



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Simone Gomes da Costa

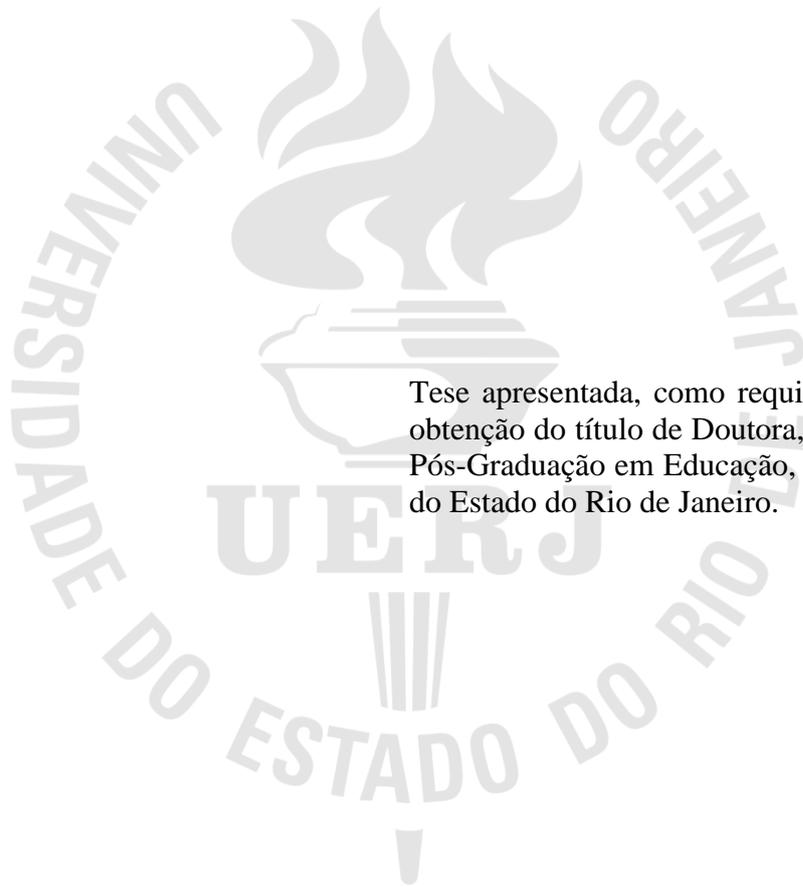
**Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades  
nos/com os cotidianos da formação docente**

Rio de Janeiro

2019

Simone Gomes da Costa

**Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os  
cotidianos da formação docente**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2019

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

C837

Costa, Simone Gomes da

Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente / Simone Gomes da Costa. – 2019. 108 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria da Conceição Silva Soares  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação - Teses. 2. Formação continuada de professores - Teses. 3. Sexualidade e gênero - Teses. 4. Professores – Formação - Teses. I. Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

ml

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Simone Gomes da Costa

**Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 29 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Garcia – UERJ  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. João Barreto da Fonseca  
Universidade Federal de São João del-Rei

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada professora e professor da Escola Municipal do Catumbi, por aceitarem participar desse desafio e pela parceria na produção deste trabalho. É com alegria que registrei aqui um pouquinho dos tantos saberes de cada uma de vocês.

À minha orientadora, Conceição Soares, antes de tudo pela amizade, cuidado, afetos, confiança e parceria de tantos anos. Esse trabalho é mais um de outros tantos que, com certeza, estão por vir. Obrigada por tudo.

Às minhas irmãs Sueli e Susane, minhas sobrinha Ana Clara e Anna Laura, meu pai Manoel, pela torcida verdadeira e pelo amor nunca questionado em razão da distância.

Ao professor-amigo, Dirceu Castilho Pacheco, pelo primeiro incentivo lá no início do curso de Pedagogia ao afirmar que sim, eu poderia fazer o doutorado.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, pela força e carinho quando parecia que meu chão tremia.

Aos colegas e amigos de grupo de pesquisa Leonardo Nolasco, Isabela Vique, Vinícius Reis, Nelson Santiago, Maíra Mello, Brenda Ferreira, Gabriele Andrade, Fabiana Folly, Cristiano Sant'Anna, Daniel Pessoa, Bruno Rossato e Letícia Vieira pelo companheirismo, amizade, troca e incentivos até o último segundo.

Às amigas e aos amigos que torceram e se fizeram presente ao longo dessa jornada louca e apaixonante. Não conseguiria listar todos, mas deixo registrado Leonardo Peixoto, Marina Campos, Cecília Castro, Luiz Rufino, Thais Barcelos e Walter Fernandes. Vocês estão aqui, é tudo nosso!

À Mirian Bacele, por ter aparecido aos 40 minutos do segundo tempo e feito a diferença no jogo.

Aos membros da banca examinadora, professora Alexandra Garcia, Fernando Pocahy, João Barreto e Carlos Eduardo Ferraço, obrigada por aceitar fazer parte desse desafio.

À Jorgete Martins, da Secretaria do Proped, pela paciência e carinho sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal–CAPES, pelo financiamento através de bolsas.

Meus sinceros agradecimentos a cada um de vocês!

Toda vez que eu dou um passo  
O mundo sai lugar

*Siba*

## RESUMO

COSTA, Simone Gomes da. *Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente*. 2019. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Pensar os processos de produção de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades tecidas a partir de apropriações de narrativas audiovisuais e articulações teóricas em *espaçotempos*<sup>1</sup> de formação continuada de docentes é a proposta central dessa tese, que foi desenvolvida como uma pesquisa-formação-intervenção, tendo como campo de estudo o grupo de professores e professoras de uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. A proposta foi investigar fragmentos da tessitura das redes de *saberesfazeres* sobre gênero e sexualidades criadas com usos de narrativas audiovisuais articulando com os contextos *dentrofora* dos cotidianos escolares, porém, buscando percebê-las e problematizá-las no momento em que estão sendo entrelaçadas e transformadas nos cotidianos da formação continuada. Para vivenciar fragmentos dessas redes, nos *espaçotempos* dos cotidianos escolares, organizei a proposta da pesquisa-formação-intervenção propondo para o primeiro momento exibição de filmes com o intuito de disparar conversas relacionadas ao tema proposto. Ao longo dessa atividade, pudemos experimentar o modo como determinados significados são sentidos, pensados e negociados a partir das narrativas das professoras. Outro procedimento metodológico foi desenvolvido no sentido de produzir e questionar os conhecimentos tecidos em meio a essas redes, possibilitando novas e diferentes conexões. Trata-se da leitura de textos teóricos e realização de debates buscando a desnaturalização dos modos hegemônicos de fazer ciência e dos conteúdos escolares, com o propósito de incentivar novas conversas e, com isso, o engendramento de outras significações possíveis sobre gênero e sexualidades. Essa pesquisa se insere na tendência de pesquisas em educação conhecida como nos/dos/com os cotidianos e, assim, entende que os praticantes pesquisados/as são, acima de tudo, sujeitos e coautoras do estudo desenvolvido. Com este trabalho apostamos nas conversas e reflexões coletivas que foram lançadas fazendo-se presentes na busca de serem instituídas relações mais justas, combatentes dos processos de violência e exclusões motivados por diferenças, sejam elas de gênero e sexualidades e da produção do desejo de perceber a diferença como potência nos cotidianos das escolas.

Palavras-chave: Narrativas audiovisuais. Currículos em redes. Gênero e sexualidades. Formação continuada de professores.

---

<sup>1</sup> Esse modo de escrita surge da necessidade, entendida pelo grupo de pesquisa, de superar as dicotomias impostas pelo modo hegemônico de fazer ciência. Palavras como *espaçotempos*, *saberesfazeres*, *prácticateoriaprática*, *aprenderensinar* surgiram juntos em itálico por acreditarmos na indissociabilidade desses termos.

## ABSTRACT

COSTA, Simone Gomes da. *Audiovisual narratives and networks of meaning about gender and sexualities in/with teacher education daily life*. 2019. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The main purpose of the present doctorate thesis is to think about production and meanings' process on gender and sexuality, woven from appropriations of audiovisual narratives and theoretical articulations in *spacetimes*<sup>2</sup> of continuous teacher training, which was developed as a research-training-intervention, taking as a study field a group of teachers at a public elementary school of Rio de Janeiro's municipal system of education. The central focus of this study was to investigate the networks of knowledge about gender and sexuality fragments, created with the use of audiovisual narratives articulating them with the contexts *insideoutside* of school's everyday life, trying to teachers'continuous training. In order to experience fragments of these networks, in the spaces of everyday school life, I established the research-training-intervention, proposing as the first movement films exhibition, with the intention of triggering conversations related to the proposed theme. Throughout this activity, we have been able to experience how certain meanings are sensed, thought and negotiated from the teachers' narratives. Another methodological procedure was developed in the sense of producing/questioning the knowledge woven in these networks, allowing new and different connections. There were theoretical texts readings and realization of debates aiming to denaturalize the hegemonic ways of doing science and school content, with the purpose of encouraging new conversations, thus, other possible meanings production about gender and sexualities. This research is part of the trend of research in education known as in/of/with the everyday life and, therefore, understands that the researched practitioners are, above all, subjects and coauthors of the developed study. With this work, we invest on collective conversations and reflections that have been launched, making themselves present in the search for the establishment of more just relations against the processes of violence and exclusions motivated by differences such as gender and sexualities and the production of desire, perceiving differences as a form of power in the everyday life of schools.

Keywords: Audiovisual Narratives. Curricula in Networks. Gender and Sexuality. Continuing Teacher Training.

---

<sup>2</sup> The mode of writing arises from the necessity, as understood by the research group, to overcome the dichotomies imposed by the hegemonic way of doing science. Words such as *spacetimes*, *knowledgemaking*, *practiceheorypractice*, *learningteaching* appeared together, in italics, because we believed in the inseparability of these terms.

## RÉSUMÉ

COSTA, Simone Gomes da. *Narratives audiovisuelles et réseaux de significations sur le genre et la sexualité dans/avec les quotidiens de la formation des enseignants*. 2019. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Penser aux processus de production de connaissances et de significations sur genre et sexualités tissés à partir d'appropriations de récits audiovisuels et d'articulations théoriques dans des *espacestems*<sup>3</sup> de formation continue des enseignants est la proposition centrale de cette thèse, développée comme recherche-formation-intervention dont le champs d'étude a été celui d'enseignants d'une école primaire publique de Rio de Janeiro. La proposition a été de comprendre les fragments qui mettent en réseau les *savoirfaires* de genre et des sexualités créés avec l'usage de récits audiovisuels s'articulant avec les contextes *dansendehors* des quotidiens scolaires, mais en essayant de les percevoir et de les problématiser lorsqu'ils sont mêlés et transformés au quotidien de formation continue. Afin de faire expérience au domaine des fragments de ces réseaux, dans les *espacestems* des quotidiens scolaires, j'ai organisé la proposition de la recherche-formation-intervention, et au premier moment la projection de films afin de déclencher des conversations sur le thème proposé. Tout au long de cette activité nous avons pu constater comment certaines significations sont senties, pensées et négociées à partir des récits des enseignants. Une autre procédure méthodologique a été développée dans le sens de produire et questionner les connaissances tissées dans ces réseaux, permettant ainsi des connexions nouvelles et différentes. Il s'agit de la lecture de textes théoriques et de la réalisation de débats visant à dénaturer les façons hégémoniques de faire de la science et du contenu scolaire, dans le but d'encourager de nouvelles conversations et, ainsi, de générer d'autres significations possibles concernant genre et sexualités. Cette recherche fait partie de la tendance des recherches en Éducation connue comme recherches dans les/des/avec les quotidiens et comprend donc que les praticiens qui font partie de genre de recherche sont, avant tout, des sujets et des coauteurs des études développées. Avec ce travail, nous parions sur les discussions et réflexions collectives qui ont été lancées, en se présentant à la quête d'être institués des relations plus justes, combattants des processus de violence et des exclusions motivés par les différences, soient-elles de genre et sexualités et de la production du désir de percevoir le différence en tant que de puissance dans la vie quotidienne des écoles.

Mots-clés: Récits audiovisuels. Contenu scolaire en réseaux. Genre et sexualité. Formation continue des enseignants.

---

<sup>3</sup> Ce mode d'écriture découle du besoin, compris par le groupe de recherche, de surmonter les dichotomies imposées par la manière hégémonique de faire de la science. Des mots tels que *espacestems*, *savoirfaires*, *pratiquthéoriepratique*, *apprendreenseigner*, apparaissent ensemble et en italique car nous croyions en l'inséparabilité de ces termes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Cartaz do filme Orações para Bobby.....	43
Figura 2 -	Pôster do filme Minha vida em cor-de-rosa.....	48
Figura 3 -	Pôster As melhores coisas do mundo.....	53
Figura 4	Pôster Tomboy .....	58
Figura 5 -	Capa do livro Gênero, sexualidade e educação.....	68
Figura 6 -	Pôster Cinderela e a Princesa e o sapo.....	74
Figura 7 -	Capa do livro Sejamos todos Feministas.....	81
Figura 8 -	O futuro.....	88
Figura 9 -	Conversa no grupo da escola após o primeiro encontro.....	90
Figura 10 -	Momento de formação 1.....	91
Figura 11 -	Momento de formação 2.....	91
Figura 12 -	Encontro de encerramento 1.....	92
Figura 13 -	Encontro de encerramento 2.....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – CAMINHANTE NOS DESEJOS, NOS SONHOS E DEVIRES.....</b>	12
<b>1 REDES QUE COENGENDRAM A PESQUISA .....</b>	17
1.1 <b>Por que uma pesquisa intervenção nos/com os cotidianos de uma escola?</b>	19
1.2 <b>O que pode mover uma pesquisa que articula gênero, sexualidades e narrativas audiovisuais?.....</b>	21
1.3 <b>Os <i>espaçostempos</i> da formação de professoras e os movimentos em pesquisa.....</b>	23
1.3.1 <b><u>Formação como processo inventivo.....</u></b>	23
1.3.2 <b><u>Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas.....</u></b>	26
1.3.2.1 <b>Os movimentos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos.....</b>	28
1.4 <b>Considerações teóricas sobre relações de gênero e sexualidade e cotidiano escolar .....</b>	30
1.4.1 <b><u>Sexo e sexualidades: sobre o silenciamento.....</u></b>	31
1.4.2 <b><u>Considerações sobre o gênero, a sexualidade e cotidianos.....</u></b>	36
<b>2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM NARRATIVAS AUDIOVISUAIS.....</b>	41
2.1 <b>Orações para Bobby- sentidos e negociações.....</b>	43
2.2 <b>Minha Vida em Cor de Rosa ou o desafio quando se trata das crianças....</b>	48
2.3 <b>As melhores coisas do mundo.....</b>	53
2.4 <b>Tomboy - o universo de Mikael.....</b>	58
2.5 <b>Pausa para o café.....</b>	60
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES: DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	62
3.1 <b>A formação continuada nos cotidianos da escola.....</b>	62
3.2 <b>A construção escolar das diferenças.....</b>	67
3.3 <b>Os filmes infantis e as redes educativas.....</b>	74
3.4 <b>Sejamos todos feministas.....</b>	80
<b>4 PENSAMENTOS, SABERES E SENTIDOS PRODUZIDOS.....</b>	89
4.1 <b>O que, afinal, produzimos?.....</b>	96

<b>CONSIDERAÇÕES: RESISTÊNCIAS NO</b>	
<b>MICROESPAÇO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIA DOS FILMES.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO – CAMINHANTE NOS DESEJOS, NOS SONHOS E DEVIRES

A aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no mês de março de 2006, foi o início do ciclo que se completa quando chegar o ponto final dessa tese. Sei que não deixarei a UERJ e esta instituição me constitui, é parte importante nas minhas redes de *saberesfazeres*, afetos, sentidos e subjetividades.

Nessa casa fui acolhida quando buscava elaborar uma perda enorme que se deu naquele ano, pois três meses antes minha mãe havia falecido. Estava tomada de tristeza, me sentindo perdida e só nessa cidade-caos, quando começaram minhas aulas após um longo período de greve. Era chegada a hora de sonhar, desejava vida. Mal sabia que o que o me esperava nessa instituição era a materialização de um amor quase materno, representado de diferentes formas: acolhimento, apoio, amizade, solidariedade, alegrias, sorrisos e algumas tristezas também. Agarrei-me à UERJ como um filho pequeno se agarra à saia da mãe, sem cogitar em momento algum abandoná-la. Sabia que daqui não sairia nem tão cedo. Como uma boa mãe que deseja sempre o melhor para os seus filhos, conheci professores incríveis e inesquecíveis desde o primeiro período. Logo no primeiro semestre vieram alguns que se tornaram irmãos e nós acompanhamos uns aos outros até os dias atuais, experimentando todas as nuances que grandes amizades podem oferecer.

Após algumas greves e encerramento de semestre nos verões escaldantes, terminei a graduação e fui agraciada com a colação de grau da graduação no dia do meu aniversário, em 15 de setembro de 2010, para mim um grande presente, coisas de mãe. Poderia, a partir naquele momento, seguir grata, de coração cheio de esperança, mas não consegui, procurei não deixar esse *espaçotempo* e logo ingressei no curso de especialização Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, no Instituto de Medicina Social (IMS), também para continuar circulando por esses cinzentos corredores pulsantes e como integrante do grupo de pesquisa *Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar*, coordenado pela professora Inês Barbosa de Oliveira, como bolsista de apoio técnico. Ingresso no mestrado em 2012 sob a orientação da professora Conceição Soares, sendo primeira orientada dela nesta instituição e participando dos primeiros passos da criação do grupo de pesquisa *Currículo, Narrativas Audiovisuais e Diferença*, CUNADI. A UERJ cada vez mais era minha casa neste espaço praticamente constitui família, não nos moldes heterocisnormativo, mas no modelo em que aquilo que predominava era o afeto, companheirismo, amizades, cerveja e parcerias, amores, trocas, livros emprestados, sonhos, planos, estudos e discussões sem fim.

Minha trajetória acadêmica seguiu tendo como temas de principais interesses as questões relacionadas a gênero, sexualidade, audiovisualidades e formação de professores. Nesse contexto, iniciei em 2012 a pesquisa-intervenção realizada na formação de professores do curso de Pedagogia na universidade e que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Narrativas Audiovisuais e Redes De Significações Sobre Gênero e Sexualidades nos/com os Cotidianos de um Curso de Formação de Professores” (COSTA, 2014) cuja proposta foi investigar fragmentos da tessitura das redes de *saberesfazeres* sobre gênero e sexualidades, criadas com diferentes usos de narrativas cinematográficas em múltiplos contextos cotidianos *dentrofora* da UERJ, porém, buscando percebê-las e problematizá-las no momento em que estão sendo entrelaçadas e transformadas nos cotidianos do curso de formação. Neste texto pensamos a ideia de problematização como a ideia de Foucault conforme Traversini, Andrade e Goulart (2018). Trata-se, segundo os autores, de buscarmos analisar como alguma ideia entra no jogo do verdadeiro e do falso. Conforme os autores: “Nesse processo analítico, articulamos a noção de currículo e gênero como problematizações que entram no contexto escolar e que exigem, nesse jogo do verdadeiro e do falso” (p. 177).

A continuação desse trabalho se dá no *espaçotempo* da formação continuada de professores nos/com os cotidianos de uma escola pública, *espaçotempo* esse que representa um campo repleto de potencialidade na área da educação por ser um terreno fértil de produções, ações e constantes criações protagonizadas por seus praticantes. Os *fazeressaberes* educacionais, ao serem compartilhados entre os docentes, constituem-se como emaranhado de fios nas redes tecidas com e a partir das histórias, memórias e vivências. Para esta tese, realizei as atividades dessa pesquisa-formação nos *espaçotempos* de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, instituição localizada na região do Centro, que tem como público moradores dos bairros do Catumbi, Rio Comprido, Santa Teresa e Estácio, das comunidades do Morro da Mineira, Morro da Coroa e Morro de São Carlos, e que atende cerca de 220 crianças com idades entre 6 a 11 anos, do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Integrando este *espaçotempos* como professora desde 2016, busquei dar movimento ao desejo de contribuir de alguma forma com a educação pública e comprometida com a potencialidade das diferenças. A escola que almejamos, afirmo usando o plural pois não estou sozinha, compartilho esse pensamento com a maioria das colegas docentes com as quais produzo cotidianamente os diferentes *saberesfazeres* singulares e coletivos. Almejamos um projeto de educação que encontra na potência da diferença e daqueles considerados diferentes, sua base de pensar aprendizagem, conhecimento, sua inserção no meio social a que pertencem, afirmação, luta e justiça social e cognitiva.

O desejo por desenvolver esta pesquisa-intervenção no *espaçotempos* escolares surgiu ainda na realização da pesquisa realizada ao longo do mestrado, no curso de Pedagogia, na formação de professores/as. Com o ingresso no doutorado, o projeto teve como proposta seu desenvolvimento na formação continuada, os *espaçotempos* escolares. Havia um receio que rondava essa ideia, que passava por resistência, medo de rejeição, negação por parte das educadoras em relação ao tema, interdição por parte das integrantes da direção em função de convicções outras. Isso postergou por um tempo que eu apresentasse essa proposta e tudo não passou de receio. Em um dia comum de trabalho a então diretora da escola, que a essa altura já conhecia a minha área de atuação no grupo de pesquisa ao qual faço parte, já sabia um pouco, me conta que havia acabado de assistir uma palestra com membros de alguns órgãos como o Ministério Público, e grupos da sociedade civil organizada tratando sobre questões de violência contra mulher. Ela sugeriu que pensássemos em alguma ação para ser desenvolvida junto a escola, para que pudéssemos abordar esse tema e vários outros relacionados a preconceito e discriminação entre os estudantes. Sabíamos que diante do contexto em que estamos atuando, não poderíamos desconsiderar fatores que atravessam diretamente em nossa prática escolar. Ao longo dessa conversa, expliquei a proposta que tinha para o projeto de doutorado e do meu desejo de desenvolvê-lo junto as profissionais daquela que era a “minha escola”. Ela então se interessou pela proposta e autorizou de modo informal, pois a solicitação de autorização por via protocolar poderia não ser aceita ou demorar a sair. Solicitou que então apresentasse o projeto, para que ela tivesse conhecimento e elaborasse o cronograma para desenvolvimento das atividades seguidas de conversas. Depois dessa conversa até o início efetivo do trabalho passaram-se alguns meses, pois estávamos em período de avaliações do 2º bimestre e em seguida, veio o recesso de julho.

O cronograma fora organizado incluindo quatro filmes e três textos teóricos. Teríamos a princípio 08 encontros, incluindo o encontro para avaliação. Algumas mudanças no cronograma foram realizadas em função dos imprevistos e dos afazeres de rotina que muitas vezes tomaram mais tempo que o planejado. Apresentei a proposta às professoras em um dia de Centro de Estudos e a aprovação foi consenso, sugestão de dia e horário, dinâmica do desenvolvimento foram discutidos junto com o grupo. Havia um certo entusiasmo com a ideia. Diferentes possibilidades levantadas e a certeza de que iria, sim, acontecer. Decidimos nos encontrar uma vez por semana e aproveitaríamos os dias de estudos que coincidiria com essas semanas, acabamos ficando mais dias que o previsto em função de diferentes desencontros, imprevistos e compromissos de última hora.

Apresentado o cronograma, distribuídos os arquivos com os filmes, decididos quais veríamos juntas e quais assistiríamos em casa para posterior discussão, em função do pouco tempo disponível. Os textos devidamente impressos, copiados e distribuídos, os vídeos com seus links compartilhados, tínhamos os artefatos a nosso dispor, tínhamos o desejo, a curiosidade, as dúvidas, os medos e o entusiasmo, poderíamos então começar nossa formação.

Ao longo deste trabalho, a professora-pesquisadora que propôs esse trabalho performa na mediação desses encontros. O pensamento, horas no plural, horas singular, sinalizam a impossibilidade de distinguir o que é fruto do pensamento coletivo, desenvolvido junto ao grupo de pesquisa e outros interlocutores; e o que se apresenta, como a professora-pesquisadora que decidiu juntar as colegas para tratarmos um tema que muito nos interessava. Colaborei com a formação desta pesquisa-intervenção e aprendi, me formei junto, teci com fios outros, vários outros, questioneei, discordei, me afetei.

A pesquisa e seus achados, isto é, as problematizações e invenções, com ela engendrados, serão por mim narrados. Organizei a narrativa em quatro capítulos que constituem esta tese.

No primeiro capítulo, busco apresentar a pesquisa e os caminhos percorridos para sua realização em suas relações com as questões que me inquietaram durante meu percurso acadêmico, trazendo ainda um diálogo com os principais referenciais teóricos que acompanharam todo o processo. Procuo também especificar os meus objetivos com esse estudo e a relevância em problematizar questões relacionadas a gênero e sexualidades no âmbito da formação continuada de professores, tendo como escolha epistemológica as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, com/e a partir de narrativas audiovisuais. Também busquei desenvolver uma análise, propondo a formação docente como um processo inventivo e de formação de subjetividades, no qual diferentes usos de narrativas audiovisuais constituem *espaçostempos* de problematização e de invenção de si e do mundo. Nesse momento, procuro desenvolver junto aos movimentos propostos pelas pesquisas as primeiras reflexões da pesquisa-intervenção, aliadas aos referenciais teórico-epistemológicos que embasaram este trabalho.

No segundo capítulo, apresento os filmes assistidos, fragmentos de discussões e recortes das narrativas das professoras, dialogando sobre suas experiências associadas às problematizações representadas em cada uma das histórias. Essas atividades foram desenvolvidas a partir da exibição e posterior conversa com e a partir dos filmes *Orações para Bobby*, *Minha vida em cor de rosa*, *As melhores coisas do mundo* e *Tomboy*.

No terceiro capítulo, dando continuidade à proposta deste trabalho, apresento fragmentos das discussões a partir das sugestões teóricas, alguns recortes dos textos destacados pelas professoras e os questionamentos levantados, que relacionam memórias e práticas produzidas nos cotidianos com as problematizações levantadas pelas autoras. Os diálogos que tivemos com a leitura de três textos inseridos nessa formação compuseram, junto aos filmes, a tentativa por alargamento das redes de *saberesfazeres* sobre o tema e com o objetivo também de voltar às reflexões para a nossas práticas pedagógicas.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresento minha análise do processo, o que pensamos juntas sobre as possibilidades de pôr em práticas alguns questionamentos que desenvolvemos ao longo dos encontros. Apoio-me em narrativas produzidas pelas professoras que apresentam um pouco de suas experiências e *prácticasteorias* com o tema sugerido nesse processo de formação, enquanto praticantes dos cotidianos escolares. As impressões de algumas docentes participante deste trabalho estão registradas nesse capítulo, bem como a sugestão de uma prática pedagógica problematizadora, que desloque o processo cognitivo dos lugares de conforto abrindo caminho para novos conhecimentos, significações e processos de subjetivação possíveis, como alternativa a *saberesfazeres* hegemônicos e excludentes, naturalizados, universalizados e, muitas vezes, tomados como já dados.

Para encerrar, procurei apresentar um sucinto panorama do contexto da produção dessa pesquisa-intervenção e reforçar a importância de tê-la desenvolvido em meio ao momento político e social que vivenciamos.

## 1 REDES QUE COENGENDRAM A PESQUISA

Os cotidianos escolares configuram-se como um dos primeiros *espaçostempos* de socialização das crianças fora do contexto familiar, lugar onde se inicia um percurso na vida em convivência direta com um contexto social mais amplo, mais diversificado, em que as diferenças são produzidas por todos os seus praticantes ao mesmo tempo em que os produzem. São lugares de aprendizagens, conflitos, negociação, produção de afetos e sentidos, além dos processos de subjetivação tensionados pelo convívio direto com o *outro*. É nesse contexto também que as diferenças e/ou a impossibilidade de conviver com elas geram conflitos, práticas de discriminação e exclusão. Muitos desses conflitos são decorrentes dos discursos e gestos que, em meio a relações de poder, buscam enquadrar os sujeitos em modelos preestabelecidos direcionados ao gênero e à sexualidade previamente classificados a partir de interpretações dos corpos.

Sentidos identitários são reduzidos a padrões de comportamentos engessados, que não contemplam as múltiplas possibilidades de produção de si nas quais os sujeitos têm a possibilidade de criar e vivenciar. Nesse processo de produção de subjetividades e sentidos de si, a expectativa é de que a educação escolar continue a reforçar a categorização sexual das pessoas, vigiando e cuidando para que ninguém escape dos enquadramentos forjados pelos dispositivos de disciplinarização e normalização, conforme indicou Gadelha (2009). De fato, conforme Tomasini (2008, p. 94), diferentes discursos, gestos e rituais escolares produzem “subjetividades genericamente marcadas”, ou seja, reforçando em práticas curriculares e pedagógicas modos de se expressar e agir, ou seja, atividades e brincadeiras constituem marcas que buscam subjetivar as crianças e fixar comportamentos categorizados por gênero, tentando colocá-los em posições diferentes e, às vezes, opostas e hierarquizadas. Trata-se da participação do sistema escolar na produção de subjetividades ancoradas em corpos sexualmente classificados. Ainda com Tomasini (2008), sabemos que o uso dessa classificação não é opcional, mas obrigatório. Em consequência de atos desse tipo, os primeiros sentidos de si que emergem nas crianças no seio da cultura, reforçados nas práticas escolares desde a educação infantil em creches e pré-escolas, estão/são baseados em uma identificação de gênero.

Nem todos, porém, se deixem aprisionar por essas classificações, e produzem outras estéticas de existência com os “usos” que fazem das normas, classificações, endereçamentos e agenciamentos, como bem indicou Michel de Certeau (2012). Considerando que os cotidianos escolares configuram-se como *espaçostempos* de tensão, conflitos e disputas em relação às expectativas e às significações associadas ao gênero e à sexualidade, muitas vezes

marginalizam e excluem ou então, tentam integrar aqueles que não se enquadram no modelo ao qual seria preciso estar em conformidade. Os cotidianos escolares são também *espaçostempos* em que, em meio às redes de significações lá tecidas, o gênero e a sexualidade praticados produzem dissidências em relações às normas e engendram, ao modo das táticas, outras possibilidades de existência.

Entendendo que os sujeitos que compõem os espaços escolares são, ao mesmo tempo- produtos e produtores de tais práticas, que tanto podem naturalizar os estereótipos de gênero e a enquadrá-los no modelo heterocisnormativo, quanto problematizá-los, é que me propus a realizar essa pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos da formação continuada de professores e professoras de uma escola pública que atua com o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano), no Município do Rio de Janeiro, com professoras regentes e demais professores e professoras (sala de leitura, música, inglês, educação física, secretaria escolar, além da diretora e da coordenadora). A ideia é intervir na formação permanente destes, abalando certezas ao problematizar os modos habituais de cognição e ação, enfim, pondo em xeque as redes de significações e *saberesfrazeres* desses docentes em relação às disputas em torno das questões de gênero e sexualidade.

A proposta de desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos da instituição foi endossada pelo desejo de parte da equipe, da qual faço parte, em desenvolver ações associadas às práticas pedagógicas que possibilitem a contribuição para uma formação pensada na potência das diferenças e assim, voltarmos nossos sentidos à percepção e desnaturalização de práticas discriminatórias, tanto em nossos processos curriculares como ao que costuma ser produzido por nossas alunas e alunos. Que não fiquemos indiferentes às demandas e abordagens aos inúmeros temas relacionados à vida de todos, como a interseccionalidade entre preconceitos e discriminação por raça/etnia, classe social, gênero, orientação sexual e seus desdobramentos, tais como machismo, violência doméstica, lgbtfobia e exclusão. Essas e outras questões nos interessam - muito enquanto profissionais e aos nossos - alunos e alunas também.

Devemos superar o binarismo pelo qual nossos olhares estão particularmente formados e que ditam o modelo, ou melhor, constituem enquadramentos epistemológicos (BUTLER, 2015), através dos quais concebemos o mundo e, quase sempre, classificamos os outros e a nós mesmos. *O sistema educativo tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado, o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo* (MAGALHÃES, 2005 p. 100).

Buscamos pensar/problematizar as redes de significações sobre gênero e sexualidade tecidas pelos docentes atuantes nesta instituição de ensino, tendo como ponto de partida os

“usos” (CERTEAU, 2012), apropriações e traduções de agenciamentos propostos por narrativas audiovisuais, com apostas em algumas sugestões teóricas, além da troca de *saberesfazeres* e experiências apresentadas em suas narrativas, buscando assim a problematização, desnaturalização e ressignificação no coletivo dessas redes, através de rodas de conversas desenvolvendo a possibilidade de múltiplas negociações de sentidos e representações propostas pelas narrativas audiovisuais, exibidas como disparadores e por meio da apropriação da bibliografia sugerida, além da revisão e reflexão sobre nossas práticas curriculares, pautadas nas propostas político-pedagógicas que vimos desenvolvendo até então.

A proposta consiste em intervir problematizando a maneira como as professoras\* e professores significam com suas vivências, os *saberesfazeres* sobre questões de gênero e sexualidade engendrados pelas narrativas audiovisuais sugeridas e de que maneira, os diálogos propostos nas discussões teóricas orientam suas concepções sobre o conceito de gênero e - performances sociais atribuídas a meninas e meninos, tais como seus hábitos, predileções, comportamento e diferentes subjetivações. Questões relacionadas à sexualidade também me interessam para pensar nos sentidos previamente concebidos, tendo em vista os diferentes modos que os sujeitos vivenciam suas sexualidades, assim como as significações atribuídas a esses modos quando se apresentam nos *espaçotempos* escolares.

Por fim nos propomos a pensar no coletivo, alternativas para inserirmos em nossas práticas pedagógicas possibilidades que visem problematizar estereótipos socialmente construídos, pensar criticamente sobre os preconceitos que nós produzimos, as diferenças que fabricamos e essencializamos e, assim, buscar junto às crianças, alternativas para o desenvolvimento em nossos cotidianos de atitudes não discriminatórias. Para tanto, participaram desta pesquisa, em diferentes momentos, praticamente todos professores e professoras envolvidos diretamente na formação escolar naquela instituição.

### **1.1 Por que uma pesquisa intervenção nos/com os cotidianos de uma escola?**

Os cotidianos escolares são *loci* de produção e marcação de diferenças e também, *espaçotempos* bastante potentes nos processos identitários e de produção de subjetividades. Como lugar importante na trajetória de socialização, são *espaçotempos* onde cada um de nós, em algum momento, já experimentou a “dor e delícia de ser o que é<sup>4</sup>”.

---

<sup>4</sup> Dom de iludir. Caetano Veloso. Disponível em: <http://twixar.me/ZMGn> Acesso em: 05/05/2019

Múltiplos, diversificados e complexos- são os *espaçotempos* de regulação, normalização, vigilância *panóptica*, repressão e punição e, ao mesmo tempo, de transgressão, desobediência, transbordamento e desvio da norma. Lugares onde a vigilância opera e é constantemente subvertida por micropráticas que escapam aos tentáculos *panópticos*. Lugares também de transgredir quanto se busca formatar, transbordar quando se tenta enquadrar, criar outros possíveis como resistência.

Contudo, apesar disso e talvez por isso mesmo, os *espaçotempos* escolares também são locais onde diferentes práticas discriminatórias produzem consequências diversas, para os sujeitos que se desviam da norma estabelecida como padrão. Nesses casos as práticas que reforçam o machismo, que colocam meninas em condição de inferioridade em relação aos meninos e suas ações e vontades, cerceadas por critérios sexistas. Meninos que, a todo momento, têm sua sexualidade colocada em dúvida (como se houvesse a necessidade de alguma certeza), por se desvencilhar do padrão/modelo previamente estabelecido para os ditos 'homens de verdade'. Ideias tais como: brincadeira de menino *versus* brincadeira de menina, comportamento de meninos diferente do das meninas, filas diferentes, quadros com nomes de chamada onde, além da classificação, ganham cores distintas, comumente rosa e/ou azul, atividades diferenciadas na educação física, papéis específicos a serem desempenhados nas danças e teatros, etc. Dentre outros exemplos, esses constituem parte de uma série de operações sutis, entendidas como naturais que precisam ser alvos de atenção e questionamentos, segundo Louro (1997),

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados, que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural (LOURO, 1997 p. 63).

Também tomamos conhecimento, seja por fragmentos de memória dos sujeitos ou pelas mídias eletrônicas/digitais/impresas de infinitos exemplos de agressões, físicas e psicológicas, voltadas aos sujeitos que negam ou não se enquadram à limitação proposta por um modelo único de vivência da sexualidade ou à identidade de gênero imposta. É como se houvesse a autorização para a violência, por se tratar de um comportamento tido como *não natural*. Preciado (2012), explicando que aquilo que consideramos como natureza humana, trata-se de mais uma tecnologia de controle dos corpos, pautada num *modelo heterossexual*, ou como preferimos dizer heterocisnormativo, afirma que:

A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo (...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos de diferenças sexuais (PRECIADO, 2012 p. 25).

No mesmo lugar onde se pretende a regulação e a proibição, corpos transbordam, mentes fervilham, desejos, curiosidades, vivências, olhares, sorrisos abertos ou envergonhados interagem, se apaixonam, espionam e se tocam. Corpos vivos e pulsantes compõem estes *espaçostempos* de formação, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas de vidas cheias de sentidos, impossíveis de serem controlados.

A curiosidade pulsa naqueles corpos a serem fabricados- e suas subjetividades a serem formatadas, em relação à figura das professoras e professores, pois é comum durante as aulas, surgirem perguntas relacionadas à vida pessoal das professoras e professores. Como um exemplo vivenciado há dois anos, por mim, quando no meio de uma aula qualquer uma aluna me pergunta: “tia, você mora com sua mãe?” Respondo que não e que, inclusive, minha mãe já havia falecido a alguns anos. Não satisfeita, pois não era necessariamente aquela resposta que ela gostaria, insistiu: “você mora com quem?” Respondi que dividia apartamento com uma amiga, deram-se por satisfeitas e tiraram suas próprias e equivocadas conclusões. Começaram os cochichos, as risadinhas e acho que aquela era a resposta que todos esperavam: a professora que foge aos padrões de feminilidade mora com “uma amiga”. Segue a aula!

Interessa-me também pensar, de que forma as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas *dentrofora* dos *espaçostempos* escolares, configuram certa subjetividade/sensibilidade docente, engendrando valores que orientam práticas curriculares; além da possibilidade, de buscarmos em grupo a potência do encontro e da formação coletiva, em que a expressão de diferentes narrativas e afetações, configuram-se como fios na *tessitura* de outros *saberesfazeres*.

## **1.2 O que pode mover uma pesquisa que articula gênero, sexualidades e narrativas audiovisuais?**

Busco com essa pesquisa-intervenção problematizar redes de *saberesfazeres* de professoras e professores em atuação, com a proposta de uma formação continuada que visa a

contribuir para o questionamento das significações e ações, no que diz respeito a gênero e sexualidade nos/com os *espaçostempos* das escolas. Pensar a partir de fragmentos de redes de significações criadas em tantos outros *espaçostempos* em que vivem e, que se entrelaçam na tessitura de seus conhecimentos e valores docentes, com e a partir da exibição e posterior discussão de narrativas audiovisuais que abordam, de diferentes formas- os temas relacionados a *outros* modos de vida e estéticas de existência, buscando o reconhecimento e valorização de liberdades e a potencialização da vida.

O fato de vivermos, como afirma Martín-Barbero (2000), em uma cultura eminentemente audiovisual, na qual - todas/todos estamos irremediavelmente envolvidos de alguma maneira em novos regimes de “saber e de sentir produzidos pela televisão e pelo computador” (p. 84), justifica a escolha pelo uso de narrativas audiovisuais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Professores e professoras encontram-se nessa imersão que faz parte da constituição de suas subjetividades e significações, e que se encontram, por sua vez, atravessadas pelas narrativas *sonoroimagéticas* que circulam nessas mídias. Nesse contexto, regimes de verdades relacionados a gênero e sexualidades, cada vez mais associados às imagens e baseados em sua maioria em modelos normalizadores, são amplamente difundidos e, por isso, julgo necessário problematizar tais *saberesfazeres* na possibilidade de desnaturalização e ressignificação.

Nas inúmeras *audiovisualidades* que nos narram e constituem, circulam uma série de significados e endereçamentos que se fazem imagens e sons que condensam palavras, gestos e atitudes (WULF, 2013) que, nem sempre contemplam a multiplicidade de possibilidades de existência. Pelo contrário, as constantes práticas de normalização de modos de vidas, que subestimam e discriminam maneiras diversas de viver que transbordam as classificações de gênero, instituem o sexismo e abismos que separam socialmente aqueles que, no sistema de fabricação corpo-sexo-gênero, são considerados homens e mulheres, ao atribuir a cada um deles performances sociais e possibilidades de vida distintas e hierarquizadas entre si.

Nesse mesmo contexto, sexualidades são subjugadas, prevalecendo um modo predominantemente concebido como natural. E as escolas, bem como outras instituições sociais, estão atravessadas por esses dispositivos. Sexismo, misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, violência de gênero, agressões físicas e psicológicas às populações LGBT, são fatos que acompanhamos cotidianamente e que vêm acontecendo não apenas nos *espaçostempos* escolares, mas em diversos outros segmentos da sociedade. Tais práticas também difundidas através de narrativas audiovisuais devem ser, a todo momento, questionadas e problematizadas, para que possamos ampliar nossos olhares para redes de práticas que instituem

normalizações desnaturalizando-as, despatologizando os diferentes modos de viver as potências e os prazeres dos corpos- tecendo, dessa forma, novas/outras redes de significação em relação ao gênero e às sexualidades.

### 1.3 Os *espaçotempos* da formação de professoras e os movimentos em pesquisa

Vários são os pensamentos que nos movem ao optarmos por desenvolver este trabalho nos *espaçotempos* de uma instituição de ensino, mais especificamente no âmbito da escola pública. Como já havia/ foi dito, as escolas são segmentos da sociedade que não se reduzem ao que sugerem muitos discursos, insistindo em classificá-las como o lugar apenas da repetição e reprodução de conteúdo prescrito, de aplicação de normas e procedimentos. Para nós (e não somos poucas), as escolas representam sim algumas das características descritas acima, porém não se resumem a isso apenas, sendo bem mais complexas e potentes pelo fato de serem atravessadas por múltiplas redes de *saberesfazeres*, que se compõem e se enfrentam permanentemente, engendradas por múltiplas e diferentes subjetividades. São lugares onde lógicas operacionais, isto é, artes de fazer e modos de usar (CERTEAU, 2012) extrapolam, transbordam e subvertem o prescrito. Tais maneiras de fazer, ao modo das táticas, obedecem a uma ordem transgredindo-a, como observa o autor, para quem as práticas cotidianas produzem sempre diferenças em relação ao que foi imposto. São lugares de produção de sentidos e poéticas, de vivências de afetos variados, de relações pessoais e encontros que podem potencializar novos processos de subjetivação.

Dentre as atividades rotineiras nos/com os cotidianos escolares, temos um *espaçotempo* que destacaremos com maior enfoque. Trata-se da formação continuada e permanente de docentes.

Falar de formação não significa, assim, se limitar a discutir sobre as diferentes modalidades de transmissão do saber ou sobre metodologias que constituem tais processos, mas principalmente, interrogar esses modos a partir de seus fundamentos e produtos, pois sempre existem pressupostos políticos-éticos na base da vontade de fazer transitar parte do patrimônio cultural de uma geração à outra, de uma pessoa a outra. (BARROS, 2005 p.74).

#### 1.3.1 Formação como processo inventivo

O tempo destinado à formação continuada, é entendido como o momento da avaliação das práticas, troca de ideias e elaboração de novos projetos ou atividades que visam aprimorar

os processos de *ensinoaprendizagem*, assim como compartilhar experiências bem sucedidas ou aquelas que necessariamente não correspondiam às expectativas. Momento de aprender com a prática das colegas e também questionar outras. Tecer reclamações e elogios aos alunos, exaltar os classificados como bons e “produzir os monstros” através dos relatos sobre os mal comportados e, os que não apresentam comportamento condizente com o que costuma ser esperado pelas instituições de ensino.

Para além das práticas de praxe no processo de formação continuada, destacamos a importância de refletir sobre esse momento como um *espaçotempo* em que pensamos os processos de aprendizagens dos estudantes a partir de uma perspectiva oriunda do campo da psicologia, que analisa os processos de aprendizagens baseadas na cognição, visando sua potência com o intuito de encontrar soluções práticas dotadas de habilidades para desenvolvimento das atividades prescritas, tanto no âmbito do aprendizagens curriculares, quanto às demandas do mercado formal de trabalho e dos interesses da ciência hegemônica.

No caso da psicologia da criatividade, ela se atém ao plano da cognição visível, prática, ao plano do comportamento de criação. Com o objetivo de solucionar e treinar indivíduos criativos, ela se preocupa com o desenvolvimento de técnicas eficazes. (...) O que se revela então é que, seja pelos interesses da sociedade, seja pelos interesses da ciência, a psicologia aborda a cognição através da inteligência. Tanto a técnica, quanto as ciências são, em seu aspecto operacional, produtos da inteligência e exigem o fechamento, a estabilização artificial do objeto sobre o qual trabalham. O objeto, no caso, é a cognição, que é abstraída de seu devir (KASTRUP, 2007 p.29).

O desafio que me coloco com este trabalho, é pensar a ideia de criação voltada para a à invenção, entendendo-a como a busca por produzir cada vez mais dúvidas, problematizações e questões ao invés buscar soluções para os problemas. A ideia é criar outros questionamentos em cima do já questionado. A proposta da aprendizagem inventiva sugere que façamos problemas e, para este trabalho, busquei desenvolver a proposta de formação de professoras como processo inventivo.

Cabe advertir que a invenção a qual nos referimos não corresponde a um processo cognitivo particular, como a percepção da inteligência ou a memória, mas a inventividade intrínseca à cognição e a todas as suas funções específicas. A invenção é, então, a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites (KASTRUP, 2005 p.65).

Entendendo que não há soluções prontas para diferentes questões relacionadas, tanto às questões de gênero e sexualidade que buscamos discutir nesta pesquisa-intervenção, como para diferentes outros desafios que encontramos em nossos cotidianos escolares; e sabendo também, que o período de formação dessa pesquisa-intervenção não trará soluções, tampouco respostas prontas para temas que interessam o conjunto dos professores e professoras. Esperamos inserir na pauta, a proposta de aprendizagem como invenção de problemas para, diante das dúvidas e incertezas, buscarmos a criação de outros questionamentos, ou seja, a aprendizagem pensada como um *processo* e em constante *movimento*. Nas palavras de Kastrup (2001), vivenciaremos a *experiência de problematização* pois,

A aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (KASTRUP, 2001 p.17).

A autora aposta no que chama de *encontro das diferenças* nos processos de aprendizagem, onde não há relação determinante do sujeito em meios aos objetos do seu entorno, mas quando as diferenças se encontram, se tencionam e agenciam-se mutuamente. Nesse contexto a experiência de problematização é vivenciada constantemente na busca por sentidos, um movimento de invenção e produção de subjetividade. *Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo* (KASTRUP, 2001 p.21). Conforme a autora:

O plano de produção da subjetividade é o diferencial do sujeito. Justamente este plano é que é acionado no processo de aprendizagem. Nele se tocam o diferencial do sujeito e o diferencial do objeto. A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, faz-se num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo. (KASTRUP, 2001 p.20).

Nesse sentido, buscamos ao longo desta pesquisa pensar a formação de professores e professoras e a produção de saberes-fazeres escolares, com os encontros e a partir das problematizações dos diferentes artefatos e das redes de significações constituídas em diferentes contextos em que vivem, aprendem e trabalham. Apostando em processos de

aprendizagem ao produzirmos possibilidades de encontros entre sujeitos, artefatos, narrativas, experiências, teorias, imagens e sons. Pensar estéticas de existências, seu modo de habitar e significar o mundo, analisando os processos em constantes movimentos e, também considerando a possibilidade de alargamento das suas redes de *saberesfazeres* sobre questões de gênero e sexualidade nos/com os cotidianos escolares.

### 1.3.2 Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas

Pesquisar nos/com os cotidianos é uma tarefa desafiadora, tendo em vista os entendimentos que compartilhamos sobre os processos cotidianos de *ensinoaprendizagem* e formação, não como formatação, mas como invenção de si e de mundos. Compartilhamos a ideia de conhecimento como *redes de saberesfazeres*, que são tecidas cotidianamente nas escolas, no entrecruzamento das redes que formam cada um de seus praticantes e que por eles são também formados diante das demandas da vida e dos processos curriculares. Em nossas pesquisas acessamos apenas fragmentos de uma teia, formada por emaranhados de fios oriundos dos diferentes *espaçostempos* de interação social que produzem enquadramentos, critérios e modos de inserção em experiências significativas, plurais e em constante movimento, nunca terminadas nem determinantes. *Admito, ainda, que os cotidianos formam um objeto complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-los* (ALVES, 2008a p. 16). Temos a compreensão dos diferentes fatores determinantes nas redes educativas, que vão além de um pensamento dicotômico que opõe a teoria e prática, onde há a ideia de superioridade da primeira em detrimento à segunda, um pensamento que coloca a prática educacional como algo desprovido de saber e de rigor. Defendemos que ambos, a prática e as teorias, são complementares e constituem fios nas tessituras dos saberes, por isso a grafia *teoriaprática*, sempre juntas e indissociáveis.

Dito de outra forma, nas nossas atividades educacionais cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implementá-los, crenças e convicções conscientes e opcionais com instintos e sensações de difícil expressão ou compreensão formal (ALVES & OLIVEIRA, 2012 p. 71).

Reconhecendo os processos complexos da produção de *saberesfazeres* nos *espaçostempos* escolares e considerando suas infinitas redes de *conhecimentosignificações*, defendemos a ideia de que o *fazersaber* pedagógico deverá abranger um universo de

possibilidades de compreensões e que, se permitam serem afetados de diferentes maneiras nas práticas cotidianas de modo que as tornem mais interessantes e significativas. Não nos parece concebível que o processo pedagógico se proponha asséptico, negligenciando os *conhecimentossignificações* e sentidos oriundos dos *espaçostempos*, que estão além da instituição de ensino. Conteúdo prescrito sem paralelos com as questões socioculturais que nos agenciam, tornam sem expressão e desprovidos de sentidos, por isso consideramos sempre necessário o convite ao diálogo do prescrito com assuntos que abordem, por exemplo: relações de classe, gênero e raça, manifestações culturais locais e regionais, relações com características da comunidade e entorno, levando em conta diferentes modos de criar conhecimentos, expressões linguísticas e culturais. Questionando e problematizando o *status quo*, além das produções discursivas que tendem a atribuir à natureza, formulações do campo histórico-social sobre os modos de vida dos sujeitos, seus *saberesfazeres*, prazeres, subjetividades e crenças.

Para a escola, os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/ proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas criações teóricas (racionais, imaginárias, artísticas e etc.). Desta maneira, ao mesmo tempo em que se cria teoria, se busca criar soluções - sempre parciais e aproximativas, porque se trata de processos humanos, que tentam responder a problemas existentes, localizados e datados (ALVES, 2008b p. 96).

Analisar fragmentos das redes de *saberesfazeres* cotidianas, requer de nós pesquisadores para desenvolvimento de nossos trabalhos nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares, um exercício constante de desprendimento de alguns métodos que aprendemos ao longo de décadas, a partir do modelo específico de fazer ciência sugerido em diferentes campos de produção de saberes. A tarefa de apreender fragmentos nos emaranhados de *saberesfazeres* requer exercícios constantes de aguçar o olhar, duvidar do que seja dado com verdade e considerar as diferentes lógicas dos sujeitos que produzem com/nos *espaçostempos* cotidianos e entendendo-as como potentes, tanto quanto perceber a importância de outras linguagens como as artes visuais, dança, corpo e movimento, cinema, fotografia e a música. Esses são apenas alguns exemplos dos fios que compõem as redes de *saberesfazeres*, campos de conhecimentos que adentram, ocupam espaços, negociam e produzem sentidos. Segundo Alves (2008b), aqueles

que pretendam adentrar os cotidianos das escolas e compreender as relações de conhecimento neles produzidas, precisam assumir vários desafios.

No contato cotidiano com essa miríade de situações de relação/uso/embate, negocia-se, discute-se, impede-se, articula-se, cria-se com as novas tecnologias e os novos conhecimentos, em todos os *espaçostempos* do viver cotidiano. Por esse fato, toda uma necessidade se impõe àqueles que, seriamente, desejam entender e oferecer alternativas à escola hoje: abrir-se às compreensões das relações entre conhecimento real, o currículo concreto e as novas tecnologias e conhecimentos existentes na sociedade - a informação sobre tudo isso que circula, como circula, por que circula e a favor de quem circula (ALVES, 2008b p. 98-99).

Para tanto, nos caminhos que se fazem possíveis tomamos como procedimentos metodológicos nesta pesquisa, os movimentos sugeridos por Alves (2008a) que propõe em cinco distintos movimentos, as possibilidades para o direcionamento de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos com alguns caminhos possíveis de serem trilhados, chamando a atenção para aquilo que o modo hegemônico de fazer ciência, até então, ainda não nos tenha apontado: 1) observar não apenas com o olhar, mas aguçar todos os sentidos; 2) entender as produções teóricas como instrumento indispensável, não o limite, fazendo-se necessário irmos cada vez além; 3) considerar, dada a sua importância, as diferentes fontes de saberes, que agora a autora considera como personagens conceituais que nos provocam a pensar para além do conteúdo prescrito; 4) fazer o registro de nossas produções acadêmicas com o uso da linguagem que contemple os demais colegas pesquisadores e pesquisadoras e a todas e todos, que possam vir a ter acesso com o entendimento de que a produção no campo das ciências da educação deverá ser acessível e com linguagem clara; 5) atentar para a importância dos sujeitos da educação não como objetos da pesquisa, mas como produtores de *saberes/fazeres*, portanto também coautores das pesquisas em educação. Buscamos *métodos de pesquisa adequados à apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e ao entendimento das criações presentes nesses espaços, todas vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam* (OLIVEIRA, 2007 p.51).

#### 1.3.2.1 Os movimentos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos

De acordo com o primeiro movimento, pesquisar nos/com os cotidianos da formação continuada de professores, *exige executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos*

*estudar* (ALVES, 2008a, p. 42) e por isso, venho utilizando para realizar esta pesquisa, mais que as limitações do sentido da visão. Nesse caso, tomarei para a análise os sentidos que, apenas pelo olhar, não poderiam ser apreendidos. A abertura de sentidos outros se faz necessária, no momento em que me propus a pensar também com sentimentos, emoções e afetos. São com nossas redes *sensíveis–afetuosas*, que nos apropriamos dos filmes e vídeos exibidos, dos agenciamentos condensados nos gestos, vozes e rituais que as narrativas fílmicas nos apresentam. Portanto, o ato de apenas observar, atribui ao sentido da visão um caminho possível que entendemos como não suficiente. Faz-se necessário também ouvir, perceber os sons e o silêncio, os movimentos dos corpos, permitir os sentidos aguçados, para então executar um *mergulho*.

Ainda com Alves (2008a), procurarei seguir o segundo movimento proposto, chamado pela autora de *virar de ponta a cabeça* (p. 43), com o qual ela indica que as teorias devem ser entendidas como um *limite ao que precisa ser tecido (com as práticas) para compreendermos as lógicas da tessitura dos conhecimentos nos cotidianos* (p. 42), ou seja, o conjunto das produções teóricas desenvolvidas ao longo de décadas ou séculos relacionados aos saberes das práticas pedagógicas, são instrumentos indispensáveis de apoio às pesquisas mas faz-se necessário, cada vez mais, irmos além não admitindo que teorias, conceitos e normas sejam limitadores ao processo que desejamos estudar, analisar e perceber.

No terceiro movimento, chamado *de beber em todas as fontes*, somos orientados a não desperdiçarmos dados que podem e devem ser considerados como fontes, *discutindo o modo como devemos lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade dos cotidianos e de seus praticantes* (p. 43). Atualmente, em suas aulas, Alves vem tratando o que chamava de fontes como personagens conceituais, que nos ajudam a pensar os processos pedagógicos praticados nos cotidianos. Dessa maneira, procurarei buscar a *incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis ou mesmo suspeitas* (p. 43). Dentro do que me propus a pesquisar, procurarei tratar o que antes chamávamos de fontes, como personagens conceituais intercessores para os pensamentos e análises que vamos juntos tecer.

O quarto movimento proposto, o exercício *de narrar a vida e literaturizar a ciência* exige de nós, pesquisadoras, o compromisso de usarmos uma *nova maneira de escrever para chegar a todos a quem precisamos falar* (ALVES, 2008a, p. 43). Com essa proposta, a autora chama a atenção para a iniciativa de falarmos sobre o que encontramos/produzimos com nossas pesquisas, de maneira que possa ser entendido por todos, inclusive os praticantes dos cotidianos, ao explicitarmos o que temos aprendido com nossos estudos buscando romper com uma certa lógica do senso comum de que os textos acadêmicos são necessariamente de difícil

compreensão, tornando-os inacessíveis, para os que não compartilham os *espaçotempos* considerados legítimos na produção da ciência.

O quinto e último movimento proposto como metodologia para nossas pesquisas nos/dos/com os *espaçotempos* cotidianos aponta um aspecto fundamental para este trabalho. Alves (2008) denominou “*Ecce femina*”, em referência a Nietzsche e às professoras, indicando a importância dos praticantes do cotidiano serem compreendidos não como objetos, mas sim como sujeitos da pesquisa. Essas e esses praticantes/professoras/es e professores possuem o protagonismo dos seus saberes e fazeres na produção dos conhecimentos, sentidos e valores.

Os processos formativos e os movimentos de pesquisa nos permitem acompanhar como *movimento* o que assim configura o pesquisar, que nesse sentido é acompanhar o que é processo, enquanto processo; ou seja, nas palavras de Kastrup, Passos e Escóssia (2009, p.8) é perguntar-se *como estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estrutura ou estado das coisas? Investigando processos, como lançar mão de um método igualmente processual?* Esse movimento de reorientação de um caminho prévio a ser seguido, para desenhar o caminho enquanto pesquisa, se justifica quando pensamos o conhecimento a partir do sujeito. É essa a inversão que se dá, em termos do pressuposto da investigação e da interpretação dos paradigmas da ciência moderna.

Pensar nessas orientações epistemológicas converte-se em uma operação de produzir “mapas”, ou memórias de mapas, de nossas navegações/percursos das pesquisas na imprecisão da vida cotidiana. É ainda, buscar formas de expressar os processos presentes na invenção da docência, nos sentidos e práticas tecidos com os currículos.

#### **1.4 Considerações teóricas sobre relações de gênero e sexualidade e cotidiano escolar**

Para entender as diferentes abordagens teóricas que compõem, atravessam e se tencionam nesta pesquisa, faz-se necessário apresentar as escolhas teóricas desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa, buscando articular a compreensão de diferentes autores e suas reflexões sobre gênero, sexualidade e suas implicações nos *espaçotempos* escolares, bem com os sociais. Arriscamo-nos também na ousadia teórica, ao articular a performatividade de gênero (BUTLER, 2018) praticada nos cotidianos escolares e suas interfaces como criação cotidiana, que emerge a partir de uma rede de práticas que produzem conveniências (CERTEAU, 2013) mímicas e hibridizações (BHABHA, 2013), enfrentamentos e dissidências. A irreverência rebelde dos cotidianos na produção performática à margem da conveniência sem afrontar ou negar partem de uma apropriação ao modo das práticas que buscam a todo momento, negociar

e articular-se com as normas da conveniência sugeridas nas práticas socioculturais cotidianas, assim produzindo mímicas e indefinição em busca de reconhecimento e benefícios ao menos para evitar a discriminação e exclusão.

Pensarmos diferentes práticas discriminatórias, seja a lgbtfobia, machismos e sexismo, no contexto social em que vivemos e seus desdobramentos nos espaços escolares, mais especificamente, são algumas das questões que nos moveram nesta pesquisa. Para tanto faz-se necessário uma breve articulação de alguns conceitos, que venham a contribuir para compreensão da complexidade dos temas constituídos pelo preconceito e aversão, contra os sujeitos, nas diferentes maneiras de vivências de suas sexualidades e da performance de gênero, além de práticas que venham a reproduzir ou reforçar a criação de papéis sociais distintos para homens/mulheres e meninos/meninas.

#### 1.4.1 Sexo e sexualidades: sobre o silenciamento

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam segredos; as palavras eram ditas sem reticências excessivas e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com a do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” (FOUCAULT, 1988 p.9).

Dentre os estudos que se debruçaram sobre o sexo e os discursos que recaem sobre suas práticas, destaco fragmentos das análises desenvolvidas por Michel Foucault que traça em algumas de suas obras, a maneira como diferentes sociedades em diferentes momentos históricos e políticos, trataram e ditaram como o sexo e a sexualidade foram legislados, assim como a produção de saber, poder e discurso sobre o sexo. Ao desenvolver uma *tecnologia* sobre o sexo segundo o autor, tornou-se mais eficiente do que qualquer legislação e, *focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeito variado que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição* (FOUCAULT, 1988 p. 26).

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo (FOUCAULT, 1988 p.9).

Por intermédio de diferentes mecanismos e instituições, como a igreja ou mais precisamente o cristianismo, a sociedade burguesa e o judiciário, o sexo foi reservado ao silenciamento, ao âmbito do privado. Séculos antes disso, segundo o autor, na Antiguidade grega e romana, expressões relacionadas ao sexo circulavam naquela sociedade sem maiores resistências, escândalos ou discurso de teor moralista.

A Antiguidade grega e romana, na qual a sexualidade era livre, se expressava sem dificuldade e efetivamente se desenvolvia, sustentava em todo caso um discurso na forma da arte erótica. Depois o cristianismo interveio, o cristianismo que teria, pela primeira vez na história do Ocidente, colocado uma grande interdição à sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Esse não, essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade - baseado essencialmente em proibições morais (FOUCAULT, 2015 p. 61).

Dessa forma, o sexo “ganha” uma função e um lugar onde é permitido e legítimo: o espaço doméstico e com fins de reprodução. Os discursos em torno do sexo que buscam nomear o que está fora do lugar reconhecido, o nomeiam como o *estéril* e este, por sua vez, não se apaga diante do silenciamento ou das sanções impostas por lei. Se havia um lugar onde o sexo estéril podia ser falado que fossem espaços específicos, como os consultórios psiquiátricos com as mulheres histéricas ou as prostitutas. *Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo* (FOUCAULT, 1988 p. 10).

Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras, negação - que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa tática de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988 p.17).

Analisar as formas gerais de proibições e silenciamentos situadas ao longo da história das sociedades, não configura uma análise determinante sobre a sexualidade ao longo dos séculos. A análise de comportamentos e a práticas não deve se resumir aos mecanismos históricos sociais de controle, seria o mesmo que atribuir os modos de vivência da sexualidade aos dispositivos de controle historicamente constituídos. Faz-se necessário pensar a sexualidade na perspectiva do sujeito, do desejo e o sujeito do desejo.

Analisar as práticas através das quais os indivíduos foram levados a voltar a atenção para si mesmo a decifra-se, a reconhece-se e a assumir-se como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo mesmo uma certa relação que lhe permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser (FOUCAULT, 2015 p. 189).

Dessa forma, sexualidades consideradas dissidentes serão objetos de vigilância pelos dispositivos de controle, porém os sujeitos não condicionam suas experiências relacionadas à vivência da sexualidade, completamente, ao modelo sugerido pelo discurso que preza pela moral e os bons costumes. A preservação da família nuclear tradicional, patriarcal e burguesa não representa um modelo que contemple os diferentes modos de vivência das sexualidades. Contudo, há as marcas que classificam socialmente os corpos com códigos que indicam categorias sexuais e de gênero, atribuindo papéis sociais a partir dessa inscrição, sempre com o discurso de naturalização dessas marcas.

O sistema sexo/gênero é um sistema de escritura. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade, como lógica da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados (PRECIADO, 2014, p.26).

Foucault (1999) analisa os aparelhos globais de dominação e localiza a escola e outras instituições de aprendizagens, como unidades que derivam de estruturas de dominação e estratégias globais mais amplas. Ele afirma que, para entendermos a forma como operam essas estruturas, devemos considerar que há uma infinidade de sujeições às quais os indivíduos estão propensos e, que devemos analisar aquilo que chamou de *táticas locais de dominação*.

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio só que podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar (FOUCAULT, 1999 p.52).

O autor entende que tais aparelhos de dominação atuam sobre a vida dos sujeitos, buscando fabricá-los dentro de projeto homogeneizador no âmbito de uma estrutura que opera em nome determinados direitos, que para alguns são negados. Afirma também, que não cabe indagar a esses sujeitos a possível aceitação dessa dominação, mas sim entender como operam os mecanismos que buscam fabricar os sujeitos e sobre esses mecanismos a escola entende bem. Os dispositivos de controle e sujeição habitam os *espaçostempos* dos cotidianos das escolas e atuam no sentido de produzir sujeitos. Entender como essas forças dominantes operam de diferentes formas; é entender, que pelas suas multiplicidades também se negam ou até mesmo se anulam.

Em segundo lugar, tratar-se-ia de ressaltar as relações de dominação e de deixá-las valer em sua multiplicidade, em sua diferença, em sua especificidade ou em sua reversibilidade: não procurar, por conseguinte, uma espécie de soberania fonte dos poderes; ao contrário, mostrar como os diferentes operadores de dominação se apoiam uns nos outros, remetem uns aos outros, em certo número de casos se fortalecem e convergem, noutros casos se negam ou tendem a anular-se (FOUCAULT, 1999 p.52).

Quando pensamos em questões relacionadas a gênero, a inscrição dos corpos classificados como femininos e masculinos carregam uma série de significados, também atribuídos de forma distinta a cada um. *Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros - femininos e masculinos - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura* (LOURO, 2013 p.11). Dessa forma, o corpo generificado recebe atribuições e normas que são atualizadas de acordo com as características históricas/sociais/culturais e políticas do contexto ao qual está inserido.

Há inúmeras discussões sobre as práticas de posicionar, em condições opostas, os homens em relação às mulheres e meninos, em relação às meninas. Esse campo de disputa vem despertando, nos últimos anos, questionamentos por parte de um número maior de segmentos da sociedade, graças ao crescimento de movimentos que tentam, justamente, questionar o que é considerado natural, aquilo que não passa de fetiche de grupos mais conservadores. Questionam-se as cores diferentes associadas ao masculino e ao feminino, brinquedos de meninas e meninos, profissões para homens e mulheres, diferenças salariais, inclusive assuntos mais delicados como assédio sexual, estupro, violência doméstica e feminicídio. Esses temas, mesmo que ainda de forma tímida, vêm abrindo espaços para discussões, seja nas redes sociais ou pelos movimentos organizados que foram às ruas. No entanto, ainda se apresentam

embrionários dada a abrangência que o modelo pautado no patriarcado e na submissão dos corpos femininos ainda representa.

A condição do corpo feminino como objeto a serviço do prazer do homem, sempre reforçando a mensagem de um grupo hegemônico superior a outro, blindam de responsabilidades aquele que está em posição de poder e superioridade. Com Despentes, (2016) temos dois exemplos de tratamentos diferenciados aos sujeitos, de acordo com as características atribuídas a cada gênero. A sociedade baseada no modelo hegemônico, masculino, heterossexual e cisgênero costuma dispensar tratamentos diferenciados para homens e mulheres, em relação a quem sente prazer e a quem oferece o prazer.

Homens maduros não demonstram a mínima vergonha em seduzir meninas que acabaram de sair da infância, consideram norma se masturbar enquanto olham bucinhas impúberes. É um problema deles, de adultos, e deveria assumir as consequências (DESPENTES, 2016 p.81).

Ocupar uma posição de poder em determinados *espaçostempos* para uma mulher, é quase certeza de que se deseja uma postura oposta à naturalizada entre os homens. No imaginário pautado no masculino como hegemônico, espera-se das mulheres características como sensibilidade, doçura, fragilidade e quando esta expectativa não é correspondida ou quando ultrapassa a barreira imaginária que os separa, suas ações serão prontamente questionadas. O entendimento é que “o que vale para um, não vale para o outro”. Além do *incômodo* por uma mulher ocupar um lugar *não autorizado*.

Algumas, por exemplo, gostam do exercício direto do poder, aquele que nos permite chegar a qualquer lugar sem ter que sorrir para três fulanos quaisquer, esperando que nos contratem para tal posto ou que nos confiem alguma coisa. O poder que permite ser desagradável, exigir, ir direto ao ponto. E esse poder não é mais vulgar se exercido por uma mulher do que por um homem (DESPENTES, 2016 p.66).

Observação semelhante ocorre, quando o sujeito *ultrapassa* os limites impostos pelo modelo hegemônico heterocisnormativo. Preciado (2014) entende que a produção da identidade homossexual faz parte de uma produção da “maquinaria heterossexual” e que, pelo mesmo mecanismo que a produz, a estigmatiza.

A identidade homossexual, por exemplo, é um acidente sistemático produzido pela maquinaria heterossexual, e estigmatizada como antinatural, anormal e abjeta em benefício da instabilidade das práticas de produção do natural (PRECIADO, 2014, p. 30).

A prática de estigmatização voltada para o sujeito homossexual visa reduzi-lo à condição de portador de alguma anomalia, classificá-lo como alguém exótico ou desviante. E os mecanismos que o dispositivo social lança mão para reafirmar a condição hegemonicamente superior, estão voltados para a produção de pessoas classificadas como normais e enquadradas em um sistema sofisticado de produção de verdades que reafirmam os antagonismos de dois ou mais grupos, colocando-os na condição de opostos e, tais oposições hierarquizadas são produzidas em função de um recorte dentro do conjunto de características, gostos, desejos e subjetividades dinâmicas. *O processo de criação da diferença sexual é uma operação tecnológica de redução que consiste em extrair determinadas partes do corpo e isolá-las para fazer delas significantes sexuais* (PRECIADO, 2014 p. 26). Trata-se da reafirmação constante de dualidade entre corpos ditos femininos e masculinos, homossexuais e heterossexuais, desconsiderando diferentes e variadas formas de experimentar suas existências.

O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção da feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil e olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual (PRECIADO, 2014 p. 25).

Tal divisão e fragmentação do corpo desconsidera o campo da subjetividade do sujeito, ao estabelecer pontos de diferença sexual praticada pelo dispositivo social indicado pela autora. As redes de afetos e subjetividades, que também consistem na produção de sexualidades, são consideradas desviantes e apontadas comparativamente, em detrimento de uma norma onde o sujeito classificado como heterossexual é o sujeito universal, a bitola para medir os demais.

#### 1.4.2 Considerações sobre o gênero, a sexualidade e cotidianos

Borrillo (2010) nos mostra que a homofobia não se resume (o que não é pouco) ao ódio contra gays e lésbicas, estende-se também aos demais que negam as normas vigentes pautadas no modelo heterocisnormativo ou aos padrões de vivência de suas respectivas masculinidade e feminilidades, como também travestis e transexuais. Dessa forma, o desvio do modelo

designado numa conjuntura histórica, social e econômica, alija um número expressivo de sujeitos dos seus direitos e liberdades individuais, além do extremo de sofrerem agressões físicas e/ou ter suas vidas ceifadas precocemente.

Mesmo que seu componente primordial seja, efetivamente, a rejeição irracional e, até mesmo, o ódio em relação aos gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a esse aspecto (BORRILLO, 2010 p.13).

Da mesma forma, a lgbtobia atua na busca de colocar o outro em lugar de inferioridade, excêntrico e diferente da norma a partir de uma categorização que produz hierarquia, sempre na busca de desqualificar esses sujeitos. Observamos também, em diferentes discursos, o intuito de desqualificar o outro ao adotar o uso de termos associados aos cisgêneros e homossexuais como algo pejorativo e inferior. Termos como veado, bicha, baitola, sapatão, traveco, boneca ou *boiola*, têm como objetivo desqualificar e excluir esses sujeitos.

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. (BORRILLO, 2010 p.13).

Tais práticas de discriminação são pautadas em um mecanismo sofisticado de classificação dos sujeitos baseada, na maioria das vezes, em uma única característica como os exemplos acima citados por Borrillo (2010). Seja xenofobia, que leva em consideração a origem geográfica do sujeito, pois acompanhamos diariamente no Brasil casos explícitos de preconceito contra pessoas oriundas da região Nordeste do país, seja o racismo, que destaca a cor da pele, cabelo, formato do nariz ou os lábios das pessoas para o exercício de práticas segregadoras e que são atitudes remanescentes do período escravocrata brasileiro. Do mesmo modo, o antissemitismo fundamentado na religiosidade dos judeus no período do Regime Nazista na Alemanha, promoveu uma caça impiedosa, amotinando-os em campos de concentração, onde foram submetidos a trabalho escravo e a inúmeras atrocidades até o momento da execução de milhões. Observamos também as práticas de discriminação voltadas para os praticantes de religiões de matrizes africanas, considerados a partir de uma premissa racista, como adoradores de entidades opostas ao deus do cristianismo. Todos esses exemplos têm em comum a designação do outro como inferior, a parte diferente, portanto, não digno do

lugar de conforto da normalidade, como vidas que não importam e que não merecedoras de luto (BUTLER, 2015). E segundo esses discursos, legítimos de serem desqualificados, excluídos, vítimas de chacota e passíveis de agressões físicas e execução. Há também um fato em comum na aversão voltada a esses e outros grupos historicamente marginalizados, que é uma espécie de defesa de supremacia, um lugar de poder reservado a grupos hegemônicos que ao longo dos séculos estiveram em posição privilegiada, com representatividade nos *espaçostempos* de dominação, enquanto grupos subalternizados resistiram/resistem e reivindicam espaços, representatividade e direitos fazendo uso de diferentes táticas. A lgbtfobia opera como resistência a essa luta dos subalternizados e em defesa de determinados grupos hegemônicos.

Borrillo (2010) aponta a homofobia como uma manifestação de receio ao reconhecimento e valorização das práticas homossexuais, ao desaparecimento da fronteira e ordem heterossexual. Nas palavras do autor, *a homofobia é o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual* (p.17).

Além do já exposto, a lgbtfobia estende sua atuação para grupos que ousam cruzar as fronteiras determinadas para orientação sexual dentro do binarismo homossexual-heterossexual e o binarismo de gênero masculino e feminino. Não admitindo, nada além das limitações impostas pelos padrões estabelecidos, ditando normas de comportamento e sempre submetendo a olhares críticos. Nesse sentido,

A homofobia torna-se assim a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis porque os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem a ordem clássica dos gêneros: travestis, transsexuais, mulheres heterossexuais dotadas de fortes personalidades, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade. (BORRILLO, 2010 p 16).

Em tempos de intolerância e de uma “onda conservadora” e agressiva em suas práticas e discursos lideranças políticas, governantes e segmentos da sociedade civil se mobilizam no sentido de controlar e defender modelos de vivências restritos, modulados e/ou discursos que excluem os considerados “diferentes” da norma. Códigos de práticas e condutas que vivem sob o olhar vigilante de uma sociedade onde grupos que lutam por seu mais elementar direito, o direito de existir, vivem ou sobrevivem sob a égide da vigilância e do controle, com o objetivo de apagamento e silenciamento de seus corpos e suas vozes. Porém, tais tentativas escorregam

em uma infinidade de práticas que escapam das tentativas de regulação e controle. *Táticas* (CERTEAU, 2012) que buscam negociar, hibridizar e desestabilizar a pretensão estática de um modelo que se reivindica hegemônico.

Toda submissão a esses códigos, bem como toda transgressão, constitui imediatamente objeto de comentários: existe uma norma, e ela é mesmo bastante pesada para realizar o jogo da exclusão social em face dos “excêntricos”, as pessoas que “não são\ fazem como nós”. (CERTEAU, 2013, p.47).

As estratégias para convivência diante da “norma” hegemônica e as possibilidades de vivência em diferentes *espaçostempos* socioculturais, conforme proposta de reflexão de Certeau (2013), nos interessa para a possibilidade de pensar o gênero como produzido e se produzindo com as práticas cotidianas, como efeito das estratégias de disciplinarização; mas também, com os movimentos de hibridização, transgressão e mímica, táticas que rompem os binarismos e embaçam as fronteiras impostas aos sujeitos.

O dispositivo da sexualidade opera nas sociedades disciplinares como um tipo de poder exercido sobre os corpos-organismos (GADELHA, 2009) com o intuito de submetê-los à governabilidade. Trata-se de um conjunto de mecanismos que opera combinado por técnicas e procedimentos, estabelece um dispositivo de controle e vigilância e que busca garantir o ordenamento, com objetivos disciplinares sobre grupos específicos, estes alvos constantes do panoptismo (controle dos corpos) no âmbito das organizações sociais como hospitais, escolas e/ou fábricas.

Nos diversos contextos cotidianos, estamos submetidos de alguma forma aos mecanismos de vigilância de controle, que têm como objetivo assujeitar os indivíduos às normas de comportamento sobre a vivência do gênero e das sexualidades dentre outros aspectos. Mas o que escapa a este controle são resultados de diferentes táticas micropolíticas promovidas e vivenciadas como uma rede de antidisciplina, que não se caracteriza necessariamente como transgressora da norma, mas sim, em constante processo de negociação, tradução e diferenciação.

Dada a necessidade dos diferentes grupos sociais de convivência nos bairros, com suas peculiaridades, mas sempre buscando de alguma forma a convivência dentre os seus usuários, tais grupos seguem negociando e hibridizando os códigos de comportamentos, significando de alguma maneira uma posição de combate, de luta por seu espaço, sem os punhos cerrados, mas

como uma forma disfarçada e eficaz de enfrentamento, como mímica e não mimese, como hibridização e ameaça por sua indecibilidade (BHABHA, 2013 ).

Há sutilezas quando se trata de sexualidade e vida nos bairros, não há uma afirmação direta, mas o uso de expressões e gestos, linguagem repleta de sentidos que se propõe a deixar uma mensagem clara, sem ser direta.

Na rua, no bar, na loja comercial, é possível, e frequente, falar com clareza, em termos explícitos, da atualidade política, do emprego, da escola, das crianças, das enfermidades. Mas quando se trata da alusão sexual, o registro da linguagem muda imediatamente: não se fala a não ser em torno do sexo, de maneira distante, mediante manipulação muito fina, sutil, da linguagem, cuja função não é elucidar, mas dar a entender. (CERTEAU, 2013 p. 59-60).

Nesta perspectiva, tomamos as narrativas audiovisuais como o dispositivo de pesquisa-intervenção, em meio ao que se forjam questões que podem tencionar certezas, ideias e modos de ver/agir/pensar/existir tidos como únicos, naturais e normais. Com a exibição de narrativas audiovisuais, seguidas de trocas, conversas e debates, buscamos no coletivo das professoras e professores, pensar, problematizar e alargar nossas redes de significações sobre gênero e sexualidade.

## 2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM NARRATIVAS AUDIOVISUAIS

A ideia de abordar questões relacionadas a gênero, sexualidade e suas implicações no cotidiano da escola, fazendo uso de narrativas audiovisuais como disparadores de conversas, se justifica pelo diálogo com o pensamento de Jesus Martín-Barbero, que afirma que “as maiorias na América Latina estão se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual” (MARTIN-BARBERO, 2000 p. 34). Vivemos na contingência de uma contemporaneidade na qual as práticas cotidianas, inclusive as educativas, se produzem em contextos povoados de signos, lógicas, saberes, estéticas e regimes de verdades que circulam nas narrativas audiovisuais.

O cinema, as novelas, séries e vídeos postados na plataforma YouTube, dentre outras narrativas audiovisuais, fazem parte do imaginário dos sujeitos, compondo suas redes de *saberes-fazer*s, suas maneiras de perceber, de criação do mundo e de si. Segundo Bruno (2010), as subjetividades nos dias de hoje estão cada vez mais investidas no ver, ser visto e dar a ver. É comum que haja identificação, comparação com situações vivenciadas, rejeição por determinada abordagem ou assunto representados nos filmes ou vídeos, e, isso compõe as diferentes formas de relações dos sujeitos com as histórias trazidas pelas narrativas audiovisuais que fizeram parte dessa pesquisa-intervenção, trata-se de ficção, trata-se de também de uma possibilidade de dar forma ao real. Não há pretensão de representação do real, mas sim de fabular-lo, produzi-lo, como nos diz Certeau (2016).

Podemos então problematizar tal relação dicotômica de ficção e realidade, como efeitos dos regimes de verdade, produzidos por diferentes narrativas. Certeau (2016) sugere que a ideia de ficção opera de diferentes maneiras no discurso da historiografia e da ciência, operando como signo do falso, do erro, da ilusão e do irreal. Dessa forma, os discursos técnicos capazes de identificar os erros, a falsidade, a ilusão e a irrealidade da ficção autorizam-se a falar em nome do real. Contudo, ainda de acordo com Certeau (2016 p. 48), “a ficção - sob as modalidades míticas, literárias, científica ou metafóricas - é um discurso que dá forma [“informe”] ao real, sem qualquer pretensão de representá-lo ou ser credenciado por ele”.

O audiovisual configura-se como uma espécie de catálogo de modos de vida e produção de subjetividade, sem que necessariamente tenhamos que consumir tudo sugerido em suas narrativas. Rincón (2002) compara o audiovisual a um supermercado simbólico, com uma

variedade de modos e estilo de vida, sugerindo diferentes maneiras de produção de si e do mundo.

Creio e afirmo que o audiovisual é um supermercado simbólico de estilos de vida para habitar esses tempos desalmados de razões, que o cinema é, e seguirá sendo, o rito de onde ir para imaginar a existência e criar a ilusão, o vídeo a tática para a aventura, o anjo, o tempo pessoal, e a televisão a experiência massiva mais cômoda para sobreviver imaginativamente ao caos (RINCÓN, 2002, p. 10).

Soares (2012) dialoga com Rincón (2002) sobre novos regimes de sensibilidades possibilitados pelas narrativas audiovisuais e destaca as perspectivas de produzir sentidos que se inscrevem a partir de experiências, conhecimentos e modos de conhecer, até então excluídos de uma determinada *verdade ocidental*.

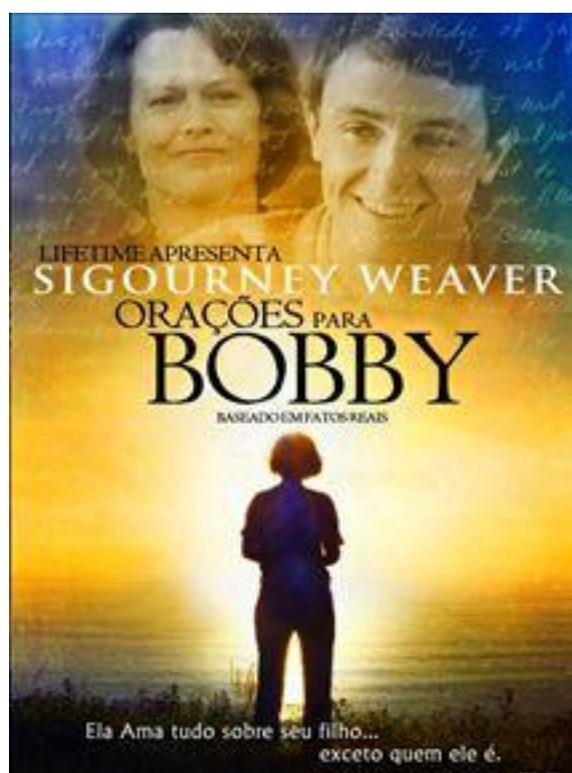
Uma maneira de caracterizar este novo regime de sensibilidade, segundo o autor, é pensá-la a partir das formas subalternas de inscrever a vida na atualidade: gênero, sexo, ecologia, etnia, juventude, música, futebol, telenovela, carnaval, classe, entre outras coisas. São perspectivas de produzir sentido que têm sido sistematicamente excluídas da verdade ocidental. Para Rincón, são sensibilidades que afirmam uma resistência afetiva-sensível, que deslocam até o dramático e sentimental os âmbitos de produção e expressão do conhecimento, que operam como táticas de bufão que se atreve a incomodar as maneiras clássicas do saber e da cultura (SOARES, 2012, p. 4).

Se atrevido *a incomodar as maneiras clássicas do saber e da cultura*, tal como afirma a autora, nos aliamos às possibilidades de experiências e sensibilidades proporcionadas pelas narrativas audiovisuais para produzir problematizações sobre a temática de gênero e sexualidade nos cotidianos escolares. Buscamos nessa pesquisa levantar questionamentos que levem a reflexão, como pergunta Deleuze: *que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem aquele que pensa nem aos outros? [...] A violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo do poder de dizer eu?* (DELEUZE, 1997, p. 73). As narrativas audiovisuais, nesse sentido, configuram-se como forças externas que vem sacudir com violência a instabilidade do pensamento, forçando assim a um movimento de problematização, reflexão.

Neste capítulo, apresento algumas problematizações, conversas e trocas realizadas pelas professoras após a exibição dos filmes que compuseram essa pesquisa. A sequência apresentada no capítulo segue a ordem cronológica das exibições e discussões, mas entre cada um dos

filmes, outras atividades foram realizadas como a leitura dos textos teóricos e a discussão a partir dos curtas ou vídeos que serão mostrados nos capítulos três e quatro. O filme Orações para Bobby abre o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, configurando-se como um disparador de conversa ao articular questões relacionadas à religiosidade, ao preconceito, ao contexto familiar, aos amigos e parentes, associados à orientação sexual do protagonista. Trata-se de um filme bastante conhecido no meio acadêmico e entre integrante de grupos organizado na militância LGBT, mas que até o momento não era conhecido por nenhuma integrante desta pesquisa.

## 2.1 Orações para Bobby- sentidos e negociações



**Figura 1:** Cartaz do filme Orações para Bobby

Fonte: <http://twixar.me/sjGn>

O horário de saída dos estudantes é às 14:30h, depois disso, até as 15:30h temos esse tempo destinado ao nosso planejamento e/ou formação. Aproveitamos esse tempo para realizar nosso primeiro encontro para discussão do filme sugerido, as professoras forma orientadas a assisti-lo em casa, pois não havia tempo suficiente ao longo da semana para exibi-lo e organizar a conversa na escola. Crianças a caminho de casa, o cansaço e o acúmulo de afazeres já conhecidos da atividade docente, não nos impediram de nos reunirmos e iniciarmos nossa

proposta de formação. O primeiro encontro deu-se em torno da discussão do filme *Orações para Bobby*, a conversa ocorreu na sala de professores da instituição e contou com a presença das seis professoras regentes de turma, a professora de música, uma das professoras de educação física e a diretora da escola.

A escolha deste filme se deu pelo fato de sua abordagem sobre sexualidade enredar-se com temas que estão no centro das discussões, quando se trata de direitos individuais e direitos humanos, que vemos no atual contexto político brasileiro sendo borradas por discursos em defesa da família, em exaltação ao cristianismo como sendo religião “maioria”. Convicções religiosas, sexualidade e família se enredam e reforçam os discursos e atuais políticas educacionais que buscam proibir a discussão sobre gênero e assegurar o controle das sexualidades.

Baseado em fatos reais e originado do livro “*Prayers for Bobby: a mother's coming to terms with the suicide of her gay son*” de Leroy F. Aarons, o filme narra a história de um jovem homossexual e seu drama em relação ao desejo da mãe em tentar “curá-lo” com a ajuda de passagens bíblicas e terapias. Com a atitude da mãe, o jovem Bobby vê-se cada vez mais atormentado, não apenas com seus medos em relação às experiências que deseja vivenciar, como também com a forte rejeição por parte da família principalmente, e mais incisivamente, na figura da mãe, o que o levou a cometer suicídio. A mãe, buscando respostas para o que tinha acontecendo com seu filho, encontra um diário e começa a questionar o que levou o jovem de 20 anos a tirar a própria vida e a partir de então, suas convicções religiosas começaram a ser colocadas em dúvida, passando a fazer interpretações das passagens bíblicas diferentes das que fazia até então. No mesmo momento, conhece integrantes do movimento gay, um grupo de pais e mães de jovens gays e dá outro rumo às suas convicções, militando em prol dos direitos civis de homossexuais.

O filme foi exibido apenas na TV norte-americana, no canal Lifetime, conhecido pela sua programação voltada para donas de casa, mas teve sua exibição “promovida” por pessoas que se interessam pela questão da sexualidade entre os jovens que baixaram o filme e disponibilizaram em servidores de arquivos, possibilitando o acesso à obra em vários países mundo afora. No Brasil, diversos *blogs* e comunidades de redes sociais produziram legendas, disponibilizando *links* para aqueles que se interessem pelo tema possam baixar o filme. Começamos nossa conversa ouvindo o que cada uma tinha a falar sobre os dilemas abordados, pedi que expusessem suas opiniões e significações formuladas sobre/com o filme.

*Eu chorei horrores, eu chorei muito, porque é muito triste, ele é forte, o menino sofreu muita pressão, ele não aguentou aquela pressão toda, eu acho que a mãe depois compreendeu que todo conteúdo que ela visualizava de uma forma não era bem aquilo, ela tinha que enxergar o mundo de outra forma. Ela via tudo no mundinho dela e da forma que ela foi criada, na religião dela, e ela perdeu o filho, que era o favorito... Perder um filho!!! Deve ser uma coisa horrorosa!! Daí que ela foi se dar conta do que ela tinha que enxergar, de como ela tinha que abrir a mente.... e ela foi buscar, ela foi para uma outra igreja buscar respostas, primeiro ela bateu de frente com o pastor, ele argumentava com ela e ela não aceitava porque estava com aquilo muito pronto na cabeça e é difícil você mexer com tudo que já vem pronto. Acho que isso é muito o que a gente vive hoje em dia, as pessoas já vêm com aquilo pronto na cabeça...nossa, eu chorei muito...Eu sabia qual era a história, porque eu pesquisei na internet, vi alguns resumos, mas quando tu assiste... cara...*

*Sem hipocrisia, realmente é muito difícil, você não quer que seu filho sofra, a gente não vai aceitar, pois sabe o quanto vai ser difícil para ele, é social, é uma questão maior... é a violência física... (...)*

O filme despertou uma comoção generalizada. Forte, triste, impactante e perturbador. Algumas das professoras que participaram desse primeiro encontro são mães, e o sentimento de empatia com a dor e desespero da personagem comoveu e produziu uma das principais propostas dessa pesquisa, que é a intenção de problematizar determinadas convicções. As verdades apontadas pelos discursos religiosos presentes nesta narrativa audiovisual, resultaram em dor, sofrimento, tristeza e até mesmo, morte.

*O filme é forte, é pesado, eu acho que ele fica até mais tenso depois que o menino já morreu que aí começam a surgir os conflitos da mãe até com a própria religião, porque ela foi perdendo-o, aos poucos, primeiro quando ela descobriu que o filho perfeito que era o favorito é gay, acabou o mundo pra ela e depois ela o perde realmente, de fato. Ela tenta buscar uma resposta na religião que não a dá... ela acredita que ele é um pecador, que vai pro inferno*

*e ela não consegue aceitar isso pro filho dela, então esse conflito e essa busca de encontrar uma resposta é bem denso, é difícil.*

A centralidade do discurso religioso que aponta o pecado, o pecador e o castigo aos que se desviam da norma heterossexual, é recorrente nas falas das professoras e chama atenção por ser um pensamento muito tradicional numa sociedade majoritariamente cristã, como o Brasil. Os dogmas que norteiam as ações de grupos religiosos, invadem individualidades, embora sejam construídos em contextos mais amplos, buscam fabricar subjetividades e encaixar os sujeitos em determinados modelos considerados desejáveis.

*Eu fiquei refletindo e fiquei lembrando de amigos gays, eu fiquei pensando: o que faz uma mãe não aceitar um filho gay? Porque a mãe ama o filho independente de qualquer coisa... aí eu fico pensando: 1) a religião, porque ela era fanática e ela amava a família dela, e o outro motivo é: o que que a sociedade vai falar? Não é porque ela não quer o filho, ela ama o filho... O que seus amigos vão falar? E no caso dela era o fanatismo religioso, tanto que quando o filho morreu a preocupação dela era saber se ele foi pro céu, ela começa a buscar porque quer saber se ele foi pro céu, porque ele se matou, depois que ela conseguiu sair daquele fanatismo, ela começou a ver que não era nada daquilo que ela pensava, ela conseguiu sair do fanatismo, eu acho que esses dois pontos são demais: a religião e a sociedade. “O que vão falar de mim que tenho um filho gay ou uma filha” e isso eu acho que é o que mais atrapalha.*

O desejo de corresponder às expectativas da sociedade que se mostra conservadora nos costumes, também é um questionamento. Uma disputa de forças que se estabelece em torno da personagem: de um lado o amor de mãe, do outro a necessidade de não afrontar o modelo de vivência da sexualidade socialmente sugerida. Bobby ousou ultrapassar as limitações sugeridas para um *indivíduo categorizado*, classificado com uma orientação sexual tomada como *subjetividade original*. Bhabha (2013) aponta que, para além das subjetividades originárias, devemos pensar em processos que produzem articulações e estratégias de subjetivação para além da ideia de pureza e originalidade.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é passar além das narrativas de subjetividades originárias e de focalizar aqueles momentos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno de elaboração para estratégias de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013 p.20).

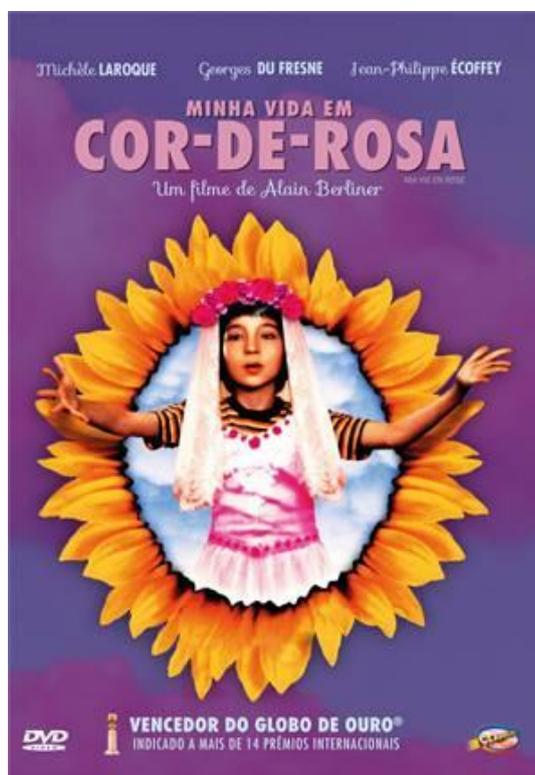
Nesses *entre-lugares* citados pelo autor, onde ocorre a elaboração estratégica de diferentes signos de identidades, constitui *espaçotempo* de conflito, negociações e ambivalência. Se trata do processo de produção da cultura, nunca estática, mas dinâmica e em transformação, como também é o processo de formação de nossas subjetividades.

*Ela começou a abrir a mente quando ela fez amizade com a outra mãe, porque aquela outra mãe falou para ela que também não aceitava e começou a conversar com ela diariamente e ela começou a ver por outro ângulo.*

*Eu acho legal também quando ela vai naquela outra igreja e o líder mostra que são apenas interpretações da bíblia, foi onde ele pegou nela, na bíblia diz por exemplo, que as crianças têm que ser castigadas se não obedecerem e não obedecem e não é isso que você faz. Ele vai dando vários exemplos de coisas que são normais no nosso dia a dia e que a gente não entende como pecado e está escrito na bíblia também, então porque que vale para uma coisa e não vale para outra.*

Nas duas últimas falas destacadas, percebemos uma certa crise de paradigmas apresentadas no filme. Uma *negociação* se apresenta possível na busca que a personagem protagoniza, em busca das respostas para justificar a morte do seu filho, e as consequências de suas convicções religiosas pautadas nos escritos bíblicos. Neste momento, o que parecia inquestionável em termos culturais-religiosos, torna-se um ponto para reflexão e problematização. Bhabha (2013) entende a cultura como um processo associado a produção de nossa própria subjetividade, como também da sociedade em que vivemos. Portanto, para o autor, somos produtos e produtores de nossa cultura, processo este que pode ser tanto conflituoso ou consensual, individual ou coletivo.

## 2.2 Minha Vida em Cor de Rosa ou o desafio quando se trata das crianças



**Figura 2:** Pôster do filme Minha vida em cor-de-rosa  
Fonte: <http://twixar.me/TpGn>

O segundo filme exibido e discutido em nossa pesquisa foi “Minha vida em cor-de-rosa” (Ma vie en rose, Bélgica/França/Inglaterra, 1997), dirigido por Alain Berliner. O filme conta a história do menino Ludovic, uma criança que escandaliza familiares e vizinhos ao aparecer, logo no início da história, com um vestido cor de rosa, sapato alto da mãe, batom vermelho e brincos para uma festa que a família organizou para confraternizar com os novos vizinhos. A história busca retratar os dilemas do “menino” que acredita que quando crescer se tornaria uma “menina” e se casaria com Jerônimo, o filho de um dos seus vizinhos e chefe de seu pai. Ludovic vivencia seu processo de produção de identidade de gênero de certa forma consciente do que quer se tornar, mas, para os que estão no seu entorno, os hábitos e gostos do pequeno Ludo começam a criar estranhamentos e conflitos. A família vive dilemas entre a doçura e os desafios sociais próprios àqueles que ousam subverter a formulação naturalista que pressupõe o gênero dentro do par binário, conforme nos ensina Butler (2018). Para a autora, esse sistema exige e produz limites para possibilidades do gênero:

O gênero só pode denotar uma unidade de experiência, do sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido exige um gênero - sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu - e um desejando o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição a outro gênero que ele deseja. A coerência e a unidade interna de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exige assim uma heterossexualidade instável e oposicional ao outro gênero que ele deseja. Essa heterossexualidade institucional exige e produz a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constitui os limites das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional (BUTLER, 2018 p.52).

Tal como ocorre no filme, o ‘incomodo’ com as questões em torno da identidade de gênero desejada para o personagem, também levantou discussões em nosso encontro. A ideia era sugerir reflexões em torno da produção da subjetividade relacionada à identidade de gênero, as fabulações a partir do universo de uma criança. O filme retrata uma criança com a faixa etária semelhante a de alguns de nossos alunos. O universo infantil, para além das discussões sobre aprendizagens, comportamento e relação interpessoal, de um pequeno sujeito experimentando as possibilidades de *ser* em seu processo de formação e que traz consigo questões pertinentes à proposta dessa pesquisa-intervenção.

A exibição do filme suscitou lembranças de uma das professoras sobre seus alunos e alunas de outra instituição em que ela trabalha, numa comunidade carente, bairro e cidade não informados. A escola atende alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 18 anos.

*Querida falar minhas experiências em comunidade carente em relação a esse tema. Lá eu tinha meninos (alunos) homossexuais que iam vestidos de meninas, a calça era feminina e blusa era feminina. Chegou um dia que um deles resolveu ir maquiado para escola, ele foi todo maquiado, passou delineador, unha vermelha, aí o inspetor chegou lá e falou: “professora, ele veio desse jeito aí”. Perguntei você está se sentindo bem assim? Ele: estou! Alguém está falando ou fazendo alguma coisa contra você? Não! Então eu falei: você vai assistir sua aula assim então, quer assistir sua aula assim? Quero! Se ele estava se sentindo bem daquele jeito ele pode, pois ele foi para assistir a aula, não fazer nada contra ninguém nem ofendendo e realmente assistiu, aí eu falei que se alguém viesse ofender ou falar algo contra ele para ele me avisar que a gente chama a pessoa para conversar, porque ele tem esse direito. Ele estava se sentindo bem arrumado daquele jeito e ele foi assistir a aula.*

*Também tem uma menina que se vestia de menino. Ela cortava o cabelo, usava boné, botava um camisão de xadrez, amarrava uma coisa para tirar (esconder) o seio. Eu fiz amizade com ela porque ela tentou várias vezes suicídio, tinha marca nos braços. Eu conversava muito com ela, de verdade, porque ela nunca queria assistir a aula. Muitas vezes eu fui até a sala de aula, ficava na sala com ela, depois eu saía. Eu acho que as pessoas devem procurar entender isto, mas de uma forma diferente.*

O relato da professora destaca pontos muito pertinentes de discussão em relação a vivência de pessoas transexuais nas escolas. A chacota, o deboche e a exclusão constituem uma constante na rotina das pessoas que ousam borrar os limites impostos ao gênero. O incomodo gerado pela chegada do aluno “maquiado”, chamou atenção do inspetor, que apontou o estranhamento para a professora. Os limites impostos pelas classificações através do gênero são um tanto quanto rigorosos, infringir essa barreira causa uma certa desestabilidade em qualquer *espaçotempo* que esse corpo ouse ocupar.

Outro dado importante que deve ser destacado no segundo exemplo, que ficou mais específico o processo de negação do corpo enquanto feminino, foi o uso do *binder* (faixa utilizada por homens *trans* para ocultar os seios). A professora se solidariza com os conflitos vividos pelo garoto *trans* e suas conhecidas tentativas de suicídios, evidenciadas pelas marcas de cortes nos braços. Os conflitos vivenciados pelos estudantes representam exemplos dos inúmeros casos que tomamos conhecimento de evasão escolar da comunidade *trans*, pois a escola quando não representa um *espaçotempo* minimamente possível de ser habitado, oferece a exclusão como solução dos questionamentos voltados aos alunos transexuais. A professora tentou, nesse caso, contribuir para que aqueles estudantes experimentassem, pelo menos naquele momento, um tratamento diferente do que estavam habituados a receber.

Outro destaque:

*Esse ano, nas eleições, nós teremos pessoas com nome social e foi o que um juiz ontem falou: chamem as pessoas pelo nome social, procurem manter o maior respeito possível a maior delicadeza porque as pessoas se colocaram desta forma, então tem que ser tratado dessa forma.*

A professora se refere ao treinamento dos mesários para eleições de 2018. O tratamento dos eleitores e eleitoras que fazem o uso do nome social foi um dos itens de destaque no processo de formação dos presidentes da mesa receptora de votos, de mesários e secretários. Após a abertura do prazo para que a solicitação de inclusão do nome social fosse efetivada, foi oferecido treinamento para, dentre outras regras, garantir o direito das pessoas transexuais e travestis serem atendidas pelo nome social. A *Portaria Conjunta TSE nº 1, de 17 de abril de 2018* fixou regras para a Justiça Eleitoral concretizar a inserção do nome social no cadastro eleitoral, para quem deseja<sup>5</sup>.

Seguimos:

*Independente dessa necessidade de identificação, devemos pensar nessa coisa de agrupar, selecionar e discriminar, a gente também tem a empatia de olhar para o outro e se solidarizar, sentir aquele sentimento, o ser humano em geral é capaz de ter essa empatia e se sentir angustiado, eu tenho essa empatia me sinto muito angustiado.*

*Temos que trazer essas reflexões no dia-a-dia da escola e não pode ser de forma isolada. Sempre trazer muita informação, falta muita informação e eu fico pensando, como direção da escola, o que eu posso trazer de informação para os pais e para as crianças, trazer mais informações para os pais de forma suave, com vídeos e palestras.*

Trago esses dois últimos recortes para destacar a relevância das ideias levantadas em cada um deles. No primeiro, após uma discussão sobre as classificações, sejam elas transexuais ou travestis, uma professora interrompe as falas argumentando que, independentemente da nomenclatura, em nossas práticas acabamos por tentar classificar, dispensamos tratamento diferenciado e acabamos por discriminar além de também chamar a atenção para um exercício de empatia, uma tentativa constante de se colocar no lugar do outro e aponta a solidariedade como um exercício possível para todas.

---

<sup>5</sup> Fonte: <https://bit.ly/2tckNWN> Acesso em 16/01/2019

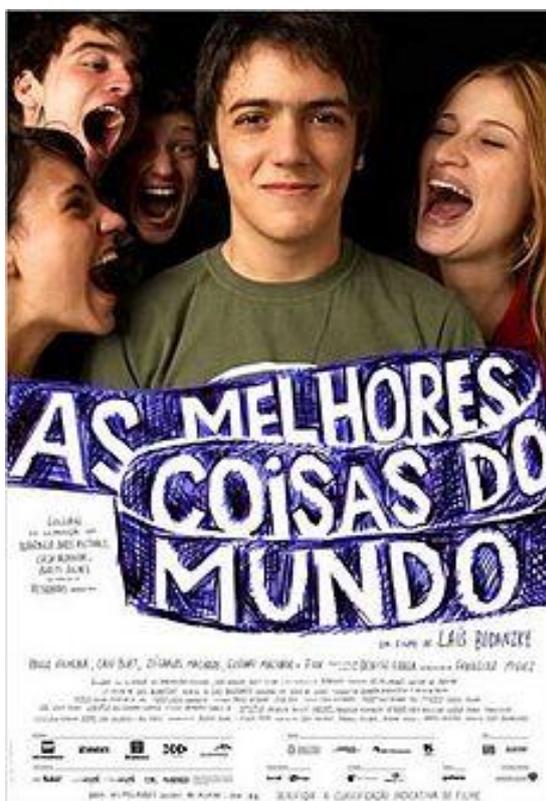
O segundo recorte apresenta uma preocupação por parte da direção no sentido de levar mais informações para pais, mães e responsáveis sobre questões que envolvam preconceito e discriminação relacionados, neste caso, às questões de gênero e sexualidade. A preocupação se justifica pela forma como tais temas podem ser abordados, sem que provoquem uma má interpretação ou que venham gerar um efeito diferente do desejado. Cabe destacar nessa fala que há o desejo da ampliação da discussão para além dos muros da escola, buscando o envolvimento de alguma forma com a comunidade.

Faz-se necessário uma problematização mais ampla, para além das questões relacionadas a gênero e sexualidade, tendo em vista que abordando esses dois temas (apenas?) não estaremos, necessariamente, desarticulando mecanismos de produção de exclusão e discriminação, como nos indica Louro (1997).

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar necessariamente com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprios envolvidos nesses arranjos, não há como negar que esta é uma tarefa difícil (LOURO, 1997, p.65).

Tarefa desafiadora quando admitimos que fomos subjetivados dentro de um modelo dicotômico de classificação dos sujeitos e que acabamos por reproduzir esses arranjos ao não darmos conta dos enredos emaranhados das relações com questões de classe, raça/etnia quando não há como desvencilhar dos desafios relacionados às discussões de gênero e sexualidade, em suas associações/fabricações em meio a relações de poder. Faz-se necessários os questionamentos voltados principalmente para nossas ações pedagógicas, para nossas relações interpessoais, para além dos espaços escolares, mas como ampliação da rede de sensibilidade, para que nos mais diferentes *espaçostempos*, sejamos questionadores dos arranjos sociais dicotomizados e do que produzimos com eles.

### 2.3 As melhores coisas do mundo



**Figura 3:** Pôster As melhores coisas do mundo

Fonte: <http://twixar.me/7pGn>

Mano, o personagem central dessa história, vive um momento de enormes conflitos consigo e com o mundo. A adolescência traz suas tramas e carmas característicos desta idade. Vem o primeiro amor, a primeira transa, os conflitos no colégio, separação dos pais e um medo enorme de que alguém da escola descubra sobre o novo relacionamento de seu pai. Mano tem um irmão, Pedro, um cara talentoso com a escrita, sensível, mas com dificuldades de lidar com questões como o namoro em crise e o processo de separação dos pais, o que contribui para desenvolver pensamentos suicidas. Pedro vive um momento de conflitos no namoro e ao saber que seu pai vive uma relação homoafetiva passa a não querer mais saber da sua existência.

Mano segue enfrentando o mundo que parece se voltar contra ele. Os desafios que insistem em cruzar os caminhos desse jovem são os ingredientes que, no decorrer da história, vão se desenrolando de maneira intensa e, de alguma forma, divertida.

A escolha desse filme se deu muito em parte pela forma como os diretores abordaram os conflitos vividos pelo personagem. A narrativa é leve, algumas cenas engraçadas, situações bem colocadas e nenhum sensacionalismo em relação à vida amorosa do pai dos garotos.

A maior parte das cenas se passa em um colégio e isso foi muito relevante para pensarmos como as diferenças, nos espaços escolares, principalmente com adolescentes, tornam-se mais evidentes e impulsionam situações de constrangimento, discriminação, exclusão e violência.

Poderia narrar várias passagens do filme que serviriam de exemplos para tais situações, porém destaco uma, em que uma garota é motivo de chacota e gozação em função das suas roupas e de sua sexualidade. Ela “pegava” mais meninas na escola que muitos garotos e aquilo provocou a ira dos marmanjos que revidavam com brincadeiras de mau gosto, para deixá-la constrangida diante da turma. Em outra situação, o vazamento de uma fotografia de outra aluna, com os seios à mostra, causa a maior polêmica no colégio. Todo mundo compartilha a foto, fala bobagem, ridiculariza a garota, e ela é justamente a paixão do Mano, que sofre junto, tenta ajudar, mas nada pode fazer.

Um professor querido da turma, que arranca suspiros das garotas durante as aulas, para alguns garotos é um bom professor, um cara legal, para outros, nada demais. Eis que este professor é flagrado beijando uma aluna fora da escola, mas a cena é registrada e chega até a direção. Barulho e polêmica mais uma vez. A aluna em questão é a melhor amiga do Mano, e agora a direção e os alunos passam a se posicionar para discutir se o professor deve ou não permanecer na escola. Ele é demitido.

As coisas seguem acontecendo e o receio de que a história do seu pai chegue aos ouvidos do pessoal da escola continua perturbando a cabeça do Mano. Eis que chega! Como? A mãe participa de uma reunião para tratar do assunto relacionado ao professor que beijou a garota, abre o coração com uma amiga, mãe de outra aluna, que fala para a filha, mas pede segredo, ela fala para um colega e também pede segredo; mas este último fala para outro, para outro, para outro, até que a escola inteira fica sabendo do maior segredo do Mano. Era o fim! A escola tronou-se um inferno, todo mundo só falava nisso, parecia que não tinha outro assunto, da mesma forma que não tinha quando a foto da garota com seios de fora vazou, quando o professor beijou a aluna e agora todos sabem que o pai do Mano é *bicha*. E não se fala em outra coisa. A pergunta mais repetida entre os colegas para provoca-lo era: *será que filho de viado, viadinho é?*

No desenrolar da história, vendo que além dele que era o *zoador* da vez, tantas outras pessoas estavam/estiveram sofrendo por uma enxurrada de problemas e constrangimentos motivados por preconceito e discriminação, ele resolve agir com o intuito de enfrentar a forma como as pessoas eram tratadas na escola, em meio a diferentes formas de humilhação, chacotas e opressão. Junto com alguns colegas, Mano começa a articular a ideia de montar uma chapa

para disputar as eleições do grêmio da escola. Os integrantes começam a apresentar as propostas, apontando como primeira pauta falar da falta de respeito que está acontecendo com todos.

O filme levantou algumas questões bastante pertinentes entre as participantes dessa pesquisa-intervenção, destaco uma dúvida apontada e o desenrolar da discussão entre as professoras. O que surge como questão para uma, já aponta como um5 pensamento claro para outras.

*Eu tenho uma pergunta que não sei nem como formular, mas vou falar mesmo na ignorância: o que leva uma pessoa que na vida toda foi heterossexual igual a ele, um cara casado, aparentemente sempre gostou de mulher e o que faz ele numa altura da vida, já com os filhos criados, mudar a sexualidade? Isso já estava nele e ele não sabia? Em algum momento ele descobriu? ou modinha? que também tem isso principalmente entre os adolescentes ou simplesmente ele pensou em experimentar? Não sei...*

*Eu penso que, nessa altura da vida, ele até teve coragem!*

*Sabe por quê? Tô pensando isso porque tem gente que fala: “essa pouca vergonha, o homem gosta de mulher a vida toda e agora gosta de homem?” esse é pensamento de muita gente, eu sei que isso não é pouca vergonha.*

*Ele deve ter lá seus cinquenta e tal, então eu acho que é um momento da vida que as pessoas pensam que podem expor isto. Sei lá, há trinta anos atrás você ouvia que esse aqui é o fulaninho e é casado com a pessoa do mesmo sexo eu acho que nessa situação mesmo de hoje que há adolescentes que tentam experimentar e tal e eles não tem a certeza porém tem a liberdade e provam de tudo, dentro da criação que a gente teve, que temos lá nossos trinta e quarenta anos isso era impensável, eu tenho amigos que depois que saíram do armário todos sabem que é, que tiveram namorados entendeu e falam que sempre foi gay mas ele teve uma relação com uma menina e é da minha idade.*

*Tem um amigo que é da minha idade (45 anos). Ele casou e quando bebe aonde ele está ele fala (sobre o desejo por homens), mas não é para todo mundo que ele fala. Ele é professor e casou, foi criado na igreja católica em*

*uma família de católicos fervorosos. Ele sempre falou que iria se casar, casou, agora disse que vai ter filho, mas eu sei que vai chegar uma hora que ele vai escolher ou viver uma vida dupla com a mulher e com um namorado.*

*É uma coisa que a gente fica pensando, assim, foi isso que ela falou a gente é criado como antigamente. Tem que ser isso e acabou, então a pessoa não se permite outras coisas também, eu tive um paciente que ele falava assim: chegou com essa dúvida, só que assim gente “eu gosto de pessoas” você conhece uma pessoa independente do gênero e da pessoa, conheci, conversei e me interessei por ela, então eu acho que pode ter sido num caso desse, é a opção de ter sido no caso do filme de ter conhecido uma pessoa que tinha os mesmos gostos os mesmos interesses, sabe? e gostou. Mas eu acho que isso precisa estar muito bem resolvido na cabeça da pessoa, os filhos dele por exemplo são mais jovens e não aceitaram isso e ainda praticaram o bullying fazendo até mesmo com o lance do mural chamando de sapatão, o que deveria ser justamente o contrário o pai não aceitando e os filhos com uma outra mentalidade aceitando de boa, então acho que essa visão é legal.*

*Mas foi aquilo que eu já disse: por mais que pensemos assim, somos de uma criação diferente. Isso em relação a vários preconceitos. Eu acho que a gente vem tentando fazer essas mudanças dos nossos preconceitos e de nossas atitudes, mas a gente ainda aponta, julga, por que a gente não entende ainda, é uma questão de entendimento. Tudo é explicado, mas é aquilo, não precisa ter um porquê e acho que não dá para entender, só entende quem vive, quem passa, “ah o que passou na cabeça dele?” não dá pra saber.*

*Acho que não tem resposta, a resposta é a pessoa mesmo. Acho que tudo é um conjunto, até mesmo por uma questão social. Hoje em dia até que se tem uma permissão maior para isso, pois a sociedade está em transformação. Essa expressão que todo mundo usa de “sair do armário” tem muito a ver com todo esse momento que a sociedade vive e claro que a gente vê o preconceito de todas as formas, mas observamos também uma tentativa de se*

*proteger essas pessoas e conceder os mesmos direitos que as pessoas heterossexuais têm. É todo um conjunto de questões internas, como vocês falaram. Vai de cada um.*

Acredito em certo consenso por parte das integrantes dessa pesquisa ao entender que a orientação sexual não se trata de uma característica dada, estática, definida por natureza, mas que compreende um conjunto de atravessamentos potencialmente constituintes das subjetividades dos sujeitos e de estéticas de existências.

Segue a conversa:

*Ele não se considera homossexual e não se considera bissexual. Ele chegou com nessa dúvida, ele tem uma namorada de muito tempo, então todo mundo falou que ele era gay a vida inteira, mas ele nunca se sentiu gay, nunca sentiu atração por outros homens, aí ele foi conhecer um rapaz, mas não teve nada com essa pessoa, só se sentiu mais atraído por esse homem, pela primeira vez na vida. Então, depois de todo esse processo, ele chegou à conclusão “então eu gosto de pessoas” foi mais para ele se sentir à vontade de se sentar entre os amigos e falar o que quisesse, então ele se classificou como bissexual, mas ele só teve relação mesmo de fato, ao longo da vida, com mulher. Ele não se permitiu ter nenhum tipo de envolvimento por ter uma namorada, mas isso é o que ele acredita para si.*

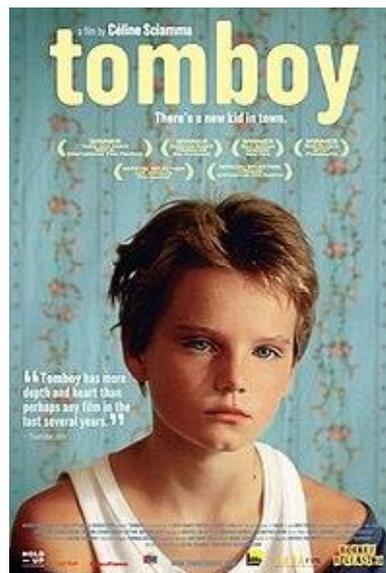
Outra professora, se remetendo a uma das escolas em que atua com estudantes do Ensino Médio, destaca uma conversa com um colega professor...

*Teve um episódio nessa semana no ensino médio, eu e um colega estávamos conversando a respeito justamente de uma amiga nossa que é lésbica. Ele começou a tentar entender o porquê: “ah, tem algumas pessoas que passam por alguma coisa traumática na vida e aí passam a se relacionar com mulheres ou homens”. Aí ele começou a enumerar umas situações, mas no caso dela ele percebeu que era uma família bem estruturada, pai e mãe vivendo ali, juntos, e ela nunca passou por uma situação traumática. Então por que, ela sendo uma garota tão bonita, vive assim? E eu nunca tinha visto*

*por esse lado, eu disse “não, poxa”, sinceramente ela gosta de meninas e qual o problema disto? As pessoas procuram uma justificativa para isto como se fosse algo... algum problema, sabe?*

Percebemos nessas duas últimas narrativas, situações frequentemente levantadas em recorrentes rodas de conversa quando se tem por intuito “entender” os processos da produção da subjetividade relacionado à sexualidade. Explico, primeiro: atribuir como consequência de algum tipo de abuso sexual sofrido em um dado momento da vida a *causa* da orientação sexual considerada como desviante. Segundo: o fato da pessoa em questão ter vivido no que fora classificado como uma “família bem estruturada” e esse contexto impossibilitar a existência de algum abuso por parte de alguém próximo, em razão “do pai e a mãe estarem vivendo ali juntos”. Este dado não se configura como um argumento assertivo, pois sabemos através de estudos sérios que grande parte dos abusos sexuais sofridos por crianças e adolescentes, ocorrem dentro de casa tendo como agressor alguém da família ou muito próximo.

#### 2.4 Tomboy - o universo de Mikael



**Figura 4:** Pôster Tomboy  
Fonte: <http://twixar.me/mtGn>

O filme *Tomboy* foi o último entre os longa-metragem exibidos nesta pesquisa-intervenção. Dialogando com as obras anteriormente apresentadas, a narrativa se desenvolve em torno do cotidiano de uma família, organizando a rotina após a mudança para uma nova casa. Novo endereço, nova vizinhança, novos amigos. Nesse contexto, Loure, principal personagem dessa narrativa, vivencia este *espaçotempo* que se apresenta com a possibilidade de produção de uma *estética de existência* conveniente ao novo lugar e à sua vontade de ser. Podemos pensar, a partir desse ponto, sobre a necessidade dos diferentes grupos sociais de convivência nos bairros, suas peculiaridades e sempre buscando de alguma forma, dentre os seus usuários, a convivência. Esses grupos seguem negociando e hibridizando os códigos de comportamentos, significando de alguma maneira uma posição de combate, de luta por seu espaço, sem os punhos cerrados, mas como uma forma disfarçada e eficaz de enfrentamento.

A discrição é uma característica quando se trata de sexualidade e vida nos bairros, sem afirmação direta, mas o uso de expressões e gestos, linguagem repleta de palavras e gestos produtores de sentidos que se propõe a deixar uma mensagem clara.

A vida sexual do bairro, (tanto a linguagem como as práticas) não pode ser detectável em uma sistemática que nos permitisse alcançar a sua plena transparência social. Ela não se manifesta aí, ao contrário, a não ser por breves clarões de maneira contornada obliquamente, “como que através de um espelho” confiscando o lugar da sua enunciação ao “estilo direto” (CERTEAU, 2013 p. 59-60).

Aproveitando estar em um novo *espaçotempo* e do desconhecimento dos novos amigos sobre sua vida e história, Loure começa sua convivência e inserção no grupo novo se apresentando de forma diferente do ideal regulatório do gênero sugerido ao feminino. Entre os novos colegas passa a viver como Mikael. Nome, hábitos, brincadeiras sugeridas para aos meninos passam a fazer parte da nova vida “secreta” do personagem, que vê essa investida se desenrolando de forma positiva aos seus anseios. Além do cuidado com a aparência, que não podia deixar brechas nem suspeitas sobre a existência de um corpo tido como feminino, a produção do masculino passava pela brincadeira, o jogo de futebol, pelo desejo de tirar a camisa na frente dos outros, pela necessidade de existência de um volume na genitália.

Na conversa que tivemos após a exibição do filme, o primeiro destaque foi relativo a semelhança com as questões trazidas pelo filme “Minha vida em cor de rosa”, porém, as *táticas* utilizadas por Mikael no processo de produção de si em um *espaçotempo* habitado apenas pelas crianças da vizinhança e com o apoio posterior de sua irmã menor, ao entrar na brincadeira, tomando o personagem como amigo afetou a todas.

Também chamou atenção das professoras o dilema vivido pela mãe ao descobrir a “brincadeira”. O momento em que a mãe de uma das crianças se queixa de agressões por parte de Mikael contra seu filho, a mãe, que não reconhece o nome, acredita haver um equívoco por não ter nenhum filho menino, portanto, não estaria envolvido em confusão alguma. Uma convivência que aparecia até então repleta de carinho e compreensão, num dado momento, se tornou hostil. A masculinidade assumida por Mikael entre seus amigos, precisava ser legitimada de diferentes formas e houve uma briga com outro garoto e, como consequência das marcas deixada no colega o segredo estava revelado.

As preocupações de Mikael aumentam quando as férias vão terminando e vai se aproximando o início das aulas na escola do bairro. A ansiedade de Lisa, a única menina do grupo e por quem ele alimenta uma paixão, em saber em qual turma seu novo amigo vai estudar provoca um certo desconforto em Mikael por perceber que seu segredo pode estar com os dias contados. Lisa já tinha tido acesso à lista dos estudantes da turma e não constava o nome do amigo que não conseguia explicar o porquê, já que só havia uma turma daquela série na escola. As férias acabam e o universo criado por e para Mikael já não mais existe.

## **2.5 Pausa para o café**

A seleção dos filmes apresentados é um recorte possível de abordagens e propostas a partir de ficções que não se propõem a representar a realidade, mas que, de certa maneira, a informam. Porém, as narrativas sobre gênero e sexualidade abordadas nos filmes foram apresentadas sempre associadas a contextos sociais com os quais nos deparamos enquanto educadoras nos nossos cotidianos escolares. Família, escola e fortes influências religiosas são contextos que constituem os sujeitos e conseqüentemente fazem parte dos pensamentos e subjetividades que circulam pelos corredores de nossas escolas como fios das redes de formação de seus praticantes.

As possibilidades de conversas disparadas a partir dos filmes exibidos se distancia da ideia dos *cineclubes* de discutir cinema, mas sim, conduz a uma aproximação com situações vividas, acontecimentos relacionados à trajetória dos docentes, suas relações familiares dentro de realidades múltiplas, fomentando narrativas que buscam expressar alguns sentidos que estão sendo produzidos.

Esse movimento de associações com situações inventadas ou vivenciadas, realidades que se misturam as narrativas da ficção e passam a constituir processos de produção ético-

estético são espaços híbridos de processos de subjetivação, possibilidade de pensarmos o que somos e indagarmos o poderemos ser, nesse entrelugar da realidade e da ficção.

Com Barros (2005), pensamos que o uso de audiovisuais na formação docente pode se constituir uma estratégia para que “os processos de formação evitem e impotência pedagógica e/ ou os “otimismo fáceis” (p.73). Trata-se, segundo a autora, de colocar em questão os modos hegemônicos de formação que não se configurem como práticas de modelagem. Colocar determinados valores, conhecimentos e práticas docentes em xeque, podem força-los a criar outras saídas, mobilizando a invenção de outras formas de trabalho e outras redes de cooperação.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES: DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

#### 3.1 A formação continuada nos cotidianos da escola

A discussão apresentada no capítulo anterior, disparada a partir dos filmes exibidos, possibilitou diferentes momentos de troca para além do horário específico dos encontros, em nossas conversas despretensiosas, de professoras nos intervalos entre os dias dos encontros da formação. As reflexões trazidas eram constantemente compartilhadas em conversas rápidas nos corredores, na sala dos professores, na hora do cafezinho, no intervalo entre as aulas e durante o almoço. Em vários momentos ouvi professores e professoras compartilhando suas inquietações e dúvidas, relacionando as discussões anteriores com alguma situação vivenciada e expressando sensações positivas por estar fazendo parte desse trabalho. Esses fatos deram fôlego para seguir a pesquisa, tendo em vista que parte de nossa formação foi desenvolvida em período de campanha eleitoral, onde ganhava corpo os anseios relacionados a criminalização das discussões de gênero e sexualidade nas escolas. A ascensão de grupos políticos conservadores de extrema-direita, despertava uma certa insegurança sobre a possibilidade de levarmos adiante não apenas a formação, mas também o desejo de pôr em prática alguns movimentos, com o objetivo de implementar uma prática pedagógica voltada para a afirmação da diferença e assim, desnaturalizar atitudes pedagógicas que reforçam machismos, sexismo, lgbtfobia e/ou qualquer outra prática discriminatória.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa-formação, tivemos algumas conversas avaliando aquele momento que estávamos vivenciando. Era consenso que deveríamos encontrar *espaçostempos*, para nos aprofundarmos em estudos de outros temas relacionados ao nosso *saberfazer* pedagógico. Temos diferentes questões a serem compartilhadas e inúmeros assuntos pertinentes, que acabam por não ter a devida atenção em função dos inúmeros afazeres com os quais lidamos todos os dias, em nossos horários voltados para planejamento e formação. A formação continuada vem sendo deixada um pouco de lado, com o tempo destinado a ela praticamente todo tomado por trabalhos como correções, planejamentos, organização, reuniões de emergência e reuniões individuais com responsáveis. O desejo de formularmos, coletivamente, nossas estratégias de formação continuada deve ser efetivado dentro da nossa instituição de ensino. Momento para pensarmos e definirmos temas que julgamos necessários

para o aprofundamento, reflexões sobre nossas práticas e compartilhamento de nossos *saberesfazeres*.

É consenso quando pensamos sobre as questões que envolvem o contexto social de nossos alunos e o quanto elas influem diretamente em sua aprendizagem. Também temos a dimensão do quanto as indicações prescritas nos currículos oficiais, oferecem a possibilidade de extrapolarmos os limites impostos, num movimento voltado à intenção de interdisciplinaridade, de uma formação continuada que direcione nosso olhar para contextos mais complexos.

Com intuito de formular o conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (2002) destaca duas ordenações distintas de conceber a interdisciplinaridade: a ordenação científica e a ordenação social. Sobre a ordenação científica, somos invocados a refletir com as possibilidades de entendimento sobre os saberes científicos e o currículo, no processo de produção de formação interdisciplinar.

A organização de tais saberes teria como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que a compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. Essa organização conduziria a busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais. Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser organizada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *locus* de cientificidade. Essa cientificidade então originada das disciplinas ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2002 p. 207-208).

A formação continuada de professoras deve contemplar os conhecimentos sugeridos pelo campo científicos, com a possibilidade de perceber como os movimentos que tais saberes possibilita a ampliação do olhar, quando estes transbordam da grade curricular. O aspecto dos currículos restrito prescritos, nos convida a um diálogo com os muitos aspectos sociais de nosso entorno, com a produção do nosso mundo, com as possibilidades de entendimento e negociações com a forma, tal qual ele nos é oferecido. De acordo com Fazenda (2002):

O recurso à interdisciplina se impõe em função da exigência de um outro método de análise do nosso mundo, mas também em função das finalidades sociais, já que as disciplinas sozinhas não poderiam responder adequadamente às problemáticas altamente complexas (FAZENDA, 2002 p.211).

Para a autora, o recurso à indisciplina possibilitará uma ampliação das análises do mundo onde as disciplinas que não dão conta das complexas questões sociais do nosso entorno, pensadas de forma isolada ou deslocada desses contextos, não trazem significados relevantes e tornando-se inoperantes do ponto de vista educacional.

Para além da interdisciplinaridade, ideia que trouxemos aqui por ser uma proposta conhecida e legitimada pelas teorias educacionais, atravessam os cotidianos dos cursos de formação inicial de professores e professoras e, dessa forma, as práticas educativas e os processos curriculares das escolas. Apesar de manterem intactos a delimitação dos campos de *saberfazer*, ou seja, as disciplinas e a hierarquia entre elas reivindicamos, como pesquisadores do cotidiano, a tessitura de redes antidisciplina a partir dos desvios produzidos pelas práticas e usos que fazemos das teorias, informados pelas necessidades, nossos desejos e nossos interesses que vão sendo produzidos coletivamente, não sem tensão, mas com negociações e composições engendradas no dia-a-dia da escola. Entendemos que assim como os currículos praticados, a formação permanente para a docência também se dá em redes.

Pensando com Alves (2010), destacamos os demais contextos de formação de professores, entendendo-os como múltiplos e complementares, nas suas dinâmicas ou no que se propõem constituindo-se assim como fios das redes na tessitura de *saberesfazeres* na formação. Segundo a autora

Atualmente, penso que podemos indicar e precisamos desenvolver os seguintes contextos de formação: o das “prácticasteorias” da formação acadêmica; o das “prácticasteorias” pedagógicas cotidianas; o das “prácticasteorias” das políticas de governo; o das “prácticasteorias” coletivas dos movimentos sociais; o das “prácticasteorias” das pesquisas em educação; o das “prácticasteorias” de produção e “usos” de mídias; o das “prácticasteorias” de vivências nas cidades (2010, p. 55).

Em função dessa multiplicidade, a produção de sentidos e saberes produzidos nesses contextos estão contagiados pela diversidade de processos transformando a formação, seja a acadêmica ou continuada em contextos tomados pelo imprevisível, além da impossibilidade de controle e mapeamento das redes de *saberesfazeres* produzidas pelos docentes nesses diferentes contextos, cabendo para essa pesquisa o desafio de compreender e vivenciar alguns fragmentos dessas redes em *espaçostempos* singulares, nos quais elas estão sendo tecidas em meio às práticas pedagógicas cotidianas e momento da formação continuada.

No momento histórico-político-social que estamos vivendo, num cenário de “caças às bruxas”, conservadorismo da extrema-direita na presidência e, conseqüente, cerceamento de direitos individuais, patrulhamento de modos de vida, perseguições, violência e atentados explícitos aos direitos humanos, temos como compromisso social buscar diferentes formas de análise, além de trazer determinadas discussões respeitando as limitações sugeridas pelas faixa etária das crianças, visam perceber as mudanças nos contextos sociais aos quais estamos inseridos. Uma atitude necessária no atual contexto é não esquecermos o papel das micropolíticas nos contextos cotidianos, uma vez que as políticas públicas que ensaiam entrar em vigor vêm se apresentando como enormes retrocessos para grupos historicamente minoritários, perseguidos e marginalizados. Barros (2005) levanta algumas questões sobre estratégias no campo da formação de professores, que podem contribuir com movimentos que buscam caminhos que levam a uma perspectiva ética, humana, solidária e responsável, sem soluções fáceis e sem uma prática pedagógica fragilizada e/ou impotente.

Que estratégias, espaços de resistência e caminhos alternativos se abrem para as forças comprometidas com a democracia e cidadania ativa? Como manter a utopia de relações sociais e humanas de caráter solidário? Que política pública no campo da educação precisa ser produzida numa perspectiva ética que afirme os processos educacionais como espaço político baseados nos anseios dos trabalhadores, de seu patrimônio histórico? Que estratégias construir para que os processos de formação evitem a impotência pedagógica e ou os “otimismo fáceis”? (BARROS, 2005 p. 72-73).

Apostamos nas parcerias com as redes de *saberesfazes* das professoras, com a experiência do vivido e sentido diariamente nos cotidianos, com as trocas e oitivas de seus alunos e alunas, que constituem seu repertório *teóricoprático* para desenvolvimento de análise e reflexões das questões pertinentes ao seu *pensarpraticar* pedagógico, vislumbrando possibilidades de enfrentamento no campo das micro políticas e, no miúdo das práticas cotidianas, podermos desenvolver nossas *táticasestratégias* de ação para resistir ao movimento que deseja o apagamento e a eliminação do que somos, com nossas subjetividades singulares, estéticas e desejos não normatizados. As narrativas singulares que permeiam o ambiente da escola vindo de crianças, professoras/professores ou demais funcionários/funcionárias da instituição trazem os anseios, desejos e potências. Com isso, poderemos experimentar a possibilidade de produzir outros pensamentos, com novos dizeres e entendimentos sobre o *fazerpensar* educação no âmbito de uma instituição de ensino. Beber em todas as fontes, como

nos indica Alves (2008a) e considerar a fonte dos saberes produzidos pelos praticantes dos cotidianos escolares como sendo um importante norte para elaborarmos e conduzirmos nossa formação continuada, tendo esses saberes como aliados potentes para a produção do pensamento educacional que nos move, conduz e instiga a elaborar sejam as aulas, falas, pensamentos, pesquisas e cientificidade.

Daí a importância do uso das narrativas, depoimentos e relatos para tentarmos nos aproximarmos dos sujeitos de nossas pesquisas e ouvir o que eles têm a dizer, da maneira que querem dizer. Com isso, esse necessário *estar junto* dos professores e alunos não representa uma atitude contemplativa ou de otimismo ingênuo, mas uma busca para estabelecermos outros discursos e outras relações nas redes de *fazer saberes* tecidas nos cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2005 p. 10).

Os relatos e narrativas destacados por Ferração (2005) como fundamentais para nossas pesquisas, se afastam do chamado “otimismo ingênuo” e se tornam fontes de saberes importantes para a reflexões nas nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Tais relatos trazem significantes de diversas dimensões do campo dos saberes históricos e sociais, tecidos pelos *praticantes pensantes* dos cotidianos escolares.

Cada escola, cada sala de aula, cada grupo de alunos/as, e de educadores/as fazem história e, dessa forma, o patrimônio cultural presente não pode ser desconsiderado sob pena de mutilar a atividade docente. No chão da escola, manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, ou seja, numa mesma escola há diferentes currículos reais sendo tecidos nesses grupos. (BARROS, 2005 p.79).

Seguindo o entendimento desses dois autores, reforço a nossa opção política de termos os praticantes do “chão da escola” com seus relatos e narrativas repletos de experiências que produzem o patrimônio cultural do grupo social constituinte dessa pesquisa-intervenção. Apostarmos num entendimento que dialoga com as ideias de Silva (2011) a respeito das teorias pós-críticas do currículo, pensando o conhecimento como parte do poder e buscando o entendimento dos processos que também produzem aquilo que somos. Dessa forma, torna-se impossível pensar o currículo apenas com conceitos técnicos e/ou como instrumento, visando ensino e aprendizagem de conteúdos desinteressados e assépticos. “Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz” (SILVA, 2011 p. 146). Devemos então, na perspectiva pós-crítica ao pensarmos o currículo como discurso,

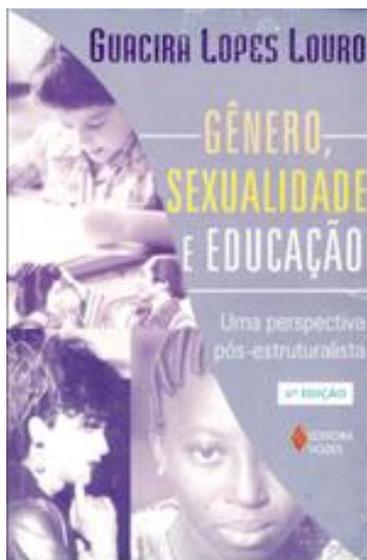
questionar se os praticantes dos cotidianos escolares estão contemplados nesta concepção de currículo que abrange, dentre outras coisas, o pensamento sobre gênero, sexualidade, classe social e etnia. Para nossas pesquisas é primordial entendermos os *currículos praticados*, reais e complexos, produzidos no cotidiano por professores/professoras que os formam e em meio a eles, são permanentemente formados.

Procurar entender esses currículos reais, complexos e enredados que existem nas práticas dos professores e professoras de cada escola, e de cada turma é um desafio para área, na medida em que nos leva a territórios pouco conhecidos, a dados não organizáveis, nem quantificáveis, a necessidade de desenvolvimento de metodologia de pesquisa compatíveis e, sobretudo, ao nosso não-saber, principal motivo pelo qual devemos encará-lo para aprender mais sobre as nossas realidades curriculares e sobre os saberes e dinâmicas da autoformação do(a)s nosso(a)s professore(a)s, incorporando-os aos nossos estudos e pesquisas, tecendo, portanto novos saberes sobre currículo e sobre formação continuada (OLIVEIRA, 2005 p.48).

Buscando a captura de fragmento dos processos de formação continuada tecido entre e com as professoras/ professores, nos *espaçostempos* escolares, que o objetivo dessa pesquisa-intervenção se afirma, pois buscando entender esse processo, desenvolvemos nossas metodologias seguindo as pistas dos *saberesfazeres* sobre esses currículos, produzidos cotidianamente pelos profissionais (professores e professoras) em contínuo processo de formação.

Neste capítulo, busco apresentar os diálogos que tivemos com a leitura de três textos inseridos nessa formação e que compuseram, junto aos filmes, a tentativa por alargamento das redes de *saberesfazeres* sobre o tema, com o objetivo de voltar às reflexões para a nossas práticas pedagógicas.

### **3.2 A construção escolar das diferenças**



**Figura 5** Capa do livro Gênero, sexualidade e educação  
Fonte: <http://twixar.me/YhqK>

O primeiro texto indicado para leitura e posterior discussão faz parte do livro com o qual eu iniciei minhas leituras sobre gênero, sexualidade e suas implicações com a educação, em meados da graduação há 10 anos. O livro *Gênero, Sexualidade e Educação – uma perspectiva pós estruturalista* (LOURO, 1997), apresenta diferentes reflexões voltadas para os *espaçotempos* escolares, dada a sua importância no processo de produção de subjetividades. Os *espaçotempos* escolares apresentam características físicas e organizacionais, concebidas com a legitimidade que a escola enquanto instituição impõe, constituindo-se em um lugar que pretende sugerir modos de vida, ao questionar e estranhar os corpos que nem sempre atendem a estas pretensões.

A escolha do texto *A Construção Escolar das Diferenças* (LOURO, 1997 p. 57-87) se deu por uma tentativa de voltarmos nossa atenção para aquilo que está ao lado, em nossos cotidianos. Também destacar o quanto, em tantos momentos, estamos produzindo e reproduzindo ações pautadas em um modelo machista, sexista e heterocisnormativo, pois precisamos estar atentas aos sinais, “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir múltiplas formas de construção dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997 p.59). Com o exercício de aguçar os sentidos, buscamos perceber o que está dado como natural e que acabamos reproduzindo. A autora nos ensina que

Gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte dos seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que as vezes tenham algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997 p. 61).

Chamar atenção para as sutilezas, desencadeou no coletivo reflexões sobre nossas ações, gestos e discursos no desenvolvimento da nossa prática pedagógica, talvez por nunca termos oportunidade de problematizá-las. Observamos isso nos recortes de narrativas a seguir, pensar a ideia do “homem” como universal, da invisibilização do feminino foi o primeiro destaque apontado em nosso encontro, o que potencializa o desejo de ficarmos atentos a falas e gestos e de como determinações históricas e culturais habitam nosso pensamento, sem nunca termos questionado.

O primeiro destaque apresentado por uma das professoras levanta essa questão e ela indica qual pensamento tal passagem do texto a incitou:

*Tem coisas que eu li aqui e que a gente fala, sobre machismo que é tudo dos homens, mas tem umas entrelinhas que a gente não pensa, não estamos falando só do gênero mais do ocultamento do feminino, ou seja, se tiver um homem aqui a gente tem que falar no masculino. Eu nunca parei para pensar nisso! E ela fala até numa possível condição de mudar essas regras do português, porque quando você fala do “homem” no sentido do ser humano, indicando que o humano é homem. São coisas que a gente não para pra pensar. Ah, porque “o homem no seu habitat” “o homem” sempre “o homem”. Sabe? Então são essas coisas que fazem a gente refletir e eu nunca tinha parado para pensar nisso também.*

As palavras da professora reforçam o que afirma Louro (1997), ao apontar o quanto práticas rotineiras carregadas de significados, que visam afirmar de forma positiva certos grupos sociais e de forma negativa, e excludente, outros grupos acabam se tornando

banalizadas, quando deveriam ter atenção mais detalhada. O exercício da desconfiança de palavras, hábitos e gestos voltados ao processo de formação dos sujeitos faz-se necessário para não que sigamos nas armadilhas, conforme nos indica a autora.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovadas, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? (LOURO, 1997 p.63).

Além da invisibilização da figura do feminino, à sombra da referência ao masculino considerado historicamente como universal, temos também as separações de atribuições, sendo reproduzidas e postas na conta das diferenças biológicas. Chamar atenção para a importância desses detalhes, desencadeou várias lembranças de situações ocorridas tanto no *espaçotempo* escolar, quanto na vida pessoal das professoras. Histórias relacionadas à educação dos filhos, o estilo 'machão' do marido e a trajetória profissional em outras instituições de ensino, onde surge o movimento de apagamento, silenciamentos e invisibilização de modos de vida considerados desviantes por uma estética sugerida.

*Quando eu fui trabalhar no Liceu, a primeira coisa que ouvi da pessoa que foi me entrevistar (ela não me conhecia fui por indicação de uma outra pessoa, uma amiga dela, só que ela não sabia que a amiga conversou comigo, sobre currículo e tal), uma pessoa já tinha falado como eu era... ela não tinha me visto, quando ela me viu, falou: -“ só vou te pedir uma coisa, quando perguntarem, não diz que fui eu que te trouxe para cá”, aquilo me doeu muito, mas aí eu relevei, fui indo, deixei para lá, não vou deixar entrar no meu coração, tá passou.... com o passar do tempo, a presidente reconheceu meu trabalho... enfim eu tenho uma carta escrita de próprio punho que ela fez para mim falando da minha trajetória no Liceu... depois começou: todo mundo sabia que eu tinha o cabelo alisado, bem alisado mesmo! aí os outros falavam assim, não mas você não é preta não, você é moreninha aquilo me incomodava tanto mas enfim...até que chegou o momento que já tinha o meu trabalho reconhecido e pensei: agora eu vou deixar seguir quem eu realmente sou... parei de alisar o cabelo e aos poucos, progressivamente, foi aparecendo os parentes dos estudantes e uma delas virou,*

*um belo dia pra mim, e falou "o que que tá acontecendo com você?" - acontecendo comigo? O que que eu tô fazendo??? – “você não está se cuidando... o cabelo”. Não é questão de cuidar não, eu estou assumindo minha raiz e eu vou raspar a cabeça"... (aí ela disse: - não faça isso senão você perde o emprego). Foi quando eu lancei meu livro. A foto do meu livro eu tinha passado a máquina no cabelo para tirar todo e, desde então, eu deixei fluir... Gente, foi uma coisa incrível, começou porque eu me vi com outros olhos, só que dos 5 anos que eu trabalhei lá, infelizmente para eles, aquelas pragas racistas, eu construí um nome. A minha sala, no final do ano, era o modelo para apresentar a escola. Eu tinha um trabalho muito interessante e todo mundo gostava do jeito que eu lidava com as crianças. Então as mães começaram a reclamar. Um dia, a diretora virou e falou: “o que que eu faço com você?” eu falei: me deixa, só me deixa... foi aí que eu comecei a fazer concurso e vi que lá eu só era tolerada, não era aceita e só quando eu estava dentro do comportamento, com aquele cabelo lisinho, quando a raiz crescia e fica isso aqui que vocês estão vendo, até hoje aí o negócio ficou esquisito. Eu nunca mais vou alisar o meu cabelo!! É esse, é assim que eu vou viver e isso incomoda, isso é engraçado em mim, o cabelo é meu!! incomoda muito, mas não adianta, é a mesma coisa... é isso, a ideia do comportamento que tem que ter um padrão e você tem que seguir... se bem que, agora... vendo “o coiso” eu vou ter que alisar...*

A narrativa procura trazer para reflexão no coletivo sua experiência como mulher negra, inserida em um contexto de forte apelo ao comportamento padrão. Uma norma vigente na instituição que desde sua entrada, já apresentava a negação daquele *espaçotempo* para alguém que estava fora do padrão de beleza esperado para as professoras, com o pedido de omissão da pessoa que a indicou para a vaga, por não querer estar associada à imagem daquela mulher. O cabelo “alisado” permitiu que essa mulher adentrasse, mostrasse seu trabalho, provasse que era melhor que tinha a sala de aula como um modelo da escola. Quando se percebeu com seu trabalho reconhecido, ela resolveu que seria o momento de “assumir a raiz”, a ponto de se tornar um problema. A diretora da instituição "não sabia" o que fazer com a ousadia de quem negava o padrão estético sugerido. A opção por tentar concurso público surgiu como uma saída, para enfim poder subverter o padrão sem correr o risco de perder o emprego. Ela fecha sua fala se referindo ao então candidato à presidência da república, com um discurso de negação aos

grupos historicamente marginalizados, e com ele, a possibilidade do surgimento de regras mais rígidas em relação às escolas e educadoras.

Complementando:

*A norma tem uma intenção e tem uma série de coisas que a gente tá seguindo.*

A conversa seguiu passando por outras abordagens e chegamos talvez no assunto que mais inquieta a muitos educadores: preconceito e discriminação por parte dos estudantes, com colegas que escapam ao modelo sugerido para o feminino e masculino, os corpos que não se enquadram na norma sugerida.

*É aquela coisa: como é que eu posso, hoje em dia, vendo meu aluno que tem uma tendência a ser homossexual, vou fazer o quê? Vou fingir que não vejo e toda a escola vai fazer a mesma coisa? O que que a gente vai fazer com essa criança?*

*E até os colegas mesmo, já ficam percebendo alguma postura diferente, já ficam chamando ele de gay, gayzinho e tudo mais - "aqui tia, me chamando de gay".*

*... eu tive que chamar atenção...*

*Mas é o que eu falo, independentemente da situação, a gente tem que continuar firme com isso...*

*Mas é justamente isso que a gente está falando, nós não podemos chegar e ficarmos omissas. Precisamos não ignorar uma situação como esta.*

O diálogo das quatro professoras sugere que situações relacionadas à dúvida da primeira professora, não tenha como resposta o silenciamento, a invisibilidade. Percebemos o reforço da ideia de não sermos omissas, não ignorar o que está ocorrendo, sem uma receita ou uma solução dada, porém com o compromisso de não deixar que a chacota e o constrangimento sejam "assim mesmo" que as crianças reproduzam ações e falas discriminatórias.

Uma das professoras retoma sua história sobre a transição do cabelo e toda a carga de preconceito que carrega em diferentes momentos da vida, ela faz uma reflexão após relatar um

episódio que vivenciou na escola com um de seus alunos, onde ela acabou por reforçar uma situação de constrangimento e, sentindo-se muito culpada por isso, passou a refletir sobre o tanto de preconceito que ela vivencia e acabou caindo na armadilha de reproduzi-lo com uma criança.

*E aí eu penso, uma pessoa que passa por isso, faz uma coisa dessa com uma criança? Sabe? eu fiquei pensando, me punindo, não me punindo... Não exagera... também não..., mas é uma coisa para pensar entendeu? Esse ano eu não tenho ninguém com essa questão de ser afeminado, mas quando eu tive o Douglas ou o próprio Matheus, eu ficava numa saia justa de como agir. E para chegar e falar para “respeitar o colega”? Isso não dá conta!!!*

*Mas é muito para gente dá conta!*

*Não podemos invisibilizar nem fingir que não existe, nem passar por natural*

*E se a gente tivesse tempo de bater um papo mais bacana, mas a gente não tem, né? É difícil!! Tem que ser objetivo, mas eu acho que o nosso engajamento tem que ser esse combate à chacota, ao constrangimento, à agressão verbal. Tem muitas coisas que são tidas como natural, inclusive soa como natural a chacota com o garoto que faz balé, vamos chamar essas coisas para problematização! É natural tratar no masculino quando se tem um ou dois meninos... e isso eu fiz e é o que a gente faz quando tem o Joni (único professor), tratamos todo mundo no masculino, entendeu?...*

A leitura e discussão desse texto rendeu uma boa conversa, inúmeros exemplos que serviram para disparar pensamentos, levantar questionamentos e reforçar que o grupo não se dispõe a participar de uma formação nesse sentido, para seguir sem o mínimo de compromisso de tentar fazer diferente, de buscar o exercício diário de aguçar o olhar, perceber os silêncios, sons e cheiros que permeiam as salas e os corredores, errar, repensar suas falas, desconfiar do como é natural, perceber diferentes estéticas de existências e subjetividades. De saber de sua limitação no controle dos corpos, mentes e das subjetividades que cotidianamente se formam e se reformulam.

### 3.3 Os filmes infantis e as redes educativas



**Figura 6:** Poster Cinderela e A Princesa e o sapo

Fonte: <http://twixar.me/7hqK>

A escolha do texto “O cinema como potencializador de leituras das redes imagéticas de significações sobre gênero e sexualidades” (DALLAPICULA; CASTRO; COSTA, 2013) para compor esta pesquisa-intervenção, se deu em função das reflexões que ele oferece à luz dos estudos culturais sobre os filmes infantis, principalmente as obras da Disney e suas pedagogias públicas (GIROUX, 2012), sabendo que a exibição de conteúdos voltados para a público infantil é comum nos *espaçostempos* escolares (e não apenas, em função da facilidade ao acesso por meios de site de exibição de filmes). Também por acreditarmos na possibilidade de ampliação das discussões em relação aos endereçamentos deste conteúdo cinematográfico, comumente entendido como despretenso e ingênuo, porém com uma oferta de significados, valores e gostos, sugerindo aos seus expectadores uma narrativa sedutora, repleta de luzes, cores e magia e uma trilha sonora envolvente, convidando-os ao universo da imaginação e da fantasia, mas sem deixar as intencionalidades nos discursos narrativos.

*No filme da Bela e a Fera, se não me engano, essa questão do gênero começou a ser pensado, não sei se vocês viram, o Gaston aparece o tempo inteiro como um machão, mas não é bem aquele machão todo e um dos lacaios é apaixonado por ele. No final, o que me chamou muito*

*a atenção foi um final feliz diferente do convencional, porque sempre o final feliz é a princesa, o príncipe e pronto, mas nesse foi final feliz com a princesa, o príncipe e esse laçao que arruma um companheiro, um namorado, sei lá... para dar aquele grand finale.*

Percebemos nesta fala o destaque voltado para os padrões que escapam aos modelos comumente sugeridos nos filmes infantis, ainda de forma muito discreta, mas que deixam seu “recado” para os olhares mais atentos. O laçao do filme encontrou formas de demonstrar seu desejo por seu amo, certamente de maneira pouco perceptível ao expectador menos atento, que não o correspondeu mas, no final da história, o laçao surge com alguém sugerindo ser seu namorado. Apesar de reforçar a ideia de que o final feliz geralmente ocorre quando os personagens encontram um “alguém” para corresponder seu amor, deixou uma mensagem afirmativa de que não importa quem é o objeto de desejo. A mesma professora segue com sua fala:

*Depois que eu li o texto, eu fiquei pensando e lembrando em como é importante a gente ter esse olhar para esse endereçamento. Nas questões que a gente tem para os dias de hoje, dentro da escola é muito importante a gente problematizar quando passarmos esses filmes, porque a gente usa muito esses filmes na escola, não apenas os contos de fadas. Temos que pensar: a quem interessa e porque é dessa maneira? Eu acho que o que mais me embasou e me deixou feliz é ter mais pessoas não só pensando, mas escrevendo e falando sobre isso, e fica o alerta para nós professores. O que a gente tá levando para a sala de aula? A gente fala muito de um aluno crítico, mas o que é ser um aluno crítico? É ser contrário a tudo o tempo inteiro? Mas eu penso que é isso que temos que apontar, o que está ali escondido na simplicidade, na beleza. Eu sou apaixonada pelos contos (de fada), mas eu aprendi a ter um olhar um pouco diferente com a minha filha, porque eu amo a Cinderela, eu amo a Branca de Neve e ela não gostava, ela gostava da Mulan...Eu não entendia porque ela gostava da Mulan....E depois ela se apaixonou quando saiu (o filme) da Valente, daí eu passei a observar o que ela gostava....acho que é porque sai desse padrão do “viveram felizes para a sempre” da moça que é boazinha, bonitinha. Mas o*

*engraçado é que eu sempre gostei disso, mas nunca fui comportada, nunca fui delicada, nunca fui nada disso, mas eu acho que havia o desejo de entrar nesse modelo que é o que esperavam de mim, por isso que eu acho interessante a gente trazer isso para os alunos, mostrar o que está além do belo que aparece ali.*

A professora segue sua reflexão levantando uma das questões centrais do texto discutido, os estudos sobre *modos de endereçamentos*, sugeridos por ELLSWORTH (2001), segundo a autora

Trata-se de uma questão formulada pelos estudiosos de cinema, que acham que os modos de endereçamento dos filmes – isto é, quem filmes particulares pensam que você é ou que eles querem que você seja – podem contribuir para relações desiguais de poder e para a formação inconsciente de subjetividades específicas. Há subjetividades específicas – homens e mulheres sexistas e machistas, racistas de qualquer cor, pessoas ricas e poderosas voltadas à exploração dos outros, por exemplo – e dinâmica de poder que alguns estudiosos do cinema não querem ver formados ou recompensados pelas narrativas e pelos sistemas de imagem dos filmes. (ELLSWORTH, 2001 p. 26).

Chamar a atenção para o que está “além do belo que aparece ali” é não entender essa narrativa como ingênua, sem intencionalidade. Mas é também perceber que os agenciamentos não possuem poder de determinar a subjetividade dos sujeitos, uma vez que os relacionamos a outras redes que os constituem enquanto sujeitos.

*Eu sempre curti os contos de fadas, curto até hoje, mas também sou totalmente fora desses padrões “princesinha”, tanto que a minha monografia na Psicologia foi com os filmes da Disney. Eu acho importante ter esse olhar também, como feito pelo texto, põe o olhar sobre os padrões que a história quer impor, meu olhar da psicologia foi observar como aquela história poderia ajudar uma criança a resolver aquela questão que ela estava passando, por exemplo o Shrek, aquela coisa da aparência, se era a coisa o mais importante ou não... A questão da obediência, porque a obediência em certo ponto ela é necessária, é proteção para evitar alguns riscos.*

Observamos outros modos de abordagem e *usos* dos filmes na fala de outra professora, que concilia sua formação em Pedagogia paralelamente com a Psicologia e que realizou o trabalho de conclusão de curso, pesquisando os filmes infantis como aliados para a resolução de conflitos com as crianças. Essa narrativa representa um pouco das inúmeras possibilidades que as narrativas audiovisuais oferecem ao trabalho das educadoras. Os filmes, infanto-juvenis, nem sempre se limitam a operar como um instrumento que ajuda a passar o tempo ou um substituto das aulas, ele é um artefato nas práticas docente, mesmo não configurando como “oficial” dentro do currículo prescrito. As duas abordagens, tanto a sugerida pela leitura do texto quanto a apresentada pela professora em seus estudos no campo da psicologia, mostram que essas narrativas fazem parte de alguma forma dos processos de produção de subjetividades de adultos e crianças, no *dentrofora* das instituições de ensino, e que esses diferentes usos não se opõem entre si, mas que se entrelaçam e se complementam.

Segue a fala

*Eu acho interessante isso que ela falou, sobre a gente ter uma intencionalidade quando passa o filme para as crianças, tem crianças que vão se identificar com aquilo ali, mas a maioria não vai se identificar, em ser bonitinho, de ser comportado, não é todo mundo que é dessa forma, as famílias são diferentes, eles tendem a se identificar com as coisas que eles estão vendo.*

O “não se identificar” destacado pela professora, nos mostra quando as apostas pensadas com os conteúdos dos filmes erram, falham, não atinge necessariamente o que tenha sido pensado inicialmente ou é ressignificado, abre espaço para diferentes *usos*, além de um momento privilegiado de atuação que a professora dispõe para propor discussões, pensamentos e reflexões.

A atuação do professor diante dos modos de endereçamento pensados nas produções cinematográficas pode representar um momento privilegiado para problematização das maneiras múltiplas como os conteúdos são apresentados. Quando os produtores de cinema erram em suas apostas em relação à recepção do seu público, aí se encontra um privilegiado espaço de atuação dos educadores tendo em vista as infinitas possibilidades de *usos* que fazem do cinema na sua constituição enquanto sujeitos e significação de suas subjetividades (DALLAPICULA; CASTRO; COSTA, 2013 p.169).

A ausência de representatividade nos modelos sugeridos como padrão de beleza para as meninas foi destacada em vários momentos, por serem muito presentes nas memórias de infância. A frase que segue exemplifica um desses casos, as lacunas deixadas pelas não existência à época de protagonistas negras.

*Eu sofria com essa história de Branca de Neve, eu ouvia lá em casa: “tu é preta, para com essa história de Branca de Neve”.*

Outra professora complementa, chamando a atenção dos perigos que podem ocorrer quando uma determinada criança começa a negar suas características por não aceitar o fato de não ser semelhante aos personagens, não ser parecida na cor da pele, no cabelo e chama a atenção para mudanças que ocorrem na indústria de cosméticos, por exemplo, buscando o aumento do público consumidor, mas que se confunde muitas vezes com a ideia de produção de uma imagem representativa voltada para um público específico, nesse caso, mulheres negras.

*Aparece assim em novelas, nos filmes, nos desenhos: padrões de beleza pré-estabelecidos que a criança começa a não se aceitar, não precisa nem ser criança, adulto também. Agora a gente tem um empoderamento negro através do consumo, por exemplo, de produto para cabelo cacheado, construído através de venda, nem exatamente produzido através da intenção de uma construção de aceitação.*

*Teve um caso de quando você chegou aqui, alguma aluna falou para você...*

*Sim, Ana Julia. Eu entrei aqui, no meu primeiro dia, cheguei e fui para o refeitório, não conhecia ninguém ainda, sentei e ela veio falar comigo, estava a Daiane e a Ana Julia, elas se olharam e começaram a rir. Aí, daqui a pouco, a Ana Julia tomou coragem, olhou pra mim e falou assim: ela ali (apontando para Daiane) tá falando que você é bem preta. Aí eu falei: “eu sou mesmo, tem algum problema pra você? Ela falou: “não, ainda bem, é a primeira vez que eu tenho uma professora negra”. Eu fui professora delas durante três anos!*

Ana Julia sendo aluna de escola pública, que tem como público majoritário crianças oriundas de comunidades pobres que seguindo a lógica socioeconômica brasileira, são em sua maioria negros e negras, não teve até aquela ocasião uma professora negra, alguém que trouxesse em seu corpo as características que apontasse para uma representatividade. O professor segundo Giroux (2012), é um trabalhador cultural e essa posição o deixa num lugar que inspira uma certa referência diante de seus estudantes. E este é mais um tema possível de abordagem, diante dos questionamentos sobre relações de poder sugeridos nas narrativas fílmicas. Retomando a afirmação presente na fala de uma das professoras: “tudo tem uma intenção”, há alguns questionamentos que são necessários a partir das lógicas sugeridas nos filmes. Que lugares os personagens ocupam nessas narrativas de acordo com a cor de sua pele, gênero e classe social? Há intencionalidades sugeridas, tanto nos filmes ou nos *saberes/fazer*s pedagógicos? Em ambos os casos, a análise se faz necessária observando as dinâmicas sociais mais amplas.

Os estudos de cinema analisam como o processo de fazer um filme e assisti-lo estão diretamente envolvidos nas relações de poder e nas dinâmicas sociais mais amplas, apresentando estímulos para que sejam assumidas determinadas posições em relação a gênero, nacionalidade, raça e etc. (DALLAPICULA; CASTRO; COSTA, 2013 p.168).

Pensar os filmes infantis como artefatos culturais dotados de pedagogias públicas, é pensa-los como elemento significativo nos processos de *aprenderensinar* nos cotidianos das escolas. A ideia por trazer esse texto como mais uma contribuição para esta pesquisa-intervenção, é chamar a atenção para algumas possibilidades de questionamentos que podem ser levantadas com e a partir de obras fílmicas voltadas para o público infantil, narrativas que convidam a um universo que inspira a imaginação e busca passar uma forte ideia de ingenuidade, apelando para cores, sons e fantasias, bastando um olhar um pouco mais apurado para perceber que há algo que não é tão ingênuo assim. Os dois filmes apresentados no texto sugerido (Cinderela e A Princesa e o Sapo), são pequenos exemplos diante da vastidão de obras voltadas para o público infantil ou infanto-juvenil. Destacamos esses filmes também em função do alcance das obras da Disney, atravessando gerações e chegando aos cantos mais longínquos do imaginário de adultos e crianças. Pensando com Giroux,

A avassaladora presença da Disney nos Estados Unidos e no exterior nos lembra que a batalha pela cultura é central à luta por significado e poder

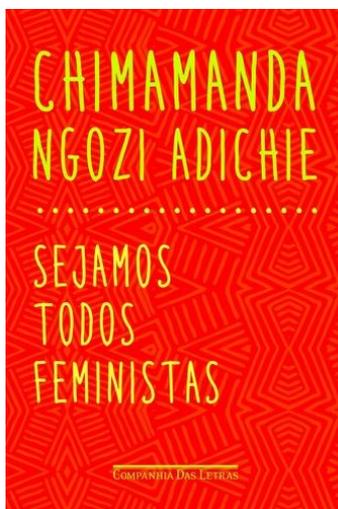
institucional e que, para que o aprendizado seja significativo, crítico e libertador, ele não pode se render aos ditames da liberdade do consumidor ou a uma proibição de abordar de forma crítica as maneiras em que as ideologias funcionam dentro de diversas formações sociais e discursos culturais. Ao contrário disso, o aprendizado crítico deve estar conectado às exigências empoderadas da responsabilidade social, do dever público e da cidadania, precisamente como uma forma de política cultural (GIROUX, 2003 p. 143-144).

Espero que a partir desta conversa, os filmes infantis ou filmes de princesas sigam fazendo parte dos contextos escolares, mas que possam ser vistos com um olhar mais atento, um pouco mais apurado. A proposta desta discussão é que tenhamos conseguido levantar questionamentos, que possam ser compartilhados com os estudantes e repensados pelas professoras e professores. Não fuçamos da magia e do encanto, mas não deixemos de considerar que ver um filme, mesmo nos levando para o mundo encantado, ele não se exime de saberes e, principalmente, intencionalidades.

Indicamos, com as problematizações apresentadas, que a prática da desconstrução dos discursos e da leitura preferencial sugerida por um texto cultural pode e deve se estender às narrativas imagéticas, incluindo nas práticas pedagógicas a possibilidade de desconstrução de dispositivos que visam à formatização da vida (DALLAPICULA; CASTRO; COSTA, 2013 p. 161).

Considerando as discussões levantadas no texto com e sobre os filmes A Princesa e o Sapo e Cinderela como pequenas amostras de algumas intencionalidades na leitura preferencial, insisto que estas obras requerem o olhar mais aguçado e não apenas estas, assim como diversas outras narrativas audiovisuais, neste caso específico, voltadas para o público infante-juvenil. As narrativas audiovisuais permanecem sendo um instrumento presente nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares e essa é a minha torcida. Penso que cada vez mais os *usos* podem, e devem, ser potencializados como artefatos aliados à produção de saberes.

### 3.4 Sejam todos feministas



**Figura 7:** Capa do livro Sejam todos Feministas

Fonte: <http://twixar.me/RBGn>

A ideia de lermos e conversarmos sobre um dos livros de Chimamanda Ngozi Adichie não fazia, a princípio, parte do cronograma da formação. Um de seus livros surgiu na sala dos professores, trazido pela professora de música que acabara de ganhar de presente e estava muito entusiasmada, pois ansiava pelo livro há tempos. Resolvi incluí-lo em nossas leituras após uma breve conversa com a diretora, que me mostrou na ocasião seu exemplar digital, contou que havia gostado muito da obra e concordou que valeria a pena incluí-lo. Não pensei duas vezes pois a seriedade da autora, o reconhecimento internacional de sua abordagem sobre o pensamento feminista e acessibilidade da obra, que possui uma linguagem simples, porém densa e objetiva, são bastante convidativas para leitura e conhecimento de todas.

O texto fez parte da conversa do nosso último encontro, a leitura que antecedeu as considerações finais e balanço das nossas discussões, além da proposta de discutir ações efetivas em nossa escola.

Adichie (2015) nos apresenta um pouco de suas experiências e vivências de mulher feminista, apontamentos trazidos do texto que nos levaram a recordar e compartilhar diferentes situações em que o modelo de sociedade patriarcal nos impõe exigindo das pessoas, principalmente das mulheres, afirmação e empoderamento para conseguir se colocar dentro desse modelo hegemônico.

A leitura e reflexões foram além da proposta de pensar a escola e trouxe para a discussão situações vivenciadas em casa, seja com filhos e familiares ou com outras pessoas em situações em que falas e atitudes são carregadas de machismos e sexismo.

*O que foi interessante para mim quando eu li essa autora foi que quando eu cheguei em casa e perguntei a minha filha se ela já conhecia, ela disse que já tinha lido há muito tempo, aí falei: “Filha, você sabe por que a gente enfrenta essas coisas...” E foi muito gratificante quando ela chegou e disse: “mãe, a senhora tem muito machismo”... Aí ela foi conversando e explicando... eu lembrei uma coisa que me deixou muito feliz: quando eles eram crianças, eu e meu marido dizíamos que todo mundo tinha que aprender a fazer as coisas em casa, menos ele, então era o Misael (filho adotivo) que ele sempre considerou como um filho de segunda categoria e para mim não tinha diferença nenhuma, mas para ele não, e sempre deixou claro para todos que o Misael era o sobrinho dele e não nosso filho e aí ele dividia as tarefas: o Misael tinha que fazer a maior parte, pois ele não era o filho legítimo e a Lohaine tinha que fazer a outra maior parte por que era mulher e tinha que aprender e o Wudson... “Ah... tadinho, ele é muito novinho...” então pra proteger a Lohaine, na época eu pensava: os homens que se entendam, mas com a minha filha que não vão mexer, e a Lohaine bem pequena entendeu que esse movimento na verdade, que eu tentava proteger a ela, e porque eu pensava assim: por que os dois meninos não podiam ser um bom marido? E por que a minha filha tinha que ser criada para ser uma boa esposa? Vai ser todo mundoooooo igual e pronto!*

Tratamento diferenciado na divisão dos afazeres domésticos em função da predileção entre os filhos e dos marcadores de gênero. A educação das meninas pensada para prepara-las para ser uma boa esposa é um modelo de educação reproduzido para a mulheres e muito questionado quando pensado para homens. Há resistência em pensar o macho associado ao universo doméstico, mais ainda quando se trata de meninos ainda na infância. Pensa-lo como um bom dono da casa, comprometido com os afazeres e cuidados do lar ainda se configura como um lugar menor, reservado ao frágil. Seguimos,

*Tem duas partes do texto que eu separei que são bem relacionadas a essas questões, quando fala como “a gente prepara as meninas espelhadas no que os homens vão pensar delas”. Para a gente na escola isso é muito importante e a outra coisa que eu separei que é “a rivalidade com as outras meninas”, homem trai e a mulher fica com ele e não perdoa a outra e tá tudo bem, os homens vivem de alimentar essa rivalidade entre as outras meninas...*

*Agora a gente para e pensa como temos uma tendência a naturalizar certas coisas. Leandro por exemplo, meu aluno no quarto ano, o ano inteiro passei admirada com a capacidade de raciocínio daquele menino e acabava alimentando isso, a ponto dele começar a perguntar se podia ajudar os outros, eu achei uma maravilha... te agradeço e tal, começou... só que nesse meu olhar tão atento para o Leandro, me fez não prestar atenção na Rafaela. Ela é muito melhor do que o Leandro... a Rafaela, gente.... quando eu descobri isso.... como eu não enxerguei isso?? Mas é tão natural a gente com aquela falácia de que menino é bom em matemática e menina é boa em... E não é isso!!! É uma construção social, eu falei: gente do céu, como é que a gente é assim? Tem que procurar estar atenta, prestando atenção como é que essas coisas passam assim... ela é bem melhor... e sem querer você reproduz isso tudo, eu tenho que ficar alerta... isso para mim foi muito importante.*

Essa recordação está associada a uma passagem do texto que se refere a normalização de uma ideia de superioridade atrelada ao masculino. Por isso, na narrativa da professora, a capacidade de raciocínio de Leandro sempre a impressionou, enquanto a mesma característica da Rafaela, demorou a aparecer aos seus olhos e percepção. Um processo sutil e silencioso de invisibilidade é exemplificado. Era natural a capacidade de Leandro? E porque a Rafaela levou mais tempo para ter suas habilidades reconhecidas?

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens (ADICHIE, 2015 p.16-17).

A autora aponta exemplos de como alguns determinantes repetidos por várias vezes, acaba por se tornar “normal”. Ainda há estranhamento em perceber o domínio do conhecimento estar nas mãos de uma mulher, os postos de chefia e liderança “naturalmente” são reconhecidos para os homens, daí a necessidade de aguçar o olhar, perceber os silêncios e estranhar aquilo que é considerado normal (LOURO, 1997).

Para Adichie (2015), é frequente que a ideia da posição de domínio e liderança sugerida ao masculino seja assimilada com naturalidade e qualquer situação diferente disso trará desconforto e insegurança.

A proposta do feminismo de romper com essa barreira, justifica a resistência e o desejo de se combater qualquer ideia que se associe ao movimento feminista, a luta das mulheres por direitos e condições igualitárias de tratamento e reconhecimento. O feminismo ameaça o lugar de conforto, o *status quo*.

Alguns homens se sentem ameaçados pela ideia do feminismo. Acredito que essa ameaça tenha origem na insegurança que eles sentem. Como foram criados de um determinado modo, quando não estiverem “naturalmente” dominando, como homens a situação, sentirão a autoestima diminuída. (ADICHIE, 2015 p.43-44).

A narrativa a seguir está relacionada a uma situação na qual a professora contratou para sua casa os serviços de um pedreiro. Segundo relata, o profissional se recusava ouvir as explicações que ela passava e deixava a entender que ela não estava compreendendo o que ele falava. Quando o irmão da professora chega em casa, o profissional se dirige a ele para fazer perguntas e ouve: “não sei de nada não, tá? Fala com ela!”

*Então a gente sofre, sabe? Um desrespeito, ou sei lá, eles desqualificam tanto a gente, sistematicamente. Sabe, você passa por situações assim, meu Deus do céu!! Eu duvido que se tivesse um homem aqui resolvendo, ele me trataria assim, eles tratam a gente como lixo.*

As narrativas a seguir remetem à diferentes recordações de situações vivenciadas tanto na infância de cada uma, quanto em momentos da criação dos filhos e filhas. Posturas de caráter sexistas foram recordadas com um olhar crítico, com a percepção do quanto acabamos por ser, também, promotores desse modelo que discordamos. Elas apontam como pensamos sobre isso

agora. Há o entendimento de que há mudanças de percepção na chamada “nova geração”, que está com o olhar mais aguçado para as facetas do modelo do patriarcado, a revisão de pensamento sobre fatores que agenciam modos de vida, enquadrados nos padrões baseado no binarismo masculino/feminino, homem/mulher.

*O que eu acho legal é quando vejo que essa nova geração tem uma cabeça diferente. Quando eu converso, eu sinto uma diferença. A Fernanda e a Ana Carolina, por exemplo. A Fernanda tem 15 e Ana Carolina 21, Fernanda já é diferente de mim e Ana é mais diferente ainda, quando eu converso com meus sobrinhos, dessa nova geração, não sinto essa diferença, mas é bom saber que isso está sendo combatido e é muito interessante a Carolina dando esporro no André: - "pai, pelo amor de Deus!! " eu fico rindo por dentro, imagina, ele é tão cheio de marra!!*

*Meu pai e minha mãe foram criados no mesmo lugar e tinham cabeças muito diferentes, ele é muito machista, ela é uma cabeça bem retrógrada, mas estão aprendendo muita coisa...*

Tem gente que diz que a mulher é subordinada ao homem porque isso faz parte da nossa cultura. Mas a cultura está sempre em transformação (...) A cultura não faz pessoas, as pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura. (ADICHIE, 2015 p. 47-48).

A subordinação formulada histórica e socioculturalmente ao longo de séculos, sempre em transformação, está passível de modificações de modo que contemple o universo feminino como parte integrante, participante e potente da cultura. Para a autora, podemos, enquanto mulheres, *mudarmos* nossa cultura, acreditando na possibilidade de transformação como resultado da participação das mulheres nos processos de produção cultural, enquanto parte integrante. Jovens “corrigindo” seus pais quando este surge “cheio de marra”. Adultos, mesmo tendo sido criados em localidades provincianas e conservadoras, abrindo os olhos para outros mundos possíveis. Porém, sem nos deixamos contagiar com muito otimismo, o pensamento formulado culturalmente pautado no modelo patriarcal ainda prevalece no inconsciente de muitos, mas não apenas deles, saberemos que práticas machistas e sexistas não são

exclusividade do masculino e a tristeza, ao percebermos, o quanto nós e tantas outras mulheres acabamos por reproduzi-los também foi destacado:

*O que me deixa muito triste é ver certas mulheres com esse discurso equivocado, eu quero igualdade, mas muita das vezes eu reproduzo o que os homens fazem comigo.*

Uma das professoras chama a atenção para não reduzirmos a proposta de uma educação não sexista a divisão do trabalho doméstico, aponta exemplos de sua casa, onde o trabalho doméstico era compartilhado, mas as práticas machistas eram constantes. Ela se classifica como “a que não se inseria nas regras”: “não lavava a louça” e por isso era comparada com as filhas dos amigos do seu padrasto.

*Na casa da minha avó todo mundo fazia tudo, lavavam a louça, os homens cozinham melhor até que as mulheres, mas os meninos são muito machistas!!! Eles não têm essa questão do machismo na divisão dos trabalhos em casa, mas tinha um tal que era garanhão e pegava todo mundo, machismo em outras questões, mas na divisão de tarefas não. Na minha casa, meu padrasto falava: “as filhas dos meus amigos todos lavam louça e ela não lava” se referindo a mim...realmente gente. Eu fujo do padrão mesmo... Eu aprendi a fazer tudo depois de velha sozinha, eu não fui ensinada a fazer nada*

*Mas é aquilo que estamos falando, aquele discurso de que “você precisa aprender isso por que vai casar” e até para os meninos também... Tem um pouco disso, mas é difícil você escutar: “você precisa fazer isto porque você precisa saber fazer!!!” se você tiver sozinho ou no coletivo, as tarefas tem que ser feitas por todos e todos precisam saber fazer tudo.*

A conversa se prolongou chegando a questões relacionada às masculinidades. Ponto positivo pensarmos também como as exigências daquilo que sustenta a ideia de superioridade do masculino, acabam por punir, por diversas exigências, os homens. A responsabilidade sobre o sustento financeiro da casa, quando se encontram com os papéis invertidos, o homem é cobrado, questionado por amigos e familiares. O exemplo de casais onde o marido, por estar desempregado ou ter salário inferior ao da mulher que se sente diminuído, também foi lembrado

em algumas falas. Exemplos de violência de gênero que os homens estão expostos, como a cobrança de afirmação de uma masculinidade forte e viril.

O tema não se esgotou, deixando caminhos abertos para questionamentos que virão diante de tantos exemplos que a sociedade nos oferece. Lançada a ideia de bagunçar o que existia, como reflexo de um movimento da sociedade de atribuir tudo à natureza, Adichie (2015) indica a quem as ideias do feminismo interessam.

A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: “Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar”. Todos nós mulheres e homens temos que melhorar (ADICHIE, 2015 p.50).

Para encerrar este capítulo, trago uma imagem de uma das minhas alunas da turma do 5º ano de 2018, que me surpreende com os dizeres em seu vestido na época em que desenvolvíamos essa pesquisa. Na ocasião, perguntei se poderia fotografá-la pois gostava do que estava escrito, ela concordou e pousou para a foto. Um pequeno recado para as pessoas que pretendem repensar o modelo baseado na lógica hegemônica masculina.



**Figura 8:** O futuro  
Fonte: Acervo da pesquisa

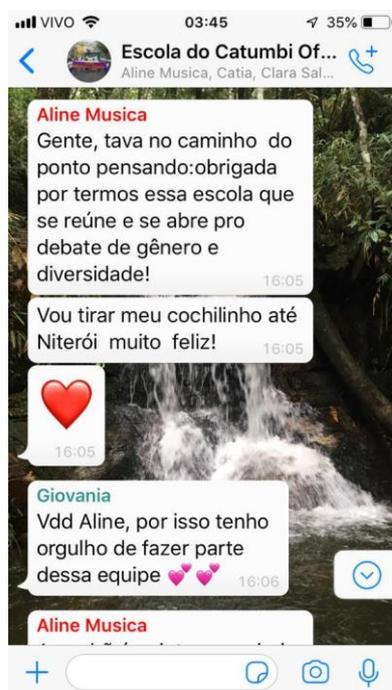
#### 4 PENSAMENTOS, SABERES E SENTIDOS PRODUZIDOS

Neste capítulo busco por uma possível ordem comprometida com o caos, tentando em função da necessidade de alinhar os pensamentos, saberes e sentidos produzidos, compartilhados, *tessidos*, contestados ao longo desses encontros. Tivemos nesse dia o maior tempo reservado a esta formação. Tínhamos muito o que narrar, sugerir, perguntar, neste último encontro que ocorreu com um emaranhado de afetos, desejos, alegrias pela oportunidade e um sentimento de dever cumprido pelos *saberesfazeres* compartilhados ao longo desta pesquisa-intervenção-formação. Procuo articular as discussões apresentadas nesse trabalho, destacando as possibilidades de enredamentos entre as narrativas audiovisuais e a formação continuada de professores, pensada como um processo inventivo (KASTRUP, 2001) de produção de subjetividades, além de destacar com e a partir das narrativas de algumas professoras, o processo de alargamento de suas redes *saberesfazeres e subjetividades*. Entendendo que a formação de professores/as se dá em múltiplos contextos (ALVES, 2010) que dialogam e se articulam entre si, e que tal formação está enredada em um contexto contaminado por narrativas audiovisuais que endereçam, agenciam e produzem modos de ser e se inventar no mundo, busquei como proposta para este capítulo observar como as conversas disparadas com os filmes e os textos teóricos realizadas durante essa formação afetaram, de alguma maneira, professores e professoras sujeitos desta pesquisa. Sabendo da impossibilidade de apontar um caminho a ser trilhado ou uma fórmula a ser adotada, apostamos na ideia de mexer com o que estava posto, bagunçar as certezas, nos envolvermos cada vez mais com os movimentos criados nos/com os cotidianos escolares e pelas redes de sentidos e *conhecimentossignificações*, que formam e são formadas pelos sujeitos que delas participam nos *espaçostempos* da pesquisa.

Com isso, qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (FERRAÇO, 2005 p.17).

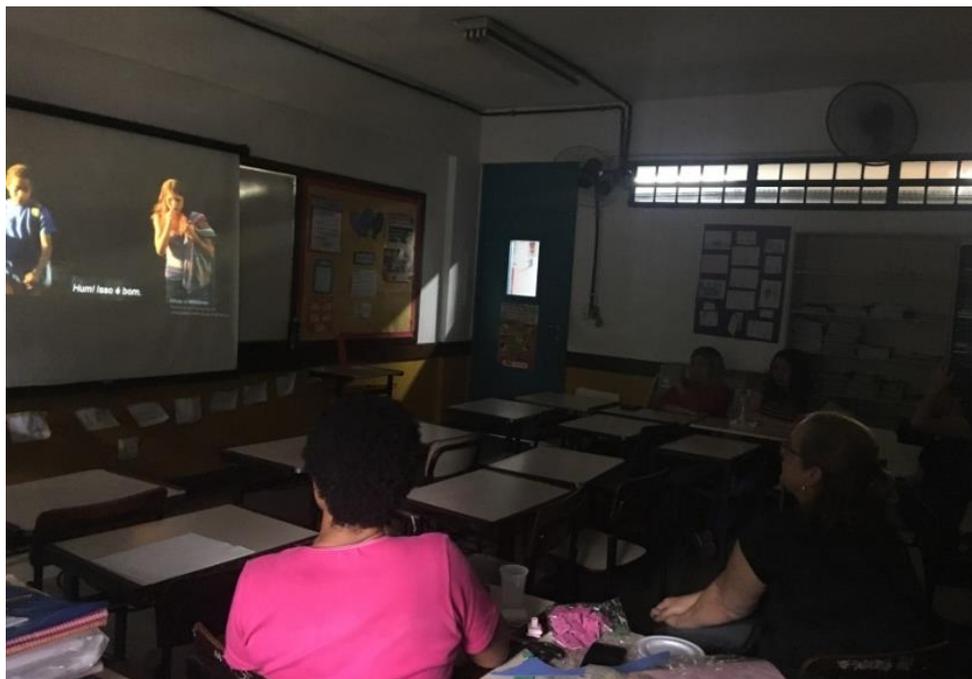
Apostando no imprevisível e na potência dessas redes, essa pesquisa-intervenção-formação talvez tenha adentrado onde seus participantes não imaginavam chegar. Das memórias e histórias de vida aos causos da sala de aula, ao pensar o contexto político-social em que vivemos, percebíamos que não poderíamos parar, pois havia uma demanda de pensamento

e reflexões, os paradigmas estavam postos, mas produzíamos, a cada encontro, o desejo de problematizar mais as questões de gênero e sexualidade, como aponta a professora da conversa registrada abaixo. "Abrir o debate", foi o que procuramos fazer.

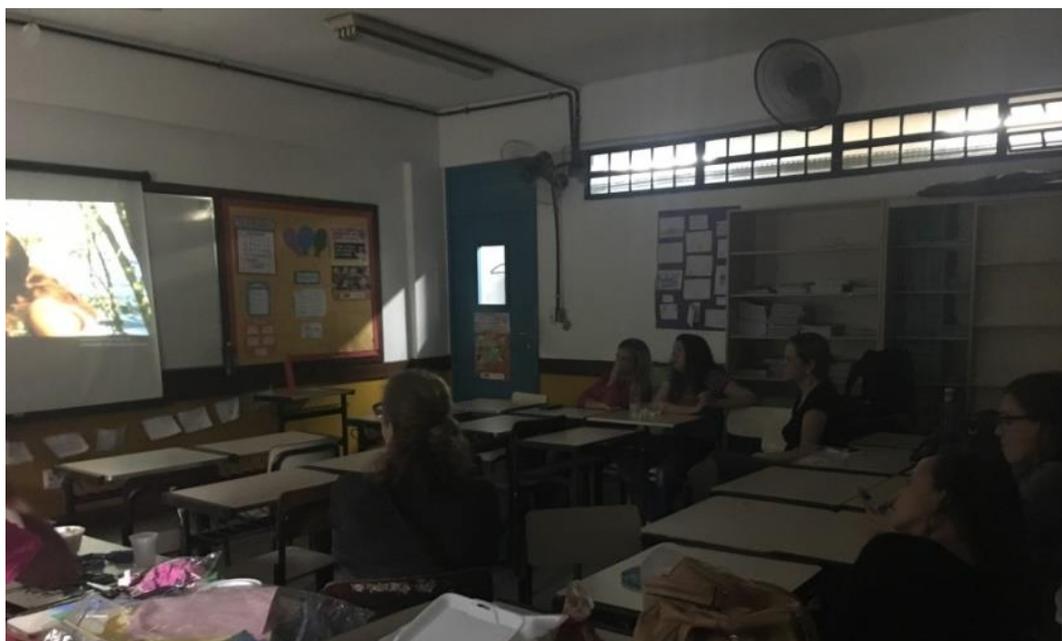


**Figura 9** Conversa no grupo da escola após o primeiro encontro  
Fonte: Acervo da pesquisa

As exhibições dos filmes como disparadores de conversas foram pontos altos dessa pesquisa-intervenção-formação, que como disse o professor Fernando Pocahy em banca de defesa de mestrado da colega de grupo de pesquisa Isabela Vique, buscou produzir o encontro de professores/as com essas questões, abrindo a discussão para além dos percursos planejados. Não bastava falar sobre gênero e sexualidade, lembrando da impossibilidade de isolar o tema das intersecções com raça, classe social, etnia, geração, religiosidade, etc. O enredo dessas narrativas está repleto de atravessamentos que enriqueceram a proposta ao trazer à tona diferentes demandas de reflexões, questionamentos, estéticas de existência e processos de subjetivação.



**Figura 10** Momento de formação 1  
Fonte: Acervo da pesquisa



**Figura 11:** Momento de formação 2  
Fonte: Acervo da pesquisa

Este último encontro representou mais que o encerramento de um trabalho. Ele configura a abertura de diferentes caminhos com olhares mais aguçados para as cores que

compõem os percursos do *fazersaber* docente, a descoberta de singularidades, do diverso, do desejo fascinante pelo que desconhecemos e/ou negamos conhecer.



**Figura12:** Encontro de encerramento 1  
Fonte: Acervo da Pesquisa



**Figura13:** Encontro de encerramento 2  
Fonte: Acervo da Pesquisa

*O que me motivou a querer muito essa formação foi uma palestra que eu fui assistir lá no Fórum, com uma juíza, uma delegada uma advogada, representantes de mulheres e era sobre a questão da violência doméstica e aquela palestra mexeu muito comigo. Primeiro porque houve relatos ali tenebrosos, eu escutei uma juíza falando, a advogada falando e vi o quão próximo aquilo estava de nós, daí eu pensei que precisava fazer alguma coisa na escola.*

*Tem, por exemplo, a ordem do abraço*

*A ordem do abraço é a coisa mais linda!! Outro dia eles pediram para fazer!*

*Peça para uma criança que escolha outra para ela poder te ajudar, aí ela vai escolher outro colega para dar um abraço e ir pra fila, em seguida vai todo mundo se abraçando e formando*

*Assim você leva mais tempo para fazer, mas é tão lindo!*

*Na minha outra turma sempre usava a ordem alfabética, mas ainda assim sempre todos ficavam separando com meninos e meninas. Eu pretendo voltar ano que vem com a ordem alfabética, porque pela ordem do alfabeto eles não tem muito o que criticar. Bom, eu acho legal porque essa questão da fila parece uma coisa boba, mas não é!*

*São sempre esses velhos hábitos! Teve um dia, eles sempre se separam entre meninos e meninas, um menino virou para mim e perguntou porque as meninas sempre entram primeiro, aí eu respondi: "pô, também não sei" porque será também que nunca me perguntei sobre isso?*

*Na entrada isso ficou tão estabelecido, porque enquanto eles estão comigo para descermos formam duas filas misturados, mas todos os dias de manhã, lá embaixo, é fila de menino e menina.*

*Eu já desci com 3º ano misturada e quando chegou lá embaixo o pessoal organizou a fila por gênero.*

*Eu também desci com 3º ano, quando chegou lá embaixo acontece sempre isso! Cara, tá muito estabelecido, tipo, pergunta o que eles acham, talvez seja muito interessante.*

*Eu não gosto muito “do maior para o menor”, eles se sentem desprestigiados porque eles são colocados para o final da fila*

*Fazer de uma forma melhor organizada, não dessa maneira tradicionalmente feita, porque assim, a gente tenta mudar a cultura da escola mas também não muda a cultura em volta, por isso que tem que ser uma coisa geral e se os pais perguntarem é óbvio que a gente vai falar da nossa intencionalidade.*

*Essas coisas, que parecem que não são nada, mas eu acho que pode ser que naturalmente eles queiram se juntar menino e menina não por vontade mas por ser socialmente construído e pode ser que com o tempo isso mude. Se nós não formos os agentes provocadores de mudança, nunca vai mudar... eles vão sempre achar que existe “o meu lugar na fila” e o lugar do coleguinha, embora eu fique com uma colega insuportável na frente e uma mais insuportável ainda atrás e o meu amigo, com que eu tenho mais afinidade, está lá na fila “dos meninos” do outro lado. Então é isso que eu acho que a gente deve pensar em construir.*

*A gente está falando de crianças, crianças pequenas, crianças em formação. Eu fico muito mais triste em não conseguir formar uma criança nesses aspectos do que no conteúdo de matemática propriamente dito. Conteúdo de matemática em algum momento da vida dele ele vai aprender porque vai precisar e tudo mais, mas nesse quesito é muito mais doido entendeu? Então é isso que eu acho que a gente tem que começar a se debruçar mais, estamos todos aprendendo coletivamente, nessa formação para mim ficou bem claro o quando a gente tem que caminhar, mas a gente tem que começar, eles têm que começar a ver e a pensar mais profundamente nesses aspectos da necessidade do respeito às*

diferenças, o mundo não carece de pessoas só com conteúdo de português e matemática, o mundo não carece só disso porque é fácil, hoje em dia você pega na internet, você tem uma infinidade de conhecimento à disposição de todo mundo, mas a gente não tem um preceito básico que amor pelo outro, a gente não tem respeito pelo outro, a gente não consegue se colocar no lugar do outro. Na escola, quando a gente fala trabalhar valores, acho que vai muito além do que a gente já faz no dia a dia de fato, é mais profundo do que a gente imagina, a gente precisa na realidade é se aprofundar e cair de cabeça nisso senão esse mundo não vai mudar. Hoje eu fico muito feliz de ver uma geração pensando muito diferente da minha, eu acho ótimo! Então vamos continuar fomentando isso. Então acho que a gente tem que abrir mais essas portas, da formação humana desse aluno. Eles já são crianças muito castigadas pela vida. Tava pensando isso ontem. Ela (outra professora) estava arrasada com a questão do André. É um que a vida já castigou demais. Tem coisa que a gente não vai poder fazer nada, infelizmente, vai só ficar de espectador, mas o que a gente pode fazer como agente transformador? Eu acho que o que a gente precisa fazer é muito mais além da nossa responsabilidade como educador, vai muito além do nosso salário é muito além da nossa matrícula no município, vai muito além de Marcelo Crivella, vai muito além de tudo, é acima de tudo um compromisso com a humanidade.

Eu acho que a gente tem que fazer isso na prática porque muitas vezes a gente nem tem possibilidade. Ano passado, a Rose tinha me sinalizado que achava que a Manu era de Umbanda ou Candomblé, e ela sempre foi uma menina muito boazinha, tranquila, mas ela sempre estava muito quieta e isso me incomodava, o discurso hegemônico da turma. Porque as crianças são na maioria evangélicas e crianças cruéis, em qualquer situação eles ficavam o tempo todo falando que é a manifestação do diabo e aquilo foi me incomodando. Um belo dia falei: gente, para tudo! “A gente agora vai conversar sobre isso” e comecei a colocar algumas coisas, aí até uma menina veio falar para mim: poxa tia, eu não suporto ficar ouvindo música que não é de Deus que eu passo mal, aí eu falei para se coloca no lugar de uma outra pessoa, pega o hino e oferece para uma outra pessoa e pergunta como é que a pessoa está se sentindo e se ela falar que tá passando mal... "ah não mas é diferente porque é de Deus" eu falei que

*não, não é diferente, aí quando chegou o final de outubro, eu ali, naquele cantinho, a Manu veio e falou: tia eu sou de candomblé! eu falei: gente, que legal! É mesmo? e aí? Me conta como é. Mas tudo bem discreto como se ela tivesse de fato pedindo licença para existir, pô ela tem o direito gente, a religião dela!!*

*Essa nossa iniciativa é uma forma de tentar minimizar esses tipos de sofrimentos. A gente tentando explicar para eles que você não deve fazer com outro o que não quer que faça para você. Por isso que eu falo que desde sempre tem que aprender o respeito, acho que a nossa resistência tem que ser nesse sentido, continuar persistindo com isso que temos feito e ressaltando que sempre temos que respeitar o outro.*

#### **4.1 O que, afinal, produzimos?**

Ao final do nosso último encontro pairou um clima de satisfação por parte do grupo e uma sensação de dever cumprido de minha parte, solicitei aos presentes que registrassem algumas impressões sobre nossos encontros, sobre as conversas, recortes de sentidos e relatassem fragmentos de pensamentos elaborados ao longo de nossos encontros e fora deles. Essas impressões foram escritas e as transcrevo aqui na íntegra, pois representam um recorte valioso para o entendimento do processo *aprenderensinar* nos *espaçostempos* escolares e da formação continuada. Sabendo que

Quando nos dedicamos a estudar as *prácticasteóricas* educacionais cotidianas em seu *loci* de efetivação temos a possibilidade de contribuir para a compreensão do processo por meio dos quais as diferentes teorias educacionais são apropriadas pelos praticantes da educação, *dentrofora* das escolas nas diversas redes educativas que formam permitindo a construção de novas perspectivas teóricas ainda não formalizadas nessas redes (ALVES; OLIVEIRA, 2012 p. 68).

Vamos então às narrativas dos professores e das professoras:

*Eu pude participar de poucos encontros, mas achei a iniciativa muito válida. Sempre me interessei por temas significativos para a escola e sem dúvidas os*

*assuntos relacionados a gênero, sexualidade, diversidade são muitos relevantes, sobretudo no nosso contexto social. É fundamental proporcionar aos nossos alunos uma educação que os forme, os construa como sujeitos livres, críticos e plenamente consciente do seu lugar e do lugar do outro. Em poucas palavras, é difícil falar dessa proposta, mas penso que é necessário na formação de professores, de alunos e na visão da escola.*

*Os encontros foram maravilhosos, pois puderam nos proporcionar uma reflexão sobre assuntos que, muitas vezes, passam despercebidos por estarem enraizados na nossa cultura e de alguma forma, naturalizados. Como professora é importante refletir sobre a diversidade para que a gente saiba como lidar com essas situações em sala de aula.*

*A formação foi excelente sob diversos aspectos: nossa prática enquanto educadores, nossa reflexão pessoal, a realidade e o mundo em que estamos inseridos e qual o nosso papel e responsabilidade... muitos, muitos, muitos aprendizados! Foi lindo, foi maduro, foi profundo. Daqui pra frente é pensar em novas discussões e outras práticas. É fundamental a continuidade dessa ação e seus desdobramentos. Não tenho palavras para expressar a gratidão por esse momento de troca e amor. Dá esperança em um futuro mais promissor, dá esperança de um mundo melhor. Gratidão é o que sinto nesse momento.*

*Eu gostei do tema especialmente dos filmes. Também gostei muito do último encontro onde me identifiquei bastante, quer seja pelo vídeo do relacionamento abusivo, mas também pela conversa. Não participei por vergonha, mas pensei e associei a muitas situações.*

*A formação foi bastante produtiva. Nos fez refletir sobre nossa criação, sobre nossa sociedade. Nos fez refletir sobre situações cotidianas, sobre nossos posicionamentos, sobre nossa criação, sobre nossa sociedade. Nos mostra o quanto precisamos olhar e agir cuidadosamente diante desses assuntos e também o quanto a escola tem um papel importante, na prática desses preconceitos e de mostrar novos olhares.*

*Participar dessa formação foi importante porque à medida que os encontros aconteceram, minha visão com relação ao tema abordado foi sendo moldada. Experiências relatadas pelos colegas e por mim aguçaram a minha percepção de forma positiva e me fez entender que tudo é muito sutil e algo precisa ser feito e urgente. O espaço escolar é o lugar ideal para isso.*

*A partir desses encontros, comecei a pensar sobre questões e posicionamentos que antes passavam despercebidos. As leituras, os vídeos, as discussões foram muito importantes, não só para a vida como professora, mas também e não menos importante para a vida pessoal. As reuniões literalmente ajudaram a abrir a mente e a enxergar os vários tipos de preconceitos por outro ângulo.*

*Todo preconceito gera discussões intermináveis. Que bom que as pessoas estão mudando seu pensamento, seus sentimentos, suas atitudes. Que bom que dentro dessas discussões as pessoas repensam suas maneiras de pensar e de agir. Adorei participar de um grupo que trouxe à tona essa “polêmica”. Que possamos a partir de tudo que foi falado, trazer para a sala de aula e quem sabe ajudar na transformação de pessoas tornando-as mais conscientes. Muito bom!!*

*A experiência vivida nesta formação trouxe à tona questões que há muito tempo estavam adormecidas. Os abusos, apagamentos, silenciamentos das questões de gênero enquanto demanda individual, torna-se mais fácil a supressão. Através das conversas, vídeos e trocas, senti a responsabilidade de como educadora fustigar e fomentar estas questões que são fundamentais na formação das pessoas que passam ou passarão por mim.*

*As questões de gênero estão muito presentes na minha vida, discuto diariamente, participo de grupos feministas e revejo a minha postura e forma de me colocar no mundo. Na escola convivemos com pessoas diferentes, com diferentes pensamentos, que juntos estão atuando na formação das crianças. Por muito tempo observei frases ou posturas vindas de professores que confirmavam um machismo e homofobia estruturais. Nos poucos encontros que participei, fiz questão de botá-los em evidência quase como um desabafo, sem falar nome.*

*Amei esse espaço de discussão, senti um crescimento enorme do grupo e acho que nos fortalecemos e nos aproximamos através destes momentos.*

Como afirmou Ferração (2005), as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, ao buscar a aproximação como os praticantes das escolas têm proporcionado a nós, pesquisadores, o debate educacional sobre questões fundamentais que por muitas vezes, ficavam restritas às complexas redes já engendradas e que, dessa forma, devem ser pensadas.

Assim, destacamos o quanto esse envolvimento com o cotidiano das escolas tem favorecido e ajudado a pesquisa acadêmica a se livrar de análises inócuas, fictícias, desprovidas do vivido e daquilo que, de fato, interessa aos sujeitos que realizam a educação neste país. (2005, p.11)

Ainda conforme esse autor, as narrativas dos professores e professoras

(...) revelam um emaranhado de lógicas, discursos, ideias, hipóteses e metáforas, encharcados de arbitrariedades, esperanças, solidariedade, religiosidade, idiosincrasias, imediatismos, *nonsense*, valores, absurdos, fantasias, pastiche, utilitarismos e preconceitos, que precisam ser assumidos como *fiões* e *nós* presentes nas tessituras das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos cotidianos, fazendo parte, portanto, dos currículos praticados e, por efeito, dos processos de formação continuada realizados nos cotidianos escolares.

Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido (FERRAÇO, 2005, p.31).

Com o mesmo entendimento, Oliveira (2005) assinala que a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados fora das salas de aula, mas sim das criações curriculares cotidianas. A autora nos assinala a importância de estarmos atentos aos

(...) diferentes espaços/tempos de formação e alguns dos modos em que a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003), tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Com essa pesquisa-intervenção-formação, mesmo entendendo a impossibilidade de controlar os caminhos imprevisíveis da criação das redes de significações e sentidos atribuídos

às questões de gênero e sexualidade dos professores e professoras envolvidos/as, aos quais elas formam e nas quais são também formadas; e, sem ter a pretensão e o desejo de fazer isso, buscamos “a construção de espaços que resistem à impotência e ao descrédito” (BARROS, 2005, p.70). Em que resistir, para a autora, implica o estranhamento e a problematização do que está instituído e no mesmo movimento, criar outras formas de existir e de estar no mundo.

Por fim, destacamos a importância dessa pesquisa-intervenção-formação se dar no coletivo, instigando deformação do que está naturalizado e imposto pelas práticas da formatização e do adestramento, fazendo com que uns contaminem os outros com a atitude de problematizar o que está instituído e, ao mesmo tempo, instituindo juntos outros possíveis, esboçando novas respostas, mas também fazendo novas questões.

## CONSIDERAÇÕES – RESISTÊNCIAS NO MICROESPAÇO

Este trabalho foi pensado, planejado e produzido ao longo de pouco mais de quatro anos em que observamos, no contexto político e social do país, inúmeras mudanças e crescimento dos ataques contra os estudos de gênero e sexualidade que se tornaram alvos de acusações e o apedrejamento por parte de segmentos políticos e religiosos conservadores que contagiaram grande parte da opinião pública, movida principalmente pelo desconhecimento em absoluto daquilo que venham a ser esses estudos e pela ideia, equivocada, de que seus princípios morais estariam em risco além de ameaçada a família tradicional brasileira. Tais discursos, que nunca deixaram de estar presente nas bases do pensamento brasileiro conservador, foram reforçados nesses últimos anos como resposta ao incômodo causado pelo crescimento de segmento da sociedade civil organizada que esteve na busca por direitos, representação e visibilidade de grupos historicamente marginalizados. O grupo social que ocupou, e ocupa, espaços privilegiados nas relações de poder sentiu-se ameaçado e como resposta, levantou um discurso de criminalização e demonização dos habitantes da margem. Mulheres, negros, lgbt e população periférica se tornaram os inimigos a serem destruídos, assim como uma ameaça aos bons costumes.

No mesmo contexto, outros inimigos foram produzidos: os professores se tornaram os doutrinadores, o “kit gay” iria transformar as crianças em *crianças viadas*, a universidade, pesquisa, produção do conhecimento, pensadores e/ou a reflexão, tudo isso se tornou inimigo de um país e a causa maior de todos os nossos males. A banalização do mal, o extermínio do adversário, a autorização para o discurso de ódio e intolerância em *opinião e ação*.

Nesse contexto quase inóspito esse trabalho foi desenvolvido. Em muitos momentos os sonhos pareciam ameaçados, não apenas os meus, mas os de muitas e muitos colegas educadores, seja da educação básica ou do ensino superior. Muitos de nós, assim como os parceiros e parceiras da pesquisa, sentiram refletir em seus corpos o clima de “caças às bruxas” que pairou no país. Mas, para a fúria dos caçadores de plantão, as décadas e séculos na margem nos fez perceber que podemos escapar pelas brechas, que poderíamos escorregar das amarras e do controle de um estado policialesco de vigilância e denunciamento. Desejos e subjetividades dissidentes da norma que escapam ao alcance das garras ameaçadoras do Estado e dos grupos por ele articulados ou que o articulam para tentar o controle do incontrolável.

Desenvolver esta pesquisa-intervenção-formação nos *espaçostempos* de uma escola, era desejo forte que me acompanhava há alguns anos. Fazê-la na escola onde atuo, era uma vontade

ainda maior. E assim aconteceu, como resultado de resistência ao que testemunhávamos no contexto macro da educação e dos discursos, a expressão da vida e do desejo nos espaços cotidianos, sempre falou mais alto nos corredores de nossa escola que aproxima-se e, ao mesmo tempo, singulariza-se, diferenciando-se de tantos outros *espaçotempos* escolares.

Enquanto pensei e desenvolvi esse trabalho, vi uma mulher eleita democraticamente e combatente das práticas de corrupção ser destituída do cargo sob a égide um discurso moralista, que expressava o pior do pensamento machista e misógino. Buscando caminhos para a produção desse trabalho, recebo a notícia que a poucas quadras de minha casa, a vereadora mais votada do Rio de Janeiro, e que lutava pelos direitos das minorias, havia sido executada com tiros precisos na cabeça. Não era uma vereadora que morria! Era a tentativa de execução de uma ideia, de uma bandeira, da força de um grupo de mulheres negras, pobres e faveladas que gritavam pela sua existência, pelo direito de viver, sobreviver e criar seus filhos.

Tratou-se de uma pesquisa-intervenção-formação que tentou desnaturalizar discursos hegemônicos que recaem sobre o feminino, sobre as sexualidades e sobre nosso modo de existir, questionando dogmas, crenças e certezas ao longo dos meses que seguiu essa formação. As narrativas audiovisuais foram aliadas e disparadoras de pensamentos e conversas que não se esgotaram ao término desse trabalho. Seguirão com as docentes, emergindo no imprevisível dos cotidianos escolares. Sem encerrar a discussão, podemos pensar no que será daqui para frente, com tantas certezas reviradas, com algumas convicções deixadas de lado, com outras redes de conhecimentos, significações e subjetividades se produzindo nos/com os cotidianos dos sujeitos que tecem juntos *saberesfazeres*, poderes e relações e a vida na/da escola. As perguntas foram lançadas, as respostas não existem, as receitas e manuais tampouco. Uma das propostas é que tenham ficado as inquietações, as dúvidas, o desconforto e o entendimento, de que as verdades não são tão verdadeiras assim. Os sujeitos desta pesquisa permanecerão produzindo mundos e se produzindo a partir deles. Modos de vida que escapam das normas, que transbordam, que desestabilizam as convenções e que estão a todo momento circulando nos *espaçotempos* das escolas.

Nas narrativas das professoras e professores presentes neste trabalho, é possível perceber a ressonância das inquietações provocadas pelas discussões que busquei instigar, e isso é um reflexo de que muito do que foi remexido seguirá instigando, de alguma maneira seus *fazeressaberes*, no que diz respeito a gênero e sexualidades. Também se configura como possibilidade para o questionamento do dado como natural, da verdade que não é absoluta, universal e atemporal. Pode ser a seta que indica outro caminho que não está dado, mas que está em construção. Que pode ser diferente para a próxima geração, daquilo que foi para a nossa.

Que meninas escutem de seus professores e suas professoras que elas podem ser o que elas quiserem, que podem jogar futebol e brincar de casinha, sonhar em ser cientista ou astronauta. Que os meninos saibam que eles choram e isso não os torna menores e nem frágeis. Que não precisam mostrar com a força física sua insatisfação ou descontentamento com algo.

É necessário que esta conversa não chegue ao fim e tenho a convicção de que isso não ocorrerá, por vários motivos. Um deles é que, de alguma maneira, alunos/as, professores/as e outros/as sujeitos da educação, estão se constituindo constantemente nas suas condições de vivência da sexualidade, sendo que esse processo desde sempre esteve presente nas escolas. Apesar das incertezas e do retrocesso que o contexto político-social insiste em querer nos empurrar, eu acredito nesta equipe pois percebi que as posturas das professoras e professores não configuraram indiferença. Em sua maioria, elas/es buscaram, de alguma maneira, e cada um/a a seu modo, questionar, argumentar e contribuir. Enfim, se permitiram afetar-se com os temas que tratamos na formação.

É justamente na expectativa de uma formação que nunca estará concluída, mas sim em constante processo de produção, que acredito na germinação de algumas sementes que foram lançadas e que a proposta que desenvolvemos siga trazendo questionamentos, produzindo uma busca constante tanto de minha parte, quanto das professoras e professores, sujeitos desta pesquisa, na perspectiva de que sejam instituídas relações mais justas, fazendo frente aos processos de violência e exclusões, motivados por diferenças de gênero e sexualidades.

Tomada pela potência do desejo, fechando este capítulo da minha vida sob os cuidados desta universidade que me formou em quase tudo, deixo registrado neste texto resíduos de sonhos semeados e compartilhados. Vontade de contribuir para produção de mundos que sejam semelhantes ao que pude perceber e vivenciar nessa casa. O mundo aqui, para mim, ficou maior, mais diverso, mais colorido, mais sensível, mais à flor da pele. Nos caminhos que seguirei estarei firme e cuidadosa como qualquer filha que escuta e leva para si os saberes, sentidos, acolhimento, amor e desejos de sua mãe.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. 1 edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008a.

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et al, 2008b.

\_\_\_\_\_. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucília L. de Castro Paixão *et al.* *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês B. de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBANEO, José Carlos.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, Maria Elisabeth B. *Formação de Professoras e o desafio para a reinvenção da escola*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). *Cotidiano escolar, formação de professores e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César. *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 16 edição 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Pensando Currículo escolar a partir do outro que está em mim*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). *Cotidiano escolar, formação de professores e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar*. Petrópolis: Artes de Fazer, 2013.

\_\_\_\_\_. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COSTA, Simone Gomes. *Narrativas Audiovisuais e Redes De Significações Sobre Gênero e Sexualidades nos/com os Cotidianos de um Curso de Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2014.

DELEUZE, Giles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DALLAPICULA Catarina; CASTRO, Maria Cecília; COSTA, Simone. O cinema como potencializador de leituras das redes imagéticas de significações sobre gênero e sexualidades. In: SOARES, Conceição; BERINO, Aristóteles. *Educação e imagem II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens*. Petrópolis: DP et Alli, 2013.

DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. Tradução Márcia Bechara. São Paulo: N-1 edições, 2016.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Estudos Culturais, 7).

FAZENDA, Ivani Catarina A. Diversidade cultural no currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. VEIGA-NETO, Alfredo (Org). *Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade de redes vividas*. In: \_\_\_\_\_(Org). *Cotidiano escolar, formação de professores e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). *Cotidiano escolar, formação de professores e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

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

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975/ 1976)*. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

GIROUX, Henry A. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. 2 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados- Entre a regulação e a emancipação*. Petrópolis: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Criação Curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2014.

RINCÓN, Omar. *Televisión, video y subjetividade*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Maria da Conceição S. *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença – modos singulares/coletivos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares*. Projeto de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Financiado pelo CNPq e FAPERJ. Rio de Janeiro, 2012-2015.

TRAVERSINE, Clarisse Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinícius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: interseções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOMASINI, Marina. Categorización sexual y socialización escolar em el nível inicial. In: MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Orgs.). *Cuerpos y sexualidades em la escuela: de la “normalidade” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

WULF, Christoph. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. Tradução Vinícius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

**REFERÊNCIAS DOS FILMES**

AS MELHORES COISAS DO MUNDO. Direção Laís Bodanzky. 2010. 105 minutos

MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA (MA VIE EN ROSE). Direção Alain Berliner. Bélgica, França, Reino Unido. 1997. 1h 29m

ORAÇÕES PARA BOBBY ( PRAYERS FOR BOBBY) Direção: Russel Mulcahy. 2009. 120 minutos

TOMBOY. Direção: Céline Sciamma. 2011. 1h 24m