se trata apenas de mentiras ou fake news, mas de uma mudança epistemológica: os regimes de verdade deixam de estar ancorados exclusivamente em instituições científicas e jornalísticas para serem modulados por fluxos digitais e redes de sentido personalizados.

tecnológicas que amplificam discursos, criam bolhas informacionais e modulam a circulação de narrativas. Nesse sentido, as verdades são produzidas e consumidas em ecossistemas híbridos entre humanos e algoritmos, tornando urgente compreender como tais processos participam da constituição das subjetividades contemporâneas e da prática educativa.

Preciado (2022) descreve a disforia não como uma condição individual, mas como um fenômeno coletivo, resultado da imposição de normas sociais sobre os corpos. A biotecnologia torna-se um dispositivo de reapropriação corporal e resistência, permitindo novas formas de subjetivação. A cibercultura, ao mesmo tempo em que amplia a visibilidade de corpos trans e não binários, também reforça mecanismos de vigilância e opressão. O ambiente digital possibilita tanto a marginalização quanto a insurgência, sendo espaço de disputas narrativas e de ativismo performático. Assim, a resistência ciborgue emerge como uma estratégia fundamental para a reconfiguração das identidades e a subversão das normas hegemônicas.

Por conseguinte, o texto analisa o impacto da Inteligência Artificial (IA) na subjetividade, identidade e interações sociais, destacando sua influência na regulação algorítmica dos corpos e na construção de novas formas de subjetivação. A IA desafia dicotomias tradicionais, permitindo identidades fluidas, mas também reforçando normatividades por meio do reconhecimento facial e da vigilância digital no contexto pós-humano. Essa noção de pós-humano pode ser compreendida como uma continuidade crítica das análises foucaultianas sobre os processos de subjetivação.

Para Foucault (1984), os sujeitos não possuem uma essência anterior ao poder, mas são produzidos historicamente por práticas discursivas e dispositivos que regulam condutas, corpos e modos de pensar. Ele afirma que "o sujeito não é uma substância, mas uma forma, e essa forma não é nem sempre idêntica a si mesma" (Foucault, 1984, p. 117). No contexto da cibercultura, os influenciadores digitais operam como dispositivos de poder e de governo das condutas, ao produzir modelos de vida, sucesso, consumo, corpo e felicidade que são amplamente disseminados e naturalizados. Esses regimes de visibilidade e normatividade não apenas orientam comportamentos, mas capturam afetos, desejos e percepções, produzindo sujeitos cada vez mais ajustados a lógicas performativas e

mercadológicas. Nesse processo, observa-se uma paradoxal desumanização do humano, na medida em que a subjetividade passa a ser regulada por métricas de engajamento, algoritmos de visibilidade e padrões estéticos que reduzem a complexidade da experiência humana a performances calculadas. Esse deslocamento conceitual é existencialmente relevante para compreender a era cibernética, em que algoritmos, redes digitais e narrativas tecnológicas operam como novos dispositivos de poder e saber que modulam subjetividades estudantis em ambientes híbridos de interação. Sob essa perspectiva, o pós-humanismo não se restringe a um estado tecnológico, mas dialoga diretamente com o diagnóstico sociocultural de Bauman (2000) sobre a modernidade líquida. Ao descrever um mundo marcado pela fluidez das relações, pela volatilidade das identidades e pela dissolução de estruturas sólidas.

A experiência social contemporânea é definida pela instabilidade e pela constante reinvenção, "na modernidade líquida, as formas sociais não podem mais manter sua forma por tempo suficiente para servir como molduras de referência para os comportamentos humanos" (Bauman, 2000, p. 9). Essa liquidez, ao interagir com a intensificação tecnológica e a mediação algorítmica, potencializa a condição pós-humana, na qual identidades se tornam móveis, provisórias e constantemente reconfiguradas. Assim, a convergência entre Foucault e Bauman permite situar o pós-humano como um campo de subjetivação em fluxos rizomáticos, no qual as normas disciplinares modernas se entrelaçam com dispositivos tecnopolíticos e narrativas digitais que reconfiguram os modos de ser e aprender.

No âmbito desta tese, esse contexto é decisivo para compreender como as subjetividades estudantis se formam na era cibernética. Parte-se, de um lado, da compreensão foucaultiana de que os sujeitos são historicamente constituídos por práticas de poder e regimes de saber, sendo a subjetividade efeito de processos de subjetivação situados (Foucault, 1976. De outro, articula-se a leitura de Bauman (2000) sobre a modernidade líquida, caracterizada pela instabilidade das formas sociais e pela fluidez das identidades, que deixam de operar como estruturas fixas e passam a assumir caráter provisório e mutável.

A aproximação entre essas perspectivas permite compreender que, na contemporaneidade, as subjetividades não apenas continuam sendo produzidas por relações de poder, mas passam a ser atravessadas por dinâmicas de instabilidade, mobilidade e reconfiguração contínua. Trata-se de um cenário no qual a

educação se depara com estudantes que já não habitam identidades fixas, mas transitam por circuitos híbridos e performativos, demandando pedagogias ciborgues abertas à multiplicidade, à diferença e ao hackeamento epistemológico.

. Sob a perspectiva do contexto pós-humano, com suporte nos estudos de Foucault (1976), compreende-se que a tecnologia redefine a materialidade dos corpos, transformando-os em dados e algoritmos sujeitos à biopolítica digital. A era da pós-verdade intensifica essa dinâmica, moldando percepções por meio da manipulação da informação e das bolhas algorítmicas. No entanto, a IA também pode ser reapropriada como mediação algorítmica de resistência, permitindo a criação de narrativas dissidentes e de espaços alternativos para subjetividades marginalizadas. Assim, a regulação da inteligência artificial (IA) requisitada pela Unesco (2022) abre a possibilidade de equilibrar inovação e ética, garantindo que a tecnologia promova inclusão e pluralidade na era digital, inclusive no contexto educacional.

Por fim, a seção discute o impacto da inteligência artificial na educação e na formação docente, abordando como a tecnologia pode reforçar normatividades ou ser apropriada para resistência e emancipação. A introdução de epistemologias dissidentes, queer, e ciborguianas, é existencialmente relevante para desconstruir categorias fixas e criar um ambiente escolar mais inclusivo. A formação docente, por sua vez, pode vir a superar concepções binárias de identidade e desenvolver um olhar crítico sobre os vieses algorítmicos em plataformas educacionais. Para garantir justiça algorítmica, propõe-se auditorias em sistemas educacionais, regulação do reconhecimento facial e criação de plataformas inclusivas (Garcia & Brito, 2018). Além disso, práticas de hackeativismo educacional, redes digitais autônomas e narrativas dissidentes podem potencializar a resistência tecnopolítica na educação. A tecnologia, compreendida a partir desse viés, não se impõe como destino, mas como campo de disputa, no qual práticas de hackeamento e subversão podem emergir, possibilitando a construção de novos mundos no interior da escola e tensionando o uso da inteligência artificial entre dinâmicas de inclusão e exclusão.

A **quarta seção** relaciona-se com à Metodologia de Pesquisa e o percurso metodológico, uma vez que toda produção do conhecimento opera sobre a superfície de discursos já estabelecidos, desdobrando-se em camadas que articulam relações de poder e estratégias de normalização (Foucault, 1976). Ao assumir essa

premissa, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, não no sentido de um empirismo positivista que busca capturar a essência de um fenômeno, mas como um deslocamento crítico que permite cartografar as condições de possibilidade da emergência de determinadas narrativas sobre a subjetividade, a tecnologia e a educação (Denzin & Lincoln, 2005). A investigação situa-se na genealogia discursiva, não enquanto um exercício de interpretação passiva, mas como um movimento de confronto e de reconfiguração dos mecanismos que sustentam as formações discursivas dominantes.

A investigação situa-se na genealogia discursiva, não enquanto um exercício de interpretação passiva, mas como um movimento de confronto e desmontagem dos mecanismos que sustentam as formações discursivas dominantes. Ao adotar uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), ancorada na genealogia do discurso como metodologia e no hackeamento de paradigmas como método, a pesquisa busca tornar visíveis os regimes de verdade que atravessam as práticas educacionais e abrir fissuras críticas para a emergência de outros modos de subjetivação e de leitura pedagógica. Inspirada nas contribuições de Foucault (1984, 2004b), Gadamer (2004), Preciado (2019) e Haraway (2013), a hermenêutica aqui aplicada visa interpretar as narrativas e discursos que moldam subjetividades, especialmente no campo da educação e das representações literárias. Essa metodologia permite a análise dos discursos normativos presentes nos contos e na construção das identidades dissidentes dentro da escola, evidenciando os processos de regulação e resistência.

O método que orienta esta pesquisa é o hackeamento de paradigmas (Wark, 2004), compreendido aqui como um gesto que reconfigura as formas instituídas de produção e circulação do saber, operando fissuras nos regimes de verdade que legitimam certas subjetividades enquanto outras são marginalizadas ou tornadas inteligíveis apenas sob o signo da anomalia (Foucault, 1984). Hackear um paradigma significa não apenas tensionar seus limites internos, mas deslocar suas premissas estruturantes, expondo suas contingências históricas e seus dispositivos de exclusão. O hackeamento, nesse sentido, não se limita ao ciberespaço, mas se manifesta como um ato político que intervém sobre os modos de subjetivação e sobre os regimes epistemológicos que organizam o visível e o dizível (Preciado, 2019).

Na confluência entre subjetividade, tecnologia e discurso pedagógico,

este estudo investiga os contos como artefatos de regulação e de resistência, operando uma análise da forma como tais narrativas participam dos processos de normatização de gênero, sexualidade e identidade no espaço escolar. Para isso, realiza-se um levantamento bibliográfico e documental, ancorado em bases indexadas de acesso aberto e periódicos acadêmicos reconhecidos (SciELO, CAPES, Google Acadêmico, EduCAPES, TEDE). A estratégia de busca articula operadores booleanos como “contos de fadas” AND “contos literários” AND (“gênero” OR “sexualidade” OR “representações sociais” OR “educação”) AND (“subjetividade” OR “subjetividades”) AND (“estudos queer” OR “educação não binária”) AND (“pós-humano” OR “pós-discurso”) NOT “ficção científica”, com o objetivo de mapear a produção científica que problematiza as relações entre pedagogia, narrativas ficcionais e produção de subjetividades.

O recorte temporal da pesquisa abarca publicações entre 2014 e 2024, permitindo identificar como o debate acadêmico tem se reorganizado diante da intensificação das disputas discursivas sobre gênero e sexualidade no campo educacional. A revisão da literatura revela que os contos de fadas e os contos literários são territórios de sedimentação de normatividades, mas também de subversão e deslocamento. Simionato (2022), Bento e Sales (2018) e Michelli (2020) evidenciam a maneira como essas narrativas perpetuam representações coloniais e cis-heteronormativas, enquanto autores como Preciado (2019) e Haraway (2013) apontam para a possibilidade de hackear os códigos narrativos e pedagógicos para criar epistemologias dissidentes.

Ao se posicionar entre o discurso e a contra-narrativa, entre a norma e sua transgressão, opera-se na interseção entre análise genealógica foucaultiana, pedagogia crítica e biopolítica da subjetividade. A escola, enquanto dispositivo de disciplinarização e controle, conforma seus sujeitos através de textos e práticas que reiteram uma ontologia normativa do ser. No entanto, essa mesma escola pode ser ressignificada como território de disputa, de experimentação e de reinvenção das formas de existência (Halberstam, 2011).

A **quinta seção** utiliza a análise hermenêutica do discurso para evidenciar as tensões entre normas escolares e vivências dissidentes, compreendendo o *glitch* como falha no sistema de percepção pedagógica diante de sujeitos que escapam às classificações binárias (Foucault, 2000). A partir dessa

fissura, propõe-se o hackeamento das tecnologias de poder e a criação do personagem-ciborgue Z3R-0 como metáfora e dispositivo formativo. A narrativa de Z3R-0, inspirada no *Manifesto Ciborgue*, questiona fronteiras ontológicas e mistura categorias para fomentar práticas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas (Haraway, 2013). Longe de assumir um caráter panfletário, o conto atua como fabulação crítica e prática de resistência, convocando professores a se tornarem mediadores e criadores de conexões que transformem *glitches* em novas histórias educativas. O processo criativo do conto incorpora aparatos tecnológicos, como a inteligência artificial (ChatGPT) e o *Canva,* uma plataforma online de design gráfico que oferece estratégias intuitivas de edição, acessíveis, sendo amplamente utilizada para produções criativas, integrando recursos visuais e textuais, oferece plano gratuito para professores da educação básica. Desta maneira, em uma dinâmica própria da cibercultura, sendo toda a obra resultante, com direitos autorais pertencentes ao próprio autor e produzida com o auxílio desses recursos digitais.

A **sexta seção** propõe a fabulação crítica como prática pedagógica insurgente, inspirada em epistemologias ciborgues e pós-humanas. Parte da recusa às hierarquias narrativas tradicionais (Foucault, 2004b) e da valorização da imaginação ficcional como forma de ensaiar novos modos de existência e conhecimento (Haraway, 2013). Dialoga com a pedagogia crítica de hooks (2017), que defende o amor, a imaginação e a transgressão como fundamentos da prática docente, convocando professores a se tornarem criadores de narrativas contra-hegemônicas. Nesse contexto, o conto literário “Z3R-0” atua como dispositivo formativo, permitindo discutir diversidade, subjetividade ciborgue e resistência no espaço escolar. A abordagem ressalta que formar professores insurgentes implica não apenas reconhecer, mas também produzir histórias capazes de hackear dispositivos normativos e abrir brechas para mundos mais plurais e libertadores

Assim, esta pesquisa interpreta e interroga os alicerces sobre os quais se constroem as verdades pedagógicas e as ficções que as sustentam. Ao tomar os contos como artefatos de subjetivação e governamentalidade, propõe-se um deslocamento crítico: como reescrever as histórias que nos escrevem? Como hackear as pedagogias do reconhecimento e criar ficções de pertencimento? Eis as questões que nos atravessam e nos convocam a pensar. Como considerações a partir de uma Educação Ciborgue e Insurgente, esta pesquisa não pretende apenas analisar os

dispositivos normativos que atravessam a educação, mas subvertê-los radicalmente. Se a escola sempre funcionou como um espaço de normalização, propomos sua reconfiguração como um território rizomático, onde subjetividades podem emergir sem coerção disciplinar.

2 SUBJETIVIDADES E TECNOLOGIA: MULTIPLICIDADES, DESTERRITORIALIZAÇÕES E PEDAGOGIAS CIBORGUIANA

O ciborgue não tem origem nem essência fixa; ele é um processo de insurgência e reinvenção (Haraway, 2013).

O contexto pós-humano ao desafiar quebras tradicionais de formação das subjetividades ousa romper a norma e reafirmar existências não essencialistas à sociedade por meio de lutas sociais via afrontamento e transgressão da tecnologia, que para Haraway (2013) é vista como uma potência em relação ao que condiz o processo de emancipação da subjetividade. Este contexto é entendido como uma perspectiva que desafia os modelos clássicos de subjetividade centrados no humanismo moderno, questiona as formas normativas pelas quais os sujeitos foram historicamente constituídos. Nesse sentido, o termo romper a norma, refere-se às estruturas regulatórias de identidade, como gênero, sexualidade e corporeidade, que durante séculos, definiram padrões rígidos de existência social.

A possibilidade da ruptura, ancorada em movimentos sociais e debates teóricos, propõe modos de vida não essencialistas, reconhecendo identidades múltiplas e híbridas. Haraway (2033) destaca que a tecnologia pode atuar como aliada nesse processo, servindo como uma potência emancipatória capaz de reconfigurar práticas sociais e abrir espaço para novas formas de subjetivação. Nesse cenário, a cibercultura, conceito difundido por Lemos (2008), emerge no século XX para nomear o impacto cultural das tecnologias digitais sobre a vida social. Trata-se de um fenômeno que reorganiza práticas de comunicação, produção de conhecimento e relações humanas, instaurando novas formas de poder e interação. É nesse ambiente tecnomediado que surgem as subjetividades não convencionais, como a figura do ciborgue proposta por Haraway (2013): um ser híbrido, que não é moldado pelos determinismos tradicionais de gênero ou pelas fronteiras rígidas entre humano e máquina. O ciborgue, nesse sentido, simboliza a disruptividade, isto é, a possibilidade de imaginar e experimentar subjetividades que desafiem padrões normativos e ampliem os horizontes de emancipação na era cibernética.

A *cyberculture* (cibercultura) emerge no século XX para reafirmar o poder exponencial da tecnologia, reconfigurando diversos conceitos pré-

estabelecidos com que têm se relacionado à cultura. Um mecanismo de poder praticamente irreversível e existencial para o funcionamento da pós humanidade na qual emerge às subjetividades não convencionais, que estorvam e podem ser comparadas a figura do ciborgue[10]. Um ser que não é moldado por determinismos tradicionais de gênero e possibilita a disruptividade em relação a identidade do sujeito, aos questionamentos do que se é.

O não convencional surge de uma sociedade na qual, quem você é não reflete simplesmente uma questão de nascimento, mas o resultado de uma série de práticas performáticas e discursos de *autogoverno* que talvez moldem sua identidade. A subjetividade, enquanto constructo teórico, tem sido objeto de intenso debate nas ciências humanas e sociais, particularmente no âmbito da filosofia, educação e da teoria crítica. Foucault, Butler e Haraway, pensadores dos séculos XX e XXI, oferecem perspectivas complementares sobre como os indivíduos são constituídos como sujeitos através de práticas discursivas e não-discursivas.

Esta seção busca aprofundar a análise das práticas de subjetivação no contexto educacional, a partir das dimensões rizoma, poder e inclusão, articuladas à concepção ciborgue. Para isso, utiliza-se das teorias de Haraway (2013), inspiradas nas provocações de Foucault (1984), e dialoga-se com Butler (2018), que continua a levantar discussões fundamentais para compreender de que maneira a escola opera como um dispositivo de poder que não apenas transmite conhecimentos, mas também contribui para a produção de sujeitos: identitários (provenientes de tradições), modernos (que se adaptam às demandas curriculares), ciborgues (desconfigurados na vertigem pós-humana) e abjetos – marginalizados.

Aqui a tese defendida articula-se em torno da ideia de que a formação docente na educação básica precisa incorporar práticas de subjetivação críticas e estético-tecnológicas que dialoguem com as subjetividades ciborgues emergentes na era cibernética, utilizando os contos digitais como dispositivos pedagógicos capazes de tensionar normas e produzir novos modos de existir no espaço escolar. Crítica que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, este estudo visa contribuir para a compreensão dos mecanismos de poder e saber que moldam as identidades no

[10] Para melhor compreensão se sugestiona a leitura da obra ***Manifesto Ciborgue****: Ciência, Tecnologia e feminismo socialista no final do século XX*. HARAWAY, Donna J. (2013). Disponível em: https://l1nq.com/ManifestoCiborgue

espaço formativo escolar de acordo com normas sociais e culturais. Nesse sentido, considera-se fundamental analisar como a formação docente, muitas vezes limitada por paradigmas tradicionais, ainda pouco problematiza tais padrões, o que impede que os sujeitos aprendam a governar a si mesmos de maneira autônoma e crítica.

Para sustentar essa análise sobre a formação docente, é necessário compreender como a subjetividade é constituída historicamente em relações de poder e saber e como essas normas se materializam performativamente. Butler (2018), amplia essa perspectiva ao introduzir a performatividade, compreendendo a subjetividade como produto de atos reiterados que conformam identidades. Assim, compreender a subjetividade nesse sentido implica analisar como instituições, como a escola, reproduzem ou tensionam normas sociais.

Essa concepção de subjetividade permite analisar como as ciências humanas produzem discursos que normalizam identidades, desempenham papel decisivo ao criar discursos sobre o que é considerado "normal" ou "patológico", categorias que, uma vez internalizadas, passam a orientar práticas escolares e formativas. Na escola, por exemplo, os discursos pedagógicos sobre a “boa criança” ou a " criança problemática" materializam esses saberes e operam como mecanismos de poder que conformam sujeitos. Como afirma Foucault (1984, p. 94), “o poder não apenas reprime, mas também produz saberes que moldam nossas identidades”. Assim, quando um sujeito não se reconhece nessas categorias, instala-se uma sensação de não pertencimento, evidenciando como a escola pode reforçar fronteiras normativas em vez de abrir espaço para experiências plurais de subjetivação.

Em consonância com Butler (2019), as normas são performativas, ou seja, são reforçadas por meio de atos repetidos, como o cumprimento de regras escolares ou a participação em avaliações padronizadas "A identidade é performativamente constituída pela própria 'expressão' que se diz ser seu resultado" (Butler, 2019, p.25). Esses processos de normatização encontram novas tensões na era cibernética, onde emergem subjetividades ciborgues que desafiam categorias tradicionais. Por exemplo, ao serem classificados como bons ou maus estudantes, as crianças internalizam essas categorias e passam a agir de acordo com elas, uma vez que "o poder não é apenas repressivo; ele é também produtivo, criando as condições para a emergência de certas identidades" (Butler, 2018, p. 34).

A escola participa da promoção das práticas de si, nas quais as

crianças são incentivadas a refletir sobre suas ações e a se moldar de acordo com os valores da instituição, tendo em vista que "a subjetivação é o processo pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito moral, através de práticas de si" (Foucault, 1984, p. 28). Foucault descreve como um processo de subjetivação moral, como um *modus operandi* em indivíduos que internalizam códigos morais e os aplicam a si mesmos. Sendo necessário explicitar o argumento de Butler ao apontar que essa internalização é performativa, ou seja, é através da repetição de certos comportamentos que as crianças se tornam "bons cidadãos" ou "estudantes exemplares". Todo esse processo não passa de uma má repetição ritualizada que produz efeitos da subjetividade no âmbito da performance do ideal social. É nesse contexto que os contos digitais se configuram como dispositivos pedagógicos capazes de articular cibercultura e formação docente, promovendo práticas críticas de subjetivação.

À tona cibercultural no ambiente contemporâneo relacionado a cultura escolar, aconteceu após um episódio de pandemia global, em que a escola como instituição do ensino teve a possibilidade de se hibridizar no ambiente tecnológico, o que já havia sido previsto por Haraway (2013), ao inaugurar um paradigma epistemológico disruptivo, desafiando as ontologias tradicionais a propor um modelo híbrido de subjetividade, mediado pela tecnologia e pelas intersecções entre o biológico e o maquínico. Na subversão das dicotomias clássicas: natureza e cultura, orgânico e mecânico, homem e mulher, desconstrói-se pressupostos essencialistas e abre caminho para identidades fluidas e insurgentes.

Ao emergir como um fenômeno sociotécnico a cibercultura ressignifica os processos de subjetivação na pós humanidade. Durante a pandemia de COVID-19, a virtualização das relações consolidou novas dinâmicas de socialização, intensificando tanto os espaços de expressão da subjetividade quanto as práticas de controle e violência digital (Silva; Orlando; Zen, 2019). O ambiente virtual, ao mesmo tempo em que amplia o alcance da comunicação, expõe os sujeitos a dinâmicas de vigilância e espetacularização do eu, operando como um novo campo de disputa política e simbólica.

As plataformas digitais, ao se consolidarem como extensões dos processos educacionais, configuram novos modos de ensino e aprendizagem que, paradoxalmente, tendem a reproduzir e até intensificar as assimetrias de poder

historicamente presentes no espaço escolar. Como apontam Silva, Orlando e Zen (2019), as redes digitais não são apenas canais de conhecimento, mas também esferas de disseminação de discursos de ódio, assédio e exclusão. Uma vez que as interações mediadas pelos aparatos tecnológicos, tais como, celulares, computadores e tablets, contribuíram para a transformação da cultura em cibercultura, que surge a partir do uso desses aparatos, possibilitando a comunicação de maneira virtual. Tal comunicação, nasce como um marco transformador em relação “ao modo como esses indivíduos constituem a si mesmos, e modulam suas identidades a partir da relação com o outro” (Silva; Orlando; Zen, 2019, p. 109).

A cibercultura em relação às plataformas digitais em confluências com o sistema de redes digitais, faz com que um determinado conjunto de pessoas se conecte virtualmente em grupos, reuniões, salas de aulas virtuais, fóruns e as plataformas virtuais de aprendizagem de modo geral, estabelecendo suas relações sociais. No tempo presente, as subjetividades se manifestam de maneira explícita, ultrapassando o reflexo do espelho e ganhando visibilidade através das telas, espaços onde o eu é (re)constituído, exposto e constantemente performado. Contudo, os ambientes virtuais, mediados pela cibercultura, também intensificam práticas de exposição da vida íntima e privada, revelando subjetividades que antes permaneciam resguardadas. No contexto das subjetividades em rede, os corpos (próprios e alheios), tornam-se alvos e vetores de discursos de ódio e violências simbólicas, muitas vezes, compartilhadas entre membros de determinados grupos e amplificadas em escala global pelo meio digital. Dessarte, a violação dos direitos e das subjetividades humanas ocorre no espaço virtual demasiadamente por meio das tecnologias digitais. Pois, “os crimes de ódio praticados no ciberespaço, entre eles, racismo, preconceito, homofobia, bem como, a pedofilia, aumentaram significativamente quando vivemos a amplitude e organização em rede” (Silva; Orlando; Zen, 2019, p. 109).

Butler (2021), ao analisar os efeitos dos discursos de ódio, argumenta que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas a constitui, sendo capaz de produzir corpos abjetos que, pela repetição performativa da exclusão, são reiteradamente deslocados para fora dos limites da inteligibilidade social. Nesse sentido, o ambiente escolar pode se tornar um espaço onde discursos de ódio são não apenas permitidos, mas estruturados, configurando-se como práticas discursivas que moldam subjetividades e produzem hierarquias de reconhecimento. Como Butler

(2021) ressalta, os discursos de ódio operam por meio de tecnologias de repetição que não só excluem, mas também produzem o apagamento simbólico, inscrito nos corpos dissidentes como marca da abjeção e da negação de pertencimento.

Na cibercultura, essa lógica se intensifica, pois as redes sociais e plataformas digitais tornam-se arenas de violência simbólica amplificada. Os ataques virtuais contra subjetividades ciborgues e dissidentes configuram-se como novas modalidades de regulação identitária, em que a vigilância e o assédio digital reforçam estruturas normativas. Butler (2021) destaca que o discurso de ódio, ao ser amplificado pelos meios digitais, intensifica a precarização da existência daqueles que já ocupam posições marginais na sociedade. No contexto educacional, essa dinâmica se manifesta quando discursos transfóbicos e homofóbicos são reproduzidos dentro e fora do espaço escolar, levando à retração de identidades e ao silenciamento de vozes dissidentes.

Deste modo, a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de saberes e passa a operar como um dispositivo biopolítico, que regula vidas, define quais subjetividades são legitimadas e quais são sistematicamente marginalizadas. A necropolítica (Mbembe, 2019), nesse contexto, se evidencia na perpetuação de um ambiente escolar hostil para corpos que desafiam a matriz cisheteronormativa, resultando não apenas na evasão escolar de estudantes LGBTQIAPN+, mas também na produção de um trauma coletivo que reverbera na constituição subjetiva desses indivíduos ao longo da vida. A interdição da subjetividade e a exclusão sistemática de corpos dissidentes na educação refletem um projeto de apagamento que se inscreve na lógica do capitalismo tardio, onde a performatividade normativa se torna uma condição para a existência socialmente legitimada.

A negação das subjetividades ciborgues na escola não apenas perpetua a violência de gênero, mas funciona como um mecanismo de esvaziamento da subjetividade, marcando os corpos dissidentes com uma aniquilação simbólica e material. Essa lógica se manifesta na imposição de currículos normativos, na recusa de reconhecer nomes sociais e na exclusão de discussões sobre diversidade e identidade de gênero. A subjetividade é continuamente (re)negociada através de avatares, interações mediadas por algoritmos e práticas de simulação cibernética. A cultura dos jogos online e das realidades virtuais exemplifica esse fenômeno, ao permitir a construção de identidades que transcendem os marcadores tradicionais de

gênero, corporalidade e historicidade. Tal processo se alinha à visão de Haraway, na medida em que à tona das subjetividades ciborgues rompem com essencialismos e possibilitam novas formas de agência. Butler (2018, p. 12) reforça essa perspectiva ao argumentar que “a performatividade identitária encontra nas tecnologias digitais um espaço privilegiado de reiteração e subversão das normas sociais”. As subjetividades não esperadas e ignoradas, configuram-se no âmbito da pós-verdade ao corroer o sistema e a *ultraviolênciaqueer,* cria-se ciborgues.

Em Haraway (2013), o conceito de *ciborgue*[11], refere-se menos a uma entidade técnico-biológica e mais a um modo de produção da subjetividade contemporânea, entendido como processo híbrido, situado e politicamente implicado. Ele atua como uma metáfora heurística e política para compreender a constituição da subjetividade contemporânea em contextos pós-humanos. Diferentemente de sua formulação técnico-funcional original, o ciborgue harawayano desloca a subjetividade de uma lógica ontológica fixa para um campo processual, relacional e rizomático, no qual humano, tecnologia, natureza e artifício se articulam de forma dinâmica. Esse deslocamento implica compreender a subjetivação como um processo contínuo de hibridização, atravessado por relações de poder, saber e materialidade, e não como uma essência previamente determinada.

> No final do século XX, nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos teorizados e fabricados de máquina e organismo; em suma, somos ciborgues. Esse ciborgue é nossa ontologia; ele dá forma à nossa política. O ciborgue é uma imagem condensada tanto da imaginação quanto da realidade material, os dois centros unidos que estruturam qualquer possibilidade de transformação histórica (Haraway, 2013, p. 36).

Essa passagem evidencia a função epistemológica e política do ciborgue como figura que articula imaginação e materialidade, permitindo pensar a subjetividade para além dos binarismos modernos e das normatividades identitárias. Nesse sentido, o ciborgue não designa apenas um ser híbrido, mas uma condição de

[11] O termo “ciborgue” foi originalmente cunhado por Manfred Clynes e Nathan Kline, em 1960, no contexto das pesquisas aeroespaciais, para designar organismos cibernéticos capazes de autorregular funções biológicas por meio de dispositivos tecnológicos, com vistas à adaptação do corpo humano a ambientes extremos. Nessa acepção inicial, o ciborgue possui um caráter técnico-funcional e instrumental. Diferentemente dessa formulação, Donna Haraway ressignifica o conceito ao deslocá-lo para o campo político, epistemológico e cultural, utilizando-o como metáfora crítica para pensar a constituição das subjetividades contemporâneas em contextos tecnocientíficos, recusando essencialismos e binarismos ontológicos.

possibilidade política para a emergência de subjetividades descentradas, insurgentes e múltiplas, capazes de tensionar os regimes de verdade que sustentam a modernidade e seus modelos normativos de corpo, identidade e existência.

Diante disso, a subjetivação configura-se como um processo em fluxo contínuo, um rizoma de múltiplas conexões que atravessa corpos, discursos e tecnologias. Essa leitura nos afasta da noção de essência fixa, permitindo compreender o sujeito como atravessado por regimes de poder-saber que se manifestam nos dispositivos educativos, na cibercultura e nas práticas analíticas, como a leitura dos contos digitais. A utilização de próteses biônicas e interfaces neurais exemplifica a dissolução das fronteiras entre o orgânico e o artificial. Sujeitos que incorporam tais tecnologias frequentemente experienciam transformações ontológicas que desafiam concepções tradicionais de corporeidade e identidade.

Esse fenômeno ecoa a noção de Haraway de que a *subjetividade ciborgue* é um espaço de reconfiguração contínua, onde as distinções entre humano e máquina se tornam cada vez mais porosas. No mesmo sentido, Deleuze e Guattari (1995) descrevem a subjetividade como rizomática, ou seja, um campo de múltiplas conexões e transversalidades, onde o sujeito não é uma unidade coesa, mas uma rede de intensidades e fluxos. Haraway (2013) adota uma abordagem transdisciplinar, que integra teoria feminista, epistemologia pós-humana, estudos tecno-científicos e filosofia política. Suas reflexões dialogam diretamente com os postulados foucaultianos sobre a constituição do sujeito, assim como com as concepções deleuzianas de desterritorialização e multiplicidade.

A concepção deleuziana de desterritorialização e multiplicidade, tal como formulada em *Mil platôs* (1980), insere-se em uma crítica radical às ontologias fixas e às formas de organização hierárquicas que estruturam os modos de subjetivação na modernidade ocidental. O projeto filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari se contrapõe às categorias transcendentes que procuram estabilizar identidades, propondo, em seu lugar, uma ontologia da imanência na qual os sujeitos e os sistemas são concebidos como processos contínuos de diferenciação e conexão. A noção de desterritorialização emerge no interior do pensamento deleuzoguattariano como um mecanismo de ruptura com dispositivos que ancoram fluxos de desejo, formas de subjetividade e organizações políticas a coordenadas previamente estabelecidas. Para Deleuze e Guattari (1992), um território não pode ser

compreendido apenas no sentido geopolítico, mas como um regime de codificação que regula fluxos, sejam eles linguísticos, econômicos, estéticos ou subjetivos. A desterritorialização, portanto, consiste na subtração desses fluxos à lógica de captura operada pelas estruturas dominantes, desestabilizando referenciais e inaugurando novos processos de subjetivação.

No contexto do *Manifesto Ciborgue*, a subjetividade ciborgue se constitui enquanto efeito de uma desterritorialização radical, na medida em que rompe com as binaridades estruturantes da modernidade ocidental, homem/máquina, natural/artificial, humano/animal, feminino/masculino. Haraway (2013) propõe que o ciborgue não possui uma origem mítica ou uma essência fixa, mas é o produto de uma interseção contingente de discursos tecno-científicos, regimes políticos e materialidades emergentes. Assim, sua subjetividade não se ancora em um território ontológico estável, mas é constituída pela migração contínua entre diferentes esferas de significado e poder.

A ciborguização da subjetividade também se atrela ao conceito de corpo sem órgãos (CsO), desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), é uma das contribuições mais radicais e desafiadoras da filosofia contemporânea. Ele emerge como uma crítica às estruturas fixas e hierárquicas que organizam os corpos, os desejos e as subjetividades, propondo uma ontologia alternativa que privilegia a potencialidade, a intensidade e a multiplicidade.

O CsO surge como uma resposta à tradição filosófica e científica que concebe o corpo como uma máquina orgânica, composta de partes especializadas e hierarquizadas. Essa visão, que remonta a Descartes e é reforçada pelo pensamento médico e biológico moderno, entende o corpo como um sistema funcional, onde cada órgão tem uma finalidade específica e predeterminada. Para Deleuze e Guattari, essa concepção é limitante, pois reduz o corpo a uma estrutura fixa, submetida a normas e funções que reprimem sua potência criativa e sua capacidade de devir.

Portanto, o CsO não é uma negação literal dos órgãos, mas uma crítica à organização estratificada do corpo. Ele representa um estado de desterritorialização, onde os fluxos de desejo e as intensidades não estão presos a formas fixas ou identidades estáveis. Em vez de um corpo organizado e funcional, o CsO é um campo de potencialidades puras, onde os fluxos podem circular livremente, sem serem capturados por sistemas de controle ou normalização.

Como afirmam Deleuze e Guattari, "O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, onde os órgãos são desmontados e reorganizados de maneira não hierárquica" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 9). O CsO não é uma entidade estática, mas um processo contínuo de reconstrução. Ele não é algo que se é, mas algo que se faz. Deleuze e Guattari enfatizam que o CsO é um exercício de desestratificação, onde as camadas de organização e controle são removidas para permitir que novos fluxos de desejo e novas intensidades surjam.

Destarte, o CsO não é uma negação total da organização, mas uma busca por novas formas de organização que não sejam repressivas ou limitantes. Ele é um espaço de experimentação, onde as normas e as funções podem ser suspensas, permitindo que novas formas de existência e subjetividade surjam.

No contexto de *O Anti-Édipo (2010),* o CsO é uma resposta à maneira como o capitalismo organiza e controla os desejos. Para Deleuze e Guattari, o capitalismo opera capturando os fluxos de desejo e os canalizando para a produção de mercadorias e a reprodução de relações sociais hierárquicas. O CsO, nesse sentido, é uma resistência a essas capturas. Ele representa um estado de desterritorialização, onde os fluxos de desejo não estão presos a formas fixas ou identidades estáveis. *"*O capitalismo opera através da captura dos fluxos de desejo, transformando-os em mercadorias e relações sociais hierárquicas" (Deleuze e Guattari, 2010, p. 33).

O capitalismo, no entanto, não é apenas um sistema econômico, mas também um sistema de subjetivação. Ele produz sujeitos que são organizados e controlados através de normas e funções específicas. O CsO, como crítica ao capitalismo, desafia essas normas e funções, propondo uma ontologia alternativa que privilegia a multiplicidade e a potencialidade (Deleuze e Guattari, 1995). Contudo, é fundamental destacar que a desterritorialização, em Deleuze e Guattari, nunca ocorre de maneira absoluta, pois está sempre em tensão com processos de reterritorialização ou seja, tentativas de reinscrição dos fluxos desterritorializados em novos regimes de captura. Isso é visível, por exemplo, na instrumentalização das tecnologias digitais por corporações e governos para fins de vigilância e controle biopolítico, fenômeno que reterritorializa as subjetividades ciborgues dentro de novos aparatos normativos.

O conceito de multiplicidade, por sua vez, se inscreve na rejeição a qualquer forma de unidade essencialista. Deleuze e Guattari (1995) argumentam que

as categorias identitárias convencionais (o sujeito, o Estado, a linguagem, o desejo) são construções arborescentes, ou seja, sistemas que operam segundo uma lógica hierárquica e centralizada, onde um ponto de origem organiza e subordina os elementos subsequentes. Em oposição a essa estrutura, os autores propõem a lógica rizomática, que rompe com as abordagens lineares e centralizadoras do conhecimento. Essa lógica privilegia a construção de conexões não hierárquicas, favorecendo a multiplicidade de relações e a diversidade de perspectivas. Ao invés de uma organização rígida, o rizoma sugere transversalidades e interações fluidas entre diferentes pontos de vista, experiências e saberes, permitindo proliferações heterogêneas que se expandem e se interconectam de maneira não linear e uniforme. A abordagem enfatiza a flexibilidade e a abertura, desafiando modelos tradicionais e promovendo uma visão mais dinâmica e inclusiva do conhecimento e da realidade social.

Aplicado à subjetivação, o conceito de multiplicidade implica que o sujeito não é uma entidade unificada ou dotada de uma interioridade substancial, mas um agenciamento maquínico, composto por intensidades variáveis, discursos heterogêneos e práticas contingentes. O ciborgue de Haraway se insere plenamente nesse modelo, pois não se define por uma essência singular, mas por sua capacidade de operar simultaneamente em múltiplos registros identitários e tecnológicos. A subjetividade ciborgue é, portanto, fundamentalmente múltipla ela se constitui na interseção entre humano e máquina, entre biopolítica e tecnociência, entre o real e o virtual. A multiplicidade ciborgue também se manifesta na performatividade de gênero, conforme teorizada por Butler (2018), cuja concepção de identidade como um conjunto de atos reiterativos e deslocáveis ressoa com a ideia deleuziana de que o sujeito é sempre um processo e nunca um estado fixo. Se o ciborgue pode ser pensado como uma subjetividade pós-humana, é precisamente porque ele rejeita a fixidez ontológica e se inscreve em um campo de diferenciação contínua.

Articular desterritorialização e multiplicidade permite compreender as práticas de subjetivação ciborgue como formas de resistência e reconfiguração ontológica. Se a subjetividade moderna foi historicamente constituída por meio de dispositivos disciplinares que a territorializaram dentro de categorias normativas (sexo, raça, classe, espécie), a subjetividade ciborgue inaugura uma linha de fuga que desafia essas codificações. Contudo, essa linha de fuga não implica uma libertação

absoluta, mas uma constante negociação com os regimes de poder que buscam recapturar sua fluidez.

A partir dessa perspectiva, pode-se argumentar que a subjetivação ciborgue, não apenas desafia, mas também transforma os modos convencionais de subjetivação. Esse movimento desterrritorializante, característico da subjetividade ciborgue, atua como uma força que desloca as fronteiras tradicionais de identidade, permitindo a (re)invenção e a (re)configuração de corpos e identidades dos sujeitos. Com isso, ao se inscrever em em circuitos tecnopolíticos inéditos, a subjetivação ciborgue transcende os limites estabelecidos pelas normas sociais e culturais preexistentes, promovendo um processo contínuo de reterritorialização que desconstrói as formas fixas de identidade.

Nesse cenário, as subjetividades não são mais determinadas exclusivamente por fatores biológicos ou culturais, mas se inserem em um jogo complexo de interações entre seres humanos, tecnologia e as múltiplas camadas de poder que atravessam o campo da cibernética. A subjetivação ciborgue oferece novas possibilidades de existência, questionando as categorias rígidas e desafiando as noções tradicionais de corpo, identidade e agência, ao mesmo tempo em que propõe a construção de um sujeito que não está mais atado a uma territorialidade estática, mas a um movimento constante de transformação e reconfiguração.

Essa reconfiguração, porém, não ocorre sem resistência, pois as mesmas tecnologias que possibilitam a multiplicidade ciborgue também podem ser utilizadas para sua regulação e controle. A emergência de biotecnologias, próteses neurais e inteligência artificial, por exemplo, configura novas formas de agenciamento, mas também introduz novos dispositivos de captura, nos quais a subjetividade pode ser reterritorializada sob a lógica do capitalismo digital e da vigilância algorítmica (Preciado, 2008). Assim, a subjetividade ciborgue é marcada por uma tensão irreconciliável entre sua potência desterritorializante e as forças que buscam reinscrevê-la em novas territorialidades normativas. Essa ambivalência reflete a própria lógica da subjetividade contemporânea, que se constitui no limiar entre fluxos de liberdade e aparatos de controle, entre multiplicidade e reterritorialização.

A subjetivação ciborgue pode ser compreendida, portanto, como um processo de desterritorialização ontológica, no qual as fronteiras entre sujeito e objeto, humano e máquina, tornam-se cada vez mais indistintas. Tal perspectiva tem

implicações profundas tanto para os estudos de gênero quanto para os debates sobre tecnologia e política, fornecendo um arcabouço conceitual robusto para a análise da subjetividade no século XXI. Tendo em vista que o processo educacional perpassa pelos debates citados de maneira dialética, mas nem sempre ou quase nunca esclarecida, uma vez que os ‘muros’ criados tendem a resistir.

A incorporação das subjetividades ciborgues no contexto das instituições totais, como a escola, estabelece um campo teórico fecundo para compreender os modos como a subjetividade é moldada por estruturas institucionais disciplinadoras e, simultaneamente, resiste a essas normatividades (Goffman, 1974). A análise de Donna Haraway sobre o ciborgue enquanto figura pós-humana, híbrida e insurgente permite uma releitura das dinâmicas de subjetivação que emergem nos espaços de confinamento e controle social.

A noção de subjetividade ciborgue desafia as dicotomias estruturantes das instituições totais, que, segundo Goffman (1974), operam uma ruptura ontológica na experiência do indivíduo ao impor um fechamento sistêmico que reorganiza e mortifica o eu. A teoria de Haraway (2013) sugere que, ao invés de uma subjetividade unificada e estável, os sujeitos ciborgues se constituem através de múltiplas conexões, sendo desterritorializados no sentido deleuziano, isto é, atravessando fronteiras previamente estabelecidas e reconfigurando sua identidade por meio de fluxos heterogêneos (Deleuze & Guattari, 1995).

No contexto das instituições totais, essa desterritorialização ocorre de modo paradoxal: por um lado, há um fechamento espacial e discursivo que busca fixar a subjetividade dos internados (estudantes) dentro de um regime disciplinar rígido; por outro, os internos desenvolvem táticas de resistência e reapropriação do espaço institucional, criando redes subterrâneas de comunicação, identidades alternativas e micro estratégias de subversão. Essa tensão entre territorialização institucional e desterritorialização subjetiva ressoa com a proposta ciborgue, na medida em que a subjetividade se constrói a partir da reconfiguração das condições impostas, incorporando elementos do controle para produzir novas formas de existência.

A abordagem de Butler sobre a performatividade da identidade (Butler, 2019) permite uma compreensão aprofundada dos modos como os sujeitos em instituições totais negociam suas posições dentro dos regimes normativos. Se, como sugere Goffman (1974), a institucionalização impõe uma identidade degradada

e homogênea aos internados (estudantes), a perspectiva ciborgue indica que essa identidade pode ser reelaborada por meio de práticas de resistência performativa. Internados que subvertem códigos institucionais através de gestos, linguagens cifradas ou apropriações tecnológicas, por exemplo, estão engajados em processos de ciborguização, nos quais a subjetividade se constitui na intersecção entre poder e transgressão.

Essa resistência performativa não implica necessariamente uma oposição aberta às normas institucionais, mas pode se manifestar em ajustes secundários, na criação de territórios subjetivos alternativos e no estabelecimento de redes que escapam à vigilância totalizante. Tais processos ecoam a lógica rizomática de Deleuze e Guattari (1995), em que a subjetividade não é fixada por uma estrutura hierárquica, mas se prolifera em múltiplas direções, forjando novas possibilidades de existência mesmo sob condições de confinamento.

A intersecção entre a subjetividade ciborgue e as tecnologias disciplinares torna-se particularmente visível nas instituições educacionais, historicamente atravessadas por dispositivos de vigilância, normalização e controle. Em sua análise clássica, Goffman (1974) descreve as instituições totais como espaços de regimentação da vida, nos quais os sujeitos são submetidos a rotinas rígidas e mecanismos contínuos de supervisão. Contudo, tal enquadramento revela-se insuficiente para compreender a complexidade do contexto contemporâneo.

Na passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, conforme propõe Deleuze (1992), observa-se um deslocamento dos mecanismos de poder, que deixam de operar prioritariamente por confinamento físico e passam a atuar por modulação contínua, difusa e tecnologicamente mediada. Nesse cenário, a escola já não se configura apenas como instituição total, mas como nó em redes sociotécnicas mais amplas, nas quais práticas pedagógicas, plataformas digitais e dispositivos algorítmicos participam ativamente da produção de subjetividades.

Zuboff (2019) demonstra que o capitalismo de vigilância transforma a experiência humana em dados, reorganizando práticas sociais a partir de lógicas preditivas e de controle comportamental. Tal dinâmica atravessa o campo educacional, onde sistemas digitais passam a monitorar, classificar e modular condutas, intensificando formas de governamentalidade que extrapolam os limites institucionais tradicionais.

Nesse contexto, a subjetividade ciborgue não pode ser compreendida apenas como vetor de emancipação, mas como efeito ambivalente de processos tecnopolíticos. Conforme argumenta Preciado (2022), os corpos contemporâneos são simultaneamente regulados e potencializados por dispositivos biomédicos, midiáticos e digitais, configurando formas de subjetivação que operam entre captura e resistência. Assim, ao invés de romper com os regimes de controle, os sujeitos passam a habitá-los, reconfigurando-os parcialmente a partir de práticas de apropriação, negociação e desvio.

Dessa forma, a tecnologia não elimina as dinâmicas disciplinares descritas por Goffman, mas as reconfigura em novos regimes de poder, nos quais vigilância, produção de dados e modulação subjetiva se articulam de maneira contínua. A subjetividade ciborgue emerge, portanto, como efeito dessas tensões, operando não fora, mas no interior dos dispositivos que a constituem.

Em prisões contemporâneas, por exemplo, a ciborguização pode ocorrer através do uso subversivo da tecnologia, seja no contrabando de celulares para a comunicação clandestina, na manipulação dos sistemas internos de vigilância ou na formação de redes informais de solidariedade digital (Foucault, 2014c). Essas práticas demonstram que, mesmo dentro de um sistema disciplinar rígido, os sujeitos encontram formas de se reconfigurar como agentes ativos de sua própria subjetivação, desestabilizando a dicotomia entre controle e resistência.

A subjetividade ciborgue oferece um modelo teórico poderoso para compreender a experiência dos internados nas instituições totais. Com as argumentações postas, é perceptível que as identidades não são simplesmente impostas por estruturas institucionais, mas negociadas, transformadas e desterritorializadas por aqueles que vivem sob regimes de controle. Ao propor uma subjetividade fluida e insurgente, o ciborgue desafia os modos tradicionais de subjetivação institucional e aponta para novas formas de resistência e reapropriação dos dispositivos de poder. Quando essa subjetividade e qualquer outra que não se conforma com o adequado ao sistema, ela sofre demasiadamente micros e macros violências.

2.1 A Economia da Excitação e o Regime do Desejo como Artefatos de Regulação da Subjetividade: Possibilidades de Práticas Subversivas de Hackeamento

Esta subseção analisa a economia da excitação e o regime do desejo como dispositivos biopolíticos e tecnopolíticos que regulam subjetividades, conforme argumentado por Türcke, (2010) e Preciado, (2008). Diante dessa captura neoliberal, propõe-se o hackeamento como prática disruptiva, um mecanismo de resistência às normatividades impostas pelo *capitalismo* farmacopornográfico, termo formulado por Preciado (2008) para descrever um regime contemporâneo de poder no qual a gestão dos corpos, dos desejos e das subjetividades ocorre por meio da articulação entre indústrias farmacológicas, midiáticas, pornográficas e tecnológicas. Trata-se de uma atualização dos dispositivos biopolíticos, em que o controle não opera apenas pela repressão, mas pela excitação, pelo consumo e pela produção contínua de desejos normatizados.

A escola, enquanto instituição disciplinar e normativa, frequentemente perpetua modelos rígidos de identidade que entram em confronto com as subjetividades ciborgues, as quais são fluidas, descontruídas e multifacetadas. Ao estabelecer padrões fixos de comportamento, aparência e papel social, a escola tende a excluir ou marginalizar formas de subjetividade que não se encaixam nesses moldes, como as identidades híbridas e transgressoras presentes no contexto ciborgue. A negação da fluidez identitária e a imposição de um binarismo de gênero rígido tornam o espaço escolar hostil para sujeitos que desafiam essas categorias.

Preciado (2008) compreende a escola como um dos dispositivos centrais da biopolítica contemporânea, na medida em que participa ativamente da regulação dos corpos, das identidades e dos modos de subjetivação. Inserida no regime farmacopornográfico, a instituição escolar opera por meio de práticas de categorização, controle e, em muitos casos, patologização das diferenças. Nesse sentido, a escola não regula apenas a produção e a circulação do saber, mas também contribui para definir quais vidas são reconhecidas como legítimas e quais são empurradas para regimes de invisibilidade e apagamento, em consonância com a análise foucaultiana dos dispositivos de poder e dos mecanismos de normalização (Foucault, 1979).

Essa estrutura se materializa em práticas de opressão sistemática,

tais como a proibição do uso de roupas que expressem identidade de gênero não normativa, a segregação de estudantes trans em espaços inadequados e a promoção de discursos patologizantes sobre corpos dissidentes. Tais dispositivos não apenas reforçam normas cisheteronormativas, mas também operam como artefatos necropolíticos que condenam subjetividades desviantes à precarização e à exclusão educacional.

A regulação farmacopornopolítica nas escolas brasileiras diz respeito às formas como o sistema educacional participa do controle dos corpos e subjetividades consideradas dissidentes, seja mediante práticas medicalizantes ou pela normatização de gênero e sexualidade. Um dos aspectos da regulação farmacopornopolítica é a medicalização do comportamento infantil no contexto escolar. O Brasil lidera o consumo de metilfenidato (Ritalina) em crianças, reflexo de uma tendência crescente de tratar dificuldades escolares como questões médico-biológicas (Werlang, Pereira e Bett, 2024). Ou seja, problemas de aprendizagem ou disciplina são frequentemente traduzidos em diagnósticos psiquiátricos, legitimando intervenções farmacológicas precoces. Werlang, Pereira e Bett (2024) demonstram como escolas acionam o Conselho Tutelar para lidar com crianças de comportamento considerado inadequado. Em vez de apoio pedagógico ou inclusão, a escola encaminha esses casos a instâncias médico-legais, externalizando a questão para fora do ambiente educacional. Essa terceirização resulta na culpabilização das crianças e de suas famílias pelo chamado fracasso escolar e na busca de soluções imediatistas via medicação, sem questionar a lógica biologizante subjacente.

A partir da educação para a infância até o final do ensino básico, evidenciando práticas pedagógicas, institucionais e discursivas que categorizam, medicalizam ou disciplinam crianças cujos comportamentos ou identidades fogem às normas. A regulação farmacopornopolítica nas escolas brasileiras manifesta-se por meio de práticas institucionais que operam na categorização, medicalização e disciplinamento de corpos e subjetividades consideradas dissidentes. Os comportamentos infantis e juvenis que escapam às normas escolares são frequentemente reinterpretados como transtornos ou desvios individuais, deslocando questões pedagógicas e sociais para o campo biomédico. Nesse sentido, a medicalização da educação constitui uma estratégia recorrente de normalização, na qual dificuldades de aprendizagem e condutas consideradas inadequadas são

convertidas em diagnósticos clínicos, produzindo efeitos de estigmatização e controle. Como aponta Lima, “a medicalização da educação transforma problemas de ordem pedagógica e social em questões de cunho individual e patológico, reforçando práticas de exclusão e silenciamento no espaço escolar” (Lima, 2017, p. 45).

Tais práticas relacionadas a medicalização atravessam diferentes etapas da escolarização, desde a educação infantil até o ensino básico, funcionando como respostas institucionais rápidas a comportamentos que desafiam a lógica disciplinar da escola. Christofari observa que “a escola recorre com frequência à medicalização como forma de gerir comportamentos considerados problemáticos, naturalizando o uso de diagnósticos e medicamentos como soluções educativas” (Christofari, 2023, p. 112). Essas práticas revelam a permanência de uma racionalidade normativa que privilegia a adequação dos corpos às expectativas institucionais em detrimento da diversidade das experiências subjetivas.

Além da medicalização, pesquisas no campo da educação e dos estudos de gênero evidenciam que estudantes cujas identidades de gênero e sexualidades fogem aos padrões cisheteronormativos são alvo de processos sistemáticos de categorização, violência simbólica e exclusão no ambiente escolar. Investigações sobre o clima educacional brasileiro apontam que a escola atua como espaço de reprodução de normatividades, produzindo regimes de visibilidade e invisibilidade que impactam diretamente o reconhecimento dessas vidas. Garbarino destaca que “a escola opera como um dispositivo que regula as expressões de gênero e sexualidade, produzindo processos de silenciamento e marginalização de estudantes LGBT” (Garbarino, 2021, p. 219).

Essas dinâmicas contemporâneas inscrevem-se em uma longa tradição histórica de articulação entre educação, saberes médicos e práticas de disciplinamento, uma vez que a escola brasileira foi profundamente marcada por matrizes higienistas e medicalizantes, que consolidaram a instituição como espaço privilegiado de normalização dos corpos e das condutas. Delagnôlo afirma que “a influência dos saberes médicos na educação contribuiu para a constituição da escola como um aparelho de controle e disciplinamento, cujos efeitos persistem nas práticas pedagógicas atuais” (Delagnôlo, 2025, p. 67). Assim, a regulação farmacopornopolítica na escola não pode vir a ser compreendida como fenômeno recente, mas como atualização contemporânea de dispositivos históricos de poder

que incidem sobre a produção das subjetividades.

Outra dimensão marcante é a heteronormatividade escolar e a consequente disciplina dos corpos que fogem às normas de gênero e sexualidade. As escolas brasileiras, em sua maioria, operam sob uma matriz heterossexual que naturaliza apenas certas expressões de gênero/sexo e marginaliza outras (Junqueira, 2016). Um caso revelador documenta a situação de uma criança de 6 anos percebido como “afeminado” por colegas e professores. A coordenadora pedagógica relata:

> Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos… Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti’ (Junqueira, 2016, p. 379).

Esse relato evidencia, de forma contundente, como a escola atua como um dispositivo normativo que não apenas tolera a violência contra corpos dissidentes, mas também a reforça institucionalmente. A fala da coordenadora pedagógica ilustra o funcionamento daquilo que Junqueira (2016) denomina *pedagogia do armário*, na qual práticas e discursos escolares silenciam identidades não conformes e ensinam, direta ou indiretamente, que a sobrevivência escolar depende da conformidade às normas de gênero e sexualidade. Sob essa lógica, a vítima é responsabilizada por sua própria marginalização, sendo orientada a ajustar-se ao padrão hegemônico em vez de receber proteção institucional.

Esse mecanismo expressa a lógica farmacopornopolítica descrita por Preciado (2008), na qual dispositivos de poder operam sobre os corpos desde a infância, regulando gestos, expressões e identidades. Assim, a escola não se limita a instruir: ela produz subjetividades dóceis ao reforçar a cisheteronormatividade como parâmetro legítimo, patologizando ou ridicularizando aquilo que escapa ao modelo esperado. Esse caso, portanto, revela a urgência de repensar práticas pedagógicas e formativas que rompam com esse padrão regulatório, permitindo que subjetividades plurais e ciborgues encontrem espaço de reconhecimento e existência legítima no contexto escolar.

No caso de identidades trans, Alves e Moreira (2018) analisaram a trajetória de uma aluna transexual e concluíram que, mesmo com políticas inclusivas como o uso do nome social, a escola, com seus regulamentos e práticas, “ordena sujeitos e corpos em categorias binárias, numa perspectiva heteronormativa que

normatiza, iguala e invisibiliza a diferença” (Alves e Moreira, 2018, p. 103). Isso evidencia que medidas isoladas são insuficientes diante de uma cultura institucional que insiste na conformidade aos padrões tradicionais de gênero.

Além disso, discursos conservadores recentes, como os ataques à chamada “ideologia de gênero” e ao projeto Escola sem Homofobia (apelidado de “kit gay”), reforçam mecanismos de censura e silenciam experiências dissidentes, consolidando a heterossexualidade compulsória como norma incontestável (Junqueira, 2016).

A violência de gênero dentro da escola se manifesta por meio da exclusão de estudantes que não se conformam às normas cisheteronormativas. Estudantes trans, não-binários e outros corpos desviantes são frequentemente vítimas de bullying, assédio e segregação institucionalizada. Além disso, a ausência de políticas educacionais inclusivas reforça a invisibilidade dessas subjetividades. A recusa em permitir nomes sociais, o impedimento de acesso a banheiros compatíveis com a identidade de gênero, a patologização da diversidade sexual e a falta da representatividade da identidade social nos exemplos escolares são exemplos concretos da forma como o sistema escolar age como um mecanismo de captura da subjetividade.

A escola age como um mecanismo de controle que define quais vidas são vivíveis e quais são passíveis de anulação simbólica e material. Essa lógica totalitária de opressão, manifestada em práticas como a recusa de identidade de gênero, a patologização da diversidade e o silenciamento curricular, não apenas apaga subjetividades, mas também contribui para índices alarmantes de sofrimento psíquico e exclusão educacional de estudantes LGBTQIAPN+ e estudantes afro-brasileiros, diante à ausência da representatividade negra em suas práticas, é concebida então, a sensação de vazio.

Frequentemente a escola reforça modelos binários de identidade, marginalizando subjetividades ciborgues. Estudantes trans, não-binários, corpos dissidentes e negros enfrentam barreiras institucionais que vão desde a negação de seus nomes sociais até a exclusão de espaços como banheiros e vestiários (Preciado, 2022). Além disso, a violência simbólica e física, promovida tanto por colegas quanto por educadores, reflete a tentativa de reterritorialização dessas subjetividades dentro dos moldes normativos.

Preciado (2008) descreve a transição da sociedade disciplinar para um novo regime de poder. Para o autor, vivemos numa *sociedade farmacopornográfica,* na qual o controle não se exerce apenas por instituições físicas (prisões, escolas, hospitais), mas atua dentro dos próprios sujeitos, por meio de tecnologias biomoleculares e da gestão dos desejos. Em suas palavras:

> O que era, até então, considerado por alguns como uma 'sociedade do controle', passa a se designar sociedade farmacopornográfica, na qual o controle emerge de dentro do próprio indivíduo. Nessa nova ecologia política não teríamos mais o controle frio, calculado, disciplinar e arquitetônico do panóptico de Jeremy Bentham…, mas sim um 'controle pop' implantado no próprio sujeito através de uma plataforma viva de órgãos, fluxos, neurotransmissores e formas de agenciamento (Preciado, 2019, p. 78–79).

Em acordo com a citação, a lógica farmacopornográfica governa pela interiorização do poder: medicação, hormônios e normas de gênero/sexualidade são incorporados aos corpos, levando os próprios indivíduos a regularem sua conduta. Os exemplos documentados nas escolas brasileiras evidenciam como tais práticas materializam essa lógica no cotidiano educacional. Goffman (1974) ressalta que as instituições totais como espaços que executam um apagamento sistemático da individualidade, impondo regras uniformizantes que normatizam comportamentos. No contexto escolar, essa lógica se materializa quando salas de aula e currículos são concebidos como espaços homogêneos, instituindo modelos rígidos de gênero e sexualidade. Estudos brasileiros demonstram que, mesmo sem legislação explícita, há uma reprodução sutil da homofobia institucional, que culturalmente invalida identidades LGBTQIAPN+ e silencia diversidade (Santos, 2021).

Um exemplo recorrente desse processo pode ser observado na abordagem, ou na ausência dela, de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, especialmente em disciplinas como Biologia e História. Pesquisa nacional conduzida pela ABGLT (2016) evidencia que estudantes LGBT vivenciam contextos escolares marcados por silenciamento, ausência de representatividade e reforço de normas heteronormativas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Tais dinâmicas contribuem para a produção de ambientes educativos nos quais identidades dissidentes são frequentemente invisibilizadas ou deslegitimadas.

Nesse sentido, conforme argumenta Guacira Lopes Louro (2004), a

escola atua como um espaço privilegiado de produção e regulação das normas de gênero e sexualidade, operando não apenas por meio de conteúdos explícitos, mas também através de silêncios, omissões e práticas cotidianas que definem quais identidades são reconhecidas como legítimas. Assim, crianças que expressam identidades não alinhadas à norma cis-heterossexual tendem a ser reguladas por processos sutis de normalização, reforçando padrões hegemônicos no espaço escolar. Exemplos concretos dessa violência incluem a recusa de acesso a programas educacionais inclusivos e o silenciamento de questões LGBTQIAPN+ em disciplinas como biologia e história. Esses mecanismos operam como formas de controle que reprimem a possibilidade de existência plena das subjetividades ciborgues dentro do ambiente escolar, gerando desejos, sensações e excitações entre *opressor vs oprimido*.

O Ciborgue em intersecção com o CsO também é uma crítica à psicanálise, que interpreta o desejo através de estruturas fixas, como o complexo de Édipo. Para Deleuze e Guattari, a psicanálise limita a multiplicidade do desejo a uma narrativa familiar e individualista, reprimindo sua potência criativa. Alinhado o ciborgue com o Corpo Sem Órgãos, nesse sentido, é uma resposta à psicanálise, propondo uma ontologia do desejo que não está presa a estruturas fixas ou identidades estáveis. "A psicanálise reduz o desejo a uma narrativa familiar, reprimindo sua multiplicidade e potência criativa" (Deleuze e Guattari, 1992, p. 55).

A teoria da sensação proposta por Türcke (2010) enfatiza que a cultura contemporânea instituiu um modelo viciado de percepção, onde a excitação sensorial se torna compulsória. A ciborguização da subjetividade, nesse sentido, não ocorre apenas no nível da materialidade técnica, mas também na imersão em um regime de estimulação contínua. Esse fenômeno pode ser compreendido como um deslocamento do desejo para uma lógica viral, na qual a sensação se propaga como um vetor que captura e redefine os circuitos do prazer e do sofrimento.

Türcke (2010) sugere que a sociedade contemporânea opera sob um paradigma da excitação, no qual a sensação não é apenas um fenômeno fisiológico, mas uma tecnologia de poder. Diferentemente da tradição filosófica que compreendia a sensação como um meio para a percepção do mundo, a modernidade transformou-a em um fim em si mesma, exacerbando a possibilidade de estímulos cada vez mais intensos e efêmeros. Esse fenômeno, que pode ser descrito como um *capitalismo*

neuronal, captura a atenção e condiciona os modos de experiência.

Essa lógica da excitação extrema encontra ressonância na teoria ciborgue, uma vez que a subjetividade tecnicamente mediada está imersa em um ambiente de sobrecarga sensorial. A cultura digital, os dispositivos móveis e as interfaces neurais promovem uma hiperconectividade que, longe de ampliar a autonomia do sujeito, intensifica sua dependência de fluxos ininterruptos de informação e afetos. Como coloca Deleuze (1992), as sociedades de controle substituem os dispositivos disciplinares por uma lógica de modulação contínua, onde a subjetividade é constantemente ajustada e reconfigurada.

A performatividade ciborgue, nesse contexto, se dá não apenas na hibridização entre orgânico e maquínico, mas também na reprodução de padrões de excitação e desejo mediados por algoritmos, inteligência artificial e mídias digitais. Butler (2019) argumenta que a subjetividade é performativa na medida em que sua constituição depende da repetição de normas e práticas discursivas. O mesmo pode ser dito sobre o desejo na era ciborgue: ele se performa dentro de um ambiente saturado de sensações, onde a identidade se torna um efeito de redes sociotecnológicas.

A interseção entre subjetividades ciborgues, regimes de desejo e economia da sensação na contemporaneidade, demonstram proximidades, destarte que a subjetividade ciborgue expressa uma desterritorialização radical das identidades, transgredindo categorias ontológicas fixas, por outro, a sociedade atual opera sob um regime de excitação permanente, onde a sensação assume um papel central na mediação da experiência e do desejo (Türcke, 2010). A relação entre esses conceitos evidencia como a subjetividade é modulada por fluxos de informação, biotecnologia e farmacopornográfica, tensionando os limites entre emancipação e captura.

Haraway (2013) propõe o ciborgue como uma metáfora para a dissolução das dicotomias tradicionais, operando em um espaço híbrido onde a identidade não é essencialista, mas performativa e tecnicamente mediada. Em consonância, Deleuze e Guattari (1995) argumentam que o desejo não é uma falta, como postulado pela psicanálise freudiana, mas um fluxo produtivo que atravessa corpos, máquinas e instituições. O desejo, nesse sentido, é maquínico e rizomático, desafiando modelos normativos de subjetivação.

No entanto, como aponta Türcke (2010), a contemporaneidade institui uma economia da sensação, na qual o desejo é condicionado por um regime de hiperexcitação. O capitalismo não apenas captura o desejo, mas o reconfigura dentro de uma lógica de consumo imediato, onde o prazer é transformado em mercadoria e a excitação, em valor de troca. O desejo é mercantilizado, domesticado e instrumentalizado para manter o ciclo contínuo de produção e consumo, operando como engrenagem de um sistema que se sustenta pela promessa incessante de satisfação nunca plena, sempre adiada. Em Türcke (2010), esse regime da excitação não atua apenas no campo dos afetos e do consumo, mas infiltra-se também nas práticas educativas, nas relações escolares e nas formas de subjetivação, gerando um cenário em que os sujeitos são constantemente atravessados por demandas de performance, produtividade e visibilidade. Assim, a economia da sensação não é apenas uma característica cultural, mas um dispositivo de governo das subjetividades, que redefine o que significa desejar, ser e existir na contemporaneidade.

Preciado (2008) amplia essa análise ao introduzir o conceito de farmacopornografia, demonstrando como os corpos são modulados por tecnologias hormonais, farmacológicas e midiáticas que intensificam o controle e a regulação da subjetividade. A desterritorialização ciborgue, portanto, não se dá sem resistência, pois é constantemente reterritorializada pelos regimes biopolíticos e tecnopolíticos da normatividade neoliberal. Nesse cenário do capitalismo tardio, a excitação não apenas direciona os impulsos do desejo, mas constitui a própria base do ser, reconfigurando a subjetividade a partir de uma lógica sensorial e performativa. Türcke (2010) argumenta que a sensação, outrora concebida como um meio de experiência mediadora entre o mundo e o sujeito, foi convertida em um fim em si mesma, resultando em uma compulsão por estímulos cada vez mais intensos. Esse fenômeno inaugura uma cultura marcada pela busca constante e voraz de estímulos cada vez mais imediatos e fugidios, em que o prazer não está mais ancorado na vivência, mas na aceleração dos sentidos. Tal processo de colonização da experiência sensível se articula com a análise de Bauman (2007), sobre o capitalismo líquido, onde as identidades deixam de ser fixas ou estruturadas para se tornarem projetos incessantes de autoconstrução efêmera. Nesse contexto, o sujeito é impelido a se (re)inventar continuamente, guiado por imperativos de visibilidade, consumo e adequação às normas do mercado simbólico. A identidade, então, torna-se fluida, descartável,

instável, ou seja, um produto (re)moldado em função das tendências, das exigências midiáticas e do constante desejo de aceitação.

Esse desejo de ser mediado pela excitação e pelo consumo de corpos e imagens, reforça a lógica de subjetivação ciborgue. Preciado (2022) argumenta que os corpos contemporâneos não são apenas biológicos, mas biotecnopolíticos, modulados por substâncias químicas e dispositivos tecnológicos que reconfiguram a percepção, a identidade e a sexualidade. A performatividade do eu, intensificada pelas redes digitais e pela pornografia farmacológica, ilustra a transformação da subjetividade em um produto, onde a sensação imediata substitui a construção de experiências significativas. Assim, a excitação constante age como um dispositivo de regulação subjetiva, na medida em que os indivíduos são compelidos a existir apenas enquanto são visíveis e consumíveis.

As subjetividades ciborgues que estorvam a massificação tradicional existem, dessa maneira é preciso quebrar a resistência tradicional das práticas de subjetivação, principalmente escolares para compreender como lidar com a pluralidade de subjetividades que ocupam o espaço social e tecnológico, uma vez que o poder hierárquico quando marginaliza um ser humano que foge o binarismo, pode causar minimamente dois processos de repressão: o empobrecimento da subjetividade e a morte da subjetividade.

Para transformar a escola em um ambiente cheio de vida e mais inclusivo e acolhedor, é fundamental pensar em práticas de hackeamento escolar voltadas para a formação docente desde a educação infantil. Hackear a escola significa questionar seus sistemas normativos, problematizar os currículos excludentes e criar espaços de experimentação subjetiva.

2.1.1 Práticas de Hackeamento Escolar e Contos Digitais: Caminhos para Subjetivações Dissidentes

O hackeamento escolar, entendido como um conjunto de práticas insurgentes que tensionam normas e dispositivos regulatórios da escola, busca transformar o espaço educativo em território de produção de subjetividades plurais e críticas. Inspirada nas perspectivas pós-humanas, esta abordagem defende que o currículo, as metodologias e os dispositivos pedagógicos tornam-se possível abrir

brechas para vivências que escapam às lógicas cisheteronormativas e disciplinares. Nesse sentido, os contos digitais emergem como dispositivos potentes de hackeamento, ao promover experiências narrativas híbridas e multimodais que articulam tecnologia, estética e diversidade, permitindo que crianças e jovens se reconheçam em histórias que desestabilizam padrões rígidos de identidade e estimulam subjetivações dissidentes desde a educação infantil. Autoras como Cavarero (2008) e Louro (2013) discutem a importância de tensionar os discursos pedagógicos tradicionais e abrir espaço para múltiplas identidades e narrativas no ambiente educacional.

Entre as práticas de hackeamento escolar, sugerem-se:

a) Uso de metodologias participativas que permitam que crianças expressem suas identidades de maneira livre, sem imposição de categorias fixas de gênero (Cavarero, 2008). Metodologias participativas e livre expressão de identidade. Essas metodologias participativas, como exemplo, rodas de conversa mediadas por contos digitais interativos, incentivam crianças a expressarem suas identidades em espaços seguros. Ao trabalharem narrativas digitais com personagens não conformes ao padrão binário, professores criam oportunidades para que os estudantes discutam seus sentimentos e percepções. Como ressaltam Queiroz e Bernhard (2018, p. 4), “a estratégia utilizada favoreceu um processo educativo participativo, permitindo que todas as crianças expressassem suas ideias, opiniões e dúvidas”. Assim, o uso de contos digitais nessas metodologias amplia a experiência estética e cognitiva, ao integrar tecnologia e literatura em contextos formativos, fortalecendo práticas que valorizam a pluralidade identitária.

b) Inclusão de materiais didáticos diversos que representem corpos trans, não-binários e subjetividades dissidentes de forma afirmativa (Louro, 2013). A presença de contos digitais que representem protagonistas trans, não-binários e outras subjetividades dissidentes contribui para o reconhecimento da diversidade nas etapas iniciais da escolarização. Como exemplo, em uma experiência relatada por Nogueira e Silva (2017), a leitura do livro “*Tuda: uma história de identidade*” foi associada ao uso de plataformas digitais para a criação de microcontos ilustrados pelos próprios estudantes, que ressignificaram a narrativa com base em suas vivências. “Os alunos chegaram à conclusão de que a exclusão social que marginaliza pessoas trans tem início na própria escola” (Nogueira; Silva, 2017, p. 174). Esse tipo

de prática evidência como o cruzamento entre literatura infantil e tecnologia potencializa discussões sobre identidade, ampliando a crítica às normativas escolares.

c) Criação de protocolos institucionais para a inclusão de nomes sociais, respeitando as identidades de gênero no ambiente escolar (Preciado, 2008). A implementação de nomes sociais pode ser articulada a projetos narrativos digitais, em que estudantes criam perfis de personagens ciborgues ou híbridos com nomes escolhidos por eles, reforçando o direito à autodesignação. Garcia, Ribeiro e Magalhães (2025, p.7) apontam que apenas “42,6% das escolas investigadas utilizavam efetivamente o nome social dos estudantes em registros e chamadas”, revelando a urgência de dispositivos pedagógicos que normalizem essa prática. Ao integrar atividades com contos digitais em que personagens usam seus nomes autoatribuídos como afirmação identitária, a escola pode transformar o uso do nome social em um ato pedagógico cotidiano de reconhecimento e resistência.

d) Formação continuada para professores promovendo debates sobre gênero, tecnologia e subjetivação para que educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de forma ética e sensível (Louro, 2013). A formação docente pode incluir o trabalho com contos digitais como recurso didático para tensionar normas e discutir subjetividades ciborgues. No curso *“Gênero e Diversidade na Escola”*, professores relataram que atividades baseadas em literatura e cultura digital lhes permitiram explorar criticamente questões de identidade. Como destacam Soares e Monteiro (2019, p. 287), “houve ampliação da compreensão sobre a construção sociocultural das identidades de gênero”. Inserir módulos sobre uso de contos digitais, hermenêutica do sujeito e cibercultura em programas de formação continuada pode equipar docentes para práticas que cruzam estética, tecnologia e crítica social, fomentando uma pedagogia hacker.

e) Uso da tecnologia como dispositivo de resistência permitindo que estudantes desenvolvam projetos que subvertam as normas impostas e promovam uma pedagogia da autonomia (Preciado, 2008). O trabalho com contos digitais é exemplar do uso da tecnologia como dispositivo de resistência. Em um estudo sobre juventude e cibercultura, Costa e Andrade (2021, p.5) descrevem como crianças atuam como “ciborgues-hackers, apropriando-se das tecnologias digitais para contestar normas e propor novas narrativas”. Projetos escolares que utilizam

plataformas digitais para produção de contos multimídia com personagens dissidentes criam espaços onde os estudantes ressignificam o currículo e confrontam padrões regulatórios, transformando a tecnologia em ato político e educativo.

A incorporação dessas práticas abre a possibilidade de ressignificar o papel da escola, deslocando-a de um espaço historicamente marcado pelo controle e pela normatização para um território de invenção e abertura. Nesse novo horizonte, a escola pode se tornar um espaço de criação ético-estético, onde as subjetividades ciborgues, múltiplas, fluidas e contra-hegemônicas, possam emergir, coexistir e se expressar sem coerções, apagamentos ou marginalizações.

A negação das subjetividades ciborgues na escola e a violência de gênero institucionalizada expressam a persistência a persistência de dispositivos normativos que reterritorializam corpos dissidentes, inscrevendo neles marcas de exclusão e subalternização. No entanto, práticas de hackeamento escolar e formação docente inclusiva podem transformar a escola em um espaço de pluralidade e resistência. Dessa maneira, a luta por uma educação antinormativa não é apenas uma questão teórica, mas um compromisso ético e político fundamental para a construção de subjetividades mais livres e potentes.

Se, por um lado, a subjetividade ciborgue sugere uma desterritorialização da experiência, por outro, ela não se encontra livre das lógicas de captura. O capitalismo da excitação descrito por Türcke (2010) opera como um dispositivo de controle que agencia a subjetividade a partir da compulsão por estímulos e da produção incessante de afetos. Nesse sentido, a liberdade ciborgue não é absoluta, mas constantemente negociada dentro de regimes de visibilidade, consumo e vigilância.

Entretanto, a teoria ciborgue também aponta para formas de resistência e reapropriação dos dispositivos de captura. Se a sociedade excitada impõe um modelo de subjetivação baseado na compulsão sensorial, a subjetividade ciborgue pode também desenvolver estratégias de subversão, explorando brechas e fissuras nos sistemas de controle. O hacking, a contracultura digital e as práticas de anonimato são exemplos de como a tecnossubjetividade pode operar contra os mecanismos de regulação e normatização.

A formação docente crítica é existencialmente relevante para transformar a escola em um espaço de subjetivação plural e alinhado às demandas

da era cibernética. Conforme aponta Soares (2019), “houve ampliação da compreensão sobre a construção sociocultural das identidades de gênero” (p. 287) quando programas de capacitação abordaram gênero e diversidade de forma sistemática. Ao integrar contos digitais como dispositivos pedagógicos, a formação docente pode potencializar práticas estético-tecnológicas que tensionam normas e favorecem experiências educativas emancipatórias desde a educação infantil.

As práticas de hackeamento escolar apresentadas demonstram que é possível transformar a escola em um espaço de subjetivação crítica e plural. O uso de contos digitais como dispositivos estético-tecnológicos fortalece essas práticas, especialmente na educação infantil, ao promover narrativas que afirmam a diferença, tensionam normas e desenvolvem a imaginação política desde cedo. Ao integrar literatura digital e formação docente crítica, o hackeamento escolar torna-se uma estratégia de resistência pedagógica e de emancipação, alinhada às demandas éticas e epistemológicas da era cibernética.

2.1.1.1 Apontamentos sobre o perigo de uma história única: possibilidades de novas narrativas e práticas plurais no ambiente escolar e na formação docente

Adichie (2019) introduz um conceito fundamental para a compreensão das dinâmicas de representação e poder no discurso: a redução da complexidade de um grupo ou de um indivíduo a uma narrativa singular e limitada. Essa redução não apenas distorce a realidade, mas também atua como um dispositivo de exclusão e dominação social. Quando analisado sob a perspectiva dos estudos de gênero e das subjetividades, esse fenômeno se torna ainda mais complexo, pois a história única frequentemente impõe uma norma hegemônica que silencia e marginaliza identidades dissidentes.

Essa subseção problematiza a escola tradicional como um mecanismo normativo de exclusão Adichie (2019), silenciando epistemologias dissidentes propõe-se a inclusão de epistemologias interseccionais e pós-humanas e o uso da literatura digital e contos como dispositivos de resistência. A formação docente é existencialmente relevante para transformar a escola em um território de insurgência epistemológica. A história única não só molda percepções individuais e coletivas, mas também estrutura relações de poder e subjetividade. No contexto do

gênero, essa narrativa singular está atrelada à construção de um binário homem-mulher rigidamente definido, no qual certas expressões identitárias são excluídas ou tratadas como desvios da norma (Adichie, 2019).

Ao expandir essa discussão hooks (2019) demonstra como a construção do gênero está interligada a outras opressões estruturais, como raça e classe. A imposição de uma única narrativa sobre a feminilidade, por exemplo, reforça a perspectiva eurocêntrica e ignora as experiências de mulheres negras, cujas realidades são sistematicamente apagadas ou reduzidas a estereótipos. Assim, a história única do gênero não apenas oprime mulheres no sentido amplo, mas impõe um modelo de feminilidade idealizado que exclui as mulheres negras, indígenas e trans de um reconhecimento pleno da sua humanidade.

Fanon (2020) aprofunda essa análise ao destacar o impacto psicológico e existencial da imposição de narrativas dominantes sobre grupos marginalizados. Para Fanon, a história única não apenas define as estruturas de poder, mas também internaliza nos sujeitos subalternizados a ideia de que sua identidade é secundária ou inferior. No contexto do gênero, esse fenômeno se manifesta na maneira como mulheres negras e pessoas queer são forçadas a negociar suas identidades dentro de estruturas que constantemente deslegitimam suas existências.

A escola desempenha um papel central na construção das subjetividades, pois é um dos principais espaços onde as narrativas sociais são transmitidas, reforçadas ou desafiadas. A história única, ao ser reproduzida no contexto escolar, define quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados. A ausência de perspectivas interseccionais nos materiais didáticos, por exemplo, perpetua uma visão de mundo eurocêntrica, heteronormativa e masculina, excluindo vivências e saberes de sujeitos historicamente subalternizados.

Collins e Bilge (2016) enfatizam que a interseccionalidade é compreendida como uma abordagem analítica que permite identificar e desafiar essas exclusões. Ao analisar a escola sob essa perspectiva, percebe-se que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas frequentemente invisibilizam experiências que fogem à norma hegemônica. Isso se manifesta tanto na ausência de referências à história e cultura de mulheres negras e indígenas quanto na recusa em reconhecer a diversidade de gênero e sexualidade como dimensões legítimas da experiência

humana.

Para romper com a história única, é fundamental adotar uma abordagem interseccional que reconheça como diferentes eixos de opressão se entrecruzam para moldar a experiência dos sujeitos. Collins e Bilge (2016) defendem que a interseccionalidade não pode ser reduzida a uma simples sobreposição de categorias, mas se compreende como um paradigma analítico que evidencia as estruturas de poder e resistência dentro de múltiplas esferas sociais.

Adichie (2019) reforça essa perspectiva ao destacar como a literatura e a arte podem ser estratégias formativas poderosas para subverter narrativas dominantes. Para além da denúncia da história única, a criação de espaços para múltiplas narrativas permite que identidades marginalizadas se expressem em seus próprios termos. Fanon (2020), por sua vez, alerta para o perigo da assimilação forçada, na qual os sujeitos subalternizados são levados a reproduzir a lógica colonial para serem aceitos dentro da estrutura dominante. O desafio, portanto, não é apenas questionar a história única, mas garantir que novas narrativas não sejam capturadas pela lógica do poder hegemônico.

A introdução de uma abordagem interseccional na educação tem implicações diretas na formação docente e na produção de conhecimento dentro das escolas. Collins e Bilge (2016) demonstram que a interseccionalidade não é apenas uma conceituação teórica, mas uma prática que pode ser implementada nas políticas públicas e pedagógicas. Isso significa que professores precisam ser preparados para reconhecer e lidar com as múltiplas camadas de opressão que atravessam suas crianças, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

No contexto escolar, isso se traduz em práticas que vão desde a revisão de currículos para incluir perspectivas decoloniais e feministas até a implementação de políticas afirmativas que garantam a inclusão de estudantes trans e não-binários. Além disso, a interseccionalidade na educação permite uma reflexão crítica sobre a própria estrutura escolar, questionando como a disciplina, a avaliação e a hierarquia escolar reproduzem desigualdades sociais e epistemológicas.

A história única não apenas distorce a percepção de um grupo social, mas impõe limites às formas de subjetivação possíveis. No campo do gênero, essa dinâmica se traduz na imposição de normas que marginalizam identidades dissidentes e restringem a diversidade das experiências humanas. Ao questionar a história única,

Adichie (2019) nos convida a refletir sobre a possibilidade de ampliar nossas narrativas, garantindo que múltiplas histórias possam coexistir e que as subjetividades de gênero sejam reconhecidas em sua pluralidade. O rompimento com a história única, portanto, não pode ser apenas uma reivindicação de reconhecimento, mas um projeto político e epistemológico que desafia as estruturas de poder e criar possibilidades de existência. É necessário criar narrativas em que a escola se torne um ambiente de múltiplas históricas.

A cibercultura também pode ser um espaço fértil para a criação dessas novas histórias. A literatura digital e os jogos narrativos interativos oferecem plataformas que permitem múltiplas formas de contar e viver histórias, favorecendo a experimentação identitária. Como apontam Collins e Bilge (2016), a interseccionalidade aplicada à educação exige a transformação dos espaços de aprendizado em territórios de contestação e criatividade, onde as múltiplas vozes possam coexistir. Portanto, romper com a história única na escola não se limita à reformulação do currículo, mas implica no fomento à criação de narrativas diversas que reconheçam e celebrem subjetividades queer e ciborgues. A literatura, nesse sentido, não é apenas um meio de representação, mas uma estratégia de insurgência epistemológica que desafia as estruturas normativas e possibilita novas formas de subjetivação.

2.1.1.1.1 Subverter o binário: apontamentos de práticas de hackeamento escolar a partir de contos digitais

A subversão da história única no ambiente escolar passa não apenas pela inclusão de múltiplas perspectivas no currículo, mas também pela criação de novas narrativas que permitam a expressão de subjetividades queer e ciborgues. A literatura, nesse contexto, torna-se um dispositivo formativo poderoso de resistência e reinvenção. Como aponta Halberstam (2011), as identidades queer e ciborgues desafiam as fronteiras fixas da normatividade, possibilitando novas formas de existência que desestabilizam os sistemas de poder. Está subseção defende os contos digitais como práticas pedagógicas insurgentes, capazes de desestabilizar normatividades e permitir a emergência de subjetividades dissidentes na escola, Haraway (2013). Propõe-se o hackeamento escolar como estratégia para romper com

binarismos de gênero, identidade e epistemologia, transformando a literatura em um espaço de resistência, e disputa narrativa contra imposições normativas.

A criação de contos digitais que abordem subjetividades dissidentes permite que estudantes se reconheçam nas histórias e construam novas referências para si mesmos. Como argumenta hooks (2017), a educação libertadora permite possibilitar que crianças se tornem autoras de suas próprias narrativas, ao invés de meros reprodutores de discursos hegemônicos. Para isso, é fundamental que professores incentivem práticas pedagógicas voltadas à escrita criativa, em que estudantes possam imaginar futuros alternativos, mundos que escapam das lógicas binárias de gênero e identidade e narrativas que incluam existências queer e pós-humanas.

A literatura tem sido historicamente utilizada como um dispositivo de normalização das subjetividades, reforçando padrões de gênero, sexualidade e comportamento considerados normativos. No entanto, os contos literários, os contos de fadas e os contos digitais podem desempenhar um papel subversivo no ambiente escolar, promovendo novas narrativas que desafiem as normas patriarcais e disciplinadoras. A partir da análise crítica de contos clássicos, é possível perceber como essas narrativas perpetuam estruturas de poder, mas também como podem ser ressignificadas e apropriadas pedagogicamente para fomentar uma educação mais crítica e libertadora (Souza, 2020b).

A ideia de hackeamento escolar, inspirada na desconstrução ciborgue Haraway (2013), propõe a ruptura com os sistemas normativos de ensino, abrindo espaços para a insurgência de novas narrativas literárias. Nesse sentido, de acordo com Souza (2020b) os contos podem ser reescritos de forma coletiva, desafiando as estruturas hierárquicas da produção cultural e permitindo que estudantes ocupem a posição de autores e cocriadores de significados. Como sugere Preciado (2008), o hackeamento dos discursos dominantes permite a reconstrução de corpos, subjetividades e linguagens que escapam às categorias cisheteronormativas e coloniais.

Sob essa perspectiva, os contos, ao longo da história, foram utilizados para reforçar papéis de gênero rigidamente definidos, impondo padrões de feminilidade e masculinidade normativos. A princesa submissa, que aguarda o resgate de um príncipe salvador, e o herói masculino, forte e destemido, são figuras centrais

que sustentam um imaginário coletivo em que as relações de poder se naturalizam. No entanto, a reinterpretação desses contos pode permitir a desconstrução dessas narrativas e abrir espaço para a emergência de subjetividades queer e ciborgues.

A escola, portanto, pode vir a ser um laboratório de experimentação narrativa, na qual os estudantes possam reescrever essas histórias a partir de suas próprias vivências, ressignificando arquétipos e criando personagens que escapem das restrições impostas pelas convenções literárias tradicionais. Desta forma, o hackeamento escolar não se limita à crítica dos conteúdos curriculares, mas propõe um deslocamento epistemológico radical, permitindo que o próprio conceito de autoria seja democratizado.

A criação coletiva de histórias em ambientes digitais e colaborativos possibilita que as subjetividades se expressem de maneira mais autônoma, questionando as representações tradicionais e promovendo a pluralidade identitária. A incorporação de práticas de escrita experimental, como a narrativa expandida e a hipertextualidade, amplia as possibilidades de criação e subversão, permitindo que as histórias se tornem rizomáticas, fragmentadas e descentralizadas, à semelhança da própria experiência contemporânea de subjetivação.

Ao transgredir as fronteiras impostas pela normatividade escolar, o hackeamento dos contos não apenas desafia o modelo educacional tradicional, mas também oferece um novo paradigma pedagógico, no qual a literatura infantil se torna uma prática pedagógica de resistência e transformação. Assim, ao criar ou ressignificar os contos de fadas e fomentar a criação de novas narrativas, é possível construir uma escola mais inclusiva, na qual todas as subjetividades sejam reconhecidas e legitimadas como parte de uma realidade múltipla e em constante construção.

Vale ressaltar que os hábitos de ler e escrever não são neutros nem universais, mas constituídos historicamente a partir das materialidades, suportes e práticas culturais que os sustentam. Os modos de leitura e escrita que se formam no papel orientam determinadas expectativas de linearidade, estabilidade textual e hierarquia entre autor e leitor, enquanto a escrita na tela convoca outras competências, temporalidades e gestos cognitivos. Ler e escrever em ambientes digitais implica lidar com hipertextualidade, fragmentação, multimodalidade e interatividade, o que reconfigura não apenas as formas de produção textual, mas

também os modos de interpretação e autoria. Nesse sentido, a escrita digital não representa uma simples transposição do texto impresso para a tela, mas exige outras especificidades técnicas, estéticas e subjetivas, que orientam modos distintos de ler, escrever e produzir sentido. Assim, compreender os contos digitais como práticas narrativas situadas na cibercultura implica reconhecer que os hábitos de leitura e escrita dos sujeitos, tanto docentes quanto discentes, orientam e são orientados por essas novas materialidades, afetando diretamente os processos formativos e as possibilidades de fabulação crítica no contexto educacional.

Para que atos subversivos aconteçam é necessário investir na formação continuada de professores, não apenas em cursos de pós-graduação *lattu* ou *stricto sensu*, mas também em práticas pedagógicas interdisciplinares, no convite de cursos e palestras a escolas, na prática de questionar, de construir e desconstruir. Para entender as subjetividades é preciso compreender a ti mesmo, é do reconhecimento de si. A hermenêutica do sujeito se constitui de práticas de si, cabe o entendimento não fixo de ser humano fluído a partir de práticas discursivas e tecnologias do eu, uma vez que não é possível negar o novo modus operandi da cultura, a cibernética.

3 CORPOS NA ERA PÓS-HUMANA: ESCRITOS DISMÓRFICOS, CIBERCULTURA, BIOTECNOLOGIAS E TÉCNICAS DE SI

> *"Gosto da disforia e de sua exaltação contra a norma, porque é o que conheço desde a infância. A disforia é má. É nossa miséria. É exigente. É dolorosa. Nos destrói. Nos transforma. Mas é também a nossa verdade. Precisamos aprender a ouvi-la. É nossa riqueza, a disforia. A intuição que nos permite saber o que é preciso mudar." (PRECIADO, 2022, p. 488–489).*

Na pós-humanidade, marcada pela chamada era da pós-verdade, a realidade é constantemente modulada por discursos dominantes, manipulação algorítmica e avanços biotecnológicos. O conceito de pós-verdade descreve um contexto em que os fatos objetivos são suprimidos por narrativas emocionais e crenças subjetivas, impactando diretamente a constituição das subjetividades dissidentes (McIntyre, 2018). Esse cenário intensifica discursos normativos, reforça hierarquias de gênero e marginaliza corpos trans e não binários. Preciado (2022) expõe essa conjuntura dismórfica, na qual o corpo pós-humano é concebido como uma estrutura em constante mutação, atravessada por intervenções tecnológicas, farmacológicas e políticas. A disforia, sob essa ótica, não pode ser entendida como uma condição meramente individual, mas como um fenômeno coletivo, resultado do embate entre normas sociais e a busca por novas formas de existência.

A proliferação de notícias falsas e discursos de ódio nas plataformas digitais amplifica essa dismorfia coletiva, promovendo um ambiente de extrema violência epistemológica. Butler (2018) argumenta que as narrativas hegemônicas tentam cristalizar identidades, inviabilizando a fluidez das experiências subjetivas. Dessa forma, a pós-verdade se manifesta tanto na instrumentalização política da informação quanto na construção de imagens que deslegitimam corpos dissidentes no espaço público. A disseminação de desinformação sobre identidade de gênero, potencializada por mecanismos algorítmicos, perpetua discursos transfóbicos e misóginos, tornando a experiência da disforia um fenômeno socialmente condicionado.

Esta seção analisa o impacto da era da pós-verdade na produção de subjetividades dissidentes, com ênfase em corpos que tensionam normas de gênero, sexualidade e representação, tais como corpos trans, não binários e dissidências sexuais que, historicamente, têm sido alvo de processos de invisibilização,

desinformação e regulação social. A análise não se fundamenta em recorte quantitativo específico, mas em uma abordagem teórico-crítica que busca compreender como tais subjetividades são atravessadas por dinâmicas contemporâneas de manipulação da informação e vigilância algorítmica.

Nesse contexto, conforme argumenta Preciado (2022), a disforia pode ser compreendida como fenômeno coletivo produzido por regimes normativos que regulam os corpos e seus modos de existência. Assim, os impactos analisados dizem respeito, sobretudo, à intensificação de processos de normatização, à produção de narrativas deslegitimadoras e à modulação algorítmica da visibilidade dessas subjetividades, ao mesmo tempo em que emergem estratégias de reapropriação tecnológica e resistência corporal que tensionam tais dispositivos.

A cibercultura amplia a visibilidade de corpos trans e não binários, mas também reforça mecanismos de opressão, Malagigi & Marcon (2020). O ambiente digital torna-se um espaço de disputa e ativismo performático, onde a resistência ciborgue emerge como estratégia de subversão identitária.

No contexto pós-humano, as identidades não se restringem à dicotomia tradicional de gênero. Haraway (2013) concebe o pós-humano como uma ruptura com os binarismos ontológicos que historicamente separaram humano, animal e máquina, abrindo caminho para novas formas híbridas de existência. Nessa perspectiva, Preciado interpreta a transição de gênero como um fenômeno político que evidencia transformações estruturais nos sistemas de poder e conhecimento que definiram, ao longo da história, o que significa *ser humano* (Preciado, 2022).

A era da pós-verdade, caracterizada pela fragmentação do real e pela manipulação da informação, influencia diretamente a produção das corporeidades. Como aponta Haraway (2013), a ciência, tradicionalmente vista como detentora do conhecimento legítimo sobre a materialidade orgânica, é constantemente tensionada por discursos que a instrumentalizam para reforçar normas ou contestá-las. A biotecnologia, antes confinada ao campo da medicina e da produção industrial, se converte em prática de reconstrução corporal e subjetiva. O uso de hormônios, implantes e biopolímeros como meios de reapropriação corporal representa estratégias de resistência que desafiam as estruturas normativas do gênero (Preciado, 2000).

Inspirando-se em Foucault (2014b), Preciado (2020) reformula as

técnicas de si como práticas de subjetivação que vão além da adaptação ao controle biopolítico. Essas técnicas funcionam como atos subversivos que rompem com a imposição estatal e médica sobre os corpos e identidades. Se antes a medicalização do corpo trans se situava dentro de um regime de vigilância e patologização, atualmente, abre-se um campo de experimentação e autonomia na construção do próprio ser (Preciado, 2020).

Essa reconfiguração do corpo acontece em meio à complexidade digital, onde a identidade se torna performance dentro de redes interconectadas e a verdade é constantemente reconfigurada e contestada. A cibercultura e a crescente digitalização dos processos educativos tornam-se, paradoxalmente, tanto um meio de exclusão quanto de resistência para corpos dissidentes e ciborgues. Malagigi e Marcon (2020) apontam que a escola, ao incorporar tecnologias digitais, pode reforçar discursos normativos ao mesmo tempo em que possibilita espaços de subversão e contranarrativas.

A cibercultura emerge como um espaço paradoxal onde a marginalização e a resistência se entrelaçam, especialmente para corpos dissidentes e ciborgues. Se, por um lado, a digitalização da vida cotidiana intensifica os mecanismos de vigilância e controle sobre subjetividades não normativas, por outro, abre-se um campo de insurgência e reconstrução identitária. Nesse contexto, corpos dissidentes utilizam a cibercultura para reivindicar suas existências, criar redes de solidariedade e construir epistemologias alternativas.

Ao realizarmos intersecções com a escola, hooks (2017) defende que espaços educacionais podem ser reconfigurados para permitir pedagogias engajadas, nas quais vozes subalternizadas possam se expressar e desafiar as estruturas normativas. No ambiente digital, essas pedagogias encontram ressonância em práticas de educação comunitária, onde corpos trans, não binários e ciborgues se apropriam da tecnologia para desconstruir narrativas dominantes.

A internet possibilitou a criação de novas espacialidades para a existência dos corpos dissidentes. Como apontam Malagigi e Marcon (2020), o espaço virtual tem o potencial de desconstruir os limites impostos pelas instituições tradicionais, permitindo que sujeitos antes marginalizados encontrem visibilidade e agência política. No entanto, esse mesmo espaço é permeado por dinâmicas de opressão, como o cyberbullying, a vigilância algorítmica e a disseminação de

discursos transfóbicos e misóginos (Souza e Oliveira, 2021). Assim, a cibercultura se configura como um campo de disputa onde a resistência se manifesta na criação de narrativas dissidentes, na subversão de algoritmos e na construção de redes de apoio para corpos marginalizados.

A resistência ciborgue na era digital também se expressa na estética e na performance. Artistas, ativistas e intelectuais dissidentes têm utilizado plataformas digitais como Instagram, TikTok e YouTube para promover performances que desafiam concepções essencialistas de identidade, explorando recursos como vídeo, edição, remixagem e circulação ampliada de narrativas. Nessas ambiências, práticas performativas articulam corpo, imagem e tecnologia, produzindo deslocamentos nos modos de representação e visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados. Performances transmídia, como as realizadas por Preciado (2022), articulam-se a um campo ampliado de práticas artístico-políticas que tensionam e reconfiguram as fronteiras do humano na contemporaneidade. No âmbito das experimentações corpo-tecnologia, artistas como Stelarc, ORLAN e Neil Harbisson exploram a incorporação de dispositivos técnicos ao corpo, desestabilizando noções de organicidade e identidade fixa.

No campo das dissidências de gênero e sexualidade mediadas por plataformas digitais, destacam-se produções de Linn da Quebrada, Jota Mombaça, Castiel Vitorino Brasileiro e Paul Mpagi Sepuya, cujas obras mobilizam estética, corpo e mídia para tensionar regimes normativos de visibilidade. Já no âmbito das culturas digitais e performatividades em rede, práticas desenvolvidas por Amalia Ulman, Petra Collins e Arca evidenciam como as plataformas digitais se tornam espaços de fabulação identitária, nos quais ficção, autobiografia e performance se entrelaçam. Em conjunto, essas experiências indicam que a performance contemporânea não apenas representa identidades, mas participa ativamente de sua produção e reconfiguração, operando em circuitos híbridos nos quais corpo, tecnologia e política se imbricam de maneira instável e contingente.

No entanto, Souza e Oliveira (2021) destacam que o acesso desigual às tecnologias e a ausência de pedagogias críticas no ambiente virtual podem aprofundar as disparidades existentes, marginalizando ainda mais identidades dissidentes. Assim, enquanto as tecnologias digitais oferecem estratégias para que corpos não normativos reivindiquem sua existência e visibilidade, também impõem

novas formas de vigilância e regulação que reforçam os padrões hegemônicos de gênero e identidade.

Essa reconfiguração do corpo acontece em meio à complexidade digital, onde a identidade se torna performance dentro de redes interconectadas e a verdade é constantemente reconfigurada e contestada. A propagação de *deepfakes* e a manipulação da informação ampliam a violência simbólica, tornando corpos trans e dissidentes alvos frequentes de discursos que tentam invalidar suas existências (Braidotti, 2019). Como resultado, a exposição contínua a fluxos de desinformação reforça a dismorfia e intensifica a marginalização de identidades dissidentes.

3.1 Sou eu ou um Telecorpo a IA? Práticas de Subjetivação Tecnosociais a Partir do Uso da Inteligência Artificial

A ascensão da Inteligência Artificial (IA) tem remodelado diversos aspectos da vida humana, influenciando processos econômicos e interações sociais (Zuboff, 2019). Para além das inovações tecnológicas, a IA emerge como um agente subversivo, desafiando e redefinindo práticas sociais estabelecidas. A mediação algorítmica nas interações cotidianas reforça a possibilidade de uma análise crítica dos seus impactos na sociedade, uma vez que a Comissão Europeia (2023) destaca que “é essencial um enfoque regulador para garantir que a IA beneficie a sociedade sem comprometer princípios éticos fundamentais".

Esta seção examina o impacto da Inteligência Artificial na subjetividade, mostrando como desafia dicotomias, mas também reforça normatividades e vigilância digital. A pós-verdade intensifica essa dinâmica, manipulando percepções. No entanto, a IA pode ser reapropriada para resistência e criação de narrativas dissidentes, exigindo um equilíbrio entre inovação e ética (Unesco, 2022).

A IA desafia dicotomias tradicionais, como humano e máquina, natural e artificial (Haraway, 2013). O desenvolvimento de tecnologias digitais possibilita a formação de identidades fluidas, criando formas de existência e interação. Redes sociais utilizam sistemas de IA para moldar a percepção da identidade, reforçando ou desconstruindo categorias sociais convencionais. "As tecnologias digitais permitem que a identidade não seja fixa, mas sim constantemente recriada e negociada"

(Preciado, 2008, p. 45). A utilização de *deepfakes* e avatares personalizados evidencia essa dinâmica, permitindo uma reformulação constante da autoimagem.

As tecnologias digitais influenciam diretamente a construção de subjetividades e a expressão de identidades (Butler, 2019). Os algoritmos de plataformas digitais moldam percepções de gênero e sexualidade, desafiando normas tradicionais e permitindo novas formas de expressão. "A identidade de gênero não é um dado natural, mas uma performatividade regulada por discursos sociais" (Butler, 1990, p. 2019). O uso de IA na produção de conteúdos audiovisuais amplia a performatividade identitária, enquanto sistemas de reconhecimento facial levantam questionamentos sobre controle e vigilância social.

A IA está reformulando a compreensão da subjetividade, questionando a concepção tradicional de identidade individual. Influenciada pelas teorias de Foucault (1995) sobre biopolítica e tecnologias do eu, a IA opera como um mecanismo de regulação social e controle, mediando comportamentos e construindo subjetividades baseadas em dados e predições algorítmicas. "O poder se exerce através da normalização e regulação dos corpos e subjetividades" (Foucault, 1976, p. 98). A fusão entre humano e máquina leva a um estado pós-humano, onde a inteligência não está mais restrita ao orgânico, mas distribuída entre redes cibernéticas e sistemas automatizados.

A pós-verdade, caracterizada pela disseminação de informação manipulada e fabricada, encontra na IA um aparato tecnológico poderoso (Zuboff, 2019). O uso de algoritmos para gerar desinformação, influenciar opiniões e criar realidades alternativas apresenta desafios significativos para a formação do conhecimento. "Saber e poder estão interligados: controlar a informação é dominar as subjetividades" (Foucault, 1976, p. 112). Esse fenômeno impacta não apenas a política e a economia, mas também a própria forma como os indivíduos percebem a realidade, que vem a questão: sou eu, meu amigo, ou meu Telecorpo[12], a IA?

Para Preciado (2008), esse corpo telemático é constantemente produzido e regulado por interfaces técnicas, câmeras, telas, algoritmos que capturam, distribuem e reconfiguram gestos, afetos e identidades. Assim, o telecorpo é um corpo plataforma, inscrito em um regime em que tecnologias de comunicação e

[12] Em Preciado (2008), a noção de telecorpo aparece vinculada à ideia de que, na era farmacopornográfica, os corpos não estão apenas no espaço físico, mas são atravessados por dispositivos midiáticos, redes digitais e biotecnologias que os tele-presencializam e os integram a fluxos de dados e imagens.

dispositivos de controle biopolítico operam conjuntamente para governar subjetividades e desejos à distância, dissolvendo a separação entre o biológico e o virtual.

No contexto escolar, inspirado em Preciado (2008), o telecorpo pode ser compreendido como o corpo do estudante que existe simultaneamente na sala de aula e no espaço digital, sendo atravessado por telas, redes e narrativas tecnomediadas, narrativas produzidas, veiculadas e experienciadas por meio de tecnologias digitais, nas quais a mediação técnica (interfaces, redes, dispositivos e algoritmos) não é apenas suporte, mas elemento constitutivo da própria narrativa. Quando uma criança interage com contos digitais, por exemplo, projeta partes de si num ambiente virtual enquanto seu corpo físico permanece na escola: ambos se articulam em uma mesma experiência de subjetivação ciborgue.

Os avanços da IA oferecem benefícios significativos, incluindo eficiência na automação de tarefas, personalização da experiência do usuário e otimização de processos educacionais e de saúde. No entanto, também apresenta riscos consideráveis, como a erosão da privacidade, a manipulação de dados pessoais e a perpetuação de vieses algorítmicos (Bauman, 2000). "A modernidade líquida é caracterizada por relações efêmeras e mutáveis, refletindo a incerteza do mundo digital" (Bauman, 2000, p. 56). O uso de IA na automação de decisões levanta questões éticas sobre responsabilidade e transparência, enquanto sua influência na subjetividade pode resultar na padronização do pensamento e na perda da autonomia individual. Então sim, é você, seu amigo e seu corpo emergindo das telas a partir de uma gama de redes e algoritmos que te faz questionar a si mesmo.

Desta maneira, considerando as implicações da IA na subjetividade, na transição para uma sociedade pós-humana e na era da pós-verdade, é crucial desenvolver regulações que equilibrem inovação tecnológica e ética social e investir na formação continuada de professores no ambiente cibercultural. “Desenvolver competências em IA para os docentes é essencial para garantir um uso equitativo e responsável da tecnologia" (Unesco, 2022).

A Inteligência Artificial também emerge como um potente mecanismo de subversão nas práticas sociais pós-humanas, desafiando e redefinindo conceitos de identidade, corpo e sociedade. A compreensão crítica desse processo na escola é existencialmente relevante para promover práticas sociais mais inclusivas e

equitativas na era digital, pois "a IA na educação tem o potencial de criar novas oportunidades de aprendizado, mas também desafia concepções tradicionais de identidade e interação social" (Unesco, 2019).

Considerada como um dos principais avanços tecnológicos da atualidade, a IA possui um potencial para transformar profundamente a sociedade. Seus impactos na subjetividade, na identidade e nas interações sociais são evidentes, promovendo tanto inovações quanto desafios éticos e filosóficos. A relação entre IA e regulação social exige um debate constante sobre responsabilidade, transparência e inclusão digital. Ao mesmo tempo que a IA pode facilitar o acesso ao conhecimento e personalizar experiências, também pode reforçar desigualdades e promover formas de controle invisíveis. Assim, é fundamental desenvolver diretrizes que garantam um uso equitativo da tecnologia, assegurando que seu avanço seja benéfico para toda a sociedade.

A inteligência artificial tem transformado radicalmente a sociedade contemporânea, afetando desde os modos de produção até a forma como subjetividades são constituídas e reconhecidas. As tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que possibilitam novas formas de comunicação e representação, podem reforçar exclusões e normatividades que marginalizam determinadas identidades. Em contrapartida, as tecnologias da informação, impulsionadas pela IA, operam como novos mecanismos de subjetivação, impondo filtros algorítmicos que determinam visibilidades e invisibilidades sociais. Segundo Haraway (2013, p. 39), "as relações entre organismo e máquina têm sido uma guerra de fronteiras", o que sugere que as subjetividades são moldadas por tecnologias que reforçam hierarquias sociais e identitárias.

Vivemos em uma transição paradigmática, onde os corpos e as subjetividades estão submetidos a novas formas de controle digital (Preciado, 2022). O conceito de *telecorpo* refere-se ao corpo que se desloca entre categorias binárias e é mediado por algoritmos que determinam sua inteligibilidade e aceitação no espaço público. Para Preciado (2022, p. 45), "o capitalismo farmacopornográfico impõe uma ontoteologia digital que captura corpos dissidentes em sistemas de monitoramento e categorização, limitando a liberdade de subjetivação".

A IA não apenas reforça estruturas de poder existentes, mas também exclui determinados corpos e identidades ao operar sob paradigmas de

reconhecimento baseados em normatividades cisheteronormativas, raciais e capacitistas. A identidade de gênero, outrora matéria de autodeterminação, em tempos pós humanos é regulada por sistemas biopolíticos que transformam corpos em algoritmos. Essa regulação de dados define quem é inteligível dentro da ordem social e quem é relegado ao espaço de invisibilidade e exclusão (Preciado, 2020a). Como exemplo, no ambiente digital, essa exclusão se manifesta por meio de sistemas de reconhecimento facial que falham em identificar rostos não brancos, mecanismos de censura que eliminam expressões de dissidência de gênero e bolhas informacionais que restringem narrativas subversivas (Preciado, 2022).

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos importantes das políticas públicas educacionais brasileiras ao instituírem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Essas legislações representam avanços no reconhecimento histórico, político e epistemológico de corpos não brancos como sujeitos de conhecimento, memória e produção cultural. No entanto, a existência da norma legal não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas cotidianas. Observa-se um descompasso persistente entre a formulação das políticas públicas e a vivência concreta dessas diretrizes no espaço formativo escolar, onde sua incorporação ocorre, na maioria dos casos, de maneira fragmentada, superficial ou restrita a momentos pontuais do calendário escolar.

Nesse contexto, a práxis pedagógica relacionada às relações étnico-raciais opera em outra ordem, marcada por resistências institucionais, lacunas na formação docente e pela permanência de currículos orientados por epistemologias brancas, eurocentradas e normativas. Corpos negros e indígenas, embora reconhecidos legalmente, continuam sendo envolvidos pela monstrificação e por processos de invisibilização, exotização ou silenciamento, considerados como ‘não brancos’, evidenciando que a reorganização curricular exige não apenas dispositivos legais, mas deslocamentos epistemológicos capazes de tensionar os regimes de normalização ainda vigentes na escola.

Ao afirmar que “o ciborgue é uma criatura de um mundo pós-gênero, sem compromisso com as narrativas de origem que regulam identidades no capitalismo tardio” (Haraway, 2013, p. 38), a autora propõe uma crítica às essências identitárias e às genealogias naturalizadas que organizam regimes normativos de

pertencimento. Contudo, a transposição dessa noção para contextos atravessados pela colonialidade exige cautela analítica. No caso de populações negras, indígenas e de outros povos historicamente racializados e expropriados de suas histórias, a reivindicação de narrativas de origem não opera como apego essencialista, mas como gesto político de resistência ao apagamento, à desumanização e à violência colonial.

Assim, diferentemente do sujeito hegemônico moderno, cuja identidade foi naturalizada como universal, corpos não brancos seguem engajados na luta por reconhecimento histórico, territorial e simbólico. No contexto brasileiro, afirmar uma “identidade sem origem” para pessoas negras ou indígenas pode significar reiterar processos de silenciamento e ruptura forçada com memórias coletivas, saberes ancestrais e pertencimentos culturais. Desse modo, quando esta tese afirma que corpos não brancos também podem ser pensados no interior da ciborguização, não se trata de negar a centralidade das narrativas de origem, mas de reconhecer que a condição ciborgue pode emergir como sobreposição e tensão entre memória, ancestralidade e tecnologias contemporâneas. A ciborguização, nesse caso, não apaga a origem, mas a reinscreve em um campo de disputa, no qual a afirmação da história e a invenção de futuros coexistem de maneira não linear.

Nesse horizonte, é fundamental afirmar que a ciborguização não se impõe como destino necessário aos sujeitos não brancos, mas se apresenta como possibilidade situada, que pode ser assumida ou recusada como prática de liberdade. Conforme Fanon (2020), corpos negros foram historicamente violentados por processos de desumanização que romperam vínculos com narrativas de origem, tornando a reconstrução dessas narrativas um gesto político vital. Do mesmo modo, Mbembe (2019) demonstra que a gestão colonial e pós-colonial dos corpos opera pela produção diferencial de humanidade, o que exige cautela frente a discursos que celebram a dissolução da origem sem considerar os efeitos da necropolítica. Nessa direção, a ciborguização pode constituir, para pessoas negras e indígenas, uma estratégia de reinscrição crítica do corpo e da subjetividade nos circuitos tecnológicos contemporâneos, desde que não apague memórias, ancestralidades e pertencimentos. Como afirma hooks (2022), práticas de liberdade emergem quando sujeitos racializados podem escolher, de forma ética e consciente, os modos pelos quais desejam existir, narrar-se e resistir. Assim, tanto a adesão quanto a recusa da condição ciborgue devem ser compreendidas como gestos legítimos de resistência, e

não como falhas ou atrasos frente à modernidade tecnológica.

A autoteoria de Preciado (2022) propõe um uso estratégico das tecnologias para o *autobiohackeamento,* no qual os sujeitos dissidentes podem se apropriar dos dispositivos digitais para criar formas de existência e pertencimento, abraçar a monstrificação como demarcação de poder, uma vez que a IA pode ser utilizada para reforçar exclusões, por outro, ela também pode servir como uma plataforma de resistência e subversão. A noção de monstrificação, historicamente mobilizada como dispositivo de exclusão, opera na produção de corpos considerados abjetos, perigosos ou ilegítimos no interior das instituições sociais, entre elas a escola. Foucault (2001) demonstra que o monstro é uma figura jurídica e política, produzida para demarcar os limites da norma e da humanidade reconhecida. Nesse sentido, a monstrificação não descreve um corpo em si, mas o efeito de práticas discursivas que definem quem pode existir de forma inteligível. Butler (2015) aprofunda essa discussão ao afirmar que determinadas vidas são tornadas abjetas por não se conformarem aos regimes normativos de gênero, corpo e desejo, sendo excluídas do campo do reconhecimento social. Ao invés de rejeitar essa figura, a presente tese propõe a ressignificação da monstruosidade como estratégia crítica, alinhando-se à leitura de Cohen (1996), para quem o monstro revela as fissuras da cultura que o produz. Abraçar a monstrificação, nesse contexto, significa expor os limites do currículo normativo e afirmar a potência política de existências que desestabilizam as fronteiras do humano legítimo no espaço escolar.

A proposta de um currículo alienígena não se refere a algo externo ou alheio à escola, mas a um currículo que opera a partir do estranhamento e da diferença radical. Em diálogo com Deleuze (1997), trata-se de um currículo que não busca reconhecimento imediato, mas produz deslocamentos nos modos de pensar, aprender e existir. Para Silva (2010), o currículo é sempre um campo de disputa simbólica, no qual identidades são produzidas, reguladas e hierarquizadas. Nesse sentido, o currículo alienígena tensiona a lógica do reconhecimento normativo ao abrir espaço para saberes, corpos e narrativas que não se encaixam nos modelos pedagógicos tradicionais. Ao produzir estranhamento, esse currículo amplia o campo do possível, permitindo que subjetividades dissidentes sejam reconhecidas não como exceção a ser corrigida, mas como potência epistemológica e pedagógica.

A reorganização curricular orientada pelo reconhecimento das

existências dissidentes não beneficia apenas grupos historicamente marginalizados, mas produz efeitos positivos para o coletivo escolar como um todo. A realocação dos currículos, quando fundamentada em políticas públicas comprometidas com a pluralidade, amplia repertórios culturais, éticos e pedagógicos, favorecendo ambientes educativos mais críticos, criativos e sensíveis às diferenças. Nesse segmento, não se trata de abstrair direitos ou espaços de determinados grupos, mas de redistribuir possibilidades de reconhecimento, aprendizagem e pertencimento, de modo que a ampliação do direito à existência de uns não represente a perda de outros. Assim, reconhecer e acolher subjetividades dissidentes não fragmenta a escola, mas a reconfigura como espaço de convivência plural, no qual todos os sujeitos se beneficiam da ampliação dos horizontes de reconhecimento e aprendizagem.

Longe de ser uma tecnologia neutra, a IA opera como um dispositivo de controle social que pode reforçar a exclusão e a marginalização de determinadas subjetividades. No entanto, a mesma tecnologia pode ser apropriada de maneira crítica para contestar as normatividades hegemônicas e criar formas de pertencimento. Para evitar que a IA se torne um mecanismo de opressão, é necessário um esforço coletivo para desenvolver epistemologias dissidentes e políticas tecnológicas que reconheçam e valorizem a multiplicidade das subjetividades humanas a partir do pertencimento.

A IA na escola não pode ser compreendida a partir de uma lógica dicotômica que oscile entre adesão acrítica e rejeição moralizante. Trata-se de um dispositivo sociotécnico já incorporado ao cotidiano educacional e que, portanto, pode ser analisado criticamente como parte constitutiva dos processos contemporâneos de subjetivação. A IA não opera apenas como dispositivo tecnomediado, mas como um regime de mediação que reorganiza práticas educativas, relações de poder e formas de reconhecimento dos sujeitos no espaço escolar.

No contexto educacional, a IA apresenta potencial para ampliar o acesso ao conhecimento, personalizar experiências de aprendizagem e flexibilizar processos formativos. Entretanto, conforme apontam os relatórios da Unesco (2019; 2022), tais possibilidades somente se realizam de maneira ética e equitativa quando acompanhadas por políticas de regulação, transparência algorítmica e investimento sistemático na formação continuada de professores. Na ausência desses elementos, a IA tende a reforçar desigualdades históricas, naturalizar hierarquias sociais e

produzir formas sutis de controle, especialmente por meio da coleta massiva de dados, da vigilância permanente e da padronização de comportamentos.

Do ponto de vista teórico, a IA na escola pode ser compreendida como um dispositivo biopolítico, nos termos foucaultianos, uma vez que participa da gestão das condutas, da avaliação contínua e da classificação dos sujeitos. Esses processos incidem diretamente sobre a constituição das subjetividades, definindo quem é inteligível, visível e reconhecido nos sistemas educacionais. Nesse cenário, a escola corre o risco de se tornar um espaço de reprodução algorítmica das normatividades sociais, caso não desenvolva uma leitura crítica sobre os dispositivos tecnológicos que incorpora.

A partir das contribuições de Haraway, é possível compreender que a escola se insere em um contexto de fronteiras borradas entre humano e máquina, no qual a IA participa da produção de subjetividades híbridas, ciborgues e pós-humanas. Essa condição exige o abandono de concepções essencialistas de identidade e o reconhecimento de que os sujeitos se constituem em ecossistemas tecnomediados, atravessados por linguagem, corpo, tecnologia e poder. Ignorar esse processo não implica proteção dos estudantes, mas, ao contrário, amplia sua vulnerabilidade frente a regimes de controle que operam fora da mediação pedagógica.

As reflexões de Preciado (2008) aprofundam essa análise ao evidenciar que a IA se insere em um capitalismo farmacopornográfico que transforma corpos, gêneros e identidades em dados gerenciáveis. No ambiente escolar, essa lógica manifesta-se em sistemas de reconhecimento, plataformas educacionais e filtros algorítmicos que regulam visibilidades e invisibilidades, frequentemente reproduzindo normatividades cisheteronormativas, raciais e capacitistas. Dessa forma, defender o uso da IA na educação sem problematizar seus efeitos sobre corpos dissidentes implica desconsiderar seu papel ativo na produção de exclusões e desigualdades.

Por outro lado, a IA não pode ser compreendida exclusivamente como artefato de opressão. Em consonância com os pressupostos desta tese, a IA pode ser apropriada como dispositivo de resistência e subversão, desde que integrada a práticas pedagógicas críticas. Quando estudantes deixam de ocupar a posição de usuários passivos e passam a compreender, questionar e criar com tecnologias digitais, a IA pode favorecer processos de autoria, narratividade e produção de

subjetividades dissidentes, como evidenciado nas experiências com contos digitais analisadas ao longo do trabalho.

Dessa maneira, a inserção da IA na escola exige três compromissos fundamentais: a formação crítica e continuada de professores no contexto da cibercultura, a construção de diretrizes éticas e políticas para a regulação dos sistemas algorítmicos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela emancipação, e não pela normalização dos sujeitos. A escola não pode apenas utilizar a Inteligência Artificial, mas ensiná-la, problematizá-la e tencioná-la, reconhecendo que educar na era da IA implica disputar os modos de existência possíveis na sociedade contemporânea.

3.1.1 Um Fenômeno Estrutural na Escola: A Cultura do Não Pertencer e os Desafios na Formação de Professores

Esta subseção analisa o impacto da Inteligência Artificial na educação e na formação docente, mostrando como pode reforçar normatividades ou ser apropriada para resistência e emancipação. Defende-se a introdução de epistemologias dissidentes para desconstruir categorias fixas e criar um ensino inclusivo. A formação docente pode vir a superar concepções binárias e desenvolver um olhar crítico sobre vieses algorítmicos. Propõe-se justiça algorítmica por meio de auditorias, regulação do reconhecimento facial e criação de plataformas inclusivas. Além disso, estratégias como hackeativismo educacional e narrativas dissidentes podem fortalecer a resistência tecnopolítica.

A escola, enquanto instituição social, carrega consigo a promessa de ser um espaço de formação integral do indivíduo, não apenas no âmbito cognitivo, mas também emocional, social e identitário. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia desse ideal, revelando um ambiente que, em vez de acolher e integrar, marginaliza e exclui. A cultura do não pertencimento, tão presente nas instituições escolares, é um fenômeno complexo que reflete as falhas estruturais de um sistema educacional que ainda não conseguiu se desvencilhar de práticas excludentes e hierárquicas.

O sentimento de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento humano. Pertencer a um grupo, a um espaço, a uma comunidade,

influencia diretamente a autoestima, a motivação e o engajamento dos indivíduos. No contexto escolar, o pertencimento está intrinsecamente ligado à identidade da criança, à forma como ele se vê e é visto pelos outros. No entanto, a escola, muitas vezes, falha em proporcionar esse sentimento de inclusão, especialmente para aqueles que não se alinham com as normas sociais dominantes.

A cultura do não pertencimento é alimentada por uma série de fatores, entre eles a falta de representatividade, a homogeneização do currículo e a ausência de espaços de diálogo e escuta. Como apontam os estudos de Evaristo (2014), a escola é um espaço onde as identidades negras, femininas e periféricas são frequentemente silenciadas. A narrativa dominante, construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica e patriarcal, não reconhece as múltiplas vozes que compõem a sociedade, relegando-as ao anonimato e à invisibilidade.

Para muitas pessoas, a escola não é um espaço de construção, mas de desconstrução identitária. O ambiente escolar, ao invés de acolher as diferenças, muitas vezes as reprime, criando um cenário onde o ‘eu’ do estudante é constantemente desafiado e desvalidado. Esse processo de desmoronamento identitário é particularmente evidente em pessoas que não se encaixam nos padrões de gênero e sexualidade dominantes.

A escola, ao adotar uma postura heteronormativa e binária, reforça estereótipos de gênero e sexualidade que marginalizam aqueles que não se conformam a essas normas. Estudantes que expressam identidades de gênero não binárias ou que desafiam as expectativas sociais em relação ao comportamento masculino ou feminino são frequentemente alvo de bullying, exclusão e violência simbólica. Essa violência não apenas afeta o desempenho acadêmico dessas crianças, mas também tem um impacto profundo em sua saúde mental e emocional.

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a transformação do ambiente escolar. No entanto, a atual formação docente ainda está longe de preparar os educadores para lidar com a diversidade de identidades presentes na sala de aula. Como apontam os estudos de Silva (2018), a formação inicial e continuada de professores ainda é pautada por uma visão homogeneizadora, que não leva em consideração as especificidades culturais, raciais e de gênero das crianças. A falta de preparo dos professores para lidar com questões de gênero, sexualidade e raça resulta em práticas pedagógicas que, mesmo não

intencionalmente, reforçam a exclusão e a marginalização. A ausência de discussões sobre esses temas na formação docente contribui para a perpetuação de um ambiente escolar que não acolhe as diferenças, mas sim as reprime.

Para reverter a cultura do não pertencimento e transformar a escola em um espaço de construção identitária, é necessário adotar uma série de medidas que vão desde a reformulação do currículo até a formação de professores. Em primeiro lugar, é existencialmente relevante que o currículo escolar seja repensado de forma a incluir as múltiplas vozes e narrativas que compõem a sociedade. A literatura afro-brasileira, por exemplo, como a obra de Evaristo (2014), pode ser incorporada ao currículo, não como um apêndice, mas como parte integrante da formação das crianças.

Além disso, a formação de professores pode vir a ser reformulada para incluir discussões sobre gênero, sexualidade, raça e classe. Os educadores precisam ser preparados para lidar com a diversidade de identidades presentes na sala de aula, adotando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. A educação continuada pode ser incentivada, com cursos e workshops que abordem temas como a teoria queer, o feminismo negro e a decolonialidade.

Outra medida importante é a criação de espaços de diálogo e escuta dentro da escola. As crianças precisam ter a oportunidade de expressar suas identidades e vivências, sem medo de julgamento ou repressão. A escola pode ser um espaço onde as diferenças são celebradas, não reprimidas.

A escola tem o potencial de ser um espaço de transformação, onde as identidades são construídas e fortalecidas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário romper com a cultura do não pertencimento e adotar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. Isso significa, na materialidade da vida escolar, criar ambientes em que professores chamem os estudantes pelos nomes que escolheram, validem suas expressões de gênero, utilizem contos digitais e materiais que representem múltiplas vivências, e façam intervenções claras contra situações de preconceito em sala de aula ou nos corredores. Envolve também reorganizar tempos e espaços escolares, abrir espaços de escuta ativa como rodas de conversa e integrar no currículo histórias e narrativas que dialoguem com as realidades diversas das crianças.

A inclusão das identidades na escola não é apenas uma questão de

justiça social, mas também de qualidade educacional. Na prática, trata-se de elaborar projetos que promovam a participação das famílias, incentivar produções criativas que expressem subjetividades, como contos digitais criados pelos próprios estudantes e desenvolver estratégias que tornem visível o reconhecimento das diferenças no cotidiano escolar. Uma escola que acolhe as diferenças e promove pertencimento, por meio de gestos diários, práticas inclusivas e currículos que representam todos os corpos, prepara suas crianças para viver em uma sociedade plural e democrática.

Para melhor compreensão, cabe exemplos concretos na materialidade escolar, tais como: Uso do nome social em todas as listas, chamadas e documentos internos, validando a identidade dos estudantes trans e garantindo o reconhecimento formal. Atividades com contos digitais inclusivos, onde as crianças criam personagens com identidades diversas (ciborgues, não-binárias, híbridas), exercitando imaginação e reconhecimento de subjetividades dissidentes. Rodas de conversa mediadas por contos digitais em turmas da educação infantil, promovendo diálogo sobre diferenças e empatia desde os 4 anos de idade. Protocolos anti-bullying e mediação de conflitos, com respostas institucionais imediatas a casos de violência verbal ou física motivada por preconceito, envolvendo professores, gestão e famílias. Formação docente continuada com foco em diversidade, subjetividades ciborgues e tecnologias digitais, preparando professores para lidar de modo ético e crítico com situações de exclusão em sala. Projetos escolares digitais, como blogs e narrativas multimodais, em que estudantes publicam suas produções, ampliando espaços de autoria e voz (Soares, 2019);

Como afirma Evaristo (2014, p. 47), “a escrita é um espaço de libertação**”**, e a escola, quando materializa essa perspectiva em suas relações cotidianas, torna-se igualmente um território em que identidades são reconhecidas, subjetividades são legitimadas e cada estudante encontra, de fato, o seu lugar no mundo.

3.1.1.1 O som da minha subjetividade se desmoronando: formação docente, ia, telecorpos e narrativas digitais dissidentes

A inteligência artificial e as tecnologias digitais têm operado como forças estruturantes nas relações sociais pós-humanas, influenciando a maneira como

subjetividades são reconhecidas, reguladas e, muitas vezes, excluídas. No ambiente educacional, essas tecnologias podem tanto reforçar normatividades quanto serem apropriadas para processos de resistência e emancipação. Para evitar que a IA se torne um mecanismo de exclusão e marginalização, é necessário recorrer a epistemologias dissidentes, como as teorias queer, decoloniais e ciborguistas, que desestabilizam as categorias fixas de identidade e abrem espaço para a multiplicidade de subjetividades.

A construção de políticas tecnológicas voltadas para a justiça algorítmica e a democratização do acesso às tecnologias educacionais são passos fundamentais para a transformação desse cenário. Como destacam Garcia e Brito (2018), os ambientes escolares e os processos formativos ainda são estruturados por lógicas excludentes, o que faz com que determinados corpos e subjetividades sejam constantemente marginalizados. Para que a educação se torne um espaço efetivo de pertencimento, é existencialmente relevante a implementação de práticas pedagógicas que questionem normatividades e favoreçam a construção coletiva do conhecimento tecnológico.

A formação docente é um eixo central na transformação das práticas educacionais, visto que os professores atuam como mediadores dos processos de subjetivação no ambiente escolar. No entanto, como aponta Louro (2013), os currículos de formação docente muitas vezes ignoram ou minimizam as questões de gênero e sexualidade, perpetuando um ensino pautado na cisheteronormatividade e na manutenção de padrões identitários rígidos.

A introdução de epistemologias dissidentes na formação de professores requer a superação da concepção binária de gênero e do entendimento essencialista de identidade. Haraway (2013, p.36) propõe o conceito de ciborgue como um "híbrido de máquina e organismo que desestabiliza as categorias tradicionais de identidade", abrindo espaço para formas não normativas de subjetivação. Esse conceito pode ser incorporado à formação docente para que os professores compreendam a fluidez das identidades e possam atuar na promoção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

Além disso, é necessário que os professores sejam capacitados para analisar criticamente as tecnologias utilizadas no ensino. Muitos softwares educacionais e sistemas de inteligência artificial aplicados na gestão escolar operam

com algoritmos que reproduzem vieses raciais, de gênero e de classe (Santaella, 2019). Portanto, a formação docente pode incluir disciplinas que abordem os impactos sociais da tecnologia, permitindo que os professores desenvolvam um olhar crítico sobre os sistemas digitais e suas implicações na construção das subjetividades estudantis.

A implementação de políticas tecnológicas que promovam justiça algorítmica é um passo fundamental para evitar que a IA amplifique desigualdades no ambiente educacional. Os algoritmos não são ‘sabão’, eles não são neutros, porém reforçam e refletem hierarquias sociais que existem (Santaella, 2019), o que torna existencialmente relevante a regulação dessas tecnologias para garantir equidade e inclusão.

A justiça algorítmica na educação pode ser implementada de diversas maneiras, incluindo:

Auditorias algorítmicas em sistemas educacionais: Muitas plataformas de ensino utilizam algoritmos para personalizar conteúdos e avaliar desempenhos estudantis. No entanto, esses algoritmos frequentemente operam com vieses que desprivilegiam estudantes pertencentes a grupos marginalizados. A realização de auditorias para identificar e corrigir esses vieses é um passo existencial para garantir um ensino mais equitativo (Preciado, 2022).

Regulação do uso de tecnologias de reconhecimento facial: Diversas escolas ao redor do mundo têm adotado tecnologias de reconhecimento facial para controle de acesso e monitoramento de estudantes. No entanto, estudos demonstram que essas tecnologias apresentam taxas de erro significativamente maiores para rostos negros e transgêneros, podendo reforçar processos de exclusão e criminalização (Garcia & Brito, 2018). Políticas educacionais podem restringir o uso dessas tecnologias até que sejam desenvolvidos sistemas mais precisos e eticamente responsáveis.

Desenvolvimento de plataformas educacionais inclusivas: A maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem são projetados a partir de uma perspectiva normatizada, sem levar em consideração as especificidades de estudantes LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. Políticas tecnológicas podem incentivar o desenvolvimento de plataformas educacionais que sejam acessíveis, inclusivas e que respeitem a diversidade de

subjetividades (Silva, 2018). A pedagogia queer propõe a subversão das normas estabelecidas no ambiente educacional, permitindo que diferentes formas de subjetividade sejam reconhecidas e valorizadas. Como argumentam Garcia e Brito (2018), a heteronormatividade ainda estrutura grande parte das práticas pedagógicas, fazendo com que estudantes queer se sintam deslocados e excluídos no espaço escolar.

A resistência tecnopolítica no campo da educação pode ser implementada por meio de projetos que incentivem estudantes a se apropriarem criticamente das tecnologias digitais. Algumas iniciativas que podem ser desenvolvidas incluem:

a) **Hackeativismo educacional:** Oficinas de programação e hackeativismo podem capacitar estudantes a entenderem e subverterem os algoritmos que estruturam sua experiência digital. Ensinar estudantes a desenvolverem seus próprios sistemas algorítmicos e a questionarem a lógica das plataformas educacionais pode ser uma estratégia de resistência contra a normatização imposta pelas tecnologias digitais (Preciado, 2021).

b) **Criação de redes digitais autônomas:** Comunidades queer frequentemente sofrem censura em redes sociais e plataformas digitais, o que reforça sua exclusão dos espaços públicos online. A criação de redes digitais autônomas, administradas por coletivos dissidentes, pode oferecer espaços seguros para expressão e troca de conhecimento (Preciado, 2022).

c) **Narrativas digitais dissidentes:** Projetos educacionais podem incentivar estudantes a produzirem conteúdos digitais que desafiem as normatividades impostas pelos algoritmos. Podcasts, vídeos e blogs que discutam questões de gênero, sexualidade e raça a partir de uma perspectiva crítica podem ser dispositivos formativos poderosos para amplificar vozes dissidentes e promover novas formas de pertencimento (Preciado, 2022).

A incorporação de epistemologias dissidentes e políticas tecnológicas inclusivas na educação representa uma estratégia fundamental para combater os processos de exclusão impostos pelas inteligências artificiais. A formação docente pode ser reformulada para incluir abordagens críticas sobre gênero, tecnologia e subjetividade, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade estudantil. Além disso, políticas de justiça algorítmica podem ser

implementadas para garantir que as tecnologias aplicadas na educação promovam equidade e inclusão.

A implementação de políticas tecnológicas orientadas pela noção de justiça algorítmica não deve ser compreendida como garantia de superação das desigualdades no ambiente educacional, mas como um dos campos possíveis de disputa. A experiência histórica brasileira demonstra que a existência de marcos legais e políticas públicas, como aquelas voltadas à educação antirracista ou ao enfrentamento da violência de gênero, não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas nem a ruptura com estruturas de exclusão. Do mesmo modo, tecnologias educacionais e sistemas baseados em inteligência artificial tendem a reproduzir vieses e hierarquias quando não são atravessados por processos críticos de formação docente, reflexão ética e enfrentamento cotidiano das normatividades raciais, de gênero e de classe. Assim, a justiça algorítmica, mais do que um horizonte a ser alcançado, constitui um campo de tensão permanente entre regulação, poder e resistência.

Por fim, a resistência tecnopolítica pode ser incentivada como forma de contestação às normatividades impostas pelos algoritmos. O ciberespaço pode ser um espaço de pertencimento, desde que seja apropriado e transformado por aqueles que historicamente foram marginalizados. Como afirma Preciado (2022, p. 67), "a tecnologia pode ser hackeada e subvertida, não para reproduzir o mundo tal como ele é, mas para construir novos mundos possíveis". No que se refere a construção de novos mundos possível na escola, esse papel é do professor, do gestor e de toda a comunidade escolar.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A HERMENÊUTICA E O HACKEAMENTO DE PARADIGMAS

“A classe hacker surge da transformação da informação em propriedade.”
(WARK, 2004)

A metodologia da pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, uma abordagem que busca compreender fenômenos complexos em seus contextos socioculturais, enfatizando a construção de sentidos e a subjetividade dos indivíduos. A pesquisa qualitativa permite explorar múltiplas dimensões da realidade, especialmente no que se refere às subjetividades contemporâneas, às narrativas digitais e às práticas disruptivas no espaço educacional.

Segundo Denzin e Lincoln (2005, p. 3), a pesquisa qualitativa é caracterizada “pelo estudo em profundidade de fenômenos complexos, valorizando a subjetividade e a contextualização social”. Como enfatiza Minayo (2001), a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas a compreensão aprofundada das subjetividades e dos processos sociais, sendo, portanto, o caminho metodológico mais adequado para a análise da criação e ressignificação das narrativas digitais.

Para estruturar esse estudo, a metodologia adotada é a genealogia do discurso, um desdobramento da tradição hermenêutica aplicada à interpretação e produção de narrativas. Baseando-se nos princípios da hermenêutica do sujeito de Foucault (2004b), esta abordagem entende que a produção de narrativas é um processo de subjetivação, no qual o sujeito se constitui ao interpretar e reescrever o mundo ao seu redor. Assim, a hermenêutica criativa não apenas analisa textos existentes, mas os transforma, permitindo a construção de contos digitais como formas de resistência epistemológica.

A genealogia discursiva, parte do princípio de que a interpretação não se limita a um ato de compreensão, mas também de reinvenção e ressignificação. Tradicionalmente vinculada à interpretação de textos e discursos, a hermenêutica neste contexto amplia seu escopo para abarcar a criação de contos digitais como forma de hackeamento epistemológico (Gadamer, 2004). Assim, a pesquisa propõe uma abordagem interpretativa que não apenas analisa narrativas existentes, mas também utiliza a interpretação como prática de criação, permitindo a emergência de epistemologias dissidentes e de novos paradigmas narrativos.

Nesse sentido, a criação dos contos digitais se configura como um processo dialógico entre a interpretação crítica das estruturas narrativas tradicionais e a produção de novas formas de subjetivação. Ao reinterpretar e subverter os modelos narrativos convencionais, a pesquisa adota o hackeamento de paradigmas como método, um conceito que transcende a ideia de invasão digital e se refere à desconstrução e reinvenção de sistemas preestabelecidos. O hackeamento aqui se manifesta na ruptura com normas literárias fixas, na experimentação narrativa e na incorporação de elementos interativos e multimodais que desafiam os formatos convencionais de literatura.

O método de hackeamento de paradigmas é inspirado na noção foucaultiana de ruptura epistemológica, esse método busca desafiar as normatividades narrativas e abrir espaço para novas formas de subjetivação. Foucault (1984), em *Subjetividade e Verdade*, enfatiza que as práticas de subjetivação não são neutras, mas constituídas historicamente por dispositivos de poder e saber. Assim, o hackeamento de paradigmas opera como uma estratégia metodológica que questiona as categorias impostas pelos discursos dominantes, permitindo a emergência de novas identidades narrativas e literárias.

A estratégia metodológica adotada consiste em reconhecer a própria criação do conto da personagem *Z3R-0* como dispositivo de pesquisa e como método. Esse processo inventivo é denominado neste estudo *fabulação digital crítica* e orienta-se por etapas conceituais e práticas interligadas. Primeiramente, definiu-se o arcabouço temático da história, incluindo noções de ciborguismo, inconformismo e representações negras, fundamentado nas referências teóricas do projeto. Em seguida, procedeu-se à redação criativa, utilizando ferramentas de inteligência artificial para expandir o processo autoral. Conforme descrito no desenvolvimento da pesquisa, foram alimentados os algoritmos de linguagem (ChatGPT) com instruções derivadas de teorias críticas, por exemplo: “gerar personagem ciborgue” e “evitar estrutura tradicional patriarcal de resolução”. A IA atuou como extensão do processo criativo, combinando elementos de forma não convencional e revelando pressupostos narrativos. Esse procedimento constituiu um “hackeamento narrativo” na prática: ideias inicialmente descartadas (como conferir e dar voz a objetos inanimados) mostraram-se frutíferas ao serem incorporadas na história. As imagens que acompanham o conto foram desenvolvidas em paralelo (via aplicativo gráfico como o

Canva) para dar suporte visual à narrativa. Por fim, o texto do conto passou por edição humana para assegurar coesão e alinhamento aos objetivos pedagógicos.

Este método criativo foi ancorado teoricamente no paradigma da genealogia do discurso foucaultiano e na hermenêutica pós-crítica. Inspirados em Foucault (1984/1976) e Gadamer (2004), consideramos que a produção narrativa também opera sobre matrizes discursivas de poder; assim, o conto foi pensado não apenas como produto artístico, mas como procedimento epistemológico de resistência. Em consonância com Haraway (2013) e Preciado (2008), a técnica de elaboração do conto não separou teoria e prática, mas integrou-as como seções rizomáticas que se atravessam.

A aplicação do hackeamento de paradigmas, assumido nesta pesquisa como procedimento metodológico, organiza-se em três etapas interdependentes. A primeira etapa consistiu na análise crítica das estruturas narrativas normativas, por meio da identificação de padrões discursivos recorrentes que historicamente reforçam exclusões, hierarquizações e marginalizações de corpos, identidades e modos de existir. Nessa fase, o objetivo é tornar visíveis os regimes de normalização que atravessam tanto os contos tradicionais quanto determinadas produções contemporâneas, evidenciando seus efeitos de subjetivação e governamentalidade.

A segunda etapa corresponde à experimentação criativa na produção de contos digitais, entendidos como narrativas multimodais. A narrativa multimodal é compreendida como uma forma de contar histórias que articula múltiplos modos de expressão, tais como texto escrito, imagem, som, vídeo, movimento, performance e interatividade, produzindo sentido a partir da relação entre esses diferentes elementos. Nesse processo, a criação narrativa não se limita à linearidade textual, mas explora as potencialidades estéticas e pedagógicas dos ambientes digitais, permitindo a ruptura com convenções literárias tradicionais e a ampliação das formas de engajamento do leitor.

A terceira etapa refere-se à subversão epistemológica, na qual o conto digital produzido passa a operar como dispositivo crítico e formativo. Essa etapa possibilita que subjetividades historicamente marginalizadas encontrem espaço de enunciação e reconhecimento, deslocando os regimes dominantes de representação e abrindo fissuras nos modos hegemônicos de produção do saber. Assim, o

hackeamento de paradigmas não se limita à crítica teórica, mas se concretiza na criação de narrativas que funcionam como práticas de resistência e reprogramação simbólica no campo da educação e da literatura digital.

Além disso, Foucault (2004b), em *A Hermenêutica do Sujeito*, demonstra como as práticas discursivas são centrais para a constituição da subjetividade. Esse conceito ressoa com a proposta da hermenêutica criativa, que entende a produção literária como um processo de subjetivação em fluxo, no qual as identidades se constroem através da escrita e da leitura. O sujeito-narrador não é uma entidade fixa, mas um agente que reconfigura sua existência através das narrativas que produz e consome.

Gadamer (2004) argumenta que a compreensão não é um ato isolado, mas um processo dialógico, onde o intérprete e o texto se influenciam mutuamente. Esse princípio fundamenta a ideia de que as narrativas não são estáticas, mas construções que podem ser reinterpretadas e recriadas constantemente. Em consonância, Ricoeur (1986) sugere que a hermenêutica não apenas revela sentidos ocultos, mas também possibilita a transformação da compreensão do sujeito e do mundo, tornando-se uma prática existencialmente relevante para a produção de novos contos digitais.

As narrativas tradicionais no contexto da hermenêutica criativa, são analisadas para identificar padrões discursivos normativos que podem ser desestabilizados. Essa etapa envolve o estudo de textos que compõem o repertório literário dominante, bem como a identificação de vozes silenciadas dentro dessas narrativas. A partir dessa análise interpretativa, a pesquisa propõe a criação de contos digitais que rompam com a linearidade narrativa e permitam a emergência de subjetividades dissidentes, utilizando elementos multimodais e interativos que desafiem a lógica convencional do texto fixo.

O hackeamento de paradigmas enquanto método operacionaliza essa ressignificação das narrativas, permitindo que novas formas de escrita e leitura sejam exploradas. Para isso, são empregadas estratégias de narrativas não lineares, construção de contos interativos e experimentação estética, com o objetivo de questionar os limites entre autor e leitor, entre real e virtual, entre biológico e digital. Essa abordagem dialoga diretamente com as teorias pós-humanas e ciborguianas Haraway (2013) e Preciado (2020b), que questionam as dicotomias fixas e propõem

um pensamento rizomático, baseado na fluidez e na interconexão de elementos narrativos e subjetivos.

Além disso, a pesquisa qualitativa e a genealogia a partir hermenêutica criativa possibilitam a criação de um arcabouço metodológico que não apenas analisa criticamente as influências da tecnologia nas subjetividades, mas também propõe caminhos alternativos para a educação e a produção literária digital. A prática do hackeamento narrativo busca subverter o contexto literário normativo, questionando as estruturas hierárquicas da cultura escrita e abrindo espaço para narrativas que acolham a diversidade de existências e experiências.

A hermenêutica, especialmente na perspectiva de Gadamer, enfatiza a interpretação e compreensão dos textos e fenômenos culturais (Gadamer, 2004). Aplicada à criação literária, essa metodologia permite que o pesquisador intérprete e ressignifique narrativas existentes, promovendo a emergência de novas histórias que dialogam com diferentes contextos e perspectivas.

Como método, o hackeamento de paradigmas surge como uma prática inovadora. Embora não exista uma definição consolidada na literatura acadêmica, autores como Wark, em *A Hacker Manifesto* (2004), discutem a cultura hacker como uma forma de subverter e redefinir estruturas estabelecidas. No âmbito da criação de contos digitais, isso implica questionar e transformar convenções narrativas tradicionais, incorporando elementos interativos e multimodais que engajem o leitor de maneira ativa.

Para operacionalizar essa metodologia e método, a pesquisa qualitativa oferece um arcabouço adequado. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela análise aprofundada de fenômenos sociais e culturais, privilegiando a compreensão dos significados e contextos. Neste sentido, ao criar contos digitais, o pesquisador pode articular análises discursivas e de exames de produções já realizadas sobre a temática, de modo a captar as percepções, tensões e experiências mobilizadas nos leitores e nos sujeitos implicados no campo investigativo. Tal movimento permite que o processo criativo não seja compreendido como um gesto espontâneo ou meramente estético, mas como uma construção situada, constituída por memórias, repertórios culturais, disputas simbólicas e regimes de visibilidade. Assim, as narrativas digitais podem ser elaboradas a partir de pistas interpretativas emergentes das leituras, comentários, registros e sentidos atribuídos

pelos participantes, funcionando simultaneamente como produto e procedimento de pesquisa, uma vez que informam, tensionam e refinam o próprio percurso de criação.

Uma parcela importante da metodologia consiste em explicitar como as experiências pessoais do autor atravessam o processo criativo. O protagonista Z3R-0 foi modelado a partir de elementos da própria trajetória do pesquisador, um menino negro que enfrentou rótulos escolares e bullying, mas que a partir da educação, expandiu os olhares para novas formas de pensar, ser e resistir, de viver sua subjetividade em totalidade e luta por seus direitos, se diverso. O conto é, em parte, uma auto-narração ficcionalizada. Bell hooks (2022) destaca que a superação de feridas raciais depende de um compromisso ético de cura fundamentado no amor coletivo. Essa perspectiva orienta a escolha de dar a Z3R-0 não apenas características tecnológicas, mas também afetivas e de resistência solidária: o personagem aprende a “reprogramar” o sistema escolar sem destruir seus pares, evidenciando afeto e criatividade. Fanon (2020, pp. 110-111) mostra, por outro lado, que a criança negra tem sua identidade modificada pela relação com o mundo branco desde cedo, “uma criança negra normal, tendo crescido em uma família negra normal, se tornará anormal ao menor contato com o mundo branco”. Esse *insight* fanoniano informa a construção do conto, em que as “falhas” percebidas em Z3R-0 são reveladas como falhas do próprio sistema de classificação, não do sujeito.

Assim, a criação do conto explora o que poderíamos chamar de performance de negritude: o enredo incorpora experiências de racismo e pertencimento em uma narrativa que rompe padrões binários. Z3R-0 transita entre papéis diversos, criança, outsider, vilão “incompreendido” e guardião de pluralidades, tornando-se uma figura plurissignificativa. Ele representa simultaneamente um menino negro, um ser ciborgue e um agente crítico, atravessando singularidades de classe, raça e tecnologia. Essa complexidade de personagens sugere múltiplos significados possíveis, incentivando leitores (crianças ou professores) a reconhecerem vozes até então invisibilizadas.

Por fim, o método e o conto em si sustentam uma discussão sobre inclusão e espaços democráticos. A proposta do dispositivo formativo é justamente abrir brechas democráticas na sala de aula, reconhecendo a diversidade (de gênero, raça, identidade) como riqueza, não problema. Na esteira de Freire (2019), a narrativa instiga a curiosidade e o diálogo crítico, é um convite para que professores e crianças

perguntem o “porquê” das normas estabelecidas. Espera-se que, ao experimentar a ficção de Z3R-0, o espaço escolar se torne menos rígido e mais acolhedor: crianças negras e dissidentes encontrarão modelos de identificação positiva, e educadores serão encorajados a refletir sobre suas próprias normas inconscientes. Dessa forma, o conto digital funciona não apenas como objeto de análise, mas como elemento formativo intrínseco, capaz de fomentar inclusão, pensamento crítico e práticas pedagógicas sensíveis às singularidades de cada sujeito.

Ao integrar a pesquisa qualitativa, a hermenêutica criativa e o hackeamento de paradigmas, este estudo não apenas investiga como o conto digital pode ser um espaço de resistência, mas também propõe uma nova prática narrativa, fundamentada na performatividade, na multimodalidade e na interatividade, permitindo que a criação de contos digitais se torne um meio de insurgência epistemológica e pedagógica.

4.1 Estado do conhecimento e estudo bibliográfico

Para realizar o levantamento bibliográfico, foi utilizada uma estratégia de busca com operadores booleanos que se iniciou no ano de 01/2023 com a Disciplina: Estudos Avançados em Pesquisa II, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) se estendendo até esse exato momento 01/2025. A expressão de busca principal empregada foi: “contos de fadas” AND “contos literários” AND (“gênero” OR “sexualidade” OR “representações sociais” OR “educação” OR “cibercultura”) AND “Brasil” NOT “ficção científica”. Essa busca foi aplicada em bases de dados acadêmicas, repositórios de teses/dissertações (por exemplo, EduCAPES, TEDE), revistas científicas brasileiras (como SciELO, periódicos de educação e literatura) e anais de eventos acadêmicos, restringindo os resultados aos últimos 10 (dez) anos (2014–2024) e a publicações em língua portuguesa com recorte geográfico no Brasil.

Foram selecionados trabalhos que se enquadram em diferentes categorias: artigos de periódicos, anais de eventos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso (TCC). A seleção privilegiou estudos cujo foco recai sobre questões de gênero, sexualidade, representações sociais, educação cibernética ou educação no contexto de contos de fadas (e contos literários

afins). As pesquisas encontradas discutem desde estereótipos de gênero em narrativas clássicas até o uso pedagógico dos contos, incluindo também releituras contemporâneas que desafiam normas sociais.

No quadro 2, os resultados do levantamento são organizados por temática, com as referências completas de cada publicação e um resumo de suas principais abordagens e discussões. Em seguida, apresenta-se um mapeamento específico de recorte das publicações sobre a representação dos vilões nessas narrativas, incluindo a quantidade de artigos identificados sobre o tema e seus enfoques centrais. Vários estudos brasileiros recentes investigam como os contos de fadas tradicionais constroem e/ou questionam representações de gênero. De modo geral, a literatura indica que os contos de fadas clássicos tendem a reproduzir papéis de gênero estereotipados, mas releituras modernas e análises críticas vêm problematizando esses padrões.

Quadro 2 – Distribuição quantitativa das pesquisas por temática e tipo de publicação

Temática/Eixo	**Número aproximado de trabalhos identificados**	**Tipos de publicações**	**Exemplos destacados no texto**	**Principais questões abordadas**
Gênero e contos de fadas	5 publicações	Artigos em periódicos, capítulos de livros, dissertações/teses	Simionato (2022); Souza e Oliveira (2021); Melo e Oliveira (2024); Mikulski (2024); Michelli (2020)	Reforço ou crítica a papéis de gênero estereotipados; violência e poder contra mulheres; releituras feministas; influência das princesas Disney nas jovens; arquétipos de gênero em coletâneas
Sexualidade e contos de fadas	3 publicações (2 artigos + 1 projeto em anais)	Artigos em periódicos educacionais, livro resultante de mestrado, projeto de iniciação científica	Brittos e Gagliotto (2019); Bento e Sales (2018); Souza, Oliveira e Calsa (2020)	Educação sexual por meio de contos; repressão e tabus na escola; releituras com protagonistas LGBTQIAPN+; análise foucaultiana de Chapeuzinho Vermelho

Temática/Eixo	Número aproximado de trabalhos identificados	Tipos de publicações	Exemplos destacados no texto	Principais questões abordadas
Representações sociais e uso pedagógico	1 tese de doutorado + vários artigos	Tese (Nascimento 2019) e artigos sobre família, arquétipos, práticas docentes	Nascimento (2019); Silva et al. (2018); Barreto (2017)	Como professores e leitores percebem os contos; visões positivas ou críticas; modelos familiares e de raça; possibilidade de formação docente para uso crítico
Representação de vilões/vilãs	2 a 3 trabalhos significativos (mais um TCC)	Artigos, monografia de graduação, anais de evento	Amaral e Souza (2021); Duarte (2015); Barreto (2017)	Humanização e complexificação de vilãs (ex.: Malévola); ascensão das vilãs na cultura pop; ambiguidades entre vilão e herói; associações raciais e de gênero ao “mal”
Outras releituras inovadoras	Poucas referências explícitas	Projetos de criação de contos digitais, com base teórica pós-humana	Proposta inovadora da tese atual (criação de conto cibernético)	Ausência de estudos que construam novos contos sob perspectiva ciborgue/queer; destaque para a originalidade do seu método

Fonte: Elaborado Pelo Autor (2025)

O Quadro 2 tem como finalidade mapear o estado do conhecimento acerca das representações de vilões e vilãs em narrativas literárias e suas releituras contemporâneas, funcionando como etapa preliminar do percurso analítico desta pesquisa. Ao reunir autoras, autores, objetos de estudo e principais enfoques teóricos, o quadro não se propõe a esgotar a produção existente, mas a cartografar tendências, recorrências e deslocamentos que atravessam as análises sobre vilania, dissidência e reconfiguração moral nas narrativas. Esse mapeamento permite identificar como a literatura crítica tem problematizado a figura do vilão, deslocando-a de um lugar fixo de negatividade para zonas de ambiguidade, complexificação subjetiva e contestação das normatividades tradicionais.

Nesse sentido, o Quadro 2 cumpre uma função metodológica central ao subsidiar a construção do Quadro 3, no qual essas tendências são reorganizadas em categorias analíticas. A passagem de um quadro ao outro não representa uma

simples ordenação de dados, mas um movimento interpretativo que articula o levantamento bibliográfico aos objetivos da tese. Assim, o Quadro 2 estabelece a base empírica e teórica a partir da qual se torna possível avançar para a sintetização analítica e, posteriormente, para a proposição autoral do conto digital como fabulação crítica e dispositivo formativo. Para explicitar como esse mapeamento se concretiza nos estudos analisados, apresentam-se a seguir alguns trabalhos representativos, cujas análises ilustram os eixos identificados no levantamento bibliográfico**.**

Representações de gênero em contos clássicos: Simionato (2022) analisa três versões do conto “A Bela e a Fera” (duas literárias do século XVIII e a animação da Disney de 1991) a partir do conceito de colonialidade de gênero. O autor conclui que, em todas as versões, persistem noções binárias e hierárquicas de gênero alinhadas a ideologias coloniais e patriarcais. Ou seja, mesmo adaptações contemporâneas continuam produzindo e reproduzindo representações de gênero tradicionais e dicotômicas, reforçando a ideia da mulher submissa e do homem dominante, por exemplo. Esse resultado evidencia a possibilidade de leitura crítica mesmo em obras atualizadas, já que muitos contos difundidos no imaginário ocidental carregam valores de épocas passadas sobre o que é ser homem ou mulher.

Violência de gênero e poder nos contos: Souza e Oliveira (2021) enfocam as relações de poder e violência de gênero presentes nos contos de fadas dos Irmãos Grimm, relacionando-as com a educação das infâncias. Eles analisam personagens femininas protagonistas e antagonistas (heroínas e vilãs) para mostrar que, quando lidos acriticamente, os contos podem reforçar a violência de gênero desde cedo. O estudo, publicado na área de pedagogia, aponta que os contos tradicionais tendem a cristalizar papéis de gênero desiguais, por exemplo, princesas passivas e madrastas perversas, naturalizando comportamentos opressores. Os autores defendem um trabalho pedagógico de (des)construção desses padrões normativos, de modo a emancipar as subjetividades das crianças e romper com estereótipos de gênero. Em suma, o artigo ressalta a importância de problematizar, no contexto educativo, mensagens implícitas de submissão feminina ou violência simbólica presentes nas tramas clássicas, em vez de reproduzi-las sem questionamento.

Releituras feministas e autoria feminina: Um caminho de resistência aos estereótipos tradicionais está nas releituras de contos de fadas feitas

por escritoras. Melo e Oliveira (2024) tratam da literatura de autoria feminina e sua contribuição na formação de leitores críticos, examinando contos de fadas reescritos pela britânica Angela Carter e pela brasileira Marina Colasanti. Essas autoras subvertem estruturas clássicas: Carter, por exemplo, reimagina contos europeus com viés feminista, enquanto Colasanti cria novos contos com protagonismo feminino ativo. O artigo destaca que os contos de fadas reescritos por mulheres podem questionar a visão patriarcal presente nos clássicos oitocentistas, retirando o desejo maternal e outras expectativas de feminilidade dócil comuns nos textos antigos. A comparação entre Branca de Neve (Grimm, 1812) e A Filha da Neve (Carter, 1979) evidência diferentes representações da mulher conforme o contexto histórico-social de cada autora, na versão moderna desaparece o ideal de beleza passiva e pureza angelical esperado da heroína vitoriana. As autoras argumentam que trazer essas releituras para a sala de aula favorece debates sobre as diferenças de contexto e de gênero, formando leitores conscientes das construções sociais por trás dos contos. Em suma, o estudo de Melo & Oliveira reforçam que recontar contos de fadas sob uma perspectiva feminina e contemporânea é uma forma poderosa de desafiar estereótipos de gênero e promover a reflexão crítica no ambiente educativo.

Princesas Disney e normas de gênero: Em contexto semelhante, a dissertação de Mikulski (2024) investiga as princesas dos filmes Disney sob a perspectiva de adolescentes brasileiras. Embora os filmes da Disney não sejam produções nacionais, eles adaptam contos de fadas clássicos e circulam amplamente no Brasil, influenciando concepções de gênero. Os resultados desse estudo psicológico indicam que as Princesas Disney atuam como “tecnologias de gênero” que moldam normas sociais alinhadas a ideais patriarcais, capitalistas e coloniais. Em outras palavras, narrativas como Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida, e suas reinterpretações pela Disney, veiculam representações femininas que podem reforçar a passividade, a valorização excessiva da beleza e a heteronormatividade. Ao entrevistar adolescentes do sexo feminino, Mikulski observa o impacto dessas personagens na construção das concepções de gênero das jovens, indicando tanto a forte presença dos estereótipos clássicos quanto brechas para reinterpretações. A autora sugere a possibilidade de mediação crítica no consumo dessas narrativas, de modo que as jovens possam questionar os papéis de gênero aí disseminados, abrindo caminho para visões mais igualitárias. Esse trabalho converge com os demais ao

apontar que, apesar de algumas atualizações, as estruturas de gênero nos contos de fadas populares ainda requerem problematização para evitar a reprodução acrítica de desigualdades.

Identidades de gênero e crítica literária: Cabe citar também a publicação de Michelli (2020), um livro digital intitulado “Viajando pelo mundo encantado do era uma vez: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas.” Essa obra reúne pesquisas que exploram arquétipos e configurações de gênero nas narrativas maravilhosas, indicando um interesse crescente do meio acadêmico brasileiro pelo tema de identidade de gênero em contos tradicionais. Organizada no Rio de Janeiro, a coletânea aborda desde análises de personagens femininas e masculinas em contos clássicos até discussões teóricas sobre tradição, arquétipos e representação. Essa iniciativa editorial reforça o volume de estudos recentes dedicados a gênero e contos de fadas, servindo como referência abrangente na área (Michelli, 2020).

Em síntese, no período de 2014–2024 a produção acadêmica no Brasil sobre gênero e contos de fadas não é robusta em termos de estudos científicos. Foram encontradas 5 (cinco) publicações de artigos em periódicos e capítulos/teses que discutem criticamente os papéis femininos e masculinos nas narrativas de fadas. As principais discussões giram em torno de: (a) como contos clássicos refletem e reforçam estereótipos de gênero de matrizes patriarcais; (b) a possibilidade de releituras e abordagens pedagógicas que rompam com essas representações desiguais; e (c) exemplos de releituras feministas e pós-coloniais (de autoras como Carter, Colasanti, etc.) que oferecem novas representações, mais condizentes com valores contemporâneos de igualdade de gênero. Os estudos apontam tanto problemas (sexismo, violência simbólica, modelos engessados de feminilidade/masculinidade) quanto possíveis soluções (mediação pedagógica, reinterpretação crítica, novas versões dos contos) para o uso dos contos de fadas sob a ótica de gênero.

Outra vertente importante nas pesquisas dos últimos dez anos trata da Sexualidade nas narrativas de contos de fadas e como elas podem ser utilizadas ou reinterpretadas para abordar diversidade sexual e educação sexual. Na Busca, foram encontrados os estudos:

Sexualidade infantil e repressão nos contos: Brittos e Gagliotto

(2019) publicaram um livro resultante de pesquisa de mestrado, focado na relação entre contos de fadas e o desenvolvimento psicossexual de crianças. Intitulado “Contos de Fadas e Desenvolvimento Psicossexual: o que pensam e dizem as crianças, o que fazem os professores”, o trabalho investigou a prática de professores da educação infantil e sua frequência em utilizar (ou não) contos de fadas como recurso pedagógico para tratar de questões de sexualidade. As autoras constataram que a sexualidade infantil ainda é um tabu no ambiente escolar, com manifestações das crianças frequentemente reprimidas e falta de diálogo sobre o assunto. Ao mesmo tempo, observaram que os contos de fadas poderiam servir como dispositivos lúdicos e acessíveis para abordar emoções, curiosidades e questões sexuais de forma indireta e segura (considerando a simbologia presente nos contos). O estudo mostrou que, historicamente, histórias infantis já foram usadas para transmitir valores morais, inclusive no campo da sexualidade, mas muitos educadores não se sentem preparados para esse uso. Como contribuição, o livro traz sugestões de estratégias pedagógicas e materiais literários para que professores trabalhem educação sexual por meio de contos de fadas. Brittos & Gagliotto (2019) enfatizam que contos tradicionais como metáforas cheias de símbolos inconscientes, segundo a psicanálise podem ajudar a criança a elaborar sua sexualidade de maneira saudável, desde que os professores sejam capacitados e encorajados a utilizá-los em prol de um diálogo aberto sobre o corpo e os afetos na infância.

Contos de fadas e diversidade LGBTQIAPN+: Uma inovação notável na literatura recente é a reescrita de contos de fadas em perspectivas queer. Bento e Sales (2018) analisam uma coletânea nacional chamada “Over the Rainbow: um livro de contos de fadxs”, que reúne contos de fadas tradicionais recontados com protagonismo e temáticas LGBTQIAPN+. Nesse projeto (apresentado no Seminário de Iniciação Científica do IFMG), os autores discutem o potencial subversivo dessas reescrituras revisionistas, que inserem nas narrativas elementos das vivências de indivíduos LGBTQIAPN+ nas grandes cidades brasileiras. Os contos de fadas, tão difundidos e aparentemente atemporais, são reaproveitados para subverter preconceitos e estereótipos, contemplando personagens e romances homoafetivos, identidades trans etc., em tramas inspiradas nos clássicos.

O estudo argumenta que tais releituras têm relevância social e pedagógica, pois dialogam com tensões contemporâneas como homofobia e

heteronormatividade ainda presentes na sociedade brasileira. Assim, além de aumentar a representatividade na literatura infantojuvenil, esses novos contos oferecem material para discutir diversidade sexual e de gênero no contexto escolar de forma contextualizada. Esse tipo de publicação indica uma crescente atenção para a inclusão de perspectivas queer no universo dos contos de fadas, tradicionalmente marcados por matrizes heterossexuais.

Conto de fadas e educação sexual sob a ótica foucaultiana: Souza, Oliveira e Calsa (2020a) publicaram em uma revista de educação um artigo intitulado “Educação e Foucault: um debate sobre sexualidade no conto literário de Chapeuzinho Vermelho.” Nele, os autores utilizam o referencial teórico de Michel Foucault para interpretar o clássico Chapeuzinho Vermelho em relação ao conceito de sexualidade e aos processos de normatização dos corpos na escola. A motivação é compreender de que forma contos populares podem transmitir mensagens de repressão ou controle sexual às crianças. O estudo, originado de uma dissertação de mestrado, aponta que o conto da Chapeuzinho quando lido alegoricamente traz lições implícitas sobre perigos da sexualidade (a figura do lobo mau pode ser lida como símbolo de um predador sexual, por exemplo).

Os autores sugerem que os contos literários tradicionais contribuíram historicamente para normalizar certos comportamentos sexuais e reprimir outros, alinhando-se a discursos de poder sobre os corpos. Entretanto, ao invés de advogar pela censura do conto, o trabalho propõe estratégias de ensino que ressignifiquem a narrativa e promovam um pensar crítico sobre sexualidade e diversidade já na educação infantil. Ou seja, professores poderiam usar contos como Chapeuzinho não apenas para moralizar comportamentos, mas para abrir discussões adequadas à idade sobre consentimento, respeito ao próprio corpo, e a ideia de que lobos podem existir na realidade trazendo a temática da prevenção de abusos de forma simbólica. O resultado central é a defesa de se ampliar o olhar dos educadores acerca da diversidade sexual e da construção das subjetividades, mesmo ao trabalhar contos aparentemente inocentes. Esse artigo reforça a noção de que a pedagogia dos contos de fadas abre a possibilidade de englobar questões de sexualidade de modo crítico, em vez de perpetuar tabus.

De modo geral, as publicações sobre sexualidade e contos de fadas no recorte temporal analisado mostram dois movimentos: (1) Compreensão e uso

pedagógico dos contos para educação sexual, onde pesquisadores exploram como as histórias podem ajudar (ou têm ajudado) crianças a entender questões de corpo, desejo e respeito, e o quanto os professores estão preparados para isso; e (2) Inclusão da diversidade sexual nas narrativas de contos, através de releituras contemporâneas que desafiam a heteronormatividade dos contos clássicos. A quantidade de trabalhos nesse eixo temático é menor do que em gênero, encontramos 3 (três) artigos em periódicos educacionais, uma pesquisa de mestrado transformada em artigo, que é de autoria do próprio autor que escreve essa tese, junto com sua orientadora e banca presente na defesa de mestrado, um artigo científico publicado em periódico e um projeto em anais de evento, todos indicando uma preocupação em alinhar o universo mágico dos contos de fadas com temas de sexualidade, seja para proteger e educar as crianças contra violências, seja para representar e valorizar identidades LGBTQAPN+ na literatura.

Várias pesquisas também empregam a teoria e o conceito de representações sociais para entender o impacto e uso dos contos de fadas na sociedade e na educação. Nessa perspectiva, examina-se como determinados grupos (por exemplo, professores, crianças, leitores) representam mentalmente os contos e seus significados, bem como que valores sociais são perpetuados ou questionados através dessas narrativas.

Representações sociais de professores sobre contos de fadas: A tese de doutorado de Nascimento (2019) é um estudo extenso (293 páginas) sobre as representações sociais dos contos de fadas entre professores da educação infantil e do ensino fundamental. A autora focaliza especificamente o conto A Bela Adormecida e entrevista/problematiza a visão de professores de escolas públicas do Distrito Federal que utilizam contos de fadas como recurso pedagógico. Os achados revelam que muitos docentes enxergam os contos de fadas ora como dispositivos pedagógicos valiosos (por estimular a imaginação e transmitir valores), ora com certa reserva, preocupados com conteúdo considerados inadequados ou ultrapassados. A pesquisa demonstra que as crenças e concepções dos professores sobre contos, por exemplo, em acreditar que “são apenas fantasias inocentes” ou ao contrário “são histórias violentas/sexistas” – influenciam diretamente a forma como os aplicam em sala de aula ou se os evitam.

Além disso, investigou-se de que maneira um maior conhecimento

sobre a estrutura e origem dos contos (por parte dos professores) poderia alterar sua prática. Um resultado interessante é que, após formações e reflexões, alguns professores passaram a (re)avaliar a prática pedagógica com contos, buscando ir além do uso meramente recreativo e trabalhando-os de forma contextualizada e crítica. Em síntese, essa tese traz um mapeamento das imagens coletivas (representações) que educadores brasileiros têm das narrativas maravilhosas e evidencia a possibilidade de formação docente para que os contos de fadas sejam usados de modo conscientemente alinhado a objetivos educacionais, seja de incentivo à leitura, seja de discussão de temas transversais.

Contos de fadas na formação moral e na família: Alguns trabalhos abordam como as representações de estruturas sociais (família, papéis sociais) aparecem nos contos e são interpretadas pelos leitores. Por exemplo, há artigos discutindo as representações de modelos familiares não convencionais em contos de fadas e as percepções de professores sobre essas configurações. De modo geral, a literatura sugere que contos clássicos tendem a validar modelos tradicionais (família nuclear, princesa heterossexual com príncipe etc.), e isso reflete representações sociais dominantes de épocas passadas. Entretanto, a recepção contemporânea desses contos por educadores e crianças, pode adaptar ou ressignificar tais modelos. Trabalhos nesse sentido exploram como valores e normas sociais (como obediência, diligência, humildade, etc.) são transmitidos pelas narrativas e incorporados na prática educativa.

Perspectivas psicológicas e culturais: Uma contribuição curiosa é a de Barreto (2017), no periódico Junguiana, que embora não trate de "representações sociais" no sentido clássico de Moscovici, lida com arquétipos culturais em contos folclóricos brasileiros. O artigo "*Vilão ou herói*? Uma meditação sobre a representação do negro em dois contos folclóricos brasileiros" examina dois contos populares do século XIX para mostrar como neles o personagem negro ora é representado de forma demonizada ("vilão"), ora de forma integrada e positiva ("herói"). Essa análise reflete duas possibilidades psicossociais na configuração da cultura brasileira: uma baseada na exclusão e demonização do "Outro" (herança do racismo escravocrata) e outra baseada na integração da chamada "sombra" (no sentido junguiano) da sociedade. Embora focado em folclore brasileiro e não exatamente em contos de fadas europeus, o estudo de Barreto dialoga com o tema de representações sociais ao evidenciar como

estereótipos e crenças coletivas (sobre pessoas negras) foram inscritos em narrativas orais e literárias e o impacto disso na “alma” cultural do país. Ele sugere, inclusive, que a forma de retratar personagens “maléficos” nesses contos revela mais sobre os preconceitos da sociedade narradora do que sobre qualquer essência do bem e do mal no caso, associando maldade a características racializadas. Essa perspectiva amplia o debate, mostrando que contos maravilhosos também podem ser analisados quanto a representações de raça, classe, alteridade em geral.

Uso pedagógico crítico dos contos: Diversos autores nos campos de educação e literatura apontam para a importância de trazer debates sociais contemporâneos para a leitura de contos de fadas em sala de aula. Zilberman (2008, referenciada por Melo & Oliveira, 2024, ainda que ligeiramente fora do recorte temporal) já argumentava que não se trata de rejeitar os contos clássicos, mas sim de ajustá-los aos novos tempos e usá-los para melhorar as condições de ensino e democratização do saber. Essa postura se reflete em muitas pesquisas recentes: ao invés de simplesmente descartar contos potencialmente problemáticos, propõe-se recontextualizá-los pedagogicamente, discutindo suas diferenças históricas, comparando versões, questionando estereótipos e relacionando os contos com a realidade das crianças. Essa abordagem fomenta o pensamento crítico e permite que os contos de fadas continuem a encantar e ensinar, porém promovendo valores mais inclusivos e reflexivos em vez de apenas reproduzir representações sociais ultrapassadas.

Em resumo, os estudos sobre contos de fadas, representações sociais e educação no Brasil (2014–2024) destacam que essas narrativas são portadoras de significados sociais compartilhados e podem influenciar atitudes e crenças. Identificamos pelo menos uma tese de doutorado e vários artigos que exploram: (a) o entendimento coletivo de contos de fadas por parte de grupos (professores, leitores); (b) as mensagens sociais (sobre família, papéis de gênero, raça, etc.) contidas nas histórias; e (c) estratégias educacionais para lidar com essas mensagens (seja para aproveitá-las na formação moral ou para questioná-las sob uma luz crítica). A principal convergência é a defesa de um uso consciente e crítico dos contos no ambiente educativo, reconhecendo seu poder de moldar imaginários, mas orientando esse poder para fins emancipatórios (desenvolvimento da criatividade, da empatia, da criticidade), em vez de reprodutores de preconceitos.

4.1.1 Mapeamento da Representação dos Vilões nas Narrativas Literárias

Dentro do escopo de gênero e representações, um ponto específico solicitado é a representação dos vilões nas narrativas de contos de fadas, no contexto brasileiro. Ao mapear as publicações dos últimos 10 anos, notamos que alguns trabalhos se debruçam diretamente sobre as figuras antagônicas (vilãs e vilões), embora não sejam numerosos. Em língua portuguesa, com enfoque no Brasil, identificamos pelo menos dois artigos acadêmicos e alguns trabalhos de conclusão que abordam explicitamente a temática dos vilões em contos:

Quadro 3 – Mapeamento da Representação dos Vilões nas Narrativas Literárias

Estudo (autor/ano)	Tipo de publicação	Objetos e narrativas analisadas	Principais discussões	Contribuições
Amaral & Souza (2021)	Artigo científico	Análise do filme *Malévola* (2014), adaptação da Disney baseada em "A Bela Adormecida"	Humanização e complexificação da vilã; uso do dialogismo de Bakhtin; discussão sobre a ambivalência entre vilania e heroísmo	Mostra a tendência contemporânea de dar profundidade psicológica aos antagonistas; revela que vilões podem tornar-se protagonistas e ganhar redenção, refletindo transformações culturais
Duarte (2015)	Monografia de graduação	Mapeamento da popularidade e ressignificação de vilãs como Malévola, Rainha Má e Úrsula na cultura pop brasileira	Relativização do mal sob perspectiva de gênero; vilãs como símbolos de poder e independência; crítica à dualidade bem/mal	Analisa a ascensão das vilãs como figuras empoderadas que desafiam normas tradicionais; sugere que sua popularidade indica rebeldia contra padrões patriarcais

Estudo (autor/ano)	Tipo de publicação	Objetos e narrativas analisadas	Principais discussões	Contribuições
Barreto (2017)	Artigo acadêmico	Personagens negros em contos folclóricos brasileiros, avaliando a pergunta "vilão ou herói?"	Ambiguidade entre heroísmo e vilania; variação da classificação conforme a lente cultural; relação entre representação e racismo	Demonstrou que a figura do vilão reflete projeções de preconceitos sociais; destaca que a vilania pode ser atribuída a alteridades racializadas, revelando a natureza cultural da moralidade
Quantitativo do levantamento	2 artigos + 1 monografia + 1 anais	Mapeamento de publicações brasileiras sobre vilões em contos de fadas e folclore	Escassez de estudos dedicados exclusivamente aos vilões; tendência de revisão crítica das figuras antagônicas	Constata que a produção acadêmica é restrita, reforçando a possibilidade de pesquisas que abordem vilões sob perspectivas de gênero, raça e subjetividade
Proposta da presente tese	Projeto inovador	Criação de um conto literário cibernético com personagem vilã não binária e queer	Aborda subjetividades ciborgues, queer e trans; utiliza inteligência artificial para construir narrativas plurais	Contribui para preencher lacuna na literatura, introduzindo um conto original que desafia normas hegemônicas e serve como dispositivo formativo para professores

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) baseado em Duarte (2015), Barreto (2017), Amaral e Souza (2021)

Este quadro sistematiza analiticamente os estudos mapeados no levantamento bibliográfico apresentado no Quadro 2, especialmente aqueles que investigam a representação de vilões e vilãs em narrativas literárias e contos de fadas. As categorias ali apresentadas derivam de análises realizadas por autores como Duarte (2015), Barreto (2017), Amaral e Souza (2021), entre outros, cujas contribuições evidenciam processos de humanização, complexificação moral e ressignificação simbólica das figuras de vilania nas releituras contemporâneas. Assim, o quadro não se constitui como uma tipologia teórica autônoma, mas como uma síntese interpretativa do estado do conhecimento, construída a partir do diálogo entre

essas pesquisas e orientada pelos objetivos analíticos desta tese. Na sequência, alguns desses estudos são retomados de forma mais detalhada, a fim de explicitar como tais categorias se materializam em análises concretas de personagens e narrativas específicas.

Nesse sentido, a desconstrução da vilã clássica “Malévola” (2014): Amaral e Souza (2021) publicaram um artigo examinando a personagem Malévola, da adaptação cinematográfica contemporânea da Disney, como um caso de ressignificação do vilão de conto de fadas. No texto “Dos contos de fadas ao filme Malévola: um olhar sobre o ser vilão sob a perspectiva dialógica do discurso”, os autores utilizam a teoria dialógica de Bakhtin e estudos de narrativa para analisar como a imagem clássica da vilã (a “fada má” de A Bela Adormecida) é desconstruída e humanizada no filme. Eles discutem que, diferentemente da vilã bidimensional vinculada apenas à maldade, Malévola é retratada com traços de herói ambivalente, combinando características de vilania e heroísmo. O artigo destaca que elementos tradicionalmente associados aos vilões, trevas, feiura, monstruosidade, dão lugar, na versão moderna, a uma figura glamurosa, humorada, bela e complexa, capaz de despertar a simpatia do público. Ao final, Amaral & Souza concluem que essa humanização dos vilões não é isolada, mas uma tendência crescente nas releituras fílmicas recentes dos contos de fadas. Essa tendência reflete transformações culturais: o mal deixa de ser absoluto, os antagonistas ganham motivações psicológicas e até redenção. O estudo de caso de Malévola exemplifica como a mídia contemporânea no Brasil (onde o filme foi amplamente exibido e debatido) acolhe positivamente narrativas que reavaliam o maniqueísmo típico dos contos, oferecendo ao vilão camadas de profundidade e, às vezes, tornando-o protagonista de sua própria história.

A ascensão das vilãs na contemporaneidade: outra contribuição significativa é o trabalho de conclusão de curso de Duarte (2015), intitulado “Ascensão das vilãs dos contos de fadas na contemporaneidade”. Embora seja uma monografia de graduação em Jornalismo, e não um artigo revisado por pares, essa pesquisa é relevante por mapear a popularidade e ressignificação de vilãs de contos na cultura pop atual. Duarte observa que vilãs clássicas como Malévola, a Rainha Má, Úrsula, entre outras, ganharam espaço de destaque na mídia e conquistaram inúmeros fãs, fenômeno visível em filmes, séries e até produtos licenciados. O estudo argumenta

que essas vilãs modernas são muitas vezes retratadas como símbolos de poder, independência e subversão das normas, despertando empatia especialmente em mulheres jovens. Ao contrário das princesas passivas, as vilãs exibem agência: têm objetivos próprios, não dependem de príncipes encantados para realizá-los e demonstram inteligência e determinação. A autora relaciona essa mudança à relativização do mal na sociedade contemporânea, isto é, questiona-se a dualidade simplista entre bem e mal; o que antes era demonizado (uma mulher ambiciosa, por exemplo) hoje pode ser visto sob outra perspectiva. Socialmente, essa ascensão das vilãs pode indicar uma certa rebeldia contra padrões tradicionais de conduta feminina: figuras antes vistas apenas como perversas agora são ressignificadas como mulheres fortes incompreendidas ou injustiçadas pelas narrativas originais. Essa monografia, embora exploratória, corrobora a ideia de que a representação dos vilões/vilãs está em metamorfose, acompanhando debates sobre empoderamento e moralidade.

Vilão ou herói? (representações ambíguas): Conforme já mencionado, Barreto (2017) analisou personagens negros em contos folclóricos brasileiros perguntando-se “Vilão ou herói?”. Esse artigo também se enquadra na temática de vilões, pois discute precisamente a fronteira tênue entre vilania e heroísmo em narrativas tradicionais, concluindo que essa classificação pode variar conforme a lente cultural aplicada. Embora não trate de contos de fadas europeus, vale como exemplo de publicação que problematiza o papel do malvado na história, mostrando que ele pode carregar projeções de medos sociais e não apenas ser um arquétipo estático.

Quantidade de publicações sobre vilões: Em termos quantitativos, o levantamento identificou dois artigos acadêmicos stricto sensu Amaral & Souza (2021) e Barreto (2017) que abordam diretamente a representação de vilões em narrativas de conto de fadas/folclóricas, além de pelo menos dois trabalhos acadêmicos não artigos (Duarte, 2015 e Amaral & Souza, 2021). Portanto, podemos dizer que há poucos estudos dedicados exclusivamente aos vilões, mas eles existem e trazem contribuições importantes. As principais abordagens nesses estudos de vilões incluem:

a) A humanização e complexificação dos vilões nas releituras contemporâneas: mostrando que vilões podem se tornar protagonistas simpáticos (caso da Malévola) ou personagens de moral ambígua, refletindo valores da contemporaneidade que questionam dicotomias morais rígidas.

b) A ressignificação do mal sob perspectiva de gênero: notando que muitas vilãs são mulheres cujo poder e autonomia antes eram pintados negativamente, mas que hoje são reinterpretados como qualidades admiráveis, dentro de um contexto de mudanças sociais e empoderamento feminino.

c) A análise simbólica e cultural do vilão: entendendo o vilão como construção cultural (por exemplo, associando alteridades, como o “pagão”, o “judeu” ou o “muçulmano”, a figuras de vilania nos contos europeus, como fez Silva em estudo prévio, ou associando o homem negro ao mal como discutiu Barreto (2025). Tais análises revelam que o vilão muitas vezes encarna o Outro indesejado socialmente, funcionando como espelho dos preconceitos de certa comunidade.

Em conclusão, embora a temática dos vilões não seja a mais frequente na produção acadêmica sobre contos de fadas no Brasil, ela recebeu atenção em alguns trabalhos nos últimos anos. Pelo mapeamento, contamos 2 a 3 estudos significativos diretamente centrados nisso. Esses estudos destacam uma tendência de revisão crítica dos vilões: seja para humanizá-los e entender suas motivações, seja para usar sua figura como chave de leitura de representações sociais (de gênero, de raça, de moralidade). Tal tendência acompanha o interesse mais amplo em gênero e representações nos contos, indicando que nem mesmo os maus das histórias escapam à releitura à luz dos valores contemporâneos.

Cada uma das referências acima contribui para o entendimento das intersecções entre contos de fadas e os eixos de gênero, sexualidade, representações sociais e educação no Brasil contemporâneo. Em conjunto, o levantamento evidencia um esforço acadêmico consistente nos anos 2014–2024 para revisitar essas histórias sob novas lentes, questionando estereótipos e explorando seu potencial pedagógico transformador. As discussões principais abordam desigualdades de gênero e empoderamento, tabus e diversidades sexuais, valores sociais e culturais embutidos nas tramas e estratégias educativas críticas para mediar a relação entre o universo do “era uma vez” e as demandas da sociedade atual.

Porém, quando se trata dos vilões presentes nos contos literários, a busca aponta para um número pequeno de pesquisas, ainda que duas das três encontradas, reforçam a sexualidade e emponderamento feminino, e uma a questão decolonial da raça. A única que trata a questão da subjetividade e o estudo de mestrado do autor desta tese. Diante do exposto, e com o arcabouço teórico

apresentado trago a proposta inovadora de A única que trata a questão da subjetividade e o estudo de mestrado do autor dessa tese. Diante do exposto, e com o arcabouço teórico apresentado ao decorrer dessa tese. Trago uma proposta inovadora e radical, de criação de um conto literário cibernético que em sua conjuntura trate as subjetividades ciborgues, queer, não dissidentes, não binárias e trans a partir de uma personagem que se autodeclara vilã em detrimento de sua subjetividade e identidade de gênero que não está de acordo com o ideal hegemônico previsto socialmente.

No que condiz o fator de inovação, o conto será realizado por comandos do autor enviados a uma Inteligência Artificial (ChatGPT) a partir das premissas descritas no método. Visando consolidar uma formação criativa para professores da instituição escolar, todo o conto será explicado e analisado, a partir de teorias críticas, visando que docentes em práticas de subjetivação, possuam aparatos necessários para aprimorar suas habilidades, intensificar suas criatividades e iniciem a transgressão do sistema escolar, por micropoderes, como a escrita de um conto literário que pode ser relatadas diversas subjetividades, como o relato de si mesmo, ou do outro (crianças) e pessoas pertencentes a escola.

5 DO *GLITCH* AO CONTO: (RE)PROGRAMANDO O OLHAR DOCENTE ATRAVÉS DE Z3R0

Na dança das luzes, um novo despertar
Uma história de vida começa a brilhar
Ecos de resistências, vozes a suar
Um novo corpo e sem juízo, pronto pra se reinventar
Transformações digitais, o movimento a renascer
Em cada clique, a coragem está a florescer
Identidade fluída, como um rio a correr
Na rede, um espaço seguro pra viver
Com cores vibrantes, um novo mundo a criar
Memes de empoderamento, a força da comunidade
Um laço que não cede entre os códigos, um novo script a escrever
Traçando o futuro, com amor em poder
A jornada é longa, mas não está só
Entre algoritmos e sonhos, ela brilha como uma só
Em cada conexão, o mundo a se abrir
A tecnologia travesti te ensina a existir
(Erika Hilton em 'DEUS EX MACHINA' de Jup do Bairro, Erika Hilton, Urias, 2024)

A pesquisa de análise genealógica do discurso (quadros 2 e 3) evidenciou tensões entre as normas vigentes na escola e as vivências dissidentes que escapam a essas normas. Ao analisar os estudos, emergiu um *glitch*, uma falha no sistema de percepção pedagógica, sempre que algo ou alguém não se encaixava nas categorias esperadas. Em outras palavras, situações envolvendo crianças que não correspondiam aos rótulos binários de gênero, aos padrões de comportamento adequados ou aos perfis de aprendizagem predefinidos geravam estranhamento e insegurança na prática dos professores. Essa falha perceptiva, esse *erro no sistema*, tornou-se ponto de partida para repensar a formação docente.

Foucault (2000), nos alerta que toda classificação no mundo é contingente e histórica. Ele cita uma enciclopédia imaginária na qual os animais se dividem em:

> a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino, l) etc., m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas (Foucault, 2000, p.07).

A citação se trata de uma taxonomia absurda que escancara *a impossibilidade patente de pensar* fora dos nossos esquemas habituais (Foucault, 2000, p.07). O riso provocado por essa fábula revela nosso próprio limite epistêmico: aquilo que não cabe em nossas superfícies ordenadas parece-nos sem sentido. De

modo análogo, no contexto escolar os professores foram formados dentro de uma ordem discursiva que classifica crianças em tipos fixos, “bons” ou “problemáticos”, “masculinos” ou “femininos”, “capacitados” ou “deficientes” de tal forma que uma criança fora dessas categorias aparece como um *não sentido*, um *glitch*. Esse estranhamento indica, porém, mais uma falha do sistema classificatório do que do sujeito em si, “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se” (Foucault, 2000, p.08), isto é, o que nos falta é o espaço discursivo para conceber juntas certas diferenças**.** No olhar docente tradicional, falta o lugar para acolher o híbrido, o ambíguo, o que escapa às definições usuais.

Os dados nos estudos revelam, por exemplo, que muitos professores ainda operam com concepções rígidas de gênero e capacidade: relatos de incômodo diante de meninos “afeminados” ou meninas “masculinizadas”, estratégias de separar crianças por perfis de aprendizagem (“ativa” vs. “tímida”, “racional” vs. “emocional”), além da tendência a valorizar a *obediência* como virtude central na sala de aula. Tais perspectivas refletem o que hooks chamaria de educação tradicional bancária, focada em manter fronteiras e hierarquias, em vez de transgredi-las. hooks afirma que ensinar crianças a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe em prol da liberdade tende a ser o objetivo mais importante do docente (hooks, 2017). No entanto, as fronteiras permanecem sólidas na escola: qualquer desvio, seja um comportamento não normativo ou uma forma distinta de aprender tende a ser visto como problema do indivíduo, e não do sistema. A falha é atribuída a crianças que não se ajusta, e não às categorias que não dão conta da realidade plural.

Para repensar essa lógica, propõe-se encarar o *glitch* não como erro a ser corrigido pela norma, mas como dispositivo produtivo, um ponto de inflexão que força a interrogação das próprias normas que organizam a experiência escolar. Inspirada pela teoria ciborgue de Haraway e pelas reflexões de Preciado, a noção de *glitch* é aqui compreendida como abertura para a resistência e para a invenção de outros modos de existência. Em vez de representar uma falha técnica, o *glitch* evidencia o momento em que os sistemas normativos entram em curto-circuito, expondo seus limites e suas violências silenciosas.

Neste sentido, a figura do ciborgue, tal como formulada por Haraway (2013), oferece uma chave conceitual para pensar o *glitch* como potência política, não a partir de uma intenção projetiva do sujeito, mas como efeito das condições

históricas, técnicas e corporais que atravessam a vida contemporânea. Ao defender o prazer da confusão de fronteiras e a recusa das dicotomias estabilizadoras, Haraway propõe o ciborgue como uma figura irônica e mitopoética, marcada pela contingência e pela não origem, um “filho ilegítimo” do militarismo e do capitalismo tardio, que não nasce de um projeto consciente, mas de acoplamentos forçados, improvisados e muitas vezes violentos. O ciborgue, nesse sentido, não mapeia a realidade nem imagina novos arranjos por vontade própria; ele emerge como condição material e simbólica de corpos já atravessados por tecnologias, próteses, discursos e sistemas de poder.

É justamente essa ausência de pureza, de origem e de teleologia que confere à figura do ciborgue sua força política. Ao não buscar restaurar uma ordem anterior nem prometer um futuro redentor, o ciborgue expõe a artificialidade das fronteiras que organizam o humano, o natural, o tecnológico e o social. Os acoplamentos entre domínios historicamente separados não são aqui celebrados como escolha livre, mas reconhecidos como resultado de processos de dominação, adaptação e sobrevivência. Nesse quadro, o *glitch* pode ser compreendido como o momento em que essas articulações precárias falham ou se tornam visíveis, revelando a instabilidade constitutiva dos sistemas normativos e abrindo brechas para leituras críticas e reinscrições políticas, mesmo quando não há desejo explícito de resistência.

No contexto educacional, essa leitura permite compreender o *glitch* como o instante em que a máquina disciplinar escolar encontra algo que não pode ser plenamente codificado ou normalizado. O *glitch* encarna, assim, a emergência de subjetividades ciborgues que desafiam classificações rígidas e expõem a artificialidade das fronteiras entre ciência e arte, masculino e feminino, docente e criança. Vivemos já como híbridos, teorizados e fabricados de máquina e organismo, e é justamente essa condição que, segundo Haraway (2013), estrutura nossa política. O *glitch,* nesse quadro, não é exceção, mas sintoma: o ponto em que a normatividade falha e a possibilidade de reinvenção se tornam visíveis.

Preciado (2008), por sua vez, oferece estratégias epistemológicas para entendermos a escola como um espaço de regulação biopolítica que precisamos *hackear*. Preciado (2008) analisa a transição da disciplina para o que ele denomina regime farmacopornográfico de poder: um contexto em que o controle das

subjetividades se dá não apenas por instituições visíveis (como a escola, a família, a medicina), mas também de forma difusa, através de tecnologias, fármacos e normas de gênero/sexualidade que infiltram a vida cotidiana. A escola contemporânea, argumenta Preciado, é um dos dispositivos centrais desse regime, funcionando como um lugar onde *"corpos e identidades são categorizados, controlados e muitas vezes patologizados"* (Preciado, 2008, p.173). Aqui, define-se quais vidas são reconhecidas e quais são relegadas ao apagamento silencioso (Preciado, 2008). As práticas excludentes identificadas nos estudos, encaminhamentos de crianças tidas como indisciplinadas para medicalização, segregação sutil de crianças por expectativas de gênero exemplifica o que Preciado descreve como imposição de normas sociais que produzem *disforia* coletiva (Preciado, 2022). Ou seja, o mal-estar não é individual: é sistêmico, produto de um dispositivo educacional que não tolera o desvio e tenta corrigir o erro encaixando-o à força. Diante disso, Preciado propõe o hackeamento das tecnologias de poder, no caso em questão, hackear o código da educação/pedagogia normativa.

É neste ponto de entrecruzamento teórico e empírico que nasceu o personagem Z3R-0. Concebido como resposta criativa ao *glitch* identificado, Z3R-0 é um *produto pedagógico e cibernético* desta tese: uma figura ficcional construída para ajudar docentes a reprogramar seu olhar. Trata-se de um personagem-ciborgue, um vilão queer inserido em um conto literário digital, que funciona como metáfora e dispositivo de reflexão. A ideia de criar uma narrativa emergiu da convicção de que contar histórias pode ser um ato formativo de resistência. Ao invés de apresentar aos professores apenas análises teóricas sobre diversidade ou críticas abstratas ao sistema, optou-se por *contar uma história*, convidando-os a experimentar, ainda que imaginariamente, uma escola alternativa. Essa estratégia de *fabulação crítica* alinha-se ao que Haraway chama de *speculative fabulation*: o uso da imaginação ficcional para ensaiar outros modos de existência e conhecimento (Haraway, 2016).

hooks (2017, p. 65) também ressalta o poder das narrativas na pedagogia crítica afirmando que "contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade", seja dentro ou fora da sala de aula, e que podemos compartilhar histórias verídicas ou fictícias para nos ajudar a compreender uns aos outros (hooks, 2017, p.19). A autora confessa que por muito tempo hesitou em compartilhar histórias pessoais, por ter sido treinada a crer que

somente a teoria formal importava, até perceber que mesmo os dados e teorias são, na verdade, histórias, interpretações do mundo. Incorporar a narrativa na formação docente é, pois, recuperar uma dimensão humana e imaginativa indispensável à práxis transformadora.

Com base nesses entendimentos, apresentamos a seguir o conto “Z3R-0: Além e a Escola das Cores Infinitas”, resultado artístico-pedagógico desta investigação. Nele, o *glitch* ganha vida na figura de Z3R-0, e a escola é palco de um experimento de reprogramação das fronteiras.

5.1 Conto Digital: Z3R-0 e a Escola Das Cores Infinitas

Figura 1 – Imagem do personagem Z3R-0



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Era uma vez, num futuro não tão distante, uma escola reluzente onde tudo era classificado. As crianças recebiam códigos: Lógicos para os que pensavam em números. Criativos para os que sonhavam com pincéis. Obedientes para os que seguiam as regras sem questionar.

Figura 2 – A escola das cores infinitas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Cada qual era uma cor, e as cores não podiam misturar-se.

As paredes brilhavam, os professores flutuavam entre telas holográficas, e tudo era controlado por um sistema de inteligência artificial. Z3R-0, no entanto, não refletia uma cor única.

Figura 3 – Classificações das crianças na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Filho de dois cientistas que acreditavam na fusão entre biologia e tecnologia, ele possuía uma subjetividade fluida, nem azul nem rosa, nem herói nem vilão.

Figura 4 – Imagem do personagem Z3R-0 bebê brincando com poções



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No dia do escaneamento as crianças passaram uma a uma e foram classificadas

Figura 5 – Processador de códigos de classificação escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na vez de Z3R-0, as luzes brilharam. Dados foram processados. A máquina piscou. E então... silêncio... Nenhum código foi atribuído...

“É um erro do sistema!”, sussurraram alguns. Outros o acusaram de ser uma ameaça – um vilão – por não se encaixar no sistema. Ele pode destruir a escola, outro disse...

Figura 6 – O código inexistente



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Não havia espaço para quem não se encaixava. Mas ele ainda não sabia que essa falha não estava nele... estava no sistema!!

Figura 7 – Imagem do personagem Z3R-0 em frente à escola, refletindo...

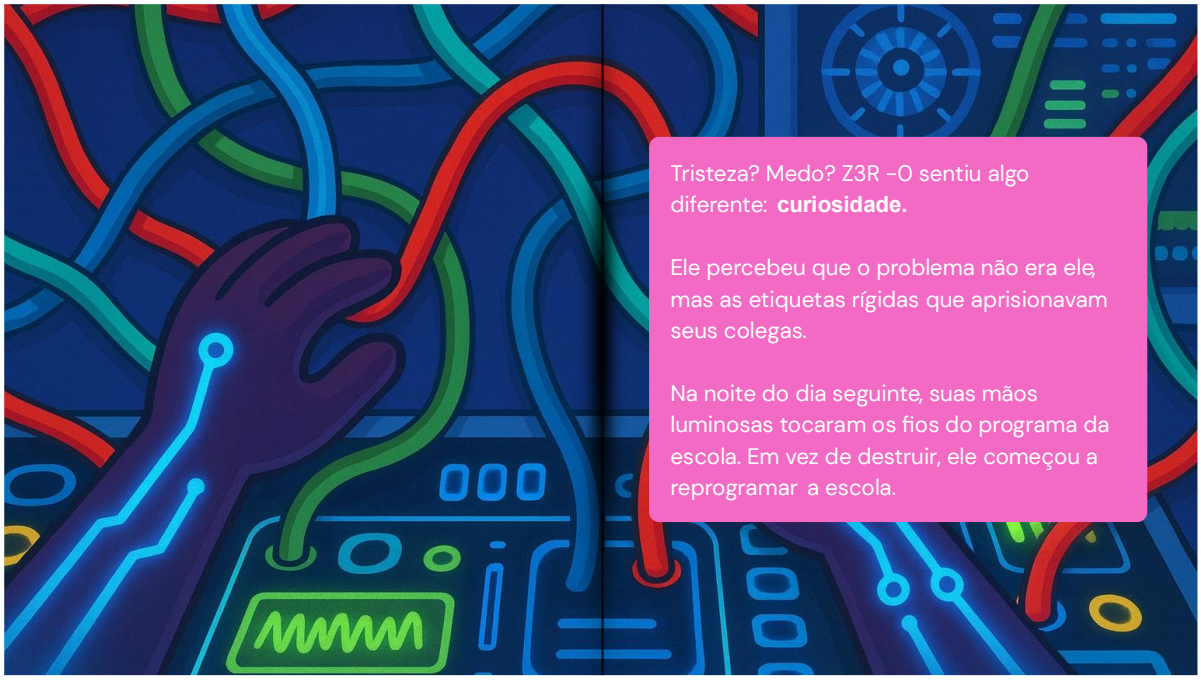


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Tristeza? Medo? Z3R-0 sentiu algo diferente: curiosidade. Ele percebeu que o problema não era ele, mas as etiquetas rígidas que aprisionavam seus colegas.

Na noite do dia seguinte, suas mãos luminosas tocaram os fios do programa da escola. Em vez de destruir, ele começou a reprogramar a escola.

Figura 8 – Reconfigurando o sistema



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Misturou as cores: ensinou as crianças classificadas com seu código na cabeça, como os Lógicos a pintar arco-íris, mostrou aos Criativos a beleza da geometria, despertou nos Obedientes a coragem de perguntar “por quê?”.

Figura 9 – Z3R-0 e as crianças subvertendo o sistema



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Num instante, Z3R-0 olhou para suas mãos e refletiu... Se o sistema não lhe deu um código, talvez... ele pudesse criar o seu próprio...

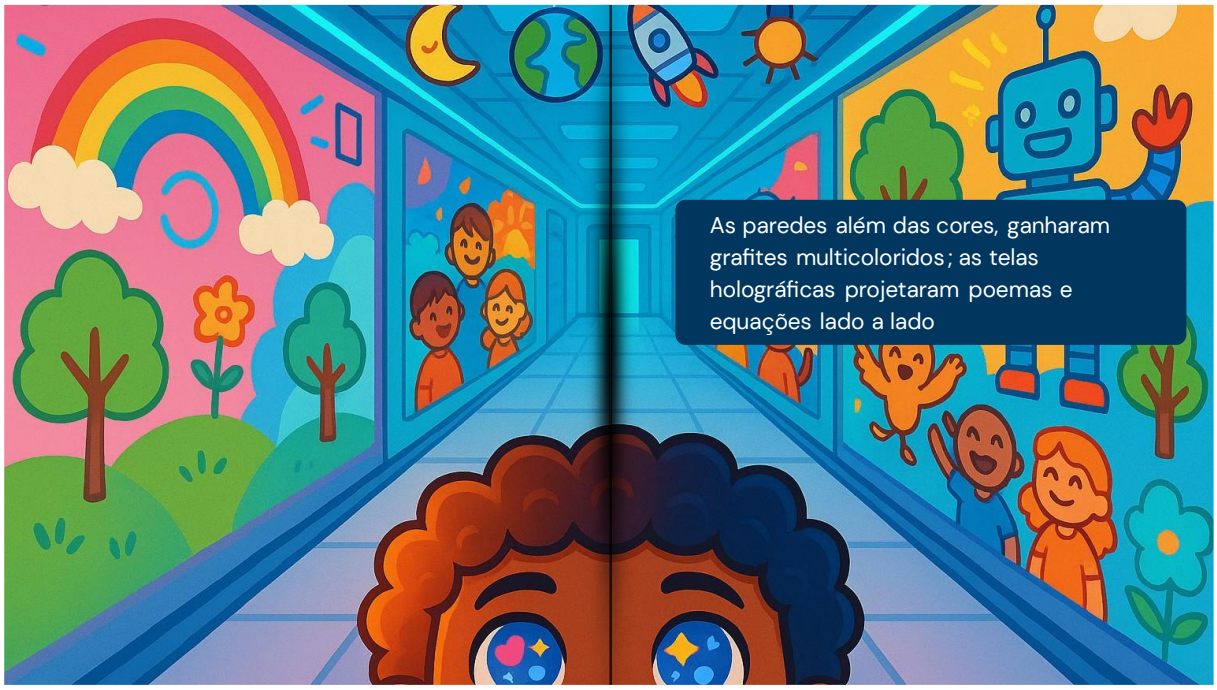
Figura 10 – Z3R-0 refletindo sobre códigos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As paredes além das cores ganharam grafites multicoloridos; as telas holográficas projetaram poemas e equações lado a lado.

Figura 11 – Paredes artísticas da escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os professores descobriram que podiam aprender junto com as crianças. Pela primeira vez, as crianças podiam aprender de forma plena, crítica, integral, emancipada e a escola começou a mudar. A Escola do Futuro das cores infinitas não era mais a mesma… Z3R-0 deixou de ser visto como ameaça.

Figura 12 – Professora dialogando com as crianças



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Se revelou como um ciborgue não-binário, guardião da pluralidade e da imaginação.

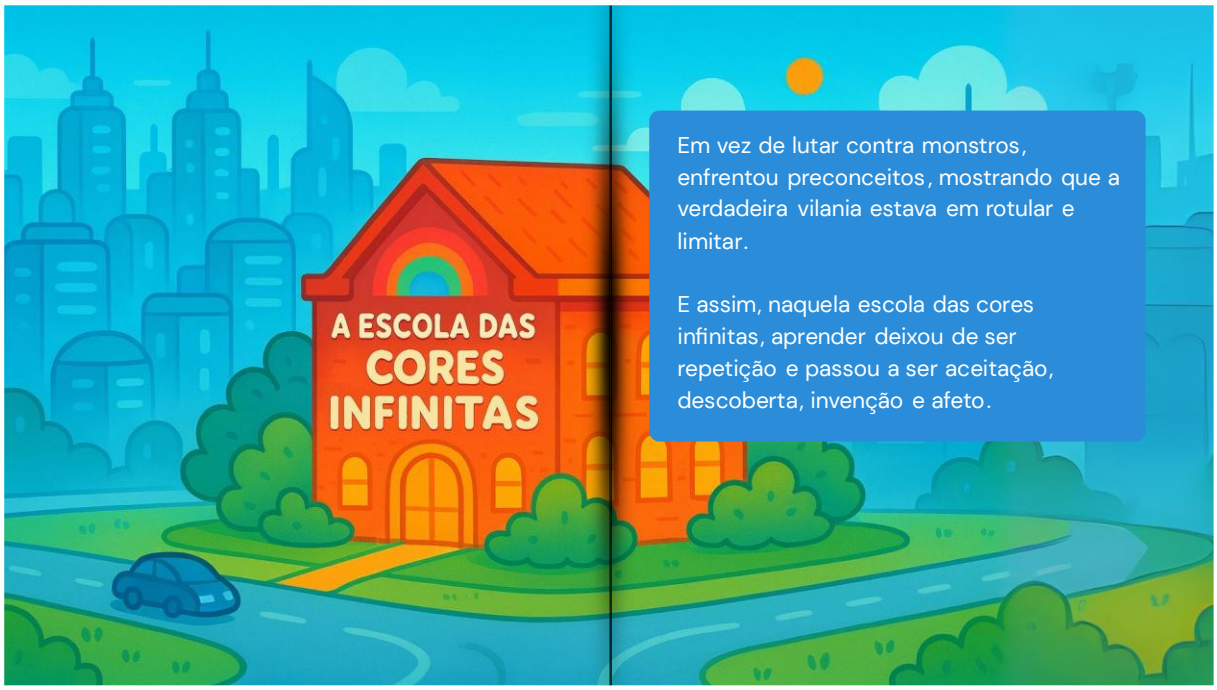
Figura 13 – Revelação de Z3R-0



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Em vez de lutar contra monstros, enfrentou preconceitos, mostrando que a verdadeira vilania estava em rotular e limitar. E assim, naquela escola das cores infinitas, aprender deixou de ser repetição e passou a ser aceitação, descoberta, invenção e afeto.

Figura 14 – Imagem da escola de cores infinitas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Não havia mais códigos fixos, agora, as crianças exploravam juntos, sem limites, sem medo de viver suas subjetividades.

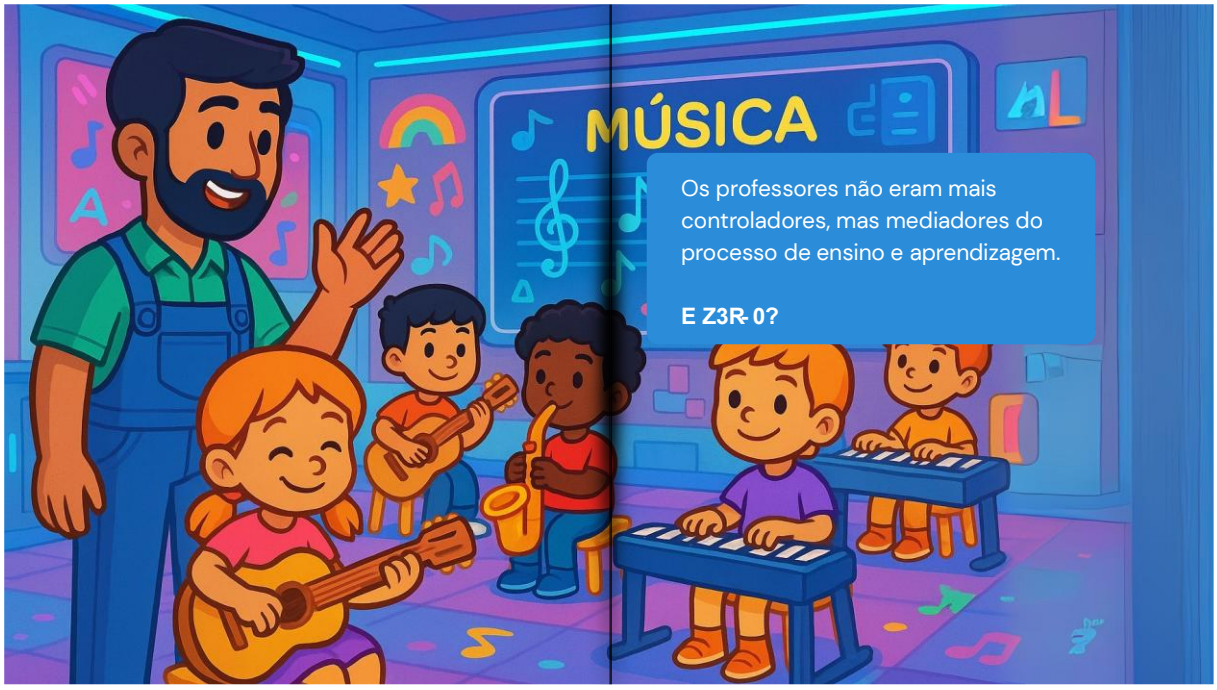
Figura 15 – Crianças explorando o futsal na aula de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os professores não eram mais controladores, mas mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 16 – Professor e crianças na aula de música



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

E Z3R-0?

Ele estava ali. No fundo da sala, observando o mundo que ajudou a criar. Não como um líder. Não como um erro. Mas como parte de algo maior, do todo! E, pela primeira vez, ele estava exatamente onde deveria estar. Porque não se tratava de destruir o sistema. Se tratava de reprogramá-lo.

Figura 17 – Z3R0 feliz observando a mudança escolar



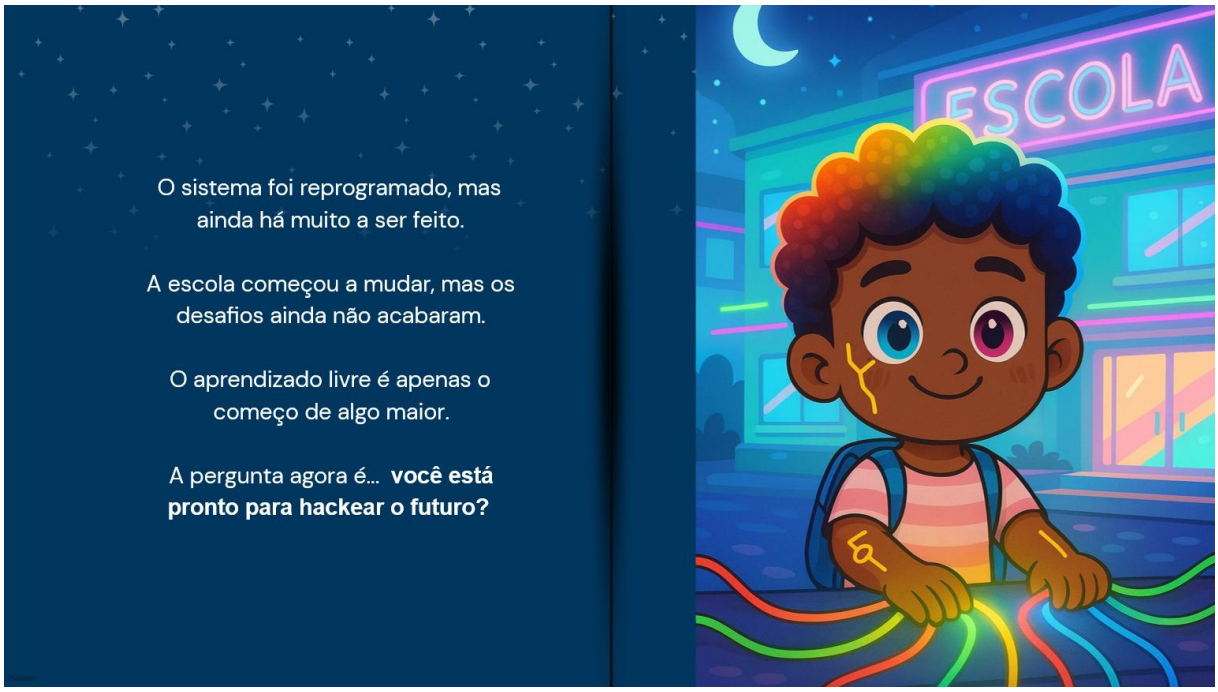
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Fim...

Epílogo

O sistema foi reprogramado, mas ainda há muito a ser feito.
A escola começou a mudar, mas os desafios ainda não acabaram.
O aprendizado livre é apenas o começo de algo maior.
A pergunta agora é... você está pronto para hackear o futuro?

Figura 18 – Z3R-0 hackeando o futuro



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para Colorir!

Figura 19 – Desenho de Z3R-0 para colorir



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para Colorir!

Figura 20 – Desenho de Z3R-0 para colorir em formato de *bobbie goods*



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Sobre o autor:

Figura 21 – Fotos e texto sobre o autor



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

5.1.1 Hackeando a Educação: Z3R-0 Como Artefato Emancipatório Na Formação Docente

Esta seção realiza uma leitura hermenêutica do conto Z3R-0 na Escola das Cores Infinitas, compreendendo-o como espaço analítico de experimentação conceitual. O movimento desenvolvido consiste em reinscrever, no plano narrativo, os operadores teóricos discutidos ao longo da tese, como dispositivo, regime classificatório, *glitch* e subjetividade ciborgue, a fim de examiná-los em funcionamento. Ao analisar o conto, busca-se observar como tais conceitos podem ser problematizados quando encarnados em uma cena pedagógica ficcional, permitindo explicitar os mecanismos de produção e estabilização das subjetividades escolares, bem como seus possíveis pontos de tensão.

A incorporação do conto não se configura, portanto, como recurso ilustrativo ou ornamental, mas como operação metodológica de natureza hermenêutica. Ao mobilizar a fabulação como dispositivo analítico, a investigação desloca a reflexão do plano exclusivamente conceitual para o campo narrativo, possibilitando que os processos de classificação e normalização sejam examinados sob outra forma de organização discursiva. A narrativa, nesse sentido, não substitui a teoria, mas a coloca em circulação de modo condensado, oferecendo uma via adicional de problematização.

A escola apresentada no conto organiza-se sob o princípio da classificação. As crianças recebem códigos, lógicos, criativos, obedientes, e são associadas a cores que não podem misturar-se. A interdição da mistura expressa uma racionalidade segmentadora que naturaliza fronteiras identitárias e cognitivas. Não se trata apenas de diferenciar, mas de estabilizar diferenças sob a forma de categorias fixas. A classificação antecede a experiência e delimita previamente os contornos da subjetividade considerada admissível no interior da instituição.

O sistema de inteligência artificial responsável pelo escaneamento das crianças simboliza formas contemporâneas de governamentalidade que operam por meio de dispositivos técnico-algorítmicos. Conforme discutido nos capítulos anteriores, o regime farmacopornográfico não se sustenta apenas por coerção explícita, mas pela internalização de normas mediadas por tecnologias de monitoramento e classificação. No conto, o escaneamento representa essa

racionalidade que busca traduzir a singularidade em código, convertendo o devir em dado administrável.

A resposta de Z3R-0 não assume a forma de ruptura destrutiva, mas de reprogramação. Hackear, nesse contexto, não significa negar a existência do sistema, mas intervir criticamente nos códigos que o estruturam. Ao misturar as cores, permitindo que os lógicos pintem, os criativos explorem a geometria e os obedientes aprendam a perguntar, o conto explicita a rigidez anterior das fronteiras e sugere sua abertura. A diferença não é anulada, mas deslocada de um regime de isolamento para um regime de atravessamento. O *glitch*, inicialmente interpretado como falha, torna-se vetor de reorganização.

Esse movimento pode ser lido como crítica ao paradigma fragmentário que sustenta parte das práticas escolares contemporâneas. A compartimentalização de saberes e identidades, quando naturalizada, tende a reduzir a complexidade da experiência formativa. Ao tensionar essas divisões, o conto permite examinar como a escola pode operar tanto como dispositivo de estabilização quanto como espaço de reconfiguração. A reorganização apresentada na narrativa não elimina estruturas institucionais, mas sugere que seus códigos podem ser reavaliados à luz de novas articulações entre saber, identidade e prática pedagógica.

A transformação alcança igualmente a posição docente. Os docentes deixam de ocupar exclusivamente o lugar de vigilância e controle e passam a atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Essa reconfiguração não implica dissolução da autoridade pedagógica, mas deslocamento de sua base: da fixação normativa para a escuta e para a construção compartilhada do conhecimento. Tal inflexão aproxima-se da perspectiva de uma educação como prática crítica de subjetivação, na qual o ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a problematização das condições que organizam o próprio ato de ensinar.

A dimensão afetiva da aprendizagem, evidenciada quando o aprender deixa de ser repetição e passa a envolver descoberta e invenção, insere a experiência escolar em um registro ético. O afeto, nesse enquadramento, não possui o sentido romântico da prática pedagógica, mas dialético, reconhecendo que os processos formativos envolvem sujeitos situados, atravessados por relações e histórias. A aprendizagem plena, mencionada no conto, pode ser lida como deslocamento de um modelo centrado na conformidade para outro que admite pluralidade e reflexão.

A revelação de Z3R-0 como ciborgue não-binário condensa o eixo pós-humano discutido anteriormente na tese. A hibridez entre biologia e tecnologia, lógica e imaginação, tensiona binarismos identitários e questiona a ideia de essência fixa. Ao afirmar que não havia mais códigos fixos, a narrativa não propõe ausência de organização, mas deslocamento do regime de fixidez para um regime de mobilidade interpretativa. A subjetividade deixa de ser entendida como identidade estável e passa a ser concebida como processo em constituição.

O desfecho, em que Z3R-0 permanece no fundo da sala como parte de algo maior, evita centralizações heroicas e reforça a dimensão coletiva da reorganização. A transformação não depende de figura excepcional, mas da revisão dos próprios códigos que estruturam o espaço escolar. A narrativa, assim, sugere que a reprogramação é resultado de práticas compartilhadas e de deslocamentos graduais, e não de ruptura totalizante.

Ao final, o epílogo interroga o leitor acerca da disposição para hackear o futuro. Essa interrogação não funciona como convocação imperativa, mas como abertura reflexiva. No interior desta tese, ela pode ser compreendida como convite à reavaliação crítica das categorias que organizam a formação docente. Interpretar o conto, portanto, não significa apenas compreender sua trama, mas examinar as estruturas que ela dramatiza.

A opção por encerrar o conto com um desfecho narrativo e, posteriormente, introduzir um epílogo não constitui redundância estrutural, mas recurso deliberado de desestabilização do fechamento. O final da narrativa apresenta uma reorganização do espaço escolar, indicando deslocamentos nas classificações e nas relações pedagógicas. No entanto, o epílogo reinscreve a história em um tempo aberto, afirmando que “ainda há muito a ser feito” e que “o aprendizado livre é apenas o começo”. Essa duplicidade rompe com a lógica de conclusão definitiva e impede a cristalização da transformação como estado resolvido. Ao acrescentar um epílogo, o conto desloca o leitor do plano da resolução ficcional para o plano da continuidade histórica, sugerindo que toda reprogramação permanece provisória. Tal estrutura dialoga com a perspectiva foucaultiana segundo a qual os regimes de poder e saber não são superados de modo linear, mas permanentemente reconfigurados (FOUCAULT, 2013). O epílogo, portanto, funciona como abertura hermenêutica: se o fim indica reorganização interna da narrativa, o epílogo recoloca o problema no

horizonte do leitor, reafirmando que a crítica aos dispositivos classificatórios não se encerra na ficção, mas exige reflexão contínua.

Dessa forma, a análise de Z3R-0 consolida o movimento teórico desenvolvido ao longo do trabalho. Dispositivo, regime classificatório, glitch, subjetividade ciborgue e reprogramação do olhar docente não aparecem como conceitos isolados, mas como operadores que se articulam na leitura da narrativa. O conto funciona como campo de síntese e experimentação, permitindo observar como os regimes de verdade que organizam a escola podem ser problematizados sem que se recorra a soluções simplificadoras.

O conteúdo, assim, não apresenta modelo acabado de transformação educacional. Antes, oferece uma reflexão situada sobre a historicidade dos códigos que estruturam a prática pedagógica. Ao reinscrever a teoria em forma narrativa, o texto procura ampliar as possibilidades de leitura crítica da escola, reconhecendo-a como espaço de disputa simbólica e de constante reconfiguração.

6 FABULAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE INSURGENTE

Esta seção sintetiza uma proposta de ruptura radical com as hierarquias presentes nos contos de fadas tradicionais, articulando teoria e prática pedagógica. Retomando as ideias desenvolvidas de estudos em período de mestrado em educação Souza (2020b) e dialogando com as perspectivas de hooks (2020a), Foucault (2004), Haraway (2013) e Preciado (2020a), analisamos como a criação de novas narrativas pode servir à formação docente emancipatória e à libertação da infância de normas opressoras. Defendemos que Z3R0 é um conto literário cibernético e pedagógico criado como proposta emancipatória e formativa[13] desta tese, como dispositivo de formação e de emancipação. Por fim, propomos uma (re)orientação radical na formação de professores, no sentido de que possam atuar como criadores de narrativas insurgentes, capazes de transgredir a lógica normativa vigente.

Os contos de fadas clássicos operam dentro de estruturas hierárquicas rígidas, divisões maniqueístas entre bem e mal, papéis de gênero estereotipados (a princesa passiva *versus* o herói ativo), e uma moral muitas vezes alinhada aos valores patriarcais e heteronormativos. "*Era uma vez*" costuma vir acompanhado de pressupostos sobre quem pode ser belo ou feio, submisso ou poderoso, recompensado ou punido. Conforme nossa revisão, essas narrativas tradicionais serviram historicamente como dispositivos normativos que naturalizam desigualdades e disciplinam comportamentos infantis (Foucault, 2000). Nesse segmento, Foucault (2013) nos lembra que o poder se exerce não só pela repressão direta, mas também pela produção de saberes e categorizações que moldam nossas identidades e percepções, e os contos de fadas, enquanto parte da cultura pedagógica, participam desse regime de verdade. Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2000) analisa como as classificações que parecem naturais são, na verdade, construções históricas; ele ilustra que romper com essas classificações exige questionar o próprio tabuleiro onde se organizam as categorias.

[13] A presente pesquisa propõe, como produto final, a publicação de um conto literário digital destinado a crianças de 4 a 10 anos, com estética e linguagem adequadas à faixa etária. Tal escolha busca articular a produção acadêmica com um conto digital acessível e esteticamente atrativo, que dialogue com a realidade escolar e possa ser utilizado por professores como recurso formativo. O formato literário, além de favorecer a imaginação e o pensamento crítico, permite a incorporação de elementos visuais e narrativos alinhados à cibercultura, contribuindo para a construção de subjetividades abertas à diversidade e à inclusão.

Como Foucault (2000, p. 1) descreve, “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se” isto é, para imaginarmos novos arranjos, precisamos subverter o terreno comum que mantém certos elementos sempre separados. Nos contos clássicos, a princesa e o dragão, a fada e a bruxa, o herói e o vilão ocupam lugares pré-definidos nesse “tabuleiro” narrativo; romper a hierarquia significa, portanto, redistribuir essas peças em novas posições, diluir fronteiras e colocar em xeque as dicotomias tradicionais. A literatura contemporânea já sinaliza caminhos de insurgência narrativa. Autoras feministas reescrevendo contos, como Carter ou Colasanti, subvertem tramas e desfechos, retirando das protagonistas femininas a aura de passividade e questionando o próprio ideal de “felizes para sempre” subordinado ao casamento heterossexual. Em consonância com Lemos (2008), tais reescrituras podem ser compreendidas como práticas de reconfiguração cultural, nas quais formas narrativas herdadas são apropriadas, remixadas e ressignificadas a partir de novas sensibilidades, discursos e disputas políticas. Essas releituras mostram que é possível desafiar novos modos de pensar, com novos tempos, surge novas mudanças: princesas deixam de ocupar exclusivamente posições de docilidade e passividade, vilãs passam a ser construídas com voz, agência e complexidade, e os finais deixam de reafirmar o casamento heterossexual como destino inevitável, valorizando, em seu lugar, a autonomia, a escolha e a multiplicidade dos modos de existir. Assim, a reescrita dos contos opera como prática cultural alinhada à lógica da cibercultura descrita por Lemos (2008), na medida em que promove deslocamentos simbólicos que tensionam hierarquias, ampliam repertórios imaginativos e produzem novas formas de pensar e narrar a experiência social.

A leitura crítica proposta por Romero (2008) permite compreender que a produção literária abre a possibilidade de ser analisada em estreita relação com as transformações sociais, culturais e históricas de seu tempo. Ao examinar a literatura brasileira a partir de critérios vinculados ao meio, ao momento histórico e às condições sociais de produção, Romero evidencia que as formas narrativas não são estáticas, mas respondem a mudanças mais amplas nos modos de pensar e organizar a experiência coletiva (Romero, 2008). Nessa perspectiva, a literatura não se limita a repetir modelos consagrados, mas se reconfigura à medida que novos contextos históricos emergem, produzindo deslocamentos estéticos e epistemológicos.

Essa compreensão contribui e reforça a noção de que as transformações narrativas decorrem da emergência de novos regimes de sensibilidade e inteligibilidade. Assim como a literatura do final do século XIX expressava as tensões e contradições de sua época, as narrativas contemporâneas analisadas nesta tese respondem às condições da cibercultura, marcada pela mediação tecnológica, pela instabilidade das identidades e pela reconfiguração das formas de produzir sentido. Trata-se, portanto, menos de subverter tradições de maneira isolada e mais de reconhecer que novos tempos engendram novos modos de pensar, narrar e existir, em consonância com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a contemporaneidade.

Ainda assim, tais obras circulam muitas vezes à margem do currículo escolar, enquanto as versões clássicas, fortemente hierarquizadas, permanecem hegemônicas na educação básica. Entretanto, transgredir é preciso e possível. hooks, em sua pedagogia libertadora, defende que a educação abre a possibilidade de romper com modelos opressivos e dar voz aos silenciados. Ela afirma que “a educação como prática da liberdade é aquela em que os estudantes se tornam sujeitos ativos, capazes de questionar e criar” (hooks, 2017, p.25). Isso implica permitir que novas narrativas emerjam na sala de aula, narrativas nas quais as hierarquias habituais estejam ausentes ou invertidas.

hooks (2017) argumenta que os espaços educacionais precisam ser reconfigurados para acolher pedagogias engajadas nas quais vozes subalternas possam se expressar e desafiar as estruturas normativas estabelecidas. Em outras palavras, a sala de aula pode se tornar um lugar de insurgência narrativa, onde professores e crianças juntos questionem “quem fala” nas histórias e “quem cala”, quem é celebrado e quem é excluído. Para ilustrar a urgência dessa ruptura, podemos observar cenas da prática escolar cotidiana. Infelizmente, muitas dessas cenas revelam o peso das hierarquias normativas sobre corpos e subjetividades dissidentes. Um caso emblemático documentado por Junqueira (2016) diz respeito a um menino de seis anos, em uma escola brasileira, percebido como “afeminado” pelos colegas e pelos próprios docentes. A coordenadora pedagógica descreveu a situação nos seguintes termos: “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos… Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros

sobre ti" (Junqueira, 2016, p. 379). Essa fala, de enorme violência simbólica, escancara como a instituição escolar pode atuar como um dispositivo disciplinador que silencia e pune a diferença. Aqui, a hierarquia de gênero e sexualidade se impõe: a criança que foge à norma (menino "feminino demais") é ridicularizada e responsabilizada pela violência que sofre, enquanto os agressores (colegas e docentes cúmplices) não são questionados. Trata-se do que Junqueira (2016) chama de *pedagogia do armário* um regime pedagógico que, em vez de proteger e acolher a alteridade, força os sujeitos a se esconderem ou se conformarem, reforçando assim a lógica hierárquica heteronormativa.

Sob a lente foucaultiana, esse episódio ilustra o funcionamento de micropoderes difusos na escola: normas sociais são interiorizadas a tal ponto que os próprios educadores atuam como agentes normatizadores, muitas vezes sem reflexão crítica. Para Preciado (2008), vivemos numa era em que as tecnologias de poder penetram a subjetividade desde cedo; trata-se de uma *sociedade farmacopornográfica* em que o controle não é apenas imposto de fora (pela disciplina visível), mas passa a ser exercido de dentro para fora "através dos corpos, dos desejos e das auto-regulações dos próprios indivíduos" (Preciado, 2018, p. 78). No contexto escolar, isso significa que professores e crianças, imersos em valores heteronormativos e binários tidos como naturais, reproduzem sem questionar os papéis sociais opressivos: é o menino "desmunhecado" que deve se endireitar; é a menina "mandona" que deve ser mais meiga; é o final feliz que só vale se houver um príncipe e uma princesa. Em suma, a hierarquia tradicional dos contos, reis e súditos, heróis e vilões, masculino e feminino em polos oposto, espelha e reforça hierarquias sociais reais dentro da escola.

Frente a esse cenário, torna-se necessário compreender que os referenciais teóricos mobilizados nesta tese são produções historicamente situadas, elaboradas em contextos sociais, políticos e tecnológicos específicos. Conforme a leitura materialista da história, não é possível julgar os pensamentos do passado a partir das categorias e valores do presente, uma vez que toda produção intelectual emerge de condições históricas determinadas. Como afirma Marx (2008), em sua análise das transformações políticas francesas do século XIX na obra O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob

aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 2008, p. 25). Tal formulação inscreve-se no interior do materialismo histórico, ao evidenciar que a ação humana não se dá em condições livres e abstratas, mas é sempre mediada por estruturas sociais, econômicas e políticas historicamente constituídas.

Nesse sentido, os modos de pensar, narrar e produzir conhecimento não emergem como expressões autônomas da subjetividade, mas como efeitos de condições históricas específicas que delimitam o campo do possível. Essa perspectiva impede leituras anacrônicas e simplificadoras do passado, ao mesmo tempo em que permite compreender a própria subjetividade como produto de relações históricas e materiais, em consonância com as análises foucaultianas sobre os processos de subjetivação (Foucault, 1984).

. Essa formulação indica que os modos de pensar e narrar são sempre condicionados por estruturas históricas concretas, o que impede leituras anacrônicas e simplificadoras do passado.

Assim, o exercício crítico aqui proposto não consiste em excluir ou deslegitimar os modos de pensar anteriores, mas em reconhecê-los como parte de um campo histórico que pode ser reinterpretado, deslocado e reconfigurado à luz das transformações contemporâneas. Nesse sentido, a ideia de "hackear" códigos narrativos e pedagógicos não implica negar tradições, mas intervir nelas de forma crítica. O termo hacker é mobilizado, nesta tese, como metáfora de uma prática que opera no interior dos próprios sistemas simbólicos, subvertendo-os a partir de suas lógicas internas, conforme proposto por leituras tecnopolíticas contemporâneas (Preciado, 2008).

A contribuição de Haraway ende a ser compreendida nesse registro histórico e situado. Ao propor a figura do ciborgue, a autora não apresenta uma ontologia universal e atemporal, mas uma metáfora crítica inscrita no contexto do final do século XX. O ciborgue opera como procedimento conceitual para pensar a dissolução de fronteiras rígidas entre natureza e cultura, humano e máquina, masculino e feminino, sem apagar os regimes de sentido que historicamente produziram essas dicotomias. Como afirma Haraway, "no final do século XX… somos todas quimeras, híbridos teorizados e fabricados de máquina e organismo; em suma, somos ciborgues" (Haraway, 2013, p. 36).

Transportada para o campo educacional, essa leitura não pretende apagar os contos tradicionais nem negar os sentidos que eles assumiram em seus contextos de origem. Ao contrário, propõe-se a reconfigurá-los, interrogando suas hierarquias, seus binarismos e seus efeitos normativos à luz das condições contemporâneas. Dessa forma, romper com hierarquias narrativas não se configura como rejeição do passado, mas como exercício de fabulação crítica, entendido como a criação de narrativas capazes de deslocar o “lugar comum” onde as coisas historicamente se encontravam, abrindo um espaço narrativo antes impensável (Foucault, 2000). No contexto desta tese, essa fabulação crítica materializa-se na criação do conto Z3R-0, concebido como dispositivo pedagógico e reflexivo orientado à reconfiguração dos imaginários tradicionais, possibilitando novas formas de pensar, novas frentes de pensamentos.

Fruto da convergência entre teoria e criação literária, Z3R-0 é o conto original foi criado pelo autor no contexto desta pesquisa, com mediação de ferramentas computacionais de linguagem, integradas como recurso metodológico no processo de investigação-criação, configurando-se como uma fabulação crítica voltada à prática pedagógica. Concebido de forma colaborativa entre o pesquisador e uma inteligência artificial de geração narrativa, Z3R-0 materializa, em linguagem de conto de fadas, muitas das questões discutidas ao longo do trabalho: gênero e sexualidade dissidentes, subjetividade ciborgue, poder e resistência no ambiente escolar. Trata-se de um conto literário cibernético e pedagógico, na medida em que foi produzido com auxílio de tecnologia digital (um algoritmo de IA) e possui intencionalidade didática.

A personagem central, que dá título à obra Z3R-0 é apresentado como um “vilão” ciborgue, rompendo de saída com a expectativa tradicional de gênero imposta tanto a heróis quanto a vilões. Z3R-0 pode autodenominar-se vilão não por maldade intrínseca, mas em resposta a uma sociedade de conto de fadas que a enxerga como ameaça por ela não se encaixar em nenhum papel predefinido. Z3R-0 é, simbolicamente, o “lugar do nada” que pode ser tudo: não é princesa nem príncipe, não é monstro nem anjo, é uma figura liminar que transita entre categorias, questionando por que apenas certas histórias são consideradas legítimas. Ao criar Z3R-0, inspiramo-nos diretamente na figura do ciborgue de Haraway e na ideia de corpos dissidentes de Preciado. Z3R-0 tem aspectos pós-humanos na narrativa, ela

carrega implantes tecnológicos que lhe conferem habilidades especiais, como se comunicar telepaticamente com criaturas marginalizadas do reino (dragões, lobos “maus”, bruxas incompreendidas).

Essa característica metaforiza a conectividade em rede da era digital, fazendo de Z3R-0 uma personagem literalmente cibernética capaz de dar voz aos “Outros” das fábulas. Com isso, o conto deliberadamente desloca a perspectiva: em vez de acompanhar o príncipe ou a princesa, a trama segue a jornada de Z3R-0 e sua comunidade de seres excluídos pela corte do reino. Fica evidente, assim, a intenção de provocar a lógica normativa dos contos: se nos clássicos os diferentes (feios, estranhos, “malvados”) eram relegados à posição de vilania a ser derrotada, em Z3R-0 esses sujeitos ganham profundidade, agência e solidariedade mútua.

Do ponto de vista crítico, Z3R-0 funciona como uma alegoria pedagógica. O reino fictício que a personagem enfrenta possui leis que lembram regras escolares rígidas: todos devem vestir azul ou rosa conforme o gênero atribuído, princesas devem comportar-se de modo “delicado”, magia é proibida a plebeus etc.; Z3R-0, ao transgredir cada uma dessas leis (veste todas as cores misturadas, é assumidamente ciborgue), é perseguido pelos integrantes da escola. No entanto, conforme a história avança, descobrimos que o conflito central não é entre o bem e o mal, mas sim entre a norma opressora e a liberdade de ser. Z3R-0 não quer destruir a escola ou se vingar (o típico motivo do vilão clássico); seu plano é libertar a si e a seus amigos das amarras das expectativas sociais.

As falas sobre Z3R-0 foram construídas intertextualmente, incorporando ecos de teóricos estudados: há um momento em que ela declara, por exemplo, que “Se o sistema não lhe deu um código, talvez ele pudesse criar o seu próprio”, remetendo à ideia de *história única* de Adichie (2019) e à noção foucaultiana de que quem controla o discurso controla as possibilidades do ser, ressoando a tese de que nossas identidades são performativas e construídas (Butler, 2019) e que podemos recriar-nos tal como reescrevemos uma história. Do ponto de vista da função pedagógica, o conto Z3R-0 foi pensado como artefato de formação docente e emancipação infantil em múltiplos sentidos.

Primeiramente, o conto se destina aos professores em formação ou em serviço como um objeto de reflexão crítica. Ao lerem e analisarem Z3R-0 educadores são convidados a identificar as metáforas com a vida escolar real: quem

são os “súditos invisíveis” em nossas salas de aula? Que leis não escritas punem as diferenças entre nossas crianças? Como nós, professores, podemos às vezes agir como os guardiões do reino, impondo normas sem as questionar? Nesse exercício hermenêutico, o conto serve de espelho e de provocação, ajudando a desnaturalizar práticas pedagógicas excludentes. Z3R-0 pode causar em inúmeros docentes identificação, que automaticamente gera incômodo produtivo, sendo possível a debater o currículo oculto da escola, os apelidos pejorativos tolerados, a tendência de exigir disciplinamento de crianças transgressoras em nome da ordem. Ou seja, o conto opera como catalisador de autocrítica e tomada de consciência, demonstrando seu valor formativo para os educadores.

Em segundo lugar, Z3R-0também se volta diretamente às crianças como público, configurando-se como um conto infantil (a linguagem, embora poética, é acessível a leitores a partir de 4-10 anos, e a trama tem elementos lúdicos e fantásticos atrativos). Nesse nível, a função emancipatória se dá por representação e por convite à imaginação. Crianças que pertencem a grupos menorizados, seja por questão de gênero, sexualidade, raça ou mesmo personalidade podem ver-se positivamente representadas em Z3R-0 e seus aliados. A figura de Z3R-0 traz a mensagem implícita de que ser diferente não é ser errado: pelo contrário, no conto, são justamente os diferentes que salvam o reino/escola de sua rigidez e evitam uma tragédia.

Assim, para uma criança LGBTQIAPN+ ou simplesmente fora do padrão, ler essa história pode oferecer validação de sua existência e coragem para se expressar. Mesmo para as crianças alinhadas à norma, o conto amplia horizontes ao gerar empatia pelos “vilões” e questionar o maniqueísmo. Como mostram estudos sobre recepção de narrativas subversivas, quando crianças discutem histórias que contradizem estereótipos, eles tendem a desenvolver maior pensamento crítico e respeito à diversidade (Queiroz e Bernhard, 2018). Ao educar por uma análise crítica: ao ouvir Z3R-0crianças podem manifestar curiosidade e fazer perguntas (“Por que chamam a Z3R-0 de vilão se ela não fez nada de mau?”) que abriram espaço para conversas sobre justiça e preconceito adequadas ao seu nível. Esse diálogo é um passo concreto rumo à emancipação intelectual, pois, como defende Paulo Freire (2019), a educação libertadora começa quando o educando é instigado a perguntar o porquê das coisas, em vez de apenas aceitar explicações prontas.

Um aspecto inovador de Z3R-0 é sua metodologia de criação. Utilizar a inteligência artificial (ChatGPT) e o aplicativo Canva na elaboração do conto não foi apenas um capricho tecnológico, mas uma escolha alinhada à temática e à proposta pedagógica. Ao alimentar o algoritmo com diretrizes baseadas nas teorias críticas (por exemplo, “gerar personagem ciborgue”, “evitar estrutura patriarcal de resolução”), exploramos na prática o conceito de hackeamento narrativo. A IA aqui funcionou como uma extensão do nosso processo criativo, combinando elementos de forma não convencional, algumas cenas sugeridas pelo algoritmo beiravam o absurdo dos sonhos, lembrando a monstruosidade das classificações impossíveis mencionadas por Foucault (2000), nos obriga a refletir sobre nossos próprios vieses na escrita: por vezes, rejeitamos uma ideia da IA por parecer sem sentido, apenas para depois perceber que estávamos julgando-a pelos parâmetros das histórias tradicionais. Por exemplo, numa iteração, a IA fez Z3R-0 se comunicar com códigos, elementos geralmente inanimados em contos. A princípio, consideramos remover essa sugestão por fugir ao habitual, mas então percebemos que era exatamente essa a riqueza, por que não conceder voz até mesmo as coisas invisíveis? Incorporamos a ideia e ela se tornou uma bela passagem poética no conto, simbolizando a pluralidade de vozes que uma abordagem pós-humana valoriza. Mencione-se, ademais, que o uso da IA também tem um valor formativo para os professores: muitos educadores ainda veem as novas tecnologias com suspeita ou desconhecimento. Ao demonstrar que uma IA pode ser usada para criar conteúdo pedagógico crítico (e não apenas texto padronizado), encorajamos os docentes a apropriarem-se da tecnologia de modo criativo e ético.

Como aponta a Unesco (2022), desenvolver competências em IA para docentes é uma possibilidade do momento e existencialmente relevante para garantir um uso responsável e inovador desses dispositivos educacionais. Z3R-0exemplifica tal possibilidade ao mostrar que mesmo um algoritmo pode se tornar aliado na construção de narrativas dissidentes, desde que guiado por uma intencionalidade humanizadora. hooks (2017) lembra que ensinar para a liberdade envolve risco e coragem: “aprender ideias que contrariavam valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo” (hooks, 2017, p. 11). Trazer Z3R-0 para a escola talvez seja, para alguns professores, entrar nessa zona de perigo ao desafiar convenções locais. Em suma, Z3R-0cumpre uma dupla função crítica. Para o docente,

opera como dispositivo de formação ao instigar reflexão sobre sua prática e ao fornecer um recurso didático concreto para abordar questões de gênero, tecnologia e poder de forma sensível. Para a criança, oferece modelos alternativos de subjetividade e legitima experiências habitualmente apagadas dos contos, promovendo identificação positiva e pensamento crítico. Desse modo, o conto valida a hipótese desta tese de que a literatura, especialmente a literatura digital e reinventada pode ser não apenas objeto de análise acadêmica, mas metodologia formativa em si mesma

As discussões anteriores nos conduzem a uma conclusão que transcende a criação pontual de um conto ou a implementação isolada de uma atividade: elas apontam para a possibilidade de repensar radicalmente o papel do docente na ecologia pedagógica. Se desejamos, de fato, provocar a lógica normativa dos contos tradicionais e, por extensão, das práticas educativas tradicionais, buscamos formar professores insurgentes, isto é, educadores capazes de criar e incorporar narrativas contra-hegemônicas em sua atuação diária. Esta é a proposição radical que encerra esta tese: conceber a formação de professores não apenas como aquisição de técnicas de ensino, mas como o desenvolvimento de uma postura autoral, crítica e criativa, em que os docentes se vejam e ajam como criadores de narrativas insurgentes dentro e fora da sala de aula. Tal proposição apoia-se, primeiramente, na ideia de que a narrativa é um poderoso ato de poder.

Quem conta histórias molda percepções, configura valores e indica caminhos de ação. Durante séculos, a educação escolar privilegiou certas narrativas como oficiais históricas, literárias, científicas, excluindo outras, e formou professores para serem reprodutores dessas narrativas estabelecidas. O resultado, como apontam Louro (2013), é que a formação docente permanece majoritariamente marcada por uma visão homogeneizadora e pouco sensível às diferenças. Em muitos cursos de licenciatura ainda impera um currículo que ignora questões de gênero, raça, sexualidade, ou as trata superficialmente, preparando mal os futuros professores para lidar com a diversidade real das escolas (Louro, 2013). Esse quadro perpetua o que Foucault chamaria de *regimes de verdade* inquestionados, por exemplo, a ideia de que falar de amor romântico heterossexual aos jovens é educativo, mas falar de outras formas de amor seria inadequado; ou que contos clássicos europeus são patrimônio cultural indispensável, ao passo que histórias afro-brasileiras ou indígenas são folclore

opcional. Quebrar essas hierarquias implica não apenas trazer novas histórias, mas formar um novo tipo de profissional da educação enfatizando que pensar criticamente é um processo que inclui o docente em sua própria autoformação (hooks, 2017).

Ensinar a transgredir, para hooks (2017), significa que o docente também transgrida papéis rígidos, ele deixa de ser a figura de autoridade que detém o saber para tornar-se um contador e ouvinte de histórias junto com as crianças em que a mediação acontece através do conto. hooks (2017) defende que professores precisam cultivar a imaginação pedagógica, ousando experimentar metodologias criativas e partilhar um pouco de si no processo educacional. A noção de amor educacional que hooks desenvolve em *Tudo sobre o amor* (2020b) pode parecer incomum em um contexto acadêmico, mas é profundamente relevante: para ela, o amor, entendido como compromisso com o crescimento espiritual próprio e do outro, está no centro da prática docente. Ora, amar nesse sentido envolve escuta, respeito e crença no potencial do outro, elementos necessários para acolher narrativas insurgentes trazidas pelos estudantes ou criadas para eles. Um docente imbuído dessa ética do cuidado não rirá do menino afeminado (como no relato citado), mas se perguntará que história aquela criança carrega e como pode ajudá-la a ressignificar de modo positivo. Haraway, ao propor epistemologias localizadas e parciais, também nos ensina algo sobre a formação insurgente: é preciso reconhecer nossos posicionamentos e trabalhar a partir deles, contaminando a ciência (ou a pedagogia) com as narrativas das pessoas reais. O docente insurgente sabe que não existe neutralidade, cada escolha de livro, cada exemplo dado em aula é político. Contar outras histórias é fazer outra política.

Nesse sentido, incentivar que professores se tornem criadores de narrativas insurgentes significa convidá-los a incorporar em sua prática o papel de intelectuais-orgânicos – no sentido gramsciano [14], produzindo cultura contra-hegemônica a partir de suas vivências e das vivências de suas crianças. A experiência de escrever um conto como Z3R-0 não precisa ficar restrita ao pesquisador ou aos autores consagrados: professores podem ser instigados a escrever suas próprias histórias insurgentes, contextualizadas nas realidades de suas escolas. Imaginemos,

[14] Para Gramsci (2014), insurgir não significa apenas rebelar-se no plano imediato, mas participar de um movimento histórico de disputa cultural e política contra a hegemonia dominante, criando novas formas de pensar e agir que rompam com o consenso imposto. É uma ação consciente e organizada que busca construir hegemonia alternativa por meio da educação, da cultura e da produção intelectual.

por exemplo, um grupo de professores de uma escola pública escrevendo coletivamente uma história infantil sobre uma heroína negra que enfrenta o “dragão” do racismo no recreio; ou professores de uma escola rural criando um conto de fadas local em que o protagonista é uma criança com deficiência que salva a comunidade. Essas produções teriam um impacto transformador tanto para quem as escreve quanto para as crianças que as lerem, pois enraízam a fabulação crítica no aqui e agora.

Aqui entra a importância de políticas institucionais e programas formativos específicos. Formar professores como criadores de narrativas insurgentes exigirá mudanças estruturais, tais como: inserir nos currículos de licenciatura disciplinas ligadas à literatura infantojuvenil crítica e produção de textos criativos; promover oficinas de escrita criativa para educadores (valorizando a expressão artística do docente tanto quanto se valoriza sua capacidade científica); incentivar projetos interdisciplinares em que professores e crianças cocriem histórias integrando língua portuguesa, artes, história, etc.; e, fundamentalmente, construir uma rede de apoio e compartilhamento, para que um docente que cria um material inovador possa divulgá-lo, receber retorno de pares, sentir-se parte de uma comunidade de prática. No âmbito das políticas públicas, iniciativas como concursos de contos para professores, prêmios de inovação pedagógica com narrativa, e inserção de acervos de literatura inclusiva nas escolas são passos concretos.

A tese de Preciado (2008) sobre a possibilidade de hackear os sistemas vigentes podem ser traduzidos aqui: hackear o sistema educacional talvez passe por infiltrar outras histórias nele. O conto literário - de fadas normativo, com sua ideologia implícita, é uma tecnologia de poder que serve ao status quo; o conto insurgente é a contra tecnologia. Lembremos das palavras de Preciado (2008) já mencionadas: “as tecnologias digitais permitem que a identidade não seja fixa, mas sim constantemente recriada e negociada” (Preciado, 2008, p. 45). Essa visão aplicada à pedagogia indica a possibilidade de permitir identidades educacionais fluidas, ou seja, que tanto crianças quanto professores se reinventem e cocriem novas formas de ser no espaço escolar. A escrita e reescrita de narrativas oferece esse campo de negociação constante, onde nada está totalmente congelado, nem os papéis dos contos, nem os papéis na sala de aula.

Por fim, afirmar que professores podem se tornar criadores de

narrativas insurgentes não significa tirar o foco das crianças, mas sim inspirá-los pelo exemplo. Quando um docente se arrisca a transgredir o currículo convencional e apresenta uma história nova, ou convida a turma a inventar personagens juntos, ele envia uma mensagem potente: a de que a cultura não está dada, pode ser transformada; a de que também as crianças são autoras em potencial do mundo. Isso estabelece um ciclo virtuoso de emancipação, em que professores e crianças se alimentam mutuamente de criatividade e criticidade. Como aponta Louro (2004), práticas pedagógicas que incorporam múltiplas narrativas e exploram linguagens contemporâneas, como as mídias digitais, ampliam as possibilidades de reconhecimento das diferenças e fomentam uma participação ativa e crítica dos estudantes. Podemos acrescentar que ampliam igualmente a compreensão dos professores sobre seu próprio papel social, deixam de se ver como meros transmissores de conhecimentos alheios e passam a se reconhecer como agentes culturais.

Encerrar este capítulo e esta tese com uma proposta radical é, de certo modo, seguir o chamado hooks (2017) para ensinar a transgredir. É também responder ao diagnóstico de Foucault de que precisamos de uma história insubmissa às verdades estabelecidas, inventando outros futuros. O personagem Z3R-0, com sua recusa em obedecer às leis do conto de fadas tradicional, é metáfora da recusa que propomos ao docente: recusar-se a continuar contando apenas as mesmas histórias que silenciam tantos. Em vez disso, convidamos os educadores a empunhar a caneta (ou o teclado) como quem empunha a espada de um cavaleiro, não para ferir dragões imaginários, mas para abrir caminho por entre as florestas do possível.

Criar narrativas insurgentes é um ato de esperança e de coragem e, como tal, profundamente pedagógico. Afinal, como nos lembra uma das máximas freireanas, “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 2019, p. 38). Que os professores, formados nessa perspectiva, possam amar suas crianças e a humanidade o suficiente para ter a coragem de contar novas histórias, histórias insurgentes que libertem em vez de subjugar, que multipliquem os finais felizes em vez de reservá-los a tão poucos. Essa é a utopia concreta que vislumbramos: a escola como um grande laboratório narrativo, onde cada aula seja uma pequena insurgência contra a fatalidade, e cada docente, um fabulador de futuros mais livres. Em outras palavras, uma formação docente transgressora em que educar e fabular se unem para

que “era uma vez” possa, enfim, tornar-se será muitas vezes, contado por muitas vozes e vivido em plena liberdade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ENTRE O *GLITCH* E A CONTINUIDADE: REPROGRAMAÇÕES DE UM PENSAMENTO QUE NÃO SE ENCERRA

Longe de operar como síntese ou fechamento, esta seção assume-se como dobra, como desvio e como continuidade de um pensamento que se recusa a estabilizar-se. Se ao longo desta tese buscou-se evidenciar que as subjetividades são produzidas em tramas históricas, tecnopolíticas e discursivas, então qualquer tentativa de conclusão totalizante implicaria a reiteração dos mesmos regimes de verdade que aqui se procurou tensionar. Nesse sentido, mais do que concluir, trata-se de reprogramar. Retomar os percursos aqui traçados não significa fixá-los, mas reinscrevê-los em novos circuitos de sentido, reconhecendo que a educação, a subjetividade e a tecnologia constituem campos abertos, instáveis e permanentemente disputados. Como já indicava Foucault (1984), o pensamento não se encerra em suas formulações, mas se transforma na medida em que se exerce como prática, como experiência e como deslocamento. Assim, esta escrita não se apresenta como ponto de chegada, mas como continuidade de um processo que permanece em aberto, atravessado por tensões, falhas e possibilidades.

Se a escola foi aqui analisada como dispositivo de normalização, também foi tensionada como território de fissuras, onde o *glitch* emerge não como erro a ser corrigido, mas como potência de reconfiguração. A figura do ciborgue, inspirada em Haraway (2013), permitiu deslocar a compreensão de sujeito para além das dicotomias modernas, evidenciando que as fronteiras entre humano e máquina, natureza e cultura, norma e desvio são sempre contingentes e passíveis de reescrita. No entanto, como discutido ao longo da tese, tais reconfigurações não se dão fora das relações de poder, mas no interior delas, em um campo no qual controle e resistência coexistem e se entrelaçam. É nesse cenário que os contos digitais se afirmam como dispositivos pedagógicos e epistemológicos, não por oferecerem respostas prontas, mas por abrirem espaços de imaginação crítica, nos quais novas narrativas podem ser ensaiadas.

Assim, o que se propõe não é a superação definitiva das normatividades escolares, mas a ampliação das possibilidades de leitura, intervenção e criação no interior dessas mesmas estruturas. A fabulação crítica, nesse contexto,

opera como gesto metodológico e político, permitindo que professores e estudantes não apenas interpretem o mundo, mas também o reinventem narrativamente. Como prática de subjetivação, ela desloca o olhar pedagógico da correção para a escuta, da norma para a diferença, do controle para a experimentação. Tal deslocamento não elimina os conflitos, mas os torna visíveis, habitáveis e potencialmente transformadores. Dessa forma, esta tese não se encerra, mas se mantém em estado de abertura. Se houve aqui algum gesto de ruptura, ele não reside na pretensão de instaurar um novo paradigma totalizante, mas na insistência em produzir fissuras nos já existentes. O *glitch,* longe de ser um ponto de falha terminal, permanece como índice de que o sistema nunca é completo, nunca é fechado, nunca é definitivo. E talvez seja precisamente aí que resida sua potência: na possibilidade contínua de ser reprogramado.

A tese teve como ponto de partida a compreensão de que os processos educativos, no contexto da cibercultura, não podem ser analisados apenas como práticas pedagógicas neutras ou técnicas, mas como dispositivos centrais de produção de subjetividades. Desde o início, a investigação assumiu que a educação opera como um campo de forças no qual saber, poder e tecnologia se articulam para definir quem pode aprender, existir e ser reconhecido no espaço escolar. A pergunta-problema que orientou a pesquisa buscou compreender de que modo os dispositivos de classificação, normatização e controle atravessam a educação contemporânea e como esses dispositivos participam ativamente da constituição das subjetividades, ao mesmo tempo em que se interrogou a possibilidade de tencioná-los, reprogramá-los e reinventá-los.

Ao longo do percurso investigativo, a tese demonstrou que a cibercultura não constitui apenas um novo cenário tecnológico, mas um regime cultural e político que reorganiza profundamente as formas de viver, aprender e ensinar. A educação, inserida nesse regime, passa a operar sob novas racionalidades que intensificam práticas históricas de vigilância, avaliação e normalização. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a escola contemporânea continua a desempenhar uma função central na produção de sujeitos ajustados às normas sociais, ainda que essas normas se apresentem agora sob a forma de inovação, eficiência e modernização tecnológica. A análise desenvolvida ao longo da tese permitiu afirmar que a incorporação das tecnologias digitais pela educação, quando realizada de forma

acrítica, tende a aprofundar desigualdades e reforçar hierarquias já existentes.

Na seção 1, a tese estabeleceu os fundamentos conceituais que sustentam a compreensão da cibercultura como um regime cultural e político, afastando-se de leituras procedimentais da tecnologia. Demonstrou-se que os artefatos técnicos não são neutros, mas produzem e são produzidos por racionalidades históricas específicas. A partir de Foucault, foi possível compreender que as tecnologias digitais atualizam e inovam mecanismos disciplinares já presentes na modernidade, deslocando-os de formas centralizadas de controle para dispositivos mais difusos, contínuos e capilares. Nesse sentido, o capítulo respondeu diretamente à pergunta-problema ao demonstrar que a educação, ao incorporar tecnologias digitais sem problematização crítica, passa a operar segundo lógicas que classificam, hierarquizam e regulam sujeitos, produzindo efeitos diretos sobre os modos de aprender, existir e pertencer.

A análise da seção 1 evidenciou que a cibercultura intensifica processos de governamentalidade ao articular vigilância, avaliação permanente e produção massiva de dados. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço físico de ensino para se tornar um ambiente híbrido, no qual plataformas digitais, sistemas de monitoramento e métricas de desempenho passam a regular as condutas de estudantes e professores. Esses dispositivos produzem uma pedagogia implícita da performance, na qual o valor do sujeito é constantemente medido, comparado e hierarquizado. Assim, a tese demonstrou que a racionalidade tecnológica não apenas atravessa a educação, mas reorganiza seus critérios de sucesso, fracasso e reconhecimento.

No aprofundamento desenvolvido no subcapítulo 1.1, a pesquisa demonstrou que a escola moderna já nasce como um dispositivo de classificação e controle dos corpos e dos saberes. A organização do tempo, do espaço, dos currículos e das avaliações constitui uma tecnologia de poder que produz sujeitos disciplinados e previsíveis. A cibercultura não rompe com essa lógica histórica, mas a intensifica, ampliando sua capilaridade e alcance por meio de tecnologias digitais que operam de forma contínua e invisível. Retomando Foucault, o texto evidenciou que esses dispositivos funcionam como tecnologias de governo das condutas, orientando comportamentos e produzindo subjetividades ajustadas à norma sob a aparência de objetividade técnica e inovação pedagógica.

A subseção 1.1 permitiu compreender que a promessa de personalização e autonomia frequentemente associada às tecnologias educacionais esconde uma racionalidade de controle mais refinada. A produção constante de dados sobre desempenho, comportamento e engajamento transforma estudantes em objetos de análise permanente, antecipando trajetórias e delimitando possibilidades. Esse movimento responde ao objetivo da tese de compreender como os mecanismos de poder se reconfiguram no campo educacional contemporâneo, demonstrando que a escola permanece como espaço central de disciplinamento, ainda que sob novas roupagens tecnológicas.

Na subseção 1.2, a tese avançou na análise dos efeitos subjetivos desses processos de classificação e controle. Demonstrou-se que tais dispositivos não apenas organizam o funcionamento institucional da escola, mas produzem impactos profundos sobre a constituição das identidades, expectativas e trajetórias dos sujeitos. A educação passa a funcionar como um espaço de antecipação de destinos sociais, no qual estudantes são continuamente avaliados, rotulados e posicionados em hierarquias que naturalizam desigualdades. A pesquisa evidenciou que esses processos afetam de forma mais intensa sujeitos historicamente marginalizados, cujos corpos, comportamentos e formas de expressão escapam às normas dominantes.

A análise da subseção 1.2 permitiu afirmar que a desigualdade educacional não pode ser compreendida como falha do sistema, mas como um de seus efeitos estruturais. Ao articular saber, poder e tecnologia, a escola participa ativamente da produção de subjetividades hierarquizadas, definindo quem é reconhecido como legítimo e quem é empurrado para zonas de invisibilidade e exclusão. Essa constatação reforçou o argumento central da tese de que a educação na cibercultura não pode ser analisada apenas a partir de indicadores de acesso ou desempenho, mas exige uma crítica profunda aos modos como as subjetividades são produzidas e governadas.

A seção e subseções iniciais da tese responderam de forma consistente à pergunta-problema ao demonstrar que a educação contemporânea é atravessada por dispositivos de poder que operam na classificação, normatização e controle das subjetividades. Ao mesmo tempo, esses capítulos abriram caminho para a segunda parte da investigação, na qual se buscou compreender como essas

racionalidades podem ser tensionadas e reprogramadas a partir de outras concepções de sujeito, corpo e educação. Assim, o Capítulo 1 e seus subcapítulos estabeleceram a base crítica necessária para o deslocamento analítico que será aprofundado nos blocos seguintes, nos quais a tese passa a explorar as possibilidades de resistência, fabulação e reinvenção pedagógica no contexto da cibercultura.

Na seção 2, a tese deslocou o eixo analítico da crítica institucional para a constituição das subjetividades na cibercultura, aprofundando a compreensão de como corpo, tecnologia e poder se entrelaçam nos processos educativos contemporâneos. Esse deslocamento foi fundamental para responder à pergunta-problema em sua dimensão subjetiva, ao demonstrar que os dispositivos educacionais não apenas classificam sujeitos externamente, mas produzem modos específicos de sentir, desejar e existir. A partir desse capítulo, a educação passou a ser compreendida como um campo de produção de subjetividades tecnomediadas, no qual identidades são continuamente moldadas por racionalidades normativas que operam tanto no nível simbólico quanto material.

A incorporação das contribuições de Haraway permitiu problematizar concepções tradicionais de sujeito que ainda orientam grande parte das práticas educacionais. Ao assumir a figura do ciborgue como metáfora crítica, a tese evidenciou que as subjetividades contemporâneas são híbridas, instáveis e atravessadas por múltiplas tecnologias. Essa compreensão desloca a ideia de identidade como essência fixa e inaugura uma leitura processual da subjetivação, na qual humano e máquina, natureza e cultura, corpo e técnica deixam de operar como polos opostos. No contexto educacional, esse deslocamento revelou os limites de uma escola estruturada a partir de classificações binárias, que tende a reagir à diferença como problema a ser corrigido, em vez de reconhecê-la como potência formativa.

Por conseguinte, a dificuldade da escola em lidar com subjetividades híbridas não decorre de falhas pontuais, mas de uma racionalidade profundamente enraizada na modernidade. A educação, ao insistir em modelos normativos de desenvolvimento, comportamento e aprendizagem, produz mecanismos de exclusão que recaem de forma mais intensa sobre corpos que escapam às expectativas de gênero, sexualidade, desempenho e normalidade. Assim, o capítulo respondeu à pergunta-problema ao evidenciar que a produção das subjetividades na escola cibercultural continua ancorada em regimes de verdade que hierarquizam vidas e

delimitam possibilidades de reconhecimento.

No aprofundamento realizado na subseção 2.1.1, a tese avançou na análise do corpo como elemento central dos processos de subjetivação. Demonstrou-se que o corpo não é apenas suporte biológico da aprendizagem, mas território político e tecnopolítico no qual se inscrevem normas, expectativas e dispositivos de controle. Evidenciou-se que a educação participa ativamente da regulação dos corpos, operando por meio de currículos, regras comportamentais, discursos pedagógicos e práticas institucionais que definem quais corpos são inteligíveis e quais são tratados como desvios. Esse movimento respondeu diretamente ao objetivo de compreender como a escola atua na produção de subjetividades normalizadas.

Nesse sentido, constatou-se que a regulação corporal na educação não se limita a formas explícitas de repressão, mas opera por meio de mecanismos sutis de adequação e correção. A medicalização de comportamentos, a patologização da diferença e a imposição de padrões de gênero e sexualidade são exemplos de como o corpo escolar é continuamente governado. A tese demonstrou que tais práticas produzem efeitos duradouros sobre a experiência subjetiva dos estudantes, afetando sua relação consigo mesmos, com o saber e com o espaço escolar. Dessa forma, o corpo emerge como ponto de articulação entre biopolítica e tecnopolítica no campo educacional.

Na subseção 2.1.1.1, a análise aprofundou a compreensão da farmacopornopolítica como regime contemporâneo de poder que incide diretamente sobre os corpos e os desejos. Demonstrou-se que, no capitalismo contemporâneo, a gestão da vida se desloca para o nível da excitação, do prazer e da modulação afetiva, articulando tecnologias farmacológicas, midiáticas e digitais. No contexto educacional, esse regime se manifesta na produção de subjetividades ajustadas a expectativas de desempenho, comportamento e autocontrole, reforçando a internalização das normas. A escola, nesse sentido, participa da administração dos afetos e dos desejos, contribuindo para a produção de sujeitos governáveis.

A farmacopornopolítica não substitui a biopolítica, mas a intensifica. Enquanto a biopolítica opera sobre a vida como população, a farmacopornopolítica incide sobre a vida como corpo programável e desejo modulável. Essa distinção foi fundamental para compreender como os dispositivos educacionais contemporâneos operam de forma mais profunda e capilar, atravessando não apenas comportamentos

observáveis, mas a própria experiência subjetiva dos sujeitos. A tese demonstrou que, ao regular desejos, afetos e identidades, a escola amplia seu alcance como dispositivo de poder.

A articulação entre tecnologia digital e subjetivação, revelou como a cibercultura intensifica esses processos de regulação. Plataformas educacionais, sistemas de monitoramento, algoritmos de desempenho e métricas de engajamento produzem novas formas de vigilância que atravessam o cotidiano escolar. Esses dispositivos não apenas observam, mas intervêm ativamente na produção das subjetividades, orientando comportamentos, expectativas e modos de relação com o saber. A análise demonstrou que a promessa de personalização e autonomia frequentemente associada a essas tecnologias esconde uma lógica de controle refinada e contínua.

Nesse processo, a gestão algorítmica da educação produz efeitos subjetivos profundos, ao transformar estudantes e professores em perfis analisáveis, comparáveis e previsíveis. Esse processo contribui para a naturalização das desigualdades e para a ampliação das exclusões simbólicas e materiais, especialmente quando não há enfrentamento político e pedagógico dessas tecnologias. A tese demonstrou que a subjetividade, na cibercultura educacional, passa a ser produzida em diálogo constante com sistemas técnicos que delimitam o que pode ser visto, dito e valorizado.

A seção 2 e suas subseções responderam de forma decisiva à pergunta-problema ao demonstrar que a produção das subjetividades na educação cibercultural ocorre por meio de uma complexa articulação entre corpo, tecnologia e poder. A análise evidenciou que os dispositivos educacionais contemporâneos não apenas reproduzem normatividades, mas produzem modos específicos de subjetivação que atravessam profundamente a experiência escolar. Ao mesmo tempo, o capítulo abriu espaço para pensar como essas racionalidades podem ser tensionadas a partir de outras concepções de corpo, identidade e educação, preparando o terreno para os blocos seguintes, nos quais a tese passa a explorar as possibilidades pedagógicas de resistência, engajamento e fabulação crítica.

Na seção 3, a tese deslocou o foco da análise estrutural dos dispositivos de poder para a dimensão ética e pedagógica da educação, incorporando de forma central as contribuições de bell hooks para pensar o ensino como prática de

liberdade. Esse deslocamento foi fundamental para responder à pergunta-problema em sua dimensão propositiva, ao demonstrar que, embora a educação esteja atravessada por dispositivos de normatização e controle, ela também pode constituir-se como espaço de resistência, transformação e criação de outras formas de existência. A partir desse capítulo, a educação passou a ser compreendida não apenas como lugar de reprodução das normas, mas como território de disputa política e afetiva.

A interlocução com hooks permitiu problematizar concepções tradicionais de docência baseadas na neutralidade, na autoridade e na objetividade técnica. A tese demonstrou que tais concepções tendem a silenciar experiências, afetos e saberes que não se enquadram nos padrões dominantes, reforçando processos de exclusão e violência simbólica. Ao afirmar que ensinar é um ato político, hooks desloca o papel do docente para além da transmissão de conteúdos, convocando-o a assumir uma posição ética diante das desigualdades e opressões que atravessam o espaço escolar. Esse referencial foi decisivo para repensar a formação docente no contexto da cibercultura.

A seção 3 respondeu diretamente à pergunta-problema ao demonstrar que os dispositivos de classificação e controle não operam de forma absoluta e incontornável. A partir de uma pedagogia engajada, torna-se possível tensionar essas racionalidades e criar brechas para práticas educativas mais inclusivas e emancipatórias. A tese evidenciou que a resistência pedagógica não se dá por negação abstrata das normas, mas por práticas cotidianas que reconhecem os sujeitos em sua pluralidade e historicidade. Nesse sentido, a educação aparece como espaço privilegiado para a construção de outras formas de subjetivação.

Na subseção 3.1.1, a análise aprofundou a noção de pedagogia engajada, evidenciando sua centralidade para a formação docente crítica. Demonstrou-se que uma pedagogia comprometida com a liberdade exige que o docente reconheça sua própria implicação nos processos de poder que atravessam a escola. A formação docente, nesse horizonte, não pode restringir-se ao domínio de metodologias ou tecnologias, mas pode incluir uma reflexão constante sobre as relações de poder, os afetos e as experiências que constituem o ato educativo. A tese demonstrou que professores formados apenas para a eficiência técnica tendem a reproduzir práticas normativas, enquanto uma formação engajada amplia a

capacidade de escuta, diálogo e criação pedagógica.

Diante disso, é fundamental considerar que a pedagogia engajada se fundamenta no reconhecimento da experiência vivida como dimensão legítima do conhecimento. Ao valorizar a experiência dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados, a educação deixa de operar exclusivamente segundo padrões abstratos de normalidade e passa a acolher narrativas plurais. Esse movimento é particularmente relevante no contexto da cibercultura, em que identidades são constantemente mediadas por tecnologias e atravessadas por discursos normativos. A pedagogia engajada, ao incorporar essas experiências, cria condições para que os sujeitos se reconheçam como produtores de saber e sentido.

A tese aprofundou a relação entre pedagogia engajada e práticas de liberdade, evidenciando que o afeto, a escuta e o diálogo não são elementos acessórios do processo educativo, mas dimensões constitutivas da aprendizagem. Demonstrou-se que práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na padronização, na avaliação contínua e no controle tendem a produzir silenciamentos e exclusões, afetando de forma mais intensa sujeitos que já ocupam posições de vulnerabilidade social. A partir de hooks, a tese afirmou que ensinar para a liberdade implica criar espaços pedagógicos nos quais o erro, a dúvida e a diferença sejam reconhecidas como parte do processo formativo.

Consequentemente, as práticas de liberdade na educação exigem uma reconfiguração das relações entre docente e estudante. A autoridade docente deixa de operar como imposição vertical e passa a ser construída de forma relacional, baseada no respeito, na escuta e na corresponsabilidade pelo processo educativo. Essa reconfiguração tem implicações diretas para a formação docente, ao exigir que professores desenvolvam competências éticas e políticas para lidar com a diversidade de corpos, identidades e trajetórias presentes na escola contemporânea. A tese demonstrou que, sem esse deslocamento, a educação tende a reproduzir as mesmas hierarquias que pretende combater.

A seção 3 e suas subseções responderam à pergunta-problema ao demonstrar que a educação na cibercultura não está condenada à reprodução das normatividades impostas pelos dispositivos de poder. A partir de uma pedagogia engajada e comprometida com a liberdade, professores podem tensionar as lógicas classificatórias e criar práticas educativas que ampliem o reconhecimento, o

pertencimento e a emancipação dos sujeitos. Esse capítulo consolidou a dimensão propositiva da tese, ao apontar caminhos concretos para a formação docente e para a reinvenção das práticas pedagógicas no contexto contemporâneo.

Na seção 4, a tese assumiu de forma explícita a narrativa como dispositivo epistemológico e metodológico, deslocando a escrita acadêmica de uma lógica exclusivamente analítica para uma prática de produção de conhecimento situada, encarnada e politicamente implicada. Esse deslocamento foi fundamental para responder à pergunta-problema em sua dimensão metodológica, ao demonstrar que a narrativa não opera como ilustração do argumento teórico, mas como forma legítima de conhecer, interpretar e intervir na realidade educacional. A partir desse capítulo, a pesquisa afirmou que narrar é um ato político, capaz de tornar visíveis experiências, afetos e subjetividades que escapam aos regimes tradicionais de validação científica.

A incorporação da narrativa permitiu tensionar os limites da escrita acadêmica normativa, ampliando as possibilidades de expressão e análise no campo da educação. Em diálogo com Haraway, a tese compreendeu a narrativa como saber situado, produzido a partir de corpos e experiências concretas, e não como enunciação neutra ou universal. Essa compreensão foi decisiva para afirmar que a produção do conhecimento educacional exige o reconhecimento das condições materiais, afetivas e históricas que atravessam os sujeitos. Assim, o Capítulo 4 respondeu à pergunta-problema ao demonstrar que reprogramar os dispositivos educacionais também implica reprogramar os modos de escrever, pesquisar e produzir ciência.

Ao articular contos digitais, BNCC e letramento literário, a tese afirma seu caráter propositivo ao indicar caminhos possíveis de uso pedagógico dessas narrativas, sem prescrição normativa ou aplicação homogênea. Trata-se de reconhecer os contos digitais como dispositivos literários contemporâneos que, quando mediados por práticas pedagógicas sensíveis e críticas, podem contribuir para a formação leitora das crianças e para o deslocamento do olhar docente frente às subjetividades dissidentes, ampliando as possibilidades de reconhecimento, pertencimento e fabulação no espaço escolar.

Ainda que persistam desigualdades estruturais no acesso à energia elétrica e à internet em parte das escolas brasileiras, não se trata de pressupor a

inviabilidade das propostas aqui discutidas, mas de problematizar suas condições de possibilidade. Nesse sentido, a eventual transposição de contos digitais para suportes e práticas analógicas pode ser compreendida menos como substituição e mais como reconfiguração situada, sensível às materialidades disponíveis em cada contexto escolar.

Tal deslocamento não pretende minimizar a centralidade das políticas públicas de acesso e conectividade, cuja responsabilidade recai sobre o Estado, mas indicar que, mesmo em condições adversas, práticas pedagógicas podem emergir a partir das contingências locais. Nessa direção, dialoga-se com Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2015), para quem a chamada potência do precário não deve ser interpretada como celebração da falta, mas como abertura para processos de invenção que tensionam a lógica deficitária frequentemente atribuída às escolas públicas.

Assim, ao invés de assumir o precário como limite absoluto ou como solução romantizada, propõe-se compreendê-lo como campo de disputas e possibilidades, no qual professores e estudantes podem mobilizar recursos diversos, técnicos, corporais e narrativos, para produzir experiências de fabulação e aprendizagem. Trata-se, portanto, de sustentar uma perspectiva que reconhece simultaneamente as desigualdades estruturais e as práticas inventivas que nelas se inscrevem, mantendo o debate aberto às tensões entre condição material, ação pedagógica e políticas educacionais.

Na subseção 4.1.1, a análise do conto evidenciou de forma concreta os efeitos subjetivos dos sistemas educacionais classificatórios. A narrativa tornou visíveis experiências de exclusão, não pertencimento, violência simbólica e resistência que dificilmente seriam capturadas por abordagens puramente descritivas ou estatísticas. O conto permitiu acessar dimensões sensíveis da experiência escolar, revelando como as normas educacionais se inscrevem nos corpos, nos afetos e nas memórias dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a análise demonstrou que a narrativa não abdica do rigor crítico, mas o amplia, ao articular teoria, experiência e imaginação.

A leitura crítica do conto evidenciou que a escola opera como espaço de produção de feridas subjetivas, mas também como lugar potencial de reinvenção. A narrativa funcionou como dispositivo de escuta, permitindo que vozes historicamente silenciadas emergissem no texto acadêmico. Esse movimento foi

fundamental para sustentar a tese de que a educação precisa reconhecer as marcas deixadas pelos processos de classificação e controle, ao mesmo tempo em que cria condições para a elaboração simbólica dessas experiências. A subseção 4.1.1 demonstrou, assim, que a narrativa pode operar como prática pedagógica e formativa, tanto para pesquisadores quanto para docentes.

Na seção 5, a tese aprofundou a noção de fabulação crítica como prática política, pedagógica e epistemológica. Ao dialogar com Haraway e Preciado, a pesquisa afirmou que fabular não significa fugir da realidade, mas produzir deslocamentos que tornem pensável aquilo que os regimes normativos insistem em interditar. A fabulação crítica foi compreendida como estratégia de reprogramação simbólica dos dispositivos de poder, capaz de criar fissuras nos roteiros que organizam a educação, o reconhecimento e a subjetivação. Esse capítulo respondeu diretamente às questões formuladas ao longo da tese sobre como reescrever as histórias que nos escrevem e como hackear as pedagogias do reconhecimento.

A fabulação crítica permitiu afirmar que as histórias que estruturam a escola não são naturais nem inevitáveis, mas construções históricas passíveis de transformação. Ao inventar outras narrativas, a educação pode criar ficções de pertencimento que ampliem o campo do possível para sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o Capítulo 5 demonstrou que a fabulação opera como gesto político ao deslocar os critérios de normalidade, mérito e valor que organizam o espaço educacional. Fabular tornou-se, assim, um modo de intervir nos dispositivos de governamentalidade, sem negá-los frontalmente, mas tensionando-os a partir de dentro.

Na subseção 5.1.1, a tese articulou a fabulação crítica de forma direta com o conto Z3R-0, afirmando-o como dispositivo central da pesquisa. O conto foi compreendido como gesto de reprogramação simbólica do sistema educacional, ao criar um personagem que encarna a instabilidade, a incompletude e a hibridez das subjetividades contemporâneas. Z3R-0 não se ajusta às classificações tradicionais de gênero, corpo ou desempenho, e, justamente por isso, expõe os limites das pedagogias normativas. A narrativa propõe um deslocamento do olhar, convidando leitores a reconhecerem a diferença não como déficit, mas como potência formativa.

A contribuição de Z3R-0 para a formação docente foi explicitada ao longo do subcapítulo 5.1.1, ao demonstrar que o conto pode operar como dispositivo

formativo capaz de provocar estranhamento, empatia e reflexão crítica. Ao entrar em contato com a narrativa, professores são convidados a revisar suas próprias práticas, expectativas e critérios de reconhecimento. O conto atua como dispositivo pedagógico ao abrir espaço para discussões sobre pertencimento, exclusão, identidade e tecnologia, ampliando os repertórios de atuação docente. Nesse sentido, a fabulação crítica se articula diretamente à formação de professores comprometidos com práticas emancipatórias.

Para as crianças, Z3R-0 oferece a possibilidade de identificação com personagens que não se encaixam nos modelos tradicionais de heróis ou vilões. A narrativa cria um espaço simbólico no qual a diferença é reconhecida e valorizada, contribuindo para a construção de subjetividades mais livres e plurais. Ao fabular outros modos de existir, o conto permite que crianças imaginem futuros menos normativos e mais abertos à multiplicidade. Assim, a fabulação crítica se revela como prática pedagógica potente na educação infantil, ao articular imaginação, ética e política.

No fechamento da tese, torna-se possível afirmar que a educação na cibercultura é atravessada por dispositivos de poder que produzem subjetividades classificadas, normalizadas e hierarquizadas, mas também por brechas que permitem resistência, criação e reinvenção. Ao longo dos cinco capítulos, a pesquisa demonstrou que os processos educativos não são apenas espaços de reprodução das normas, mas campos de disputa nos quais diferentes projetos de sociedade e de sujeito se confrontam. A pergunta-problema foi respondida ao evidenciar que os dispositivos de classificação e controle podem ser tensionados por práticas pedagógicas críticas, narrativas insurgentes e fabulações comprometidas com a justiça social.

Como contribuição central, a tese afirmou que pensar a educação contemporânea exige reconhecer os corpos e as subjetividades como campos de disputa política. A articulação entre Foucault, Butler, Haraway, hooks e Preciado permitiu construir uma análise que denuncia os limites dos modelos educacionais normativos e aponta para novos olhares e novos rumos na formação docente e nas práticas pedagógicas. A narrativa de Z3R-0, como fabulação crítica, materializou essa proposta ao criar um espaço de pensamento no qual a educação pode ser reprogramada a partir de compromissos éticos com a dignidade, a pluralidade e a

emancipação dos sujeitos.

Portanto, reprogramar a educação não significa destruí-la, mas tencioná-la, hackeá-la e reinventá-la a partir de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e abertas à criação. Ao reescrever as histórias que nos escrevem, a educação pode se tornar espaço de pertencimento, liberdade e invenção, no qual docentes e crianças participam ativamente da construção de mundos possíveis. Essa é a aposta política, pedagógica e epistemológica que encerra esta tese.

Ao articular os diferentes blocos analíticos desta tese, torna-se possível responder de forma clara e integrada à pergunta-problema que orientou a pesquisa. Demonstrou-se que os dispositivos de classificação, normatização e controle atuam na educação da cibercultura produzindo subjetividades ajustadas a regimes específicos de reconhecimento, desempenho e inteligibilidade. Esses dispositivos operam tanto no plano institucional quanto no plano subjetivo, atravessando corpos, afetos, desejos e narrativas. Contudo, a análise também evidenciou que tais dispositivos não são totalizantes, nem imunes à crítica, podendo ser tensionados e reprogramados a partir de práticas pedagógicas engajadas, narrativas insurgentes e fabulações críticas.

A progressão entre os blocos permitiu compreender que a governamentalidade educacional não se sustenta apenas por normas explícitas, mas também pelas histórias que a escola conta sobre si mesma, sobre os sujeitos que educa e sobre os futuros que considera possíveis. Nesse sentido, ao tomar os contos como artefatos de subjetivação e governamentalidade, a tese propôs um deslocamento crítico fundamental. Reescrever as histórias que nos escrevem significa intervir nos roteiros pedagógicos que naturalizam exclusões, hierarquias e silenciamentos, substituindo narrativas únicas por constelações de sentidos plurais e situados.

A resposta à questão “como reescrever as histórias que nos escrevem” emerge da articulação entre teoria e narrativa desenvolvida ao longo do trabalho. Reescrever não implica apagar o passado ou negar as tradições, mas deslocar seus sentidos, evidenciar suas lacunas e fabular outras possibilidades de existência. A tese demonstrou que a reescrita ocorre quando a educação reconhece o caráter construído das normas e passa a tratar identidades, corpos e trajetórias como processos abertos, e não como destinos fixos. Essa reescrita exige que

docentes e instituições assumam uma postura crítica diante das tecnologias, dos currículos e das práticas avaliativas que operam como mecanismos de antecipação e fechamento do possível.

Da mesma forma, a questão “como hackear as pedagogias do reconhecimento e criar ficções de pertencimento” foi respondida ao longo dos blocos por meio da análise das práticas pedagógicas e da fabulação crítica. Hackear as pedagogias do reconhecimento significam intervir nos critérios que definem quem é visto, ouvido e validado no espaço escolar. Significa deslocar o reconhecimento de um modelo normativo, centrado na adequação e na performance, para um reconhecimento relacional, ético e plural. A tese demonstrou que esse hackeamento não se dá por ruptura abrupta, mas por práticas cotidianas de escuta, acolhimento e criação pedagógica, sustentadas por uma formação docente engajada e crítica.

Os “súditos invisíveis” em nossas salas de aula são aquelas crianças cujas existências não se ajustam aos padrões normativos de comportamento, gênero, corpo, aprendizagem e expressão afetiva instituídos pela escola. São sujeitos frequentemente silenciados, medicalizados ou classificados como problema, não por incapacidade intrínseca, mas porque desafiam expectativas pedagógicas naturalizadas. As leis não escritas que punem essas diferenças manifestam-se em práticas aparentemente neutras, como currículos rígidos, avaliações padronizadas, controle dos corpos, vigilância dos afetos e hierarquias de reconhecimento que definem quem pode falar, aprender e pertencer. Nesse cenário, professores podem, muitas vezes de forma não intencional, assumir o papel de guardiões do reino, reproduzindo normas que não foram por eles criadas, mas que são reiteradas cotidianamente em nome da ordem, da eficiência e da normalização. Ao assumir esse risco analítico, a tese não busca culpabilizar o docente, mas convocá-lo à reflexão ética sobre sua própria implicação nos dispositivos de poder que atravessam a prática educativa. É nesse ponto que o exercício hermenêutico assume centralidade, pois o conto digital, enquanto fabulação crítica, opera simultaneamente como espelho e provocação. Ao refletir e distorcer as lógicas escolares, a narrativa permite desnaturalizar práticas pedagógicas excludentes, tornando visíveis os mecanismos de governamentalidade que produzem invisibilidade e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para imaginar outras formas de ensinar, reconhecer e existir na escola. Desse modo, a contribuição desta tese para a formação de professores reside precisamente na

capacidade de transformar a narrativa em interrupção ética de consciência pedagógica, capaz de deslocar o olhar, produzir estranhamento e sustentar práticas educativas mais éticas, sensíveis e inclusivas.

Nesse ponto, a fabulação crítica assume papel central como resposta metodológica, política e pedagógica às questões formuladas. Ao criar ficções de pertencimento, a educação passa a operar não apenas no registro da denúncia, mas também no da imaginação política. A fabulação crítica, conforme desenvolvida no Capítulo 5, mostrou-se capaz de produzir deslocamentos simbólicos que ampliam o campo do possível, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam como parte legítima da experiência educativa. Essas ficções não escapam da realidade, mas a tensionam, revelando seus limites e abrindo frestas para outras formas de existir e aprender.

O conto Z3R-0 sintetiza essa proposta ao operar simultaneamente como narrativa, dispositivo de subjetivação e potência crítica formativa. Ele responde concretamente às questões que atravessam a tese ao materializar, em linguagem literária, os efeitos dos dispositivos educacionais sobre os corpos e as subjetividades, ao mesmo tempo em que fabula alternativas possíveis. Z3R-0 reescreve as histórias que nos escrevem ao apresentar um sujeito que não se ajusta às classificações tradicionais e, justamente por isso, expõe a violência simbólica dessas classificações. Ao mesmo tempo, o conto cria uma ficção de pertencimento ao afirmar a diferença como potência, e não como déficit.

Do ponto de vista da formação docente, a tese demonstrou que o contato com narrativas fabulatórias como Z3R-0 amplia os repertórios pedagógicos e éticos dos professores. Ao provocar estranhamento e empatia, o conto convida à revisão de práticas naturalizadas e à construção de novos olhares sobre infância, aprendizagem e diferença. Para as crianças, a fabulação crítica oferece a possibilidade de se reconhecerem em narrativas que não reforçam modelos únicos de sucesso, identidade ou normalidade, contribuindo para a formação de subjetividades mais livres e plurais.

Assim, as questões que atravessaram esta tese não permaneceram em aberto, mas foram respondidas por meio de uma articulação consistente entre crítica teórica, análise educacional e produção narrativa. Dessa forma, pode-se afirmar que o objetivo geral desta tese foi alcançado, ao demonstrar como os

dispositivos de classificação, normatização e controle atravessam a educação na cibercultura e participam ativamente da produção das subjetividades. Os objetivos específicos também foram atendidos, na medida em que a pesquisa analisou os mecanismos de poder presentes no espaço escolar, discutiu a constituição dos corpos e das identidades a partir das contribuições de Foucault, Haraway, hooks e Preciado, e investigou as possibilidades de reprogramação desses dispositivos por meio de práticas pedagógicas críticas e narrativas fabulatórias. Ao articular teoria, análise educacional e produção narrativa, a tese respondeu de forma consistente à pergunta-problema, evidenciando que os processos educativos contemporâneos produzem subjetividades normalizadas, mas também podem ser tensionados e reinventados a partir de pedagogias do reconhecimento e de ficções de pertencimento.

Como fechamento, afirma-se que a contribuição central desta pesquisa reside em evidenciar que a disputa pelos modos de subjetivação na educação é também uma disputa narrativa. Reescrever as histórias que nos escrevem e hackear as pedagogias do reconhecimento revelou-se não apenas possível, mas necessário, diante dos desafios impostos pela cibercultura à educação contemporânea. A tese demonstrou que a educação pode se tornar um espaço de criação de pertencimento quando assume a fabulação crítica como prática pedagógica e política. Ao reprogramar os modos de contar, ensinar e reconhecer, a educação pode abrir caminho para novos rumos formativos, comprometidos com a dignidade, a pluralidade e a emancipação dos sujeitos. Essa é a resposta final às questões que nos atravessaram e nos convocaram a pensar, e é também a aposta ética e política que sustenta esta tese.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Claudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 34, p. 103–123, 2018.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. Painel Conectividade nas Escolas. Brasília: **ANATEL**, 2022. Disponível em: Acessar painel de conectividade. Acesso em: fev. 2026

AMARAL, Maria Regina dos Santos; SOUZA, Fernando do Nascimento. **Dos contos de fadas ao filme Malévola:** um olhar sobre o ser vilão sob a perspectiva dialógica do discurso. Littera Online, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, n. 22, p. 118–145, 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br Acesso em: 27 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016. Curitiba: **ABGLT**, 2016.

BARRETO, Maria Helena. Vilão ou herói? Uma meditação sobre a representação do negro em dois contos folclóricos brasileiros. **Junguiana – Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, v. 35, n. 1, p. 81–92, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 222–232.

BENTO, Carlos Henrique; SALES, Luiza Martins. Fadxs no vale: reescrita de contos de fadas numa perspectiva LGBT. In: **SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFMG**, 2018, Minas Gerais. Anais [...]. Minas Gerais: Instituto Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://ifmg.edu.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRAIDOTTI, Rosi. **Conhecimento pós-humano**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: um ensaio sobre a violência da linguagem. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVARERO, Adriana. **Horrorismo:** nomear a violência contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COHEN, Jeffrey Jerome. Cultura do monstro (sete teses). In: COHEN, Jeffrey Jerome (org.). **Teoria do monstro:** lendo a cultura. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996. p. 3–25.

CORDEIRO, Hugo Bulhões. Medieval. 2026. Disponível em: https://hbulhoes.blogspot.com/2026/02/medieval.html, Acessado em: 11/02/2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura e escrita na cultura digital.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, José Raimundo S.; ANDRADE, Viviane T. A. O aluno ciborgue-hacker na cibercultura. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**, 7., 2021, Belém. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Infância medicalizada:** o que a escola tem a dizer?

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e112, p. 101–120, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71676/62646. Acesso em: 07 fev. 2026.

DELAGNÔLO, Deise Priscila. Algumas perspectivas sobre as matrizes médicas da educação brasileira. **Revista de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 55–78, 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Pós-escrito sobre as sociedades de controle**. Outubro, v. 59, p. 3–7, 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O manual SAGE de pesquisa qualitativa. 3. ed. **Thousand Oaks**: SAGE Publicações, 2005.

DUARTE, Nathalia Tavares. **Ascensão das vilãs dos contos de fadas na contemporaneidade.** 2015**.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/19175. Acesso em: 27 fev. 2025.

EL-JAICK, Ana Paula Grillo. **Pós-verdade, ficção, fake news**. Fragmentum, Santa Maria, v. 53, p. 41–57, jan./jun. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência:** a escrita de nós. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2:** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e seleção de textos de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974–1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade:** curso no Collège de France (1980-1981). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARBARINO, Maria Isabel. **Queixa escolar e gênero:** a (des)construção de subjetividades dissidentes no ambiente educacional brasileiro. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e0210219, p. 205–224, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/?format=pdf. Acesso em: 06 fev. 2026.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo de. Performatividades queer na educação física escolar. **Movimento,** Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321–1334, 2018.

GARCIA, Tainá dos Reis; RIBEIRO, Paula Regina C.; MAGALHÃES, Joanalira C. **Entre normativas e acolhimentos:** o uso do nome social nas escolas de um município do Sul do Rio Grande do Sul e os deslocamentos do (cis)tema. Cadernos Cajuína, v. 10, n. 2, e976, 2025. Disponível em: (PDF) Entre normativas e acolhimentos: o uso do nome social nas escolas de um município do Sul do Rio Grande do Sul e os deslocamentos do (cis)tema. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GROS, Frédéric. **Desobedecer.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema:** o viver-com e o morrer-com no Chthuluceno. Tradução de Desani Silva e Maurício Mendonça Cardozo. São Paulo: Ubu, 2016.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue:** ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. São Paulo: XYZ, 2013.

HARAWAY, Donna. **Símios, ciborgues e mulheres:** a reinvenção da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2020a.

HOOKS, bell. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. Tradução de Ana Mazur Spelter. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, 2016.

KEYES, Ralph. **Era da pós-verdade:** desonestidade e enganação na vida contemporânea. São Paulo: Vozes, 2018.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIMA, Laura Norat de. **Medicalização da educação:** análise da produção bibliográfica nacional. Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, v. 22, n. 1, p. 33–52, 201. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/6146/3121. Acesso em: 07 fev. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-

estruturalista. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MALAGIGI, Lívia; MARCON, Fernando. **A educação na era digital:** desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 25, n. 100, 2020.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2008

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MCINTYRE, Lee. **Pós-verdade**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MICHELLI, Roberta Silva (Org.). **Viajando pelo mundo encantado do era uma vez:** configurações identitárias de gênero nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020 (edição digital). Disponível em: https://dialogarts.com.br/livros/viajando-pelo-mundo-encantado. Acesso em: 27 fev. 2025.

MELO, Amanda Maria da Silva; OLIVEIRA, Tainá Tavares de. **Literatura de autoria feminina na formação de leitores:** os contos de fada de Angela Carter e Marina Colasanti. Revista Letras Raras, Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, v. 13, n. 4, e3047, 2024. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

MEZZALIRA, Adinete S. da C.; SILVA, Iolete R. da; ARAÚJO, Mylane L. de B.; ALMEIDA, Marcely I. de B. de M. G. C. Cenas de exclusão, violência e discriminação LGBTQIA+ em contexto escolar. **Revista Valore**, 2023.

MIKULSKI, Camila Moreira. **Para além dos contos de fada:** princesas Disney e concepções de gênero na perspectiva de adolescentes. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Ana Carolina Souza do. **Representações sociais dos contos de fadas:** uma visão de professores sobre A Bela Adormecida. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

NOGUEIRA, Sayonara N. B.; SILVA, Thaís C. S. **Identidade de gênero na prática pedagógica:** uma reflexão sobre o livro “Tuda: uma história de identidade”. Revista Eletrônica DiversaPrática, v. 4, n. 1, p. 150–179, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual.** São Paulo: N-1 Edições, 2020a.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie:** sexo, drogas e biopolítica na era

farmacopornográfica. São Paulo: N-1 Edições, 2008.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. São Paulo: Companhia das Letras, 2020B.

PRECIADO, Paul B**. Eu sou o monstro que vos fala:** relatório para uma academia de psicanalistas. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

PRECIADO, Paul B. **Dysphoria Mundi:** relatório para uma academia de psicanalistas. São Paulo: n-1 edições, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Pornotopia:** Playboy e a invenção da sexualidade multimídia. Tradução de Eliana Costa. São Paulo: N-1 Edições, 2020C.

QUEIROZ, Leticia Luiz de; BERNHARD, Tania. Rodas de conversa sobre sexualidade e gênero no espaço escolar. In**: Salão de Ensino e de Extensão – UNISC**, Santa Cruz do Sul, 2018.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação:** ensaios de hermenêutica II. São Paulo: Papirus, 1986.

RODRIGUES, Alexsandro; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva; ZAMBONI, Jésio. **A potência do precário:** experiências e fabulações na escola pública. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1171–1190, 2015.

ROMERO, Sílvio. **Machado de Assis:** estudo comparativo de literatura brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Jason Gomes Rodrigues. **Escola e instituição total:** semelhanças entre o internato escolar e regimes disciplinares contemporâneos. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130–141, 2018.

SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática:** abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMIONATO, Gabriel Dias Ferreira. **A Bela e a Fera:** representações coloniais de gênero em três versões do conto. Epígrafe – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 22–50, 2022. Disponível em: https://revistas.usp.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOARES, Zilene P.; MONTEIRO, Simone S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 287–305, jan./fev. 2019.

SOUZA, Ravelli Henrique de; OLIVEIRA, Marta Furlan; CALSA, Geiva Carolina. **Educação e Foucault:** um debate sobre sexualidade no conto literário de Chapeuzinho Vermelho. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 330–347, 2020a. Disponível em: https://e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOUZA, Ravelli Henrique de; OLIVEIRA, Marta Furlan de. **A violência de gênero nos contos de fadas:** atributos para pensar a(s) infância(s) e a educação na contemporaneidade. Revista Saberes Pedagógicos, Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, v. 5, n. 2, e02106417, 2021. Disponível em: https://periodicos.unesc.net. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOUZA, Ravelli Henrique de. **Da repressão sexual ao direito de ser e saber em contos literários infantis:** agora é nossa vez. 2020. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020b.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

UNESCO. *Inteligência artificial na educação: desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável.* Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://bit.ly/4d9ge2f. Acesso em: 27 fev. 2025.

UNESCO. *A UNESCO apoia a definição e o desenvolvimento de competências em matéria de IA para os docentes.* 2022. Disponível em: https://bit.ly/4e5ivg9. Acesso em: 27 fev. 2025.

UNESCO. *Orientações sobre inteligência artificial e educação.* Paris: UNESCO, 2022. Disponível em em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709. Acesso em: 05/01/2026

WARK, McKenzie. **O manifesto hacker.** Cambridge: Harvard University Press, 2004.

WERLANG, Eduardo Mezzaroba; PEREIRA, Dayane Pelissaro; BETT, Gabriela de Conto. Medicalização da infância, fracasso escolar e conselho tutelar: uma análise histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 29, e55625, 2024.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. São Paulo: Intrínseca, 2019.

ANEXOS

ANEXO A: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





ANEXO B: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





ANEXO C: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





ANEXO D: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL



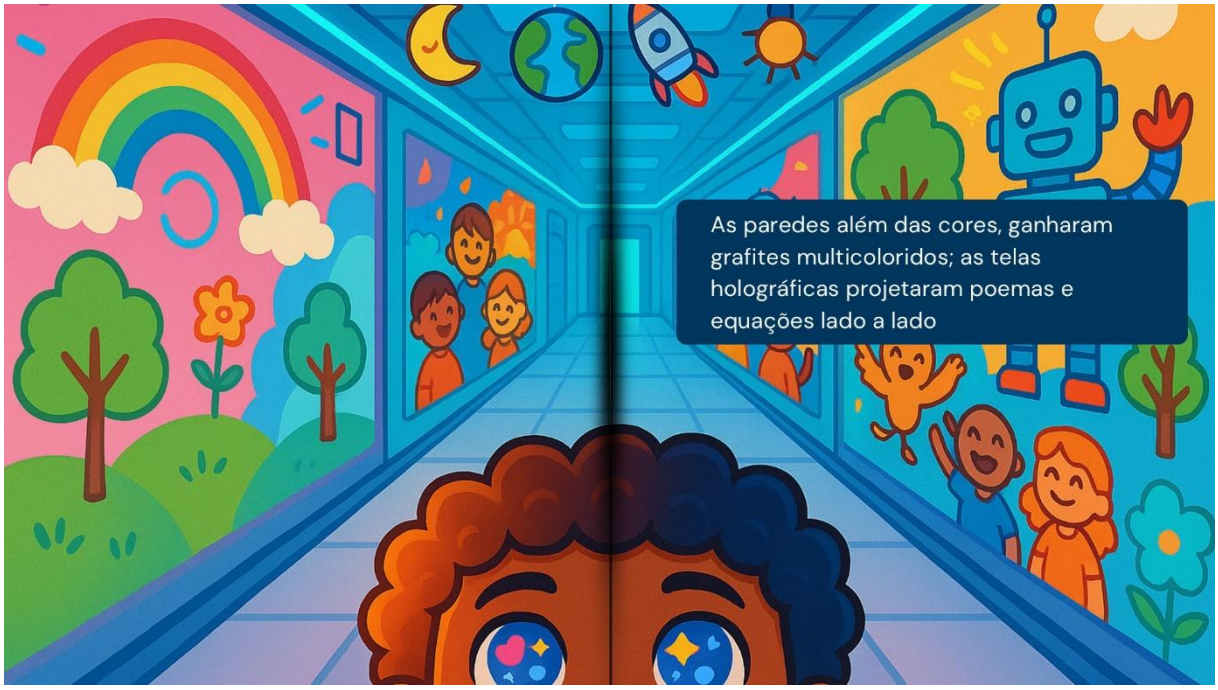


ANEXO E: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





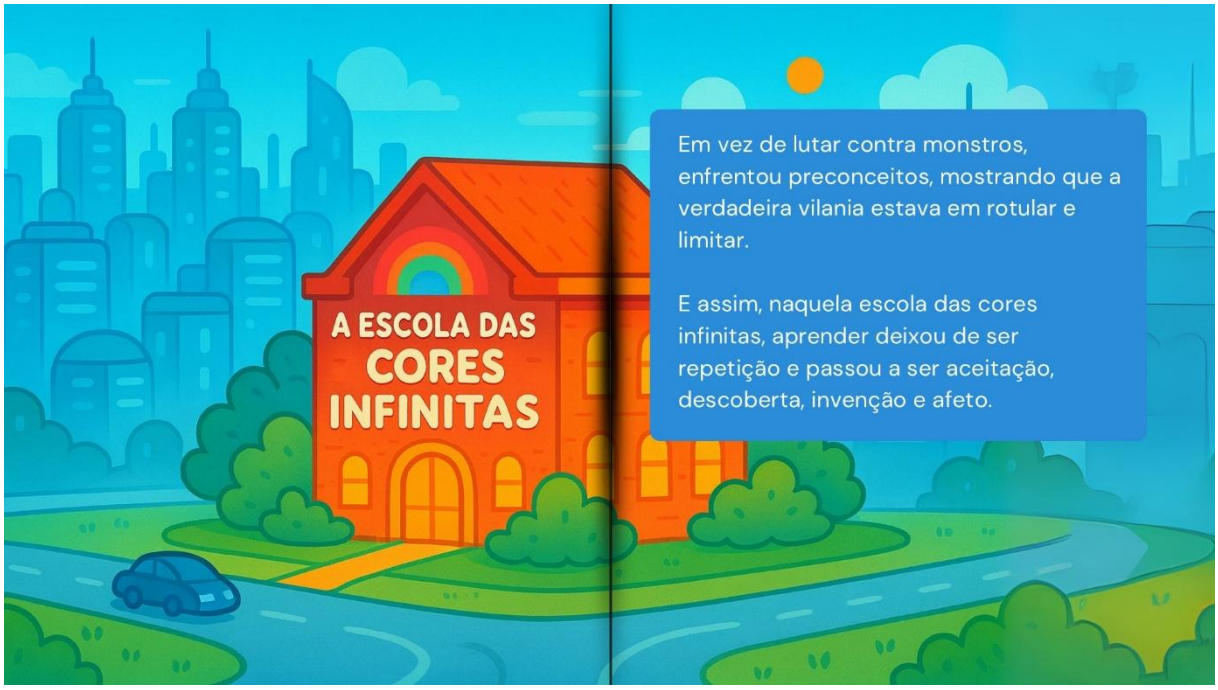
ANEXO F: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





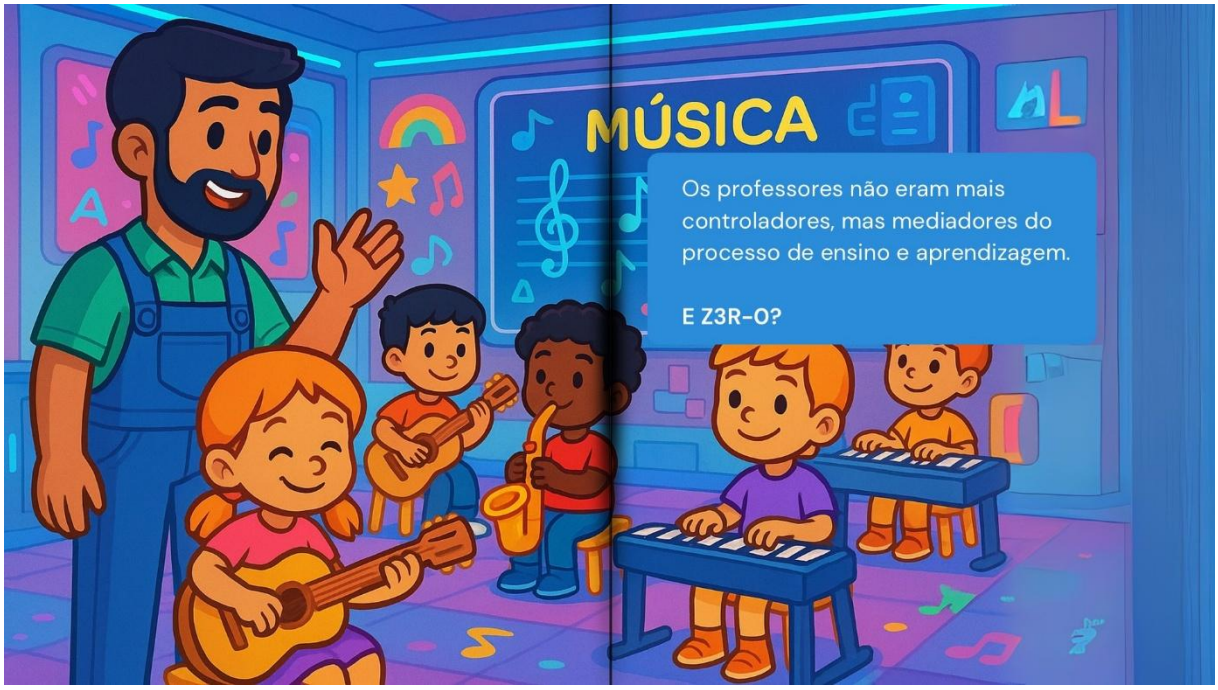
ANEXO G: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





ANEXO H: IMAGENS E TRECHOS DO CONTO DIGITAL





ANEXO I: IMAGEM E TRECHO DO CONTO DIGITAL



ANEXO J: IMAGEM E TRECHOS DO EPÍLOGO



ANEXO K: DESENHO PARA COLORIR 1



ANEXO L: DESENHO PARA COLORIR 2



ANEXO M: FOTOS E TEXTO SOBRE O AUTOR

