

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

HUGO SOUZA GARCIA RAMOS

GÊNERO E SEXUALIDADE *EM CARTAZ* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Vitória
2016

HUGO SOUZA GARCIA RAMOS

GÊNERO E SEXUALIDADE *EM CARTAZ* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Linha: Subjetividade, Processos Educacionais e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro Rodrigues

**Vitória
2016**

HUGO SOUZA GARCIA RAMOS

GÊNERO E SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Alexsandro Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientador)

Profª Drª Janaína Mariano César
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Maria da Conceição Silva Soares
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profª Drª Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A escrita deste trabalho por mais que seja feita solitariamente de frente a um computador, só se tornou possível devido aos encontros e trocas de afetos que tive com muitas pessoas. Daí vinham força, confiança, inspiração que foram fundamentais para essas mais de cem páginas deste trabalho de mestrado. Este momento é muito especial e importante, de poder reconhecer cada um e agradecer o quanto foram fonte de luz, ânimo e conforto ao longo deste processo de pesquisa.

Agradeço ao encontro maravilhoso com o Prof. Dr. Alexsandro Rodrigues. Pelo seu cuidado tanto comigo quanto com a pesquisa. Pela autonomia que me foi concedida na medida certa para que eu pudesse crescer e me desenvolver academicamente. Ser seu orientando nesta trajetória foi muito gratificante. Meu muito obrigado. Desejo e tenho certeza que nossa parceria e amizade se perpetuarão para além deste encontro de mestrado. Ainda tenho muito a aprender com você.

Agradeço à Professora Maria da Conceição Silva Soares e Janaína Mariano César. As contribuições de vocês no Exame de Qualificação foram muito ricas e oportunas. Um obrigado especial a Janaína pela disponibilidade, cuidado e interlocuções posteriores.

A minha mãe, pelo seu amor incondicional e carinho. Companheira, sempre disposta a ajudar e a contribuir para que tudo continuasse caminhando de modo que eu conseguisse alcançar esse momento glorioso. Uma gratidão imensa. Amo-te!

Aos meus familiares maternos, que às vezes não entendiam muito bem o que era Mestrado, Grupo de Pesquisa, Psicologia, Pós-Graduação, etc, mas estiveram presentes com muito afeto. Um sincero obrigado por fazerem parte disso tudo.

Ao Peter, amigo do coração, só posso dizer, demoradamente, meu muito obrigado. Pelos muitos encontros, “levezas”, pelas conversas (terapêuticas), pelas alegrias e dificuldades passadas juntos, por me entender e me aceitar dessa forma tão singular que tenho e que poucos conhecem como você. Além de ser o revisor deste trabalho. Enfim, sou muito grato pela nossa amizade/parceria. Com ela, foi possível tornar mais leve e prazerosa essa jornada.

Ao querido Paulo Henrique, agradeço imensamente por ter tido interesse na pesquisa, pelas trocas de ideias, leituras atentas dos textos e revisões de alguns deles. Sempre me incentivando para fazer o melhor. Obrigado pelo companheirismo.

Ao Lp, pela amizade e “levezas”. Nossos encontros são sempre agradáveis, inspira-me sua forma única de levar a vida. Ou seja, levar a vida “de boa”, no seu tempo.

Agradeço ao grupo de orientação coletiva, em especial ao Mateus e à Carol. Os múltiplos e atentos olhares dispensados foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho e os rumos que a escrita foi tomando. Obrigado, pela parceria, cuidado e amizade.

Agradeço a Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Sinto bastante orgulho de fazer parte desta casa, e ter, a partir de agora minha trajetória acadêmica marcada pelo PPGPSI. Agradeço a Soninha e a Sílvia secretárias do programa. Vocês também são importantes nesse processo. Obrigado pela atenção e zelo.

Quero agradecer ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Sexualidades (GEPSs). A cada quarta-feira era um encontro novo, instigante e potente, que sempre me deslocava. Foi muito importante para oxigenar as ideias a partir da troca de conhecimentos e experiências. Sou grato a cada participante deste grupo incrível.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Durante o período do mestrado pude contar com bolsa que me proporcionou uma ajuda nas condições para um bom desenvolvimento do trabalho. Obrigado, à FAPES e todos que a partir de seus impostos possibilitaram gerar a bolsa.

Por fim, rendo todo o meu agradecimento aos professores/as que participaram da formação docente. Serei eternamente grato a cada um/uma de vocês, por acreditar na proposta da formação e no meu trabalho. Estar junto de pessoas super implicadas com seus trabalhos e com uma vida em que possa haver amor, justiça, respeito, igualdade e diferenças foi algo

maravilhoso. Obrigado, queridos/as pelos encontros. Desejo que eles se desdobrem em muitos outros. Vocês me fazem a perseverar e acreditar em outros possíveis, inspiram-me esperança.

Ao Alexsandro Rodrigues, pela confiança estabelecida e por acreditar no potencial desta pesquisa. Além de ter me incentivado ao longo da minha trajetória e vida acadêmica.

Existir é diferir; na verdade, a diferença é, em certo sentido, o lado substancial das coisas, o que elas têm ao mesmo tempo de mais próprio e de mais comum.
(Gabriel Tarde)

RESUMO

Esta pesquisa problematiza a possibilidade de se experimentar outras formas de formação, em especial sobre a temática de gênero e sexualidade, a partir da interseção com o cinema. Para tanto, foi realizada uma formação docente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da Universidade Federal do Espírito Santo com um grupo de onze professores/as de diferentes escolas e que possuíam distintos cursos de licenciaturas. Através da cartografia, buscou-se potencializar a criação de um método para ser experimentado, e não *aplicado*. A intenção não era colocar o método anterior à experiência; assim, o professor-diretor-cartógrafo capturou matéria de qualquer procedência a partir de uma enriquecida variedade de fontes. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, envolvendo gravações em áudio, diário de campo e cartas. Entre os principais resultados obtidos está a afirmação da necessidade de espaços formativos que potencializem a troca de experiência compartilhada e que aumentem a potência de existir. Além disso, foi observado que existem algumas condições que fazem parte de uma formação, como confiança, disponibilidade, sintonia, grupalidade e interesse. E, juntamente, efeitos emergem num plano de imprevisibilidade e indeterminação. Um dos efeitos que a formação realizada permitiu foi perceber o quanto os encontros contribuíram para que fosse possível a emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e conexão com o mundo.

Palavras-chave: Formação; Cinema; Sexualidade; Gênero.

ABSTRACT

This research discusses the possibility to try other forms of formation, particularly on the subject of gender and sexuality, from the intersection with the cinema. Therefore, teacher training at the Center for Studies and Research on Sexualities the Federal University of Espírito Santo with a group of eleven teachers from different schools and had different degree courses was held. Cartography, sought to enhance the creation of a method to be experienced, not applied. The intention was not to put the previous method to the experience; so the teacher-principal-cartographer captured material from any source from an enriched variety of sources. It was used a qualitative methodology involving audio recordings, field diary and letters were used. Among the main results is the affirmation of the need for training spaces that enhance the exchange of shared experience and increase the power to exist. Furthermore, it was observed that there are some conditions that are part of a formation, such as reliability, availability, line, and groupality interest. And together, effects emerge in unpredictability plan and indeterminacy. One of the effects that the formation undertaken allowed to realize was how much the meetings contributed to the emergence of new subjectivities were possible, of new possibilities for action and connection to the world.

Key-words: Formation; Movies; Sexuality; Gender

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Máquina de exibição de filmes.....	13
Fotografia 2- Publicidade com um casal gay.....	23
Fotografia 3 - Beijo lésbico em uma telenovela.....	23
Fotografia 4 - Postagem do facebook.....	56
Fotografia 5 - Capa do filme Tomboy.....	68
Fotografia 6 – Colagem de imagens da Série Perfil Diversidade USP.....	68
Fotografia 7 – Capa do filme Elvis & Madona.....	69
Fotografia 8 – Capa do vídeo Os nossos filhos.....	69
Fotografia 09 – Capa do filme Orações para Bobby.....	70
Fotografia 10 – Capa do filme Milk.....	70
Fotografia 11 – Capa do filme The Normal Heart.....	71
Fotografia 12 – Capa do filme Hoje Eu Quero Voltar Sozinho.....	71
Fotografia 13 – Grupo da formação docente: as atrizes e os atores.....	90
Fotografia 14 – Encontro com o Cineclube Nome Provisório.....	90
Fotografia 15 – Participantes da parceria com o Cineclube Nome Provisório.....	91
Fotografia 16 – Certificados e lembranças do último encontro.....	91
Fotografia 17 – Lanche coletivo de encerramento da formação.....	91
Fotografia 18 – Cartaz de divulgação da formação.....	118

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior

EI – Educação Infantil

FAPES - Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo

GT - Grupo de Trabalho

GEPSs - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades

LGBTT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

NEPSs - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades

ONG - Organização Não-Governamental

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. AS LUZES SE APAGAM. INÍCIO DA EXIBIÇÃO DO FILME PESQUISA...	13
Cena 1.1: Memórias, políticas e experiências do professor.....	14
Cena 1.2: O paradigma científico e hegemônico da modernidade: suas implicações na escola e na sexualidade	17
Cena 1.3: Crise na escola?	20
Cena 1.4: O problema de investigação que produz este filme pesquisa	22
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, GÊNERO, SEXUALIDADE E CINEMA: PESQUISAS, CONHECIMENTOS E REFLEXÕES	24
3. A CARTOGRAFIA NO FILME PESQUISA: A EXPERIÊNCIA DE UM ANTIRROTEIRO.....	32
4. FORMAÇÃO INVENTIVA E CINEMA	43
5. NAS LINHAS E CONEXÕES DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA.....	51
Cena 5.1: O professor-cartógrafo e as afecções com o cinema	51
Cena 5.2: Afinal, o que educação tem a ver com o cinema?	55
Cena 5.3: Qual política de imagem cinematográfica é potente para uma formação inventiva sobre gênero e sexualidade?	59
Cena 5.4: Os filmes em cartaz	64
6. LUZ, CÂMERA, (FORM)AÇÃO!.....	68
Cena 6.1 Conhecendo os atores e atrizes que <i>atuaram</i> na formação docente	68
Cena 6.2 O que convocou os atores e atrizes a participarem da formação docente?..	71
Cena 6.3 O processo da formação docente: as condições e efeitos.	74
Cena 6.4 Imagens-narrativas que (re)inventam a escola	81
Cena 6.5 Algumas cenas fotografadas e as cartas	85
8. REFERÊNCIAS	98
9. REFERÊNCIAS FÍLMICAS.....	104
APÊNDICES	105

1. AS LUZES SE APAGAM. INÍCIO DA EXIBIÇÃO DO FILME PESQUISA...

Só me interessa o que não se pode pensar – o que se pode pensar é pouco para mim. (LISPECTOR, 1999)



Fotografia 1 – Máquina de exibição de filmes

ocorrerá a formação docente.

O cinema é uma arte coletiva. E este *filme pesquisa*¹ é também produzido no coletivo. Um professor-diretor-cartógrafo com sua equipe - formada por diversos atores, atrizes, teóricos, amigos e pela parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade² (NEPSs). E o *set* de filmagem será o NEPSs, onde

Uma etapa fundamental da produção de um filme é a captação de recursos. Com verba disponível, o trabalho se inicia. E o presente *filme pesquisa*, após concorrer a um processo seletivo e um edital, conseguiu financiamento junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Pode-se, então, dizer: luzes, câmera, (form)ação!

Após terminar as filmagens das cenas, realizar o processo de montagem e colocá-las juntas, fabricar-se-á uma realidade³ que será narrada nesta dissertação. Não se pretende realizar montagens lineares, mas com oposições, choques e tensões, de forma rizomática e múltipla, de modo que o *espectador leitor* consiga produzir um sentido com estas *imagens palavras* narradas.

Espera-se, com diferentes tomadas de foco, ângulo, planos e iluminação, problematizar as demandas das questões de gênero e sexualidade no cotidiano das escolas a partir de uma direção ética, que contribua para processos criativos e inventivos com produção de outras formas de subjetividade, modos de subjetivação. Permitir que os indivíduos envolvidos difiram-se como alunos, docentes e pesquisador.

Diferentes etapas constituem e envolvem a produção deste *filme pesquisa*: elaboração de um antirroteiro, levantamento de bases teóricas e bibliográficas, momento efetivo das

¹ Será realizada uma analogia entre a produção da dissertação e a produção cinematográfica, daí surge o termo *filme pesquisa*.

² O Núcleo surgiu em 2014 com a proposta de problematizar o compromisso social que se estabelece nas relações entre academia, sociedade civil, governo e movimentos sociais no que tange à vida e ao direito à diferença. O núcleo tem atraído, desde sua fundação, pesquisadores e estudantes de diversas áreas: Educação, Administração, Jornalismo, Ciências Sociais, Direito, Medicina, Psicologia etc. Sendo uma das principais atividades do núcleo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSs).

³ Numa direção contrária ao modelo de que conhecer é representar o mundo, acreditamos, com Passos e Barros (2014), que a produção do conhecimento “cria uma realidade de si e do mundo” e que ambos se constituem nesse processo. Assim, todo conhecimento implica transformação da realidade.

filmagens, análise, edição e montagem. É um período que se constitui por meio de uma pluralidade de cenas.

A primeira etapa [de pré-produção] foi formada por quatro cenas. Que constituem imagenspalavras que passam pela implicação⁴ do professor-diretor-cartógrafo, pela definição da problemática de investigação do filme, juntamente com sua relevância e justificativa.

Dá-se início à investigação, aqui apresentada, estabelecendo-se algumas linhas de fuga que se entrecruzam, de modo a tentar experimentar outra maneira de fazer pesquisa e escrita. Acredita-se que, através da cartografia, potencializa-se a criação de um método para ser experimentado, e não aplicado. Convencionou-se, então, criar um personagem conceitual, o professor-diretor-cartógrafo⁵, que agencia e destaca a pesquisa pelas intensidades capturadas pelos afetos. Desse modo, o professor-diretor-cartógrafo coincide com o autor desta dissertação, sendo o mesmo sujeito.

Cena 1.1: Memórias, políticas e experiências do professor

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico foi a partir de elementos de minha própria existência: sempre em relação a processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com as fissuras, abalos surdos, disfunções que empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia. Não sou um ativista recuado que hoje gostaria de retomar o serviço. Meu modo de trabalho não tem mudado muito, mas o que eu espero dele é que continue a me mudar (FOUCAULT, 2004:180).

O professor-diretor-cartógrafo iniciou sua jornada como professor. Esse professor escolheu a articulação entre formação continuada de professores, sexualidade e cinema como tema de pesquisa por causa das inquietações que esses elementos provocaram ao longo de sua existência.

Sua inquietação inicial foi vivida durante sua graduação (2011-2014), ao longo do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Percebeu que foram pouquíssimos [ou nenhum] os diálogos nas disciplinas sobre a temática de gênero e sexualidade. Percebeu também, com estudantes das demais licenciaturas, que essa não era uma realidade só do curso de Pedagogia.

⁴ “Não há neutralidade no conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade [...]. No processo de produção de conhecimento, há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um “campo” de pesquisa. Estas forças que se atravessam [...] sendo em seguida pensadas como implicações” (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2014:20-21).

⁵ Esta expressão foi inspirada no livro Cartografia Sentimental de Suely Rolnik (2014).

Ainda na formação inicial, durante suas pesquisas de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, teve acesso a discursos de professores que não se sentiam preparados e capacitados para darem conta do vivido com as questões da sexualidade no cotidiano das escolas. Ouviu deles que não era permitido abordar este assunto, pois havia certo impedimento e tensão por parte da escola e/ou da família e/ou da religião.

Algumas vezes, observou que chega a existir um discurso moralizante que se veicula aos valores religiosos dos próprios educadores. Como afirma Alves (2007), principalmente as professoras do 1º ao 5º ano trazem para dentro da escola as ideias das religiões pentecostais, que defendem, por exemplo, a abominação dos homossexuais. Recordar-se da fala de uma professora que entrevistou em uma pesquisa de iniciação científica. Ela afirmou que os homossexuais não herdariam o reino do céu, e que isso estava escrito na bíblia com todas as letras.

São questões que entram na escola e que colocam o discurso da sexualidade a partir de uma lógica de valores individuais dos docentes e que desconsideram o princípio da laicidade na escola pública. Coloca-se como imperativo os professores conseguirem distinguir seus valores e suas visões sobre o que pensam a respeito do assunto das sexualidades. Para que consigam, assim, exercer um trabalho não pautado em classificações e julgamentos, mas de reconhecimento das diferentes formas de se viver a sexualidade que se presentifica nos seus alunos. O modo como homossexuais, travestis e transexuais são tratados no espaço legitimado da sala de aula acarreta sérias implicações em suas trajetórias escolares, e a negação da violência que sofrem contribui com sua evasão deste ambiente.

Como estudante de Pedagogia, realizou o estágio curricular obrigatório de gestão escolar em uma escola pública do município de Vila Velha. Numa manhã deste estágio, chegou à escola a mãe de uma aluna que havia sido convocada para uma reunião com as pedagogas e a coordenação disciplinar. O motivo era o fato de sua filha estar durante o recreio trocando carícias, abraços, afetos com o seu “suposto” namorado. Pelo que entendeu, não chegou a haver beijos.

A mãe ouviu a exposição do ocorrido e ficou indignada ao saber que estavam preocupados com o namoro dos estudantes na hora do recreio, havendo tantos problemas de fato na escola. Mostrou-se aborrecida por ter ido até lá por aquele motivo, pois aquele não era um problema para a mãe. O professor, então estagiário, percebeu certo constrangimento por

parte da equipe escolar, que esperava que a mãe da aluna correspondesse com sua posição e proibisse o namoro naquele ambiente. A coordenadora contra-argumentou que, independentemente da opinião da mãe, a proibição constava no regimento interno da escola. E ainda aproveitou para dizer que o menino não era uma boa companhia para a filha dela, pois era um “menino problema”.

Esse episódio suscitou mais inquietações ao futuro professor: há algum território na escola para existir amor? Por que o medo em relação ao amor? Por qual motivo as questões de sexualidade, quando aparecem, são atraídas para o silenciamento ou são invisibilizadas? Ou, no máximo, colocadas na transversalidade do currículo? E se a troca de afetos tivesse ocorrido entre dois meninos ou meninas? E o namorado dela, não sofreu nenhuma advertência? Qual concepção de ser humano se pretende formar na escola? Um ser humano individualista, frio, racional? E qual o lugar dos afetos nesse espaço? Os processos de aprendizagem também não passam pelos afetos? Que práticas disciplinadoras estão envolvidas no currículo da escola para tornar os corpos e mentes dóceis? Por que e para quê? Além disso, não só os estudantes tensionam essa norma constantemente como as próprias famílias já não veem um namoro na escola como um problema.

Depois de “formado”, atuou como professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e inquietou-se ainda mais com concepções e práticas educativas que aprisionam, serializam e disciplinam diferentes modos de ser, pensar, agir, amar, etc. Era uma inquietação ligada, sobretudo, à forma como as diferenças sexuais vinham sendo vivenciadas não só nas escolas, mas em diversos lugares como desvios, patologias, pecados, transtornos, aberrações. Incomodava-se com o discurso que corrobora com a (re)produção da norma sexual hegemônica, em que todos são convocados para serem e agirem como heterossexuais.

Com Foucault (2006:14), aprendeu que onde há poder, há resistência, e que “não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social”. Com isso, passou a acreditar que é preciso provocar deslocamentos de resistência. Nesse sentido, surgiram perguntas que, em vez de respostas, geravam novas perguntas, como o movimento contínuo das ondas do mar. Como é possível criar e visibilizar intensidades micropolíticas, saberes menores, devires e singularidades? Como problematizar, desnaturalizar e implodir as classificações, estereótipos, desigualdades, binarismos? De que forma fazer forças de existir produzirem subjetividades que borrem as fronteiras sexuais e de gênero? Que potencializem outras formas relacionais e

afetivas com processos de criação e invenção? Como produzir uma escola que não invisibiliza as diferenças sexuais e que não tenha práticas normalizantes?

O professor-diretor-cartógrafo não crê que haja respostas prontas para estes questionamentos. Mas aposta na problematização, na invenção de problemas. Acredita que uma pista é o campo das experimentações. Acredita, junto com Barros (2000: 40), que “não temos, nem queremos marcos instituídos para trabalhar. Como disse Deleuze, inspirado em Godart, não desejamos ideias justas, mas justo ideias”.

Assim, em meio ao envolvimento com pesquisas na área de educação, gênero e sexualidade, além das vivências ao longo da formação inicial no curso de Pedagogia e da docência na Educação Básica que lhe possibilitaram um olhar investigativo. O professor começou a elaborar este filme-pesquisa. Porque crê na possibilidade de construir um movimento de diálogo com a escola, via formação continuada, de problematização da temática de gênero e sexualidade.

Cena 1.2: O paradigma científico e hegemônico da modernidade⁶: suas implicações na escola e na sexualidade

A modernidade baseada nos pressupostos iluministas de razão, ciência e progresso pretendia chegar ao ideal de uma sociedade racional, progressista e democrática. Um mundo em que se pretendia a ordem e a vida civilizada, em oposição a um estado de vida primitivo, bárbaro, natural ou selvagem. E a escola possuía aí um papel central, era ela que seria capaz de fazer o ser humano alcançar esse estágio de vida mais evoluído, civilizado, criando uma sociedade formada por cidadãos (VEIGA-NETO, 2007). Foi nessa ânsia de civilização dos modernos que se instauraram sistemas brutais de opressão e dominação, tais como os projetos colonizadores. Além disso, buscavam-se elaborar teorias e explicações totalizantes, com o objetivo de impor uma concepção de sujeito e um modo de saber universal para todas as culturas.

Nesse sentido, o paradigma da ciência moderna pautado em um pensamento de racionalidade única classifica, identifica e nomeia todas as coisas em uma forma exclusiva de pensar, desejar, existir e agir. É com esses conhecimentos científicos, racionais, que se instauram um conjunto de dispositivos de poderes disciplinares, uma normatividade e um

⁶ “A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo” (LATOURETTE, [1994] 2013:15).

sistema de verdade binário - masculino/feminino, heterossexual/homossexual, homem/mulher, outro/eu - na tentativa de possibilitar o engendramento de um modelo ideal de subjetividade, cultura, identidade, sexualidade, entre outros (RODRIGUES, 2009).

Como afirma Antônio Veiga-Neto (2007: 98), “a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”. A escola, assim, está implicada na fabricação do sujeito moderno. Afinal, ela é dentre as instituições criadas na modernidade a mais abrangente e duradoura. Na educação básica, as pessoas passam 12 anos de suas vidas. O projeto de sujeito da modernidade, como aponta Hall (2014:10) “estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação (...)”. E a escola se encarregará de produzir esse tipo de sujeito: autônomo, centrado, racional, soberano e unificado.

É importante salientar que esse sujeito com uma identidade unificada e estável, possui um ideal específico em relação à classe, gênero, sexualidade, religião, raça, etnia etc. É construída uma concepção de um sujeito branco, heterossexual, masculino, burguês, cristão e europeu. E a escola, assim, além de produzir conhecimentos também fabrica certos tipos de sujeitos com um corpo generificado e sexualizado.

Cria-se um modelo hegemônico de visão de mundo que oprime e invisibiliza as diferenças, as singularidades e a multiplicidade. Os outros que estão fora da norma [dessa suposta “normalidade”] são tratados como aberração, anomalia, doentes, desviados, transtornados, perversos, criminosos e pecaminosos.

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma, e o anormal, o que não é. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não são o normal e o anormal, mas sim a norma. Para dizer de outra maneira, a norma tem um caráter primeiramente prescritivo, e a determinação e distinções entre o normal e o anormal resultam em possibilidades decorrentes dessa norma postulada. (FOUCAULT, 2008:75).

De acordo com Foucault, é por meio de discursos, processos e práticas que se produzem a norma, a formatação da vida, a governabilidade e os diferentes. Estes discursos, processos e práticas levam à regulamentação do normal, e assim estabelecem os critérios de normalização como a cura e a correção, fabricando concomitantemente os “anormais”. Nesse

encaminhamento, pode-se compreender a produção da heterossexualidade compulsória, uma ordem social/sexual que exige “que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma normal da vivência da sexualidade” (COLLING; NOGUEIRA, 2014:180). É uma lógica que se organiza também através do dualismo heterossexual x homossexual. Com dispositivos de poderes disciplinares e de controle social de instituições médicas, legais, religiosas e educacionais, permitiram-se a instituição e reiteração constante do padrão hegemônico da heterossexualidade.

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa - e o ideal que ela encarna – é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada de heterossexismo, que se define na crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidora da civilização (BORRILLO, 2010, p. 31).

Foucault (1988) ensina, historicamente, que desde o século XIX houve no Ocidente um discurso científico sobre o sexo e a sexualidade, a *Scientia sexualis*. Isso corrobora para a intencionalidade de identificar, normalizar e disciplinar da modernidade. Um saber sobre o sexo que o vinculava a uma verdade sobre o sujeito. Havia e ainda há uma busca incessante da produção de um sistema de verdade na forma de poder-saber. Uma verdade referenciada em uma lei universal do que é permitido e do proibido, do que é útil e inútil, do que é normal e anormal. Tudo isso supostamente com a intenção de dizer a verdade a partir do ponto de vista “neutro” da ciência. Na realidade, o que se buscava não era falar sobre o sexo, em si mesmo, mas apontar “suas aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas” (idem, p.61).

A *Scientia sexualis* era subordinada aos imperativos de uma moral, em que se estabeleceram classificações a partir de normas médicas, em especial, da área da psiquiatria. Era o saber-poder médico, derivado de um conhecimento científico, que legitimava a patologização e classificação da sexualidade e do sexo. Todos aqueles que não se encaixavam na ordem hegemônica sexual da heterossexualidade eram considerados desviados.

Boaventura de Souza Santos (2010) afirma ser um fato endêmico no paradigma dominante da modernidade a relação de afirmações normativas como afirmações científicas. Nesse sentido, as afirmações científicas do saber-poder médico tornaram-se um quadro teórico que serve como justificativa social e moral para um conjunto de classificações, normalizações e normatizações.

De acordo com Caponi (2009), pode-se compreender que os estudos do saber-poder médico do campo da psiquiatria não se constituíam com um objetivo terapêutico, mas de gestão dos corpos e das populações que formavam a imensa família dos tidos como anormais, incluindo os homossexuais. Houve, assim, uma transformação na psiquiatria, que se ampliou e se tornou uma privilegiada instância de criação e articulação de biopolíticas da população. Ainda que hoje tal campo da medicina já tenha passado por algumas transformações, muitos indivíduos ainda sofrem com as consequências dessa patologização.

Cena 1.3: Crise na escola?

A sexualidade é um mistério tão grande. O bicho humano tem atração por muita coisa, vai muito além do papai e mamãe, da homossexualidade. Não acredito na identidade, mas na mistura (CELSO, 2011).

É preciso reconhecer que ocorreram na sociedade mudanças a partir de um conjunto de reivindicações de direitos, mobilização dos movimentos sociais e visibilidades nas mídias que oxigenaram a luta e afirmação de outras éticas e estéticas de existência vinculadas à sexualidade. Isso não está dissociado do que se passa na escola, em que diversos alunos também se afirmam, problematizando a opressão que vivem, o modo como são vistos (desviantes, anormais e pervertidos) e como seus desejos são invisibilizados e silenciados.

Compreendendo “a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às demais práticas sociais” (VEIGA-NETO, 2007), faz com que as mudanças no âmbito social reverberam na escola e vice-versa. O que torna necessário que a escola comece a dialogar com tais mudanças. Ou continuaremos com as mesmas práticas de normalizações e disciplinamentos nos currículos das escolas? De apagamento das diferenças sexuais? De não garantir a permanência das alunas travestis e os/as transexuais?

Os deslocamentos no âmbito social foram consequência de alguns marcos e acontecimentos históricos. Se hoje é possível afirmar as diferentes formas de viver a sexualidade e de lutar por direitos e cidadania, é por causa das lutas do passado. Nos anos 70, houve o levante de Stonewall, um momento histórico para o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT), que produziu as primeiras paradas gays - atos públicos de luta por reconhecimento e por igualdade, que se espalharam pelo mundo.

Já em 1990, ocorreu uma grande conquista política: a exclusão da homossexualidade da lista de doenças da Organização Mundial da Saúde. Hoje, em alusão a esse acontecimento, celebra-se o Dia Internacional contra a Homofobia. Por volta do início dos anos 2000, iniciou-

se um movimento de aprovação em diversos países dos casamentos entre dois homens ou duas mulheres. No Brasil, em 2011, houve o reconhecimento das uniões estáveis entre pessoas do mesmo gênero, que passaram a desfrutar dos mesmos direitos conferidos às uniões entre pessoas de gêneros diferentes.

Outro fato a se destacar é que as mídias - através das novelas, do cinema, das publicidades - começaram a trazer personagens gays para suas tramas. Há que se analisar a forma como estes sujeitos são representados, por vezes, por meio de estereótipos e estigmas. Mas, o que ocorre é que houve certa visibilização, e no ano de 2013, por exemplo, ocorreu um beijo gay em uma telenovela da televisão brasileira. Já no ano de 2015, um casal de lésbicas protagonizou também cenas de beijo, além de constituírem uma família com um filho. O que coloca em problematização o modelo de família nuclear tradicional, constituído por um homem e uma mulher, além da questão da sexualidade na terceira idade.



Fotografia 2- Publicidade com um casal gay.



Fotografia 3- Beijo lésbico em uma telenovela.

A intenção não é esgotar aqui todos esses fatos da história, mas elucidar uma conjuntura social, cultural e política que produzirá o engendramento de novas formas relacionais na sociedade e que representam movimentos de libertação e afirmação de diferentes modos de ser e estar no mundo. Apesar de ainda haver um cenário social conservador, que rejeita as sexualidades dissidentes, ao invés de vergonha, agora há um orgulho gay.

E agora a gente tem um momento histórico muito interessante, o movimento começa a aparecer mais, as pessoas começam a se posicionarem e a brigarem por elas mesmas e isso é muito legal (Atriz⁷).

⁷ Os atores e atrizes são os/as professores/as que participaram da formação docente, começaram a dialogar com texto. Essa nomenclatura, para além da analogia com a pesquisafilme, é também uma tentativa de fazer com que exista um espaço efetivo de coautoria na produção de conhecimento; de que realmente eles *atuaram* e que puderam colocar suas questões.

Eu não tenho experiência na escola atuando, mas da época que eu estudava a repressão era muito grande a respeito de sexualidade. Se alguém tivesse coragem de assumir alguma coisa ou tivesse trejeito era repreendido. Na época que eu estudava ensino médio era motivo de chamar os pais e hoje em dia a história é outra, não tinha essa diversidade de gênero dentro da escola. (Atriz).

Nesse encaminhamento, é possível perceber que o mundo mudou e continua mudando. Esse processo de transição gera uma crise na escola, que está em descompasso com a sociedade. Muitas questões do cotidiano dos estudantes não se encontram em debate e não são curricularizadas: sexualidade, drogas, comunicação, novas formas de tecnologia, enfim, novas formas de se viver em uma sociedade líquida (BAUMAN, 2001).

É preciso se questionar e problematizar todas as formas “quadradas”, coerentes, binárias, excludentes e corretas de conhecimento e identidade; e pensar o que não é permitido. É necessário pensar o impensável, o devir-outro, ativar o deslocamento de outros possíveis que desconstruam e borrem as fronteiras sexuais e de gênero. Ademais, se deve atentar para não cair numa armadilha em que as diferenças sejam capturadas em novas formas identitárias normativas.

Diante de tais questões, pensando na relação dinâmica e complexa da escola com a sociedade em que está inserida, é preciso pensá-la como uma instituição que possibilite uma formação aos sujeitos de modo que estes façam suas próprias escolhas sem restrições, normalizações e disciplinamentos, incluindo a possibilidade para desejarem, amarem, sentirem e terem o corpo que quiserem.

Cena 1.4: O problema de investigação que produz este filme pesquisa

Coloca-se, diante das cenas anteriores, uma necessidade de analisar e repensar o currículo e as práticas pedagógicas e de se produzir pesquisas na área da sexualidade e educação, além do imperativo de tensionar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores. Dessa forma, talvez seja possível fazer com que todos os estudantes consigam pertencer, dialogar e interagir com a escola juntamente com o que vivem. Que sejam reconhecidos em suas formas singulares de serem e de existirem. E que se respeite o direito à educação de cada ser humano, independentemente de suas características culturais, sociais ou físicas.

Nessa direção, o trabalho de conclusão de curso intitulado “Cotidiano escolar: tessituras de gênero e sexualidades no currículo real” sinalizou também uma necessidade de

um maior investimento na formação de professores em relação a gênero e sexualidade, tendo em vista que “a temática vai se apresentando como desafio para os profissionais envolvidos com atividades de educação e deveria, então, fazer parte da formação inicial e continuada dos mesmos. Ademais, [...] são precários os dispositivos institucionais voltados para este debate.” (RAMOS, 2014:52).

Diante deste cenário, e para materializar a proposta de investigação dessa dissertação, elabora-se a pergunta: como produzir uma formação docente sobre gênero e sexualidade a partir das imagens cinematográficas⁸ e das afecções e percepções produzidas por elas?

Este filme-pesquisa coloca-se com professores de diferentes escolas para refletirem sobre gênero e sexualidade, a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) realizar uma formação sobre gênero e sexualidade tendo o cinema como interseção;
- b) produzir com os professores uma análise sobre suas visões a respeito de gênero e sexualidade, para que consigam ter clareza dos seus valores e estejam, assim, abertos e curiosos para diferentes modos de ser e estar no mundo;
- c) problematizar as diferentes demandas de gênero e sexualidade nas escolas a partir de uma direção ética.

⁸ Será chamado genericamente de imagens cinematográficas qualquer sequência de imagens. Não importa a duração, se é um longa metragem ou um curta de um minuto gravado num celular. Se é um documentário ou um seriado.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, GÊNERO, SEXUALIDADE E CINEMA: PESQUISAS, CONHECIMENTOS E REFLEXÕES

Para um maior aprofundamento nos estudos produzidos sobre formação continuada de professores em interface com a sexualidade e/ou cinema, o professor pesquisador promoveu uma busca nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), precisamente no Grupo de Trabalho (GT) de Gênero, Sexualidade e Educação e no GT Educação e Comunicação, e na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES). Essa última instância traz as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de agências de formação brasileiras, sejam públicas ou privadas.

Nesse movimento, delimitou o período de 2010-2015, em que quatro trabalhos foram apresentados na ANPED e quatro dissertações e teses sinalizavam discussões sobre formação continuada de professores sobre sexualidade ou cinema. Para a seleção das quatro dissertações e teses, selecionou, primeiramente, três-conceitos-chaves: Formação Continuada de Professores, Sexualidade e Cinema. Nenhum trabalho que envolvesse as três temáticas foi encontrado. Para uma maior apuração dessa produção, buscou então o conceito “formação continuada de professores”, que trouxe todos os trabalhos produzidos, um total de 661, demandando que recorresse, inicialmente, à leitura dos títulos, dos resumos e de alguns trabalhos completos para a seleção dos direcionados à sexualidade ou cinema.

Após a leitura e análise dos trabalhos, o autor deste trabalho agrupou essa produção em dois eixos. O primeiro compõe-se de pesquisas que tiveram como objetivo central investigar a relação entre formação continuada de professores e sexualidade. Dos trabalhos deste grupo, destaco a Tese de Doutorado de Santos (2011). A autora investigou qual a origem e significado dos saberes docentes acerca da sexualidade e buscou compreender como têm sido as práticas pedagógicas diante de manifestações da sexualidade de crianças e adolescentes. Tendo como sujeitos de sua pesquisa um grupo heterogêneo, professoras que participaram de um curso de pós-graduação Lato Sensu que fizeram uma disciplina intitulada *Orientação Sexual na Educação*; profissionais da educação que participaram de um curso de Pós Graduação da Universidade de Lisboa; e professoras que atuam na formação inicial e/ou continuada.

Santos (2011) observou que a sensibilidade e a intuição foram marcas centrais nos discursos dos professores e que são principalmente esses saberes que têm guiado suas práticas

pedagógicas, considerando que alegaram que os conteúdos e discussões realizados nos espaços de formações não foram suficientes frente a algumas situações do cotidiano que envolviam a sexualidade. Nesse contexto, pode-se perceber que nenhum curso de formação, seja inicial ou continuada, conseguirá dar conta da efemeridade, imprevisibilidade, dinamicidade, incerteza, complexidade, enfim, do intempestivo que é o vivido no cotidiano das escolas. Em vez de procurar fórmulas para solução de problemas deve-se investir em formações pautadas na problematização e invenção de problemas, no compartilhamento das experiências.

Por último, a autora destaca algumas possíveis causas do não envolvimento e posicionamento nas práticas pedagógicas de professores brasileiros com a temática:

A falta de espaço na formação continuada, de forma sistematizada sobre a temática; observam que os poucos momentos de formação organizados pelas unidades educativas e/ou Secretarias de Educação não proporcionam a participação de todos os professores; A falta de assessoramento às suas práticas pedagógicas voltadas às questões da sexualidade; Uma preocupação excessiva com a reação de pais e mães no que tange às manifestações da sexualidade por parte dos alunos e/ou às suas intervenções pedagógicas diante de tais manifestações; A ausência atuante da equipe pedagógica nas unidades educativas com relação à temática (SANTOS, 2011:177).

Já o estudo de Santos (2012) objetiva compreender o desenvolvimento do curso de formação continuada “Gênero, sexualidade e diversidade sexual” ofertado para Rede Municipal de Educação do município de Juiz de Fora. Para isso, a pesquisadora cursou a formação e realizou entrevistas com os organizadores e formadores, além dos professores participantes.

A pesquisadora constatou que no início do curso houve um grande número de participantes, mas posteriormente ocorreu uma evasão. Quando indagou este fato nas entrevistas realizadas com os organizadores e professores, percebeu que os participantes ainda procuram o curso almejando “receitas de bolo”, ou seja, soluções “fáceis” para seus problemas e dificuldades, indo de encontro ao objetivo do curso, que era a reflexão da própria prática pedagógica, de tomar o cotidiano como objeto de pesquisa. Outro objetivo do curso também foi trabalhar conceitos de gênero, sexualidade, diversidade e identidade numa perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais.

Os resultados da pesquisa possibilitaram perceber que o curso despertou a capacidade de observação da temática tanto no contexto escolar como em outros contextos, extrapolando o campo profissional. Além disso, o curso foi avaliado como positivo, pois “contribuiu para

subsidiar o trabalho de professores e professoras no enfrentamento de preconceitos e de intolerância que se passam nas escolas” (SANTOS, 2012:115). A autora salienta que uma questão destacada pelos próprios professores foi o compartilhamento de experiências de diferentes realidades escolares, ao longo do curso, que permitiu, dessa forma, ocorrer uma aproximação também da prática, e não ficar somente na teoria.

Trazendo a homossexualidade para o debate, a pesquisa de Doutorado de Granúzzio (2012) analisa em um programa de formação continuada, denominado de horário de trabalho pedagógico coletivo, as significações de professores sobre homossexualidade. Esta formação era uma proposta organizada por uma Organização Não-Governamental (ONG) que desenvolvia ações sócio-educativas com enfoque em direitos humanos e sexualidade. Na escola pesquisada foi produzido o projeto “Diversidade”, que consistia, em meio à formação continuada de professores, discutir o tema da sexualidade/homossexualidade. Com relação à abordagem metodológica, Granúzzio (2012) utiliza diferentes instrumentos: questionários, entrevistas coletivas e individuais com a direção escolar, coordenação, professores, acompanhamento das ações formativas, sessões de estudos, além do diário de campo.

A pesquisa afirma que os professores relataram casos de silenciamento e omissão diante de discriminações e preconceitos sofridos por adolescentes (alunos) homossexuais. Além disso, de acordo com a autora, os dados revelaram que os sentidos atribuídos por professores sobre a questão da sexualidade e homossexualidade dos alunos se dão:

uns, preocupados, devido a questões religiosas e familiares; alguns, inseguros e ainda despreparados para uma prática docente que respeite a diversidade sexual; e outros mais se perguntando se é papel da escola trabalhar questões que julgam ser de âmbito pessoal e não público, mesmo reconhecendo que consequências do silenciamento são de impacto coletivo e público. (GRANÚZZIO, 2012:142)

Com este estudo foi evidenciado um modelo de formação continuada que não conseguiu superar o modelo clássico, sem promover condições para mudanças emancipatórias. Ademais, a reflexão que houve para a pesquisadora deveria ser pautada nas atividades práticas dos docentes e com a elaboração e execução de atividades junto aos alunos.

Outro trabalho é o efetuado por Rizzato (2012), que realizou um recorte do mestrado que teve como objetivo compreender as percepções de professores sobre as questões de gênero, sexualidade e homofobia e o modo como lidam com essas temáticas em sua prática como educadores/as. No trabalho apresentado na ANPED, buscou reconhecer o processo de

construção da experiência social em diversidade sexual e as interlocuções estabelecidas pelos/as professores/as com diferentes vivências pessoais e profissionais, esferas sociais e padrões de comportamentos sexuais postos socialmente.

O foco dos sujeitos dessa pesquisa foi os professores da rede estadual de ensino de São Paulo, participantes do curso intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na escola* de uma política de formação continuada em gênero e sexualidade do MEC. Com relação à abordagem metodológica, a autora, conforme disse, “coletou dados” por meio de um questionário aplicado aos 21 professores/as participantes do curso que aceitaram fazer parte da pesquisa.

Rizzato (2012) aponta que por meio da análise dos questionários, foi possível perceber que a abordagem de gênero e sexualidade na escola nem sempre implica trabalhar com a diversidade sexual e construir uma experiência social que identifique e enfrente a homofobia. Além disso, ela percebeu diferentes percepções sobre a homofobia na escola, assim como níveis distintos de envolvimento com a temática apresentando muitas contradições e estereótipos.

Segundo a autora, o resultado da sua pesquisa mostra uma forte presença de ideias do senso comum nos relatos, “[...] o discurso da maioria dos/as professores/as reflete um saber sobre a sexualidade em que qualquer expressão que fuja aos padrões heterossexuais e *naturais* é considerada anormal”. Ressalta, ainda, a força do discurso político e religioso nas falas dos professores e em suas percepções sobre a homofobia, assim como a marca religiosa nas observações distintas que tecem à respeito da diversidade sexual.

O estudo de Ribeiro (2012), por sua vez, problematiza as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-as como enunciados. O conceito de enunciado é fundamental nessa pesquisa, e a autora o trabalha a partir de Foucault.

Os enunciados são de educadoras que participaram de um curso de formação continuada na temática de gênero e sexualidade na infância. Para a referida pesquisa, foi utilizado como instrumento metodológico o registro de depoimentos individuais das educadoras que apresentavam cenas do cotidiano da Educação Infantil na temática de gênero e sexualidade. A autora buscou analisar o material da pesquisa numa tentativa de transversalidade das falas das educadoras com as potencialidades do conceito de enunciado de Foucault.

O estudo, como a própria autora diz, “termina com o que não tem fim”, pois ainda há muitas problematizações a serem feitas referentes à pesquisa com as educadoras que atuam na Educação Infantil (EI). E pondera que houve uma conquista de uma legislação para a EI, mas que ainda há muito para conquistar em relação à temática de gênero e sexualidade.

Partindo de outro universo, o estudo de Castro (2012), que, por meio de um curso de extensão realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro chamado *Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola*, analisou os registros dos profissionais da educação deste curso quando realizaram atividades didáticas – com foco na discussão de questões ligadas a gênero e diversidade sexual. Tendo em vista que essas intervenções pedagógicas eram parte da metodologia de tal curso de extensão.

De acordo com o autor, como o intuito não era produzir uma análise profunda de uma única experiência e sim produzir uma leitura ampla das intervenções pedagógicas, optaram como metodologia a análise de conteúdo. Foram analisados na referida pesquisa 37 cadernos/diários de diversos profissionais da educação e de diferentes níveis de ensino.

O resultado da pesquisa, segundo Castro (2012), sinalizou que a questão da homossexualidade e não exatamente da diversidade sexual continua aparecendo desarticulado de outros conteúdos escolares. Além disso, o autor coloca que não há caminho certo, e o que se tem é um longo caminho a ser percorrido

não apenas na *desconstrução* das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na *construção* de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo. (CASTRO, 2012, p.17)

E conclui o estudo, afirmando que houve muitas aprendizagens sobre o que “não devemos fazer”, mas que há ainda muito que descobrir sobre o que “deve ser feito e como fazê-lo”.

O segundo eixo de trabalhos debruça-se a investigar a formação continuada de professores em diálogo com o cinema, vinculado à questão da sexualidade ou não.

A pesquisa de Bassalo (2011) foi a única que trouxe uma articulação da discussão da (homo)sexualidade a partir do cinema, embora não seja um curso de formação continuada de professores em sexualidade especificamente a partir do cinema. A pesquisa procurou compreender os significados e sentidos sobre homossexualidade a partir do filme *Milk: a voz*

da igualdade, uma dentre as várias atividades do curso. Teve como objeto de análise os professores da Educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal que participaram do curso Gênero e Diversidade da Escola, que integra a Rede de Educação para a Diversidade do Ministério da Educação.

É um curso ofertado na modalidade à distância-ambiente virtual via plataforma *moodle*-por distintas universidades do país através dos pólos da Universidade Aberta do Brasil. A autora destaca que para realizar a análise dos dados foi utilizado o Método Documentário o que possibilitou conceber o fórum de debate online como espaço de experiência, além de tornar os discursos dos cursistas como documentos textuais.

Os resultados das análises permitiram constatar três grupos distintos de professores:

Um grupo com posturas completamente homofóbicas, que negam a diversidade sexual, outro que demonstra uma crescente aceitação da diversidade sexual embora evidencie estranheza, e aquelas que já têm consolidado uma interpretação baseada no reconhecimento da diferença e na igualdade e assumem uma postura de defesa dos direitos dos homossexuais. Neste último grupo se inserem aqueles que compreendem a escola como instituição que não pode silenciar nem ser omissa. (BASSOLA, 2011:12)

A pesquisadora concluiu que ainda é necessário que os professores assumam o compromisso ético de demonstrarem que as formas de orientação sexual não podem ser hierarquizadas e que a heteronormatividade conduz à homofobia. Além disso, destacou a importância de se localizar historicamente e socialmente as formas de discriminação e exclusão, pois, assim, pode-se desconstruí-las e superá-las.

Encerra-se esse percurso de análise com a pesquisa de Doutorado de Kerr Junior (2012), que na companhia de autores da filosofia da diferença, da arte, do cinema e da formação docente investiga sobre (trans)formação docente, experiência estética e cinema-tempo. O autor coloca algumas perguntas que movimentam o trabalho da tese: “Como trabalhar a (trans)formação docente buscando encontrar o que não se sabe? Como permitir um encontro quando se quer apostar no esquecimento? Como a imagem do cinema pode potencializar o conceito de arte como memória curta e imagem-cristal? Como a educação de professores pode ser afetada pela concepção de arte como sensação, educação como esquecimento e cinema como imagem ótica e sonora pura? (KERR JUNIOR, 2012: 12)”.

Para desenvolver a pesquisa houve a realização de oficinas com as professoras de arte da rede municipal de Pelotas e com professoras da rede municipal de Canoas/RS que faziam

parte de uma formação continuada. Juntamente com experiências com alunas do estágio supervisionado de Artes Visuais e com alunas da disciplina de “Experiência Estética” do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Como metodologia foi realizada o uso da cartografia.

Nos resultados do estudo, o autor coloca a necessidade de compor uma nova forma de ensinar e aprender que passe pelas imagens, afecções e que dialogue formação e subjetividade. Ademais, sinaliza uma aposta em uma (trans)formação inventiva em que “formadores e formados apostem em inventar seu próprio processo com ética-estética-política, expandindo a possibilidade de deformação e (trans)formação [...] (KERR JUNIOR, 2012: 162)”. Essa tese se mostra diferente de formações que possuem como modelo a norma hegemônica, é o estudo que mais se aproxima à perspectiva de formação docente deste filme pesquisa.

Realizar esta tarefa, uma revisão de literatura, torna-se importante para ter um panorama geral das pesquisas realizadas na área e de como proceder de outras maneiras, inventando um modo de produzir pesquisa. A intenção é que se possa ampliar e multiplicar efetivamente o conhecimento sobre o campo de estudo. E para que seja possível, ao final da análise, perceber o que as pesquisas sinalizaram.

As pesquisas do primeiro eixo evidenciam que alguns professores ainda procuram os cursos de formação continuada para solucionar seus problemas ou encontrarem fórmulas para lidarem com as questões da sexualidade que emergem do cotidiano. Outro ponto que é destacado na discussão das questões de gênero e sexualidade nas escolas é o tensionamento do discurso religioso e a influência dos familiares. Por último, os próprios professores colocam a importância de não haver uma dicotomização entre teoria e prática nos cursos. Um caminho sinalizado é o compartilhamento do plano da experiência dos próprios cursistas, juntamente com a reflexão de suas práticas pedagógicas que, desse modo, permite trazer também a dimensão da prática.

No segundo eixo, foi possível perceber que há a necessidade de adensar problematizações que evidenciem novas possibilidades entre a formação continuada de professores e o cinema. Foi esse desafio, junto ao de produzir novas práticas docentes no que tange à sexualidade e ao gênero, que levou o professor-diretor-cartógrafo a desenvolver uma formação docente com o cinema.

Destaca-se também que os cursos de formações investigados nas pesquisas se vinculavam a políticas de formação do Ministério da Educação (MEC), a uma “Educação Maior”, nas palavras de Silvio Gallo (2008). São políticas de formação que muitas vezes separam a formação do espaço do cotidiano e da própria vida.

Assim, torna-se necessário experimentar formações sem querer capacitar, sem verdades universais, transmissão, conscientização, autoridade e com dicotomias entre teoria e prática. Por isso que se afirma nessa pesquisa que existe sim a possibilidade de se construir novos modos de formação docente, uma “educação menor”. A própria formação proposta a partir deste filme pesquisa vai nesta direção.

3. A CARTOGRAFIA NO FILME PESQUISA: A EXPERIÊNCIA DE UM ANTIRROTEIRO

Neste momento o professor realiza algumas escolhas, captura algumas linhas que vão suscitando para ele o uso da cartografia como método.

A cartografia, compreendida como um método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009), está implicada com o plano da experiência em que visa a acompanhar processos (KASTRUP, 2009) e seus efeitos. Torna-se imprescindível esclarecer em que sentido se entende e se relaciona a cartografia como um método, considerando que possa haver uma contradição se o sentido tradicional for empregado. Se método no seu significado etimológico é “seu caminho”, pressupõe-se que haja um caminho que se antepõe à própria investigação. A possibilidade de um caminho seguro que faça possível chegar ao conhecimento, ao saber absoluto. Descartes propôs que a partir da razão isso seria possível, criando desse modo uma nova forma de conceber o mundo, a nós mesmos e de produzir e julgar o conhecimento (NAJMANOVICH, 2003). Esse foi um dos pressupostos fundantes do pensamento moderno, do pensamento científico racionalizado, o que veio posteriormente a culminar no nascimento da ciência moderna.

É possível fazer uma analogia do método com um mapa, que é uma representação de um todo estático. Pode-se, através das coordenadas cartesianas, localizar pontos no mapa e uni-los numa direção. Há a impressão que se pode caminhar entre dois pontos escolhidos por meio de uma linha reta. No entanto, o mapa é uma abstração geométrica que oculta inúmeras variáveis que é preciso enfrentar, como o relevo, clima, os riscos, desvios, desafios etc. O mesmo se dá com o método, há a ilusão da possibilidade de realizar uma investigação sem erros, tropeços, complexidade (NAJMANOVICH, 2003) para alcançar metas já estabelecidas. Reescreve-se a investigação excluindo o plano da experiência, descreve-se um desenvolvimento linear por meio de etapas bem definidas. A experiência se converte em um experimento, em uma etapa de caminho seguro e previsível que leva à ciência.

Por outro lado, para os geógrafos a cartografia, diferentemente do mapa, “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2014: 23). Renunciando à ideia de um método único, instaura-se a possibilidade da invenção, imaginação, diferença, erros, dificuldades que fazem parte de todo processo de produção de conhecimento. Chegando a esse ponto, é importante chamar a atenção que ao mesmo tempo em que a cartografia renuncia a um modo prescritivo de um

método, não se trata, como afirma Passos e Barros (2009), de uma ação sem direção e de que não serão utilizados instrumentos, dispositivos, técnicas. Significa que não

anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar...conhecer. (...) não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados (NAJMANOVICH, 2003: 35).

Percebe-se, assim, que com a cartografia se instaura a possibilidade não de representação, mas de criação de realidades e de acompanhar processos de produção do desenho dinâmico do campo coletivo de forças (POZZANA; KASTRUP, 2009). Para isso, é preciso romper com as formas instituídas a partir da análise, o que implica “acessar o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui, devolvendo-a ao plano de sua produção, que é o plano coletivo, heterogêneo e heterogênico, que experimenta, incessantemente, diferenciação” (RENAULT DE BARROS; BARROS DE BARROS, 2013:377). A abordagem cartográfica tem como o princípio o devir, que se volta à experimentação do real.

Nesse sentido, pensar o método cartográfico nesse filme pesquisa trata-se de filmar com um antirroteiro. A ideia é não ter um roteiro definido para realizar as filmagens. Ou melhor, é fazer um roteiro cartográfico, um roteiro para ser experimentado, pois não existe um só caminho para filmar essa produção de conhecimento cujo foco deve ser voltado para onde acontece a produção da realidade. A intenção não é colocar o método anterior à experiência, a ideia é justamente poder experimentar e diferir o real. Estar aberto para outros movimentos que poderão emergir ao longo dos encontros da formação docente.

A proposta deste filme pesquisa não se coloca em uma objetividade, buscando produzir um conhecimento objetivo sobre o trabalho docente a respeito da sexualidade e do gênero, com prescrições sobre como os professores devem trabalhar, independentemente do próprio contexto em que se encontram. O que se busca é acessar o plano da experiência em que haja uma produção de conhecimento comum, compartilhado. É abrir o ângulo da câmera para a proliferação de significados e sentidos. A proposta da formação não é uma resposta a um problema, mas a própria constituição de um problema e de uma realidade que não estava dada previamente.

O roteiro cartográfico será construído ao longo do caminhar, por meio de uma processualidade em que os atos se sucedem sem se separar. Não há um roteiro descritivo bem

definido em três atos: coleta⁹, análise e discussão de dados. Cada ato se prolonga no seguinte em um movimento contínuo. Nesse encaminhamento, Renault de Barros e Barros de Barros (2013) afirmam que a atitude cartográfica, incluindo a atitude analítica, vai numa direção contrária de separar as fases de produção de dados e análise, o que implica também caracterizar no final do processo se o sentido se coloca no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador. Nesta dicotomização entre realidades objetivas e realidades subjetivas buscase, na realidade, uma objetividade através de uma tentativa de neutralidade entre pesquisador (sujeito) e objeto (mundo), onde a subjetividade não faz sentido.

Na cartografia, procura-se estabelecer outra relação, em que ambos, tanto o pesquisador quanto os “sujeitos da pesquisa”, constituem-se juntos em meio ao plano da experiência. Acessar este plano envolve borrar a fronteira entre subjetividade e objetividade. Não separar o saber da experiência. A objetividade na pesquisa é da própria articulação que invade sujeito-objeto e exatamente por ela gerar e afirmar que é possível a intervenção na realidade (RENAULT DE BARROS; BARROS DE BARROS, 2013). Pode-se dizer que o conhecimento atua na vida humana, transformando-a.

Embarcar no plano da experiência em que sujeito e objeto se articulam em um território heterogêneo com movimento permanente produtor de realidade - sem sujeito originário ou objeto a ser subjetivamente apreendido, mas em que ambos são inventados – relaciona-se à necessidade de se tornar mais sensível e atento às diferenças em um *multiverso*.

O multiverso designa o universo liberto da sua prematura unificação. É tão real como o universo, mas enquanto este consegue registrar as qualidades primárias, o multiverso registra todas as articulações. O universo é feito de essências, o multiverso (...), é feito de hábitos. (LATOURET, 2008:46)

Nota-se que o multiverso continua sendo o universo, e não mundos múltiplos. É um universo não formado pela materialidade prévia do mundo, pelo que a ciência vê (qualidades primárias), que produz um conhecimento diferente do que é captado pelo ser humano comum, isto é, um conhecimento captado pelo mito de um cientista neutro com uma objetividade. O multiverso é um universo formado por articulações materiais e artificiais em que as diferentes realidades coexistem sem se anularem e, dessa forma, se abre para a multiplicidade.

⁹ Sendo coerente com a perspectiva do método cartográfico, será utilizada a ideia de produção de dados/conhecimento ao invés de coleta de dados.

Este filme-pesquisa se faz igualmente em meio a uma articulação de uma multiplicidade de elementos materiais e artificiais: cartógrafo, narrativas, filmes, artigos, sofrimentos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs), viagens, congressos, livros, FAPES, docentes e alegrias que produzem no encontro afetabilidades e permitem o engendramento de proposições. O termo “proposição”, de acordo com o significado proposto por Latour, possui três elementos fundamentais: “a) denota uma obstinação (posição), que b) não tem uma autoridade definitiva (é apenas uma pro-proposição) e c) pode aceitar negociar-se a si própria para formar uma com-proposição sem perder a solidez” (2008:45).

As proposições são: a) formação docente; b) apostar na potência dos encontros: entre pesquisa e docentes; entre os próprios docentes e entre imagens cinematográficas e docentes que poderá envolver ou não processos de des-re-territorialização, pois nem todos os sujeitos irão se afetar com as imagens do mesmo modo; c) produzir com os professores uma análise sobre suas visões a respeito de sexualidade. E essas proposições sendo perpassadas por um princípio ético-estético-político.

A formação docente que permitirá tecer e articular essas proposições. Sua premissa é que os relatos não cheguem a uma única versão e que a discussão não se encerre com uma conclusão, pois “quanto mais controvérsias articulamos, mais vasto se torna o mundo” (LATOURE, 2008:45). A proposta é a problematização e a invenção coletiva de problemas. É acrescentar coisas ao mundo, e não subtrair-lhe. É produção de mundos.

A cartografia está implicada com os efeitos que gera sobre o pesquisador, o objeto e na produção do conhecimento. Quando se afirma que a cartografia envolve produção e efeitos é preciso, como coloca Latour (2008), avaliar os conteúdos do mundo antes e depois da pesquisa. Perceber em que medida foi possível potencializar um evento para que a pesquisa faça suscitar dentro do próprio campo [da formação de professores, sexualidade e cinema] questões diferentes daquelas da sua proposta de investigação inicial.

Latour (2008) indica algumas características que designam quando o conhecimento produzido foi a confirmação de hipóteses, a representação de uma realidade preexistente: chato, redundante, repetitivo, deselegante, meramente correto, estéril. Houve, assim, uma má articulação. Na direção oposta, se o conhecimento produzido é interessante, as características que demonstram uma boa articulação são: fecundidade, produtividade, riqueza, originalidade (RHEINBERGER apud LATOUR, 2008). Não é a proposta da formação fazer no final com

que as discussões e problematizações criadas convirjam para uma única ideia de como tratar as questões de gênero e sexualidade nas escolas. Vislumbra-se tanto quanto seja possível articular as diferenças e as controvérsias por meio de proposições para tornar o mundo docente mais dilatado.

Além dessas pistas, com a diretriz de se produzir um conhecimento interessante, deve-se buscar acolher também a recalcitrância dos docentes presentes na pesquisa (LATOURE, 2008). Em outras palavras: em que medida está ocorrendo à possibilidade dos docentes participarem para que façam e coloquem novas perguntas a si mesmos sobre a sexualidade? Renault de Barros e Barros de Barros (2013) ensinam que maximizar a capacidade de objeção não é uma tarefa a ser exercida somente pelo pesquisador, e não basta estar atento ao dispositivo para que isso aconteça. As autoras colocam que é preciso ampliar a atenção, pois muitas vezes os questionamentos sobre a pertinência da pesquisa surgem de direções inesperadas e diferentes.

Há uma relação com o que Kastrup (2014) chama de atenção cartográfica que é ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta. O cartógrafo deve realizar uma suspensão para que possa se distanciar da atenção seletiva e operar uma abertura com uma concentração sem focalização que irá configurar “uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” (idem, p.34). Bela aprendizagem!

Através da discussão do método cartográfico desenvolvido até o momento, foi possível sinalizar pistas que vão compondo um horizonte para guiar este filme pesquisa. Considerando que a cartografia, como destaca Deleuze e Guatarri (apud KASTRUP, 2014), não é uma competência a ser adquirida, mas uma performance, não existem regras a priori ou um conjunto de passos abstratos a serem simplesmente aplicadas pelo cartógrafo a um objeto de estudo. O próprio cartógrafo se forma é por meio de práticas, é no exercício do caminhar junto com a pesquisa. Nesse sentido, o modo de fazer pesquisa se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo.

O professor coloca essas pistas na bagagem e segue sua formação de cartógrafo junto com o roteiro que vai se compondo e se fazendo nesse filme pesquisa; ele vai acompanhando, aprendendo e se transformando junto com o processo de produção de conhecimento e com o

campo. O professor percebe-se nesse momento como cartógrafo, sendo agora um professor-cartógrafo, sempre em busca de diferentes elementos para compor sua cartografia.

O cartógrafo captura matéria de qualquer procedência. Sendo assim, o professor-cartógrafo serve-se de uma enriquecida variedade de fontes, que pode surgir tanto de um filósofo, de uma literatura, de um filme etc. E aprende, com Suely Rolnik, que o critério das escolhas do cartógrafo deve ser descobrir quais

matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência- nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (2014:66).

A cartografia é uma espécie de desenho em movimento da experiência com os espaços pelos quais atravessa o corpo e o da experiência de ser atravessado por eles. Cartografa-se a experiência desse corpo, seus deslocamentos territoriais [...] (FARINA apud JUNIOR, 2012:47).

A abordagem clássica da ciência, pautada na racionalidade científica e numa política cognitiva representacional e realista (KASTRUP, 2014), concebe o conhecimento de forma abstrata. Varela observa que há em curso uma mudança paradigmática em que se defende que as próprias unidades do conhecimento são concretas, encarnadas, vividas, enfim, corporificadas (apud POZZANA, 2013).

Desse modo, indica que a ação é guiada pelo corpo daquele que percebe, vive e experimenta, numa direção de valorização da percepção local e concreta. Corroborando com essa ideia, Passos e Eirado (2014:124) afirmam que existe uma “inseparabilidade entre ser (existir, viver), conhecer e fazer (intervenção)”. Ou seja, não é possível o ato de conhecer separado do sujeito. Conhecer passa pelo corpo que pratica o fazer que intervém na realidade.

O corpo é um lugar em que ocorre a aprendizagem de ser afetado, um aprender a ser sensível. O corpo se configura pelos afetos. É por meio do corpo que se produz uma “trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo” (LATOURETTE, 2008:39). É preciso procurar provocar o deslocamento do corpo em meio à circulação, variação e transformação de afetos, ou seja, conectar-se com o plano dos afetos. Mas como o corpo aprende a ser afetado?

É preciso compreender que o homem não nasce conhecedor do mundo, torna-se conhecedor. Pozzana (2013:330) indica que acessar o plano da experiência não ocorre de

imediatamente, requer aprendizagem onde “o aprendizado é literalmente corporificado e criado”. E que produzirá simultaneamente um mundo sensível.

A aprendizagem não se dá em um corpo aprisionado em uma alma transcendente, é preciso superar o dualismo mente-corpo para não cair numa aprendizagem pouco ativa (LATOURET, 2008). Desse modo, o mundo está fora do sujeito, e a aprendizagem não é necessária para sua existência, não será preciso se afetar com os outros. No entanto, para Judith Butler o

[...] o corpo é, de algum modo e mesmo inevitavelmente, não limitado – em sua atuação, em sua receptividade, em seu discurso, seu desejo e sua mobilidade. O corpo está fora de si mesmo, no mundo dos outros, em um tempo e um espaço que não controla, e ele não apenas existe no vetor das relações, mas também é esse próprio vetor. (2015:84)

Diante disso, é importante afirmar um corpo ilimitado que aprende no mundo, que vai registrando as experiências vividas. Deleuze (2002:74), a partir da teoria da ética em Spinoza, afirma que há “uma correspondência entre as afecções do corpo e as ideias no espírito, correspondência pela qual essas ideias representam aquelas afecções.” Diante disso, não há dúvidas de tal relação, haja vista que as ideias são produzidas no corpo por meio da ação de outros corpos, por afecção corporal. Para um corpo ser afetado, isso passa pela existência de outro corpo externo ao seu. Há uma relação intrínseca entre corpo e mundo. O sujeito não compreende a causa, percebe somente o efeito de imediato. E tais afecções compõem relações que podem aumentar a potência de agir ou podem comprometer ou inibir as relações de cada um (DELEUZE, 2002).

Aprender a se afetar envolve selecionar e organizar os encontros, isto é, os encontros que convêm e compõem com o sujeito relações que aumentam sua potência de agir. No entanto, é importante lembrar que envolve também um descentramento, no qual se deixa vir o que não foi selecionado nem organizado, que acolhe o inesperado.

Nesse sentido, a arte dos bons encontros, nas pesquisas e na vida, implica a formação de um sujeito articulado, sensível às diferenças. Latour (2008) diz que em um sujeito inarticulado, as afecções não o fazem mover, rir, nem falar e se excitar.

Independentemente do que acontece no mundo, manifestava-se sempre o mesmo sujeito obstinadamente aborrecido. Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo (...). Um sujeito articulado, pelo contrário, é alguém que aprende a ser afetado pelos outros (2008:43).

Sujeitos articulados, portanto, são os que, de fato, aprendem a ser afetados por entidades humanas e não humanas, a serem mais sensíveis. Eles são articulados pelos afetos-alegrias. Com isso, eles se deslocam, expressam-se e se tornam mais receptivos às diferenças. No limite, conseguem se envolver no multiverso das proposições articuladas.

Um pesquisador articulado será aquele que consegue conhecer *com* os outros. Para isso, o sujeito precisa estar disponível às afecções, aprendizagens, experimentações e transformações à medida em que é afetado pelos corpos de diferentes naturezas. Diferentemente de um pesquisador inarticulado, que vai a campo somente coletar dados para confirmar hipóteses, o cartógrafo se desloca com o campo, aprende junto com ele sem deixar de estar em contato com o plano dos afetos. Isso só é possível pensando no “aspecto relacional do corpo, pois ele se encontrará atravessado por múltiplos vetores, com certo estado atencional, em uma pesquisa que se encontra viva o tempo todo [...]” (POZZANA, 2013:324).

É, portanto, com o cultivo de uma aprendizagem de um corpo mais sensível, dinâmico e aberto às experimentações, que ocorre a possibilidade de se fazer uma cartografia. Cartografia esta que envolve também o plano movente e dinâmico do coletivo de forças que produz a realidade. É nesse entrelaçamento indissociável de corpo, afeto e cartografia que se produz o ato de conhecer-fazer-intervir e que se produzem simultaneamente sujeito e mundo.

Nessa parte do texto, o professor-cartógrafo traz o processo que se deu na construção e criação do dispositivo de intervenção na realidade que se efetivará por via da formação docente. Logo no início da pesquisa, sua intenção era propor a formação em uma escola que tivesse em andamento uma formação continuada. Mas, durante o caminhar no campo, a rota sofreu seus desvios.

Na única escola exclusiva de Educação de Jovens e Adultos de Vitória havia a seguinte dinâmica toda sexta-feira: os alunos tinham pesquisas e atividades a serem realizadas em sua comunidade, em vez de terem aulas presenciais. Com isso, era possível ter formação continuada para os professores regularmente na sexta-feira. Quando soube da dinâmica dessa escola, ele visualizou uma ótima oportunidade, tendo em vista a dificuldade de se encontrar escolas que tenham essa preocupação e frequência de formação.

Em um primeiro momento, foi apresentado em uma reunião e ficou agendado um encontro somente com a pedagoga para apresentar e discutir efetivamente a proposta de

pesquisa a ser desenvolvida. No encontro, pôde conhecer mais da escola e saber que estava acolhido. Recebeu também o Projeto Político Pedagógico e descobriu que a escola se preocupava com uma educação plural (termo utilizado por eles) e que havia no currículo como princípio da educação inclusiva as questões de gênero, étnico-raciais e de diversidade sexual.

Frequentou algumas sextas-feiras, pela manhã, a formação continuada. Encontrava-se ainda no processo de reconhecimento da possibilidade de ali ser o seu campo de pesquisa. No entanto, à medida que foi se aproximando, percebeu que as questões a serem discutidas pela pesquisa somente poderiam ser abordadas se estivessem em diálogo com o que já estava em curso. Por exemplo, no ano de 2015, o tema gerador das formações era Direitos Humanos. Então, de que forma conseguiria articular a sexualidade com esta temática e com as ações que eles já vinham desenvolvendo? Teria outro caminho também, a partir de um acontecimento na escola que envolvesse sexualidade, e que fosse levado para ser discutido na formação.

Assim, o professor-cartógrafo percebeu que a possibilidade de pesquisa se inseria muito mais no campo de estudo da formação de professores do que o recorte que sua pesquisa visava dentro deste campo: o gênero e a sexualidade. Ele viveu um momento difícil, pois já havia iniciado uma aproximação e parceria com a instituição e seus demais profissionais, mas decidiu que era o momento de realizar uma suspensão e avaliar os objetivos da pesquisa para perceber se, de fato, aquele era o melhor espaço para desenvolver o campo. Aprendeu que precisava estar disponível no campo, mas isso não significava que precisava atender a todas as expectativas que eram colocadas ou inquiridas. Ou ainda, que precisasse se desvirtuar do objetivo para ser possível continuar no campo. Pôde perceber, além disso, que o campo na pesquisa é construído junto com ele, ou seja, não está dado a priori.

Após essa primeira aproximação, houve uma mudança no percurso. Em vez de ir até uma escola e acompanhar uma formação, por que não realizar a proposição de uma formação através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPSs)?

Com essa decisão, algumas questões poderiam ser potencializadas para a própria pesquisa e para a formação: a) não seria estudada uma realidade específica de uma escola, seria a confrontação da realidade de diferentes escolas; b) o grupo seria heterogêneo com professores de diferentes segmentos da educação básica; c) os professores viriam por interesse

e não por obrigação; d) é interessante realizar essa extensão-aproximação da UFES com a Educação Básica e aos professores desta habitarem o espaço da academia.

Para uma melhor efetivação e desenvolvimento da formação, o professor-cartógrafo tomou vários cuidados na fase de planejamento. O local escolhido por ele foi o NEPSs na UFES, que proporciona os recursos necessários e que irá emitir os certificados. E quem serão os componentes do grupo? Serão abertas quinze vagas para professores da Educação Básica (pública ou particular). Ele pensou nesse número para que fosse possível abordar as questões em maior profundidade e para que a participação dos integrantes não fosse limitada, havendo uma troca de ideias mais intensa.

Decidiu-se que serão dez encontros, a partir de 11/04/2016, com carga horária total de trinta horas. Em oito encontros haverá exibição de filmes, em um ocorrerá a abertura e em outro, o encerramento da formação. Cada encontro durará três horas e será realizado no período noturno, tendo em vista a dupla jornada de trabalho de muitos professores. E como será a dinâmica dos encontros?

Bem, o primeiro será destinado para que o pesquisador e os participantes se conheçam, e que seja apresentada com detalhes a proposta da formação. Deseja-se entender as expectativas que os professores trazem e ter um momento de compartilhamento de histórias que motivaram a inscrição. Além disso, a relação dos participantes com o cinema será interrogada por meio de algumas questões (APÊNDICE A) e se buscará conhecer suas vivências com a temática da sexualidade e gênero no cotidiano escolar. Será divulgada a seleção prévia dos filmes que serão exibidos e serão solicitadas também sugestões. Além disso, será apresentada a página do Facebook, um espaço virtual para poder ampliar a interação e comunicação dos participantes. Neste primeiro dia, os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B).

Os encontros seguintes serão realizados da seguinte forma: primeiro, será feita a exibição, depois haverá um breve intervalo e finalmente a discussão. Em ocasiões, os momentos de discussão poderão ser realizados em grupos menores e posteriormente em um debate maior envolvendo todos participantes.

A divulgação (APÊNDICE C) ocorrerá via redes sociais e também pela distribuição em Escolas de Ensino Fundamental e Médio, além de Centros Municipais de Educação

Infantil nas proximidades da UFES. A divulgação ocorrerá um mês antes e as inscrições ficarão abertas por este mesmo período.

A formação terá gravação em áudio, numa tentativa de acompanhar as experiências dos sujeitos, suas manifestações, sentimentos e emoções. Busca-se extrapolar o discurso e ampliar a realidade em vista das afecções e do sensível das imagens que afetam os sujeitos. Juntamente a este movimento será registrada a experiência do cartógrafo em um diário de campo. Lourau nos ensina que os textos diarísticos “revelam as implicações do pesquisador e realizam restituições insuportáveis à instituição científica. Falam sobre a vivência do campo cotidiana e mostram como, realmente, se faz a pesquisa. E é isso que não se deve dizer ou mostrar” (apud BARROS e PASSOS, 2013:175).

Desse modo, o diário de pesquisa possibilita enunciar outro modo de produzir conhecimento, dissolvendo a rigidez do conhecimento científico colocando elementos de um *fora-texto* que fez parte do processo. O que traz também as implicações do pesquisador.

Ao final deste antirroteiro, que é experimentado para este filme pesquisa, foi organizado o quadro a seguir para uma visualização da composição do processo cartográfico:

O QUÊ?	COM QUEM?	ONDE?	POR MEIO DE
Formação de professores	Professores da rede pública e privada	NEPSs	Gravação de áudio Diário de campo Carta

4. FORMAÇÃO INVENTIVA E CINEMA

“inventar aumenta o mundo”
(Manuel de Barros, 1998).

Para desenvolver a ideia de formação proposta neste filme-pesquisa, de início é importante compreender que existem diferentes sentidos que a palavra “formação” pode adquirir nos mais diversos contextos. Formação é: Capacitação? Treinamento? Habilidades e técnicas? Competências? Informar? Ensinar? Instrumentalizar? Formar? Ou ainda, modelagem?

De acordo com Sennet (apud DIAS, 2011) vivemos em uma sociedade da capacitação em que os trabalhadores estão em permanente estado de capacitação, e quando adquirem as aptidões necessárias se tornam obsoletos rapidamente. Novamente entram no ciclo, precisam de mais capacitação para se adaptar às constantes modificações do capitalismo. Um modelo que se faz pelo regime de inacabamento constante e provisório, o que inclui o modo de vida das pessoas. Em relação à produção de subjetividade na sociedade da capacitação Dias afirma que é

marcada pelo curto prazo, pela flexibilidade, pela informação e pelas incertezas advindas da cultura do novo capitalismo, contaminando, inclusive, outras esferas da vida. [...] ela se estende e penetra as instituições de ensino, afetando diretamente a aprendizagem de adultos e a formação de professores. (2011:34)

A capacitação entendida nesse contexto enquanto formação, torna-se no capitalismo atual um consumo. O sujeito é considerado um consumidor de informação, onde estão imersos em um fluxo de informação constante em que precisam processar e interpretar. De modo que devem estar sempre “antenados”, conectados, atualizando as informações que estão sempre em mudança.

Professores compram formações pela internet, outras são anunciadas em outdoors pela cidade com valores parcelados e com turmas de início imediato. O professor-diretor-cartógrafo em uma conversa com uma colega recém-formada observou este fato. Ela comentou que já estava fazendo uma pós-graduação e que tinha começado no mesmo final de semana que aconteceu sua formatura. O que se evidencia é uma preocupação e valorização por certificados que legitimam que você está “atualizado”, e que dessa forma seria um professor bom, eficaz e eficiente. Na realidade o que se produz é um educador que

“automatiza, é um bom técnico e consumidor de capacitações que processa e **faz circular a informação, mas não o conhecimento**” (ibidem, p.144, grifo meu).

Alguns atores e atrizes da formação realizada pensam o sentido de formação muito próximo com o atual que é produzido no capitalismo enquanto informação e consumo: “O professor necessita estar sempre em busca de capacitação e de atualizar sobre questionamentos do cotidiano”; “Informação e melhoria da prática”; “Informação embasada e qualificada para determinado tema”; “Então, são um turbilhão de perguntas e uma busca por respostas porque eu quero saber, e penso que eu tenho que estar mais informada”; “Nós professores precisamos estar atualizados e capacitados para abordar assunto tão importante em sala de aula”.

Por outro lado, teve educadores que pautaram a importância do conhecimento na formação, além de se pensar em novas formas de se relacionar com o mundo e a processualidade inerente a este processo. “Apontar novas possibilidades, novas formas por meio do encontro com diversos modos de compreensão do mundo”; “Formação para mim tem sentido quando agrega conhecimento, me leva a pensar novas formas de me relacionar com o mundo [...]”; “Formação é processo[...]”.

Os processos de formação não devem ser reduzidos à capacitação, a um modelo de *(In)formação* (ibidem). Nesse modelo, há uma representação da realidade em que existem problemas genéricos e que se ensina tendo como base as soluções previstas para os problemas. Desconsiderando, desse modo, os diversos contextos educacionais. É uma formação padronizadora e que, no limite, se configura como um treinamento.

São cursos e seminários com a aplicação de técnicas e de teorias, onde há um especialista que define previamente os objetivos e os resultados esperados. O resultado dos pacotes com fórmulas “totalizantes” completamente desconectados da realidade vivenciada no cotidiano das escolas se mostra quando os docentes retornam para a sala de aula e percebem que as receitas não dão conta. Nóvoa enfatiza que “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (apud VIEIRA, 2008, p.61). Como aponta o autor, não é possível a solução dos desafios com saberes genéricos distantes do que se pratica no cotidiano das escolas; são exigidas respostas únicas.

Existem outras perspectivas de uma formação que não se baseia em solução de problemas onde existe uma realidade preexistente; outra perspectiva possível é uma formação que busque a invenção de problemas, onde o si se constitui e o mundo coemerge. Trata-se de uma política cognitiva entendendo a cognição como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2005).

A invenção, de acordo com Kastrup (2005), não deve ser confundida com a criatividade e não se relaciona com inteligência. A invenção é sempre invenção do novo, e que assim é dotada de uma imprevisibilidade. Além disso, ancorada nas ideias de Bergson, a autora afirma que invenção é sempre invenção de problemas. Será a invenção de problemas que permitirá “disparar o devir da cognição e o primeiro passo para a invenção de si e do mundo. A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma” (idem, 2005:127).

Essa política cognitiva é realizada a partir de uma abordagem da cognição enativa. A noção de enação desenvolvida por Varela permite entender a cognição como invenção de um mundo, de fazer-emergir um mundo não material, mas imaterial. É diferente de outras abordagens que lidam com as representações, com um mundo a priori e, conseqüentemente, com a resolução de problemas.

A imagem da cognição que se segue não é a resolução de problemas por meio de representações, mas sim o fazer-emergir criador de um mundo, com a única condição de ser operacional: ela deve assegurar a perenidade do sistema em questão. [...] A representação já não tem um papel-chave, a inteligência já não se define como sendo a faculdade de resolver um problema, mas como de penetrar num mundo partilhado. [...] a abordagem da enação dá mais um passo na mesma direção para englobar, de igual modo, a temporalidade da vida, quer se trate de uma espécie (evolução), de um indivíduo (ontogênese) ou de uma estrutura social (cultura) (VARELA apud DIAS, 2011:65).

Para Kastrup, o conceito de enação de Varela, permitiu redirecionar a abordagem abstrata do conhecer para uma abordagem concreta. Ou seja, a cognição é corporificada, vivida, encarnada, sendo resultado de ação, e não de processo mental.

A enação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não pela percepção de objetos ou formas. Os acoplamentos sensório-motores são inseparáveis da cognição vivida, aí incluídos acoplamentos biológicos, psicológicos e culturais. Entendida como corporificação, a estrutura cognitiva surge da recorrência dessas conexões sensório-motoras. A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever-se e marcar-se historicamente e culturalmente (KASTRUP, 1999:153).

A fórmula proposta por Maturana e Varela é SER=FAZER=CONHECER. De modo que sujeito e objeto não são tomados de forma separados mediados por uma representação. Pelo contrário, o ser e o fazer são inseparáveis e que engendra o ato do conhecer. Juntamente com a noção de *breakdown*, Varela coloca e imprime a cognição no presente, de forma concreta. É o que Maturana denomina perturbação e Kastrup problematização.

Varela (1995) esclarece que o contato imediato com o presente ocorre através dos breakdowns, perturbações que constituem quebras ou rachaduras na história dos acoplamentos anteriores. O breakdown evidencia uma atitude cognitiva que não é de reconhecimento, mas é o momento da invenção de um problema (KASTRUP apud DIAS 2010:9).

Nesse encaminhamento, o sentido de formação neste filme pesquisa se encontra numa formação inventiva. Com o diálogo com esses autores surge uma formulação teórica para que se faça uma formação com a experiência de problematização e com a invenção de problemas, e não somente com a solução de problemas. É importante destacar que não se implode a solução de problemas, a proposta é invenção de problemas e solução de problemas, de sensibilidade e ação, de tal forma que as problematizações não cessem. É uma formação contínua e permanente, que pode igualmente ser dita de (des)formação. As palavras de um ator da formação realizada corrobora com essa ideia pensando a formação como um fluxo e transformação:

Compreendo que a formação de quem educa, salvas as devidas considerações sobre o que seja educar, deve estar em constante fluxo e transformação. Pois, se os tempos, os espaços e os indivíduos ao meu redor, inclusive eu enquanto educador estou em franca transformação é necessário buscar novos olhares, saberes e fazeres do educar para a partir daí criar novas ferramentas, metodologias, didáticas, políticas, afetos, recepções, um novo corpo capaz de dialogar e entrar em contato com os desafios da educação de nosso tempo, cada vez mais móvel. Penso que sentir a educação como desafio que me move. Quero ser provocado a responder perguntas não sabidas, ou se sabidas não compreendidas ou tratadas com indiferenças por mim. Quero ser convocado a um novo perguntar. Quero ser chamado ao novo, pensar os contatos possíveis de minha atuação enquanto professor de Filosofia.[...] Quero que seja para mim um novo desafio, meu encontro com as gentes do NEPS.

Nesse sentido, a formação se coloca como um novo perguntar. Um exercício de perguntas e de invenção de problemas. Ou seja, uma formação inventiva. O conceito de formação inventiva foi desenvolvido e defendido por Rosemeri Dias na sua tese de Doutorado, para a autora formar é

criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente. (DIAS, 2012:36)

Assim, formar não se limita à aquisição de habilidades cognitivas, competências, treinamento, conscientização ou instrumentalização. Formar é invenção, invenção de problemas, de si e do mundo. É potencializar os encontros, compartilhar um mundo nas tessituras cotidianas e lidar com as diferenças, poder fazer-emergir o campo virtual de forças que coexiste na realidade. Não se esquecendo da abertura da imprevisibilidade que se faz presente na formação.

Nesse encaminhamento, existe um princípio ético-estético-político intrínseco à formação inventiva, uma atitude frente à formação, uma atitude de vida. Rocha, explorando a perspectiva ética-estética-política de Guattari e Rolnik, diz:

A dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação de valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações. Por que poderíamos associar a estética à ética? Porque no momento em que somos afetados pelas forças e nos propomos a pensar, outros modos vão se construindo, escolhas vão acontecendo entre nós por caminhos impensados. A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tensiona a rede de relações, saída do lugar de espectador. A política se dá no espaço público, no fortalecimento de um entre nós (2012:46).

A formação inventiva se relaciona com um processo de produção de subjetividade e que ganha força nas micropolíticas da produção de modos de subjetivação. Um processo em que a formação é a “expressão do que somos, plano de construção e superfície de variação do que somos. [...] pensar a formação: como experiência de subjetivação, de construção de si e do mundo” (CÉSAR, 2013:13).

O cinema envolve também o processo de produção de subjetividade, ele age sobre a vida, faz ver o nosso mundo diferentemente. Assim, o professor-diretor-cartógrafo decidiu trabalhar a formação inventiva com o cinema. Com isso, ele pergunta: O que pode o cinema numa formação inventiva?

Arte é uma prática de problematização [...]. É exatamente nessa interferência na cartografia vigente que a prática estética faz obra, sendo o bem sucedido da forma indissociável de seu efeito de problematização do mundo. O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para oferecer-se como matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. A arte participa da decifração dos signos das mutações sensíveis, inventando formas através das quais tais signos ganham visibilidade e integram-se ao mapa vigente. A arte é, portanto uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo (ROLNIK, apud DIAS, 2010:9).

De saída, é preciso afirmar que o cinema é uma arte. Acredita-se, então, que o cinema pode ativar a invenção de problemas, a experiência de problematização. Para tanto, as imagens não devem ser compreendidas apenas como representações, estando no plano das formas. As imagens emitem signos - que “segundo Deleuze é aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação” (KASTRUP, 2001:20) - que afetam o sujeito. Ou seja, força o movimento da subjetividade.

Para os estoicos, o real é composto por duas dimensões: superfície e profundidade (ALVARENGA; NEVES, 2015). Nesse sentido, é preciso expandir a realidade para além do que se vê, do que denominamos formas, objetos, conteúdos, sujeitos, o que se entende por superfície; a realidade, assim, é apreendida como uma representação, como algo já pré-existente e dado. Coexiste com essa dimensão da realidade o plano das forças moventes que a produzem e que ainda não possuem forma, o campo dos afetos, do virtual, de expressão. É isso que se entende por profundidade.

Para acessar este outro plano da realidade com seus efeitos e reações é preciso um corpo disponível e sensível às afecções produzidas nos encontros, um corpo vibrátil (ROLNIK, 2014). E o acontecimento habita essa dimensão incorporeal, ele existe no momento de transformação dos corpos através do encontro.

O acontecimento habitaria a profundidade – a dimensão incorporeal –, mas se faria como um brilho puro na superfície – dimensão corporal – dos corpos em mistura. Seria um desprender incorpóreo da superfície, um puro expresso das profundezas. (ALVARENGA; NEVES, 2015:73)

Será, portanto, no encontro entre as imagens cinematográficas e os professores que se dará o acontecimento, acionando o mundo virtual do campo de forças; de algo que ainda não possui forma, que não está dado e que ainda vai ganhar expressão. A noção de acontecimento diz respeito aos processos de transformação de tais corpos, atribuindo certas mudanças a eles e desencadeando outras, abrindo potências. Os corpos se transformam singularmente a partir do encontro. Segundo Deleuze:

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente de efetuação, aquele em que o acontecimento encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna (apud ALVARENGA; NEVES, 2015:70).

Dessa maneira, o acontecimento é que forçará a experiência de problematização, de invenção de problemas. Em outras palavras, ele produz um abalo, inquieta o sujeito, faz

pensar. É um encontro de diferenças, em que tem lugar a invenção de si e do mundo; e que produzirá uma reconfiguração da subjetividade. A formação inventiva envolve, portanto, processos de territorialização e desterritorialização, de subjetivação e dessubjetivação.

Nesse sentido, o percurso do movimento de desterritorialização passa do visível, consciente, dos territórios, e vai para o invisível, inconsciente, dos afetos. (ROLNIK, 2014).

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986:323).

A desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona ou destrói um território, ou seja, é uma saída de território, é a “operação da linha de fuga”. É por meio deste processo que se produz um movimento que desloca valores, normas e “verdades” que os professores possuíam até o momento. No que se refere à sexualidade e ao gênero, desestabiliza processos de normalização, segregação, classificação e leva ao questionamento das identidades.

Dessa forma, colocam-se em decomposição certas formas preexistentes como as práticas pedagógicas dos professores com a sexualidade - elas perdem sentido e se esvaziam de vitalidade. Instaure-se, assim, no trabalho docente uma crise que produz uma nebulosidade. E o que se pode fazer neste momento? Não se pode viver esses movimentos de desconstituição de territórios em si mesmos e estagnar na crise. Tal momento precisa ser vivido como uma *violência positiva* (ROLNIK, 2014), que ativa a criação de novos territórios, isto é, a reterritorialização.

Deleuze e Guattari (1997) afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Portanto, se há um movimento de desterritorialização, haverá também um movimento de reterritorialização, a constituição de novos territórios. No entanto, é preciso salientar que o processo de desterritorialização pode desdobrar-se na recomposição de territórios vinculados à ordem de produção capitalística, ao invés de invenção de outros territórios (MACHADO, 1999).

Diante disso, os docentes precisam de uma atenção voltada para processos que se desdobrem na invenção e constituição de novos territórios, não vinculados a modelos normalizadores que propõem obediência a um código de leis ou a uma moral com valores transcendentais e universalizantes colocados pelo sistema-sociedade capitalista.

É nesse sentido que é possível surgir novas relações docentes no trato com a sexualidade, bem como o engendramento de novos territórios. Isso vai depender da força de invenção de decomponem práticas e mundos e comporem novos, indissociavelmente, com a força de resistência que garante a mudança, na medida em que estas novas práticas consigam se afirmar na tessitura do presente.

Mesmo que após algum tempo essas novas práticas sejam capturadas e se tornem modelos - sejam naturalizadas, cristalizadas, ou seja, tornem-se enrijecidas - os territórios das práticas docentes são sempre finitos e determinados na relação que se estabelece no cotidiano de uma determinada escola, de determinada classe/grupo. A vida docente é uma incansável produção de novas práticas e abandono de outras.

5. NAS LINHAS E CONEXÕES DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA

Assistir a um filme é viajar e imaginar mundos. As luzes se apagam, aumenta-se o volume do som, tudo se transforma nesse momento. Parece que se adentra e se habita a tela, e o espectador faz parte da narrativa apresentada. Hoje, já existem os filmes em exibição 4D onde o filme também deixa de habitar, literalmente, a tela. Assistir a um filme é algo instigante e fascinante. Ação, drama, romance, terror, suspense, ficção, animação, guerra, policial. Tudo pode acontecer no cinema, *não tem fronteiras nem limites*.

Essa relação estabelecida entre cinema e espectador é uma relação que envolve também relações de poder. Verdades interpelam os espectadores, e estes, por sua vez, também atribuem significado e sentidos à trama. Verdades poderão ser reinventadas, produzidas, confirmadas, recusadas, negociadas. O mesmo ocorre com valores, sensações, realidades, etc. Dessa forma, é possível pensar o cinema para além de uma prática de entretenimento.

Nesse contexto, propõem-se pensar o cinema na formação de professores/as, quanto ao poder que as imagens têm de provocar percepções e afecções. Busca-se promover o encontro entre docentes e imagens por meio do que elas desacomodam, deslocam e inquietam à medida que se vê, se ouve e se sente.

Para alcançar essa proposta, serão narradas quatro cenas que passam desde o envolvimento do professor-cartógrafo com o cinema e algumas questões da relação do cinema com a educação. Além disso, será indagada qual política de imagem cinematográfica é potente para uma formação docente inventiva sobre gênero e sexualidade. Por fim, será apresentada a curadoria dos filmes que serão exibidos na formação “Gênero e Sexualidade *em cartaz* na formação de professores/as”.

Cena 5.1: O professor-cartógrafo e as afecções com o cinema

A arte do cinema sempre seduziu o professor-cartógrafo, desde quando assistia a filmes no único cinema de shopping que existia na cidade em que morava (Vitória) ou nas antigas fitas em aparelhos de videocassetes. Viajava, imaginava mundos e acessava diferentes culturas. Ele tinha também o costume de alugar filmes nas videolocadoras, passava todo o final de semana envolvido com essa “sétima arte”; lembra-se de que não existia a internet como um meio de acesso a filmes em formato digital.

Em certo momento, começou a se questionar sobre os filmes a que assistia, os “blockbusters”, que se aproximavam do “cinema indústria hollywoodiano”. Além disso, incomodava-se porque nestas grandes produções não conseguia, muitas vezes, sentir-se representado. Como afirma Duarte (2009), para que uma história faça sentido e conquiste atenção do espectador é preciso que haja nela elementos nos quais seja possível se reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores etc.

Por exemplo, em um filme de romance não existia espaço para o amor entre dois homens, assim, não conseguia afetar-se totalmente, colocar em deslocamento seus desejos, sentimentos, expectativas. Frente a estas inquietações, resolveu, então, pesquisar pelos meios virtuais outras possibilidades. Foi onde encontrou os filmes “alternativos”. Conheceu filmes franceses, iranianos, alemães, argentinos, entre outros cujos diretores possuíam propostas com temáticas mais complexas que colocavam problemas sociais, religiosos, políticos e de sexualidades - diferentes da heterossexualidade. Enfim, eram filmes que possuíam estruturas narrativas mais elaboradas e que não eram construídas a partir da ótica hegemônica.

Para Louro (2008), a indústria de Hollywood, por ser conduzida desde o início por homens brancos e ocidentais, constrói suas imagens a partir do espectro masculino, branco, heterossexual, burguês, judaico. E os filmes construídos desse modo corroboram para o engendramento de concepções do que é amor, vida, gênero, sexualidade, classe, família, normalidade, patologia, isto é, produzem visões de mundo nos mais diferentes contextos de realidades e sociedades. Ela defende que os filmes atuam como uma “pedagogia cultural”. O professor-cartógrafo concorda com a autora, pois acredita que, certamente, muitas concepções veiculadas em nossa cultura têm como referência as significações que emergem das relações entre o sujeito e as imagens cinematográficas.

Torna-se fundamental analisar as relações de poder implícitas na produção dos filmes, atravessada pelos interesses, crenças e ideologias daqueles que o produzem. Os filmes com suas “[...] imagens e falas constroem um discurso. É o aspecto político das produções audiovisuais” (FERRARI; CASTRO, 2012:14).

Foi diante da abertura dessas outras possibilidades de cinema, diferentes do circuito comercial hollywoodiano, que o professor-cartógrafo se apaixonou mais pelos filmes. Começou a frequentar festivais de cinema, exposições de cineclubes, salas de exposições fora de

shopping (cinema indústria), e, claro, continuou mergulhado no mundo virtual, onde teve acesso a vários filmes que não conseguiria ver em outros lugares.

Esse modo de acesso a filmes em formato digital, propiciado pela Internet, produz para Matos (apud DUARTE, 2012) uma nova cinefilia “que se propaga acima de territórios, fronteiras, convenções comerciais, restrições de direito autoral e plataforma tecnológicas.” Coloca-se, dessa forma, uma nova prática social que preserva o caráter artístico do cinema e, ao mesmo tempo, possibilita, no limite, uma democratização do acesso aos filmes.

Com isso, podem-se rever os filmes infinitas vezes, atribuir usos em diferentes momentos e guardá-los na pasta de imagens dos computadores. Ademais, existe a possibilidade coletiva de interação de ideias online. Um exemplo disso foi o que o professor-cartógrafo observou numa postagem de um curta-metragem no Facebook que narrava com uma sensibilidade e leveza o início de uma manhã entre um casal de homens. Houve, até o momento em que assistiu 746.152 visualizações. No grupo onde foi postado o curta-metragem, 80 pessoas curtiram o vídeo deixando vários comentários.



Fotografia 4 – Postagem do Facebook

Desse modo, é possível ver como diferentes pessoas, com diversas origens e culturas emitem e compartilham opiniões, desejos, significados e afetos a respeito do filme a que assistiram. É possível notar nos comentários como vários sujeitos se afetaram, sentiram-se representados e integraram as imagens aos seus modos de ver. O cinema, de fato, é produção

de subjetividade. É produção de desejo¹⁰. O cinema, assim, é um agenciador de intensidades psicossociais (PELLOSO; FERRAZ, 2005).

Quando se fala de cinema, não há como deixar de dizer sobre os apaixonados por essa arte, os cinéfilos. A cinefilia, em seu sentido amplo, significa “amor ao cinema”. Quando a palavra surgiu, ela possuía um sentido restrito para os franceses, pois era um espectador

com cultura cinematográfica, o que significa dizer que conhecia a história do cinema; interessava-se pela sua linguagem, sua técnica, sua semiótica e sua teoria; não se limitava a ver muitos filmes, mas também lia sobre o assunto e queria discutir, analisar, interpretar. Para os franceses dessa época, quem não coubesse nesse modelo podia até ser um fã, mas nunca um cinéfilo. (BRITO, 2011)

A cinefilia, portanto, está implicada com atitudes de estudo e de investimento intelectual, para além de ter um gosto ou interesse por filmes. Entretanto, o “gostar de ver filmes”, pode até ser visto como cinefilia quando passa pela valorização de ver filmes “Cult”, “de arte” e não gostar de ver filmes “comerciais/populares”. Ao longo dos anos a palavra foi se modificando e ampliando seu significado, hoje seu sentido perpassa tanto a questão do conhecimento, quanto a da paixão.

O professor-cartógrafo acabou percebendo-se como cinéfilo, assumindo mais uma identidade. Foram várias experiências que constituíram sua relação e paixão com o cinema. Durante seu primeiro ano de Mestrado, cursou uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFES chamada *Estéticas e poéticas da contemporaneidade nos meios audiovisuais*, mais um momento de interação e formação sobre os meios audiovisuais, ampliando os horizontes das possibilidades de estudo. Além disso, cursou, no 21º Festival de Cinema de Vitória, uma oficina chamada *Cinema LGBTT após Stonewall*, onde teve acesso a um panorama histórico dos principais filmes que marcaram época e redefiniram a imagem LGBTT desde os anos de 1970.

Quando precisou definir seu objeto de pesquisa, no início do seu Mestrado, resolveu pensar em cruzar a educação - seu campo de formação inicial - com o cinema. Nesse momento surgiram algumas inquietações: Como o cinema está inserido no universo escolar? Existem realmente fronteiras e hierarquização da linguagem escrita em detrimento da linguagem audiovisual no currículo escolar? Somente é possível utilizar o cinema como material pedagógico e/ou ilustrativo nas salas de aula? É papel da escola o ensino das

¹⁰ A ideia de desejo encontra inspiração nos trabalhos de Suely Rolnik (2014:31), entendido como um “processo de produção de universos psicossociais”.

linguagens audiovisuais? O cinema é só diversão e entretenimento? Como pensar as narrativas audiovisuais em si mesmas como conhecimento? E a relação do cinema com a legitimação de regimes de verdades?

Após meses intuindo a constituição de um problema de pesquisa, finalmente conseguiu visualizar a possibilidade de articular quatro campos de estudo que são de seu interesse: educação, cinema, gênero e sexualidade. Decidiu que gostaria de pesquisar a formação de professores/as sobre gênero e sexualidade atravessada pelo cinema. O professor-cartógrafo percebe-se, então, como diretor de um filme pesquisa, sendo agora um professor-diretor-cartógrafo.

Cena 5.2: Afinal, o que educação tem a ver com o cinema?

É fato que se vive uma era digital com imagens por todos os cantos, brechas e espaços. Nessa cultura contemporânea hipervisualizada (MARTINS, 2010), a qualquer momento e em qualquer lugar, é possível com o aparelho celular produzir uma filmagem em que qualquer pessoa pode ser o produtor, editor, marketeiro, enfim, realizar todo o processo. Para tanto, as redes sociais se fizeram de extrema importância. Facebook e sobretudo Youtube permitiram uma revolução na forma de produção, em especial no momento da divulgação de vídeos em geral e no acesso à linguagem audiovisual.

Os cotidianos das escolas também são inundados pelos desejos fílmicos da nossa cultura de imagem, pois eles já se encontram presentes junto aos alunos, independente da escola trabalhar e desenvolver atividades relacionadas ou não. Soares (2009, p.250) recorda que as diferentes formas de tecnologias de comunicação

estão lá, fazem parte do cotidiano escolar e da tessitura dos currículos, independente de sua presença física e das operações de uso e suas diversas lógicas, porque fazem parte das redes e de saberes-fazer e sentidos nas quais estão enredados os praticantes da escola e que são tecidas por sujeitos em comunicação.

Apesar da conseqüente facilidade de acesso e uso das narrativas audiovisuais nas práticas pedagógicas, na educação infantil a exibição de filme é utilizada, em muitos momentos, apenas como uma atividade para preencher um tempo livre – seja de lazer ou relaxamento, sem direcionamento pedagógico algum, nem mesmo como recurso ilustrativo com uma participação secundária.

Segundo Duarte (2009), tal prática pode estar relacionada com a presença em nossa cultura da ideia de que o cinema é só diversão e entretenimento. Além disso, a relação com os

produtos audiovisuais (mais especificamente: cinema e tevê), é vista de modo negativo pela sociedade, como se esses contribuíssem para o desinteresse nas atividades direcionadas pela linguagem escrita.

Quando muito, os filmes são usados apenas como recurso didático atraente e “lúdico” para o saber que está contido nele, um material ilustrativo e secundário. Como se a imagem fosse apenas um aditivo tecnológico para incrementar um processo educativo de ciências já consolidadas como História, Geografia, Biologia etc.

Preocupa também o uso do texto fílmico na escola e nos espaços educativos como forma de normatização e moralização da vida. É preciso pensar a arte do cinema como capaz de proporcionar novas relações de espaço, tempo e sujeitos.

É importante ressaltar que não existem textos, filmes, imagens e linguagens neutras. Como ensina Ellsworth, ainda que de forma despreziosa, existe uma relação entre as práticas sociais e os agenciamentos de modos de vida forjados na obra cinematográfica. Ou seja, as imagens de um filme interpelam, agenciam e possuem um endereçamento.

Para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem (...) sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (ELLSWORTH, 2001: 14)

Há, assim, três questões importantes para discutir. Em primeiro lugar, o fato de que o cinema é compreendido, no senso comum, apenas como diversão e entretenimento; em segundo, a dicotomia entre a linguagem audiovisual e escrita; finalmente, a utilização do cinema para difusão de práticas disciplinadoras e moralizadoras.

No imperativo da ação cinema e educação, os professores ainda insistem na produção de provas pedagógicas. Raras são as vezes em que não se pede ao término da exibição de um filme para que as crianças produzam desenhos e escritas a respeito dele. Parece que a aula com cinema só é válida se acontecer um registro.

O cinema é uma importante fonte de conhecimento, de formação e informação, “configurando-se, assim, como uma prática eminentemente pedagógica” (DUARTE, 2009, p.67). Ademais, de acordo com Anita Leandro (2001), existe uma pedagogia intrínseca na imagem pelo fato dela pensar e provocar pensamento.

Dessa maneira, os filmes não podem ser compreendidos somente como entretenimento, mas como adverte Fabris (2008, p.119), ao mesmo tempo em que divertem, eles desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida. Por meio dos Estudos Culturais, é possível visualizar os filmes para além do entretenimento, como um sistema de significações, como produtores de sentidos.

A outra questão que precisa ser discutida que perpassa as práticas pedagógicas e a sociedade é a respeito das supostas fronteiras entre linguagem escrita e linguagem audiovisual. Como se o livro fizesse pensar, enquanto o filme apenas divertisse. Ambos possuem valor, uso e importância. Flusser (apud MEDEIROS; VIEIRA; VASCONCELOS, 2014, p.3), ajuda a pensar esta relação entre texto e imagem:

Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para além das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem.

A relação da escrita está imbricada com o pensamento imagético e ao decodificar os textos o homem se depara com imagens. Ou seja, ambas são produtoras de conhecimento. Não é possível pensar uma hierarquização e dicotomias entre o texto escrito e a imagem. As imagens são capazes de suscitar da mesma forma que o texto escrito todo um processo cognitivo.

Assim, os filmes não podem continuar a serem vistos como atividade secundária ou material meramente ilustrativo das práticas pedagógicas de nós professores/as, é preciso que haja um planejamento antes de exibir: elaborar um roteiro de discussão e definir os objetivos claramente.

Além disso, é necessário que os docentes tenham acesso à teoria e história do cinema, da cinematografia, ou seja, é imperativo um investimento de uma formação relacionada ao cinema. Do mesmo modo que se busca facilitar a aquisição da leitura e da escrita, há a necessidade de oferecer recursos adequados para a aquisição do domínio da linguagem audiovisual.

A última questão se refere da utilização do cinema a um lugar de moral e de verdade conformada com estruturas de poder e de manutenção que visam o governo de corpos e de uma população. Porém, o professor-diretor-cartógrafo pensa e deseja o cinema com a

educação em uma direção contrária: como máquina de guerra, como espaço-tempo criativo, de problematização e afirmação de uma vida. Não se conforma com as práticas que reiteram a lógica da contenção e da manutenção das tradicionais estruturas de poder pelas vias pedagógicas.

O cinema a partir dessa perspectiva pode ser analisado pelo viés do gênero e sexualidade, por exemplo, como importante instrumento para produzir corpos generificados e sexualizados conformados com a lógica heteronormativa. Pelos contos de fadas presentes nos filmes e desenhos animados, é ensinado às crianças desde muito cedo a ser menino ou menina numa coerência entre corpo, gênero e sexualidade.

É preciso problematizar a concepção de que as identidades sexuais são biologicamente definidas, formadas por um núcleo fixo, natural; um modelo que se baseia num imperativo que determina um único modelo como socialmente aceitável. Um modelo que busca implantar padrões em detrimento das inúmeras formas de se viver com o outro e com os prazeres do corpo. Em suma, os filmes podem exercer pedagogias da sexualidade sobre suas plateias (LOURO, 2008).

Até agora foram problematizadas algumas questões da articulação do cinema com a educação. Neste filme-pesquisa, o professor-diretor-cartógrafo pensa esta intrínseca e vital relação através da seguinte proposição¹¹: o cinema como um dispositivo formativo. Para tanto, recorre ao conceito foucaultiano de dispositivo, ou seja,

um conjunto heterogêneo, comportando discursos, instituições, conjuntos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, enfim: o dito como o não dito (...) o dispositivo, nele mesmo, é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p.244)

Dessa maneira, o dispositivo, constituído por práticas discursivas e não-discursivas, reúne instâncias de poder, saber e (de produção de modos de) subjetivação. No que se refere ao cinema como um dispositivo formativo, destaca-se o processo de subjetivação. Instaure-se a possibilidade de o cinema ser uma ferramenta que possibilita cooperar para uma vida como obra de arte (FERRARI, 2012). É preciso apoiar-se no movimento de criação, e não restringir-se ao plano da moral - que prescreve um modelo ideal de agir, ser e estar no mundo, naturalizando, assim, as diferentes formas de vida.

¹¹ Proposições de acordo com o significado proposto por Latour (2008, p.45), e que possui três elementos fundamentais: “a) denota uma obstinação(posição), que b) não tem uma autoridade definitiva (é apenas uma proposição) e c) pode aceitar negociar-se a si própria para formar uma com-posição sem perder a solidez”.

Cena 5.3: Qual política de imagem cinematográfica é potente para uma formação inventiva sobre gênero e sexualidade?

A intenção é tomar o cinema como arte, como um vetor produtor de ideias, de pensamentos, capturador de forças, de sentidos, de signos, que vai além da representação e cria imagem-movimento. O cinema como experimentação, como ferramenta de vida, como máquina de produção de sensações outras, que traça mapas, inventivos para a memória, dialogando com forças intensivas e provocativas, produzindo acontecimentos. [...] Uma espécie de produção que percorre as intensidades menores, as linhas vibrantes dos sentidos, que pode mobilizar o corpo, a vida, pensamento, por meio de imagens, das narrativas, dos movimentos e, quem sabe, vulcaniza uma explosão de forças, que explore os sentidos, as inquietações, e que desordene as ideias fixas, os valores absolutos, ou pode também funcionar para o seu contrário (BRITO, 2015:71)

A percepção cinemática é um processo que envolve também o corpo. O objetivo é tentar fazer com que o filme afete os sujeitos e que engendre uma provocação do “lugar” em que se encontram. Isto é, que cause uma inquietação e problematização. O foco não estará sempre no conteúdo das imagens, não se pode concebê-las como representações. Deve-se pensá-las como acontecimentos, experimentações, como ferramenta de vida.

Um cuidado ao pensar os filmes é de não focar somente aqueles que reverberam a norma hegemônica com gays brancos, ocidentais e de classe média da sociedade de consumo. E o gay negro e pobre? E as travestis e os/as transexuais? Uma pista para começar esse movimento é reunir filmes cuja temática gira em torno das sexualidades não convencionais, isto é, das sexualidades dissidentes.

É válido lembrar que não é a intenção aqui um grande aprofundamento nas linhas teóricas e análises das diversas tipologias de cinema, mas, sim, buscar elementos constitutivos do cinema e de alguns autores que possam contribuir para a realização de uma filmografia para a perspectiva de formação continuada de professores que este trabalho propõe. Iniciemos o desenho e escrita dessa análise.

Nem sempre na história do cinema houve personagens LGBTT. O filme *No Último Verão* (Suddenly, Last Summer, 1959) passou para a história como o primeiro filme americano voltado ao grande público ou ao circuito comercial que traz um personagem homossexual (LOURO, 2008). Embora haja este “avanço” a personagem é representado ainda no lugar da abjeção. O filme demonstra que o Sebastian (personagem homossexual) mereceu seu destino: a morte. Depois, outros filmes e outros personagens ainda vão reiterar esse lugar. Percebe-se que a temática da homossexualidade deixa de ser invisibilizada, mas a posição

desprezível, anormal, abjeta não deixa de existir. Ou ainda reforçam o estereótipo do gay afeminado e afetado.

Após a inserção da homossexualidade no cinema, até hoje existem várias possibilidades de leitura da representação desses personagens nos filmes. Dean (2007) oferece três modelos de “visibilidade gay ou lésbica” que têm sido possíveis no cinema contemporâneo. A primeira classificação proposta seria a visibilidade no mainstream¹² hollywoodiano baseada na produção comercial norte-americana para a exibição de filmes que atingem normalmente públicos não gays.

Para o autor esse cinema comercial surge com filmes em que a homossexualidade é normalizada nos mesmos termos da heterossexualidade, e considera que houve uma crescente visibilidade nas representações de gays e lésbicas. No entanto, ele ressalta que “quando personagens homossexuais participaram de filmes, eles foram apresentados como tipos humanos patológicos e desviantes, de assassinos e sociopatas a vítimas de doenças psicológicas” (2007: 364). Ou seja, uma representação de gays e lésbicas marcadas como inferiores, representados de uma maneira homofóbica em que os vinculam à criminalidade, monstrosidade e que estão fadados a finais trágicos.

Um exemplo de filmes desse modelo é *Filadélfia* (1993) e *O Segredo de Brokeback Mountain* (2005). Embora sejam aclamados pela mídia, eles são filmes do mainstream hollywoodiano que normalizam esses personagens por meio da construção de identidades fixas e essenciais e se distancia da possibilidade de se colocar em cena também outras culturas de gays e lésbicas que envolvam, por exemplo, questões de classe e raça. Além disso, os colocam como diferente da maioria dos personagens dos filmes, o que reforça uma lógica de minoria homossexual (SILVA, 2012). Nesses filmes, o que ocorre é que a homossexualidade pode ser até aceitável desde que não coloquem em cheque as normas da heterossexualidade.

O segundo modelo proposto por Dean é o da visibilidade do ponto de vista gay e lésbico. Trata-se de um cinema independente norte-americano que se dedicou a produzir filmes que falavam a partir de uma suposta visão de gays e lésbicas e que incluíam também a “subcultura gay urbana”. Nestes filmes, os sujeitos gays não vivem identidades sem lugar, em busca de aceitação, e muitos deles nem chegam a incluir histórias de “coming out”, ou seja, os “personagens têm uma identidade gay estabelecida e afirmativa” (DEAN, 2007: 370). O que

¹² Termo que se refere a uma tendência/corrente dominante, neste caso de filmes hollywoodianos. A tradução literal seria “corrente principal”.

se nota é que os conflitos entre heterossexualidade e homossexualidade deixam de ganhar a cena, e o foco narrativo passa a estar no cotidiano de gays e lésbicas.

Por mais que os filmes deste modelo também não desestabilizem as lógicas binárias e heteronormativas, conforme afirma Dean, eles conseguem provocar outros deslocamentos. Mas até que ponto conseguem alcançar uma crítica e deslocamento do falocentrismo e da heterossexualidade compulsória? Diferentemente da cinematografia comercial e hollywoodiana, estes filmes conseguem fazer “das territorialidades e temporalidades gays e lésbicas imagens possíveis (...). Ao enfocarem as relações de mesmo sexo, fazem delas o elemento central das narrativas e vão buscar apresentar imagens positivas, românticas, sensuais e até mesmo eróticas” (SILVA, 2012:35). Existe, assim, um novo olhar para as histórias e para o público, na medida em que são endereçados para uma audiência que possui uma afirmação identitária.

Acredito que seja de extrema importância que os gays e lésbicas se sintam representados em filmes e com imagens positivas. Como diz Karla Bessa (2007), se na sala de cinema - do lugar entre a poltrona e a tela - é possível ter a sensação de compartilhar de uma sensação que minimiza, por exemplo, sentimentos de isolamento e dor, a fantasia excede ganhando força para alcançar a vida.

O último modelo proposto por Dean (2007) é o Queer Cinema, que aposta em constituição de personagens mais fluidos que deixam de representar uma identidade homossexual unificada. Uma característica destacada pelo autor é que nestes filmes normalmente não se espera uma relação entre identidade e relações afetivo-sexuais. De certa forma, vai numa direção oposta dos dois modelos anteriores que se enquadram numa certa normalização. Estes filmes realizam uma crítica a imagens essencializadas e certos tipos de perfis identitários de gays e lésbicas esperados e aceitáveis socialmente. Uma possibilidade de conquistar “visibilidade, cuja conotação não fosse mais a da perversão, mas da ousadia e da beleza de ser e se reconhecer diferente” (BESSA, 2007:276).

Foi no ano de 1992 que a crítica norte-americana de cinema Ruby Rich cunhou pela primeira vez, num artigo chamado “New gay film: a queer sensation”, a expressão New Queer Cinema (BESSA, 2007). Eram filmes que estavam aparecendo fora dos festivais gays de cinema, e que foram analisados por Rich como queers:

É claro que os novos filmes e vídeos *queer* não são a mesma coisa e não compartilham um único vocabulário ou estratégia ou interesse estético. E, no

entanto, estão unidos por um estilo comum. (...) há em todos eles traços de apropriação e pastiche, ironia, e também um re-trabalhar da história com o construcionismo social em mente. Rompendo definitivamente com abordagens humanistas mais antigas e com os filmes e fitas que acompanhavam a política da identidade, essas obras são irreverentes, enérgicas, alternadamente minimalistas e excessivas. Acima de tudo, estão cheias de prazer. Estão aqui, são *queer*, ligue-se neles (apud BESSA, 2007: 278).

O termo Queer¹³ foi uma palavra escolhida por teóricos e militantes por representar uma reapropriação da comunidade LGBT de um termo pejorativo “queer” em inglês e que significa em português estranho, esquisito. Há uma inversão do que seria um insulto homofóbico, marcando os gays como abjetos para se transformar “em uma autodeterminação contestadora e produtiva de um grupo de corpos abjetos que, pela primeira vez, tomam a palavra e reclamam sua própria identidade” (PRECIADO, 2014:28). Agora os próprios gays se autoafirmam como “viados”. Uma tentativa de fazer embate à heteronormatividade presente na sociedade e até mesmo dentro do próprio movimento gay.

Para Lopes e Nagime (2015), o New Queer Cinema possui sua importância de trazer imagens plurais que representam uma democracia real de sujeitos e corpos diversos, não só os corpos com padrões estéticos e aceitos moralmente na sociedade. Possibilitaram colocar em cena assuntos polêmicos, desconfortáveis e até mesmo temáticas que já haviam sido esquecidos pela militância. Através do cinema, tentou-se mostrar, na realidade, “um orgulho de suas próprias imagens desviantes de uma norma majoritária e justamente por isso, particular, original e bela” (idem: 16).

O New Queer Cinema também está presente no Brasil, todavia é preciso fazer algumas considerações, como afirma Lopes e Nagime (2015), contextualizando nossa situação política-histórica-social, diferenciar as realidades de produção, exibição e distribuição, além de ponderar a revolução que a internet proporcionou reposicionando o acesso aos filmes que acaba influenciando nas produções do presente. O filme *Madame Satã* (2002), de Karim Ainouz, se alinha com essa perspectiva em que politiza a homossexualidade e o cross-

¹³ Originalmente um sinônimo de esquisito (odd), esse termo – como substantivo e como adjetivo – se tornou um epíteto pejorativo para homens gays e lésbicas no século vinte, especialmente nos Estados Unidos, onde sublinhava a “não naturalidade” da homossexualidade.(...) na década de 80 surgiu um movimento que procurava resgatar o termo e livrá-lo de seu significado negativo. Neste uso, **queer é um guarda-chuva que designa todos aqueles que são sexualmente dissidentes, mesmo que não sejam estritamente homossexuais, e todas as formas “transgressivas” de sexualidade.** Muitas lésbicas e homens gays, transexuais, bissexuais e mesmo heterossexuais cuja sexualidade não cabe no padrão cultural do casamento heterossexual monogâmico adotaram o rótulo queer. (...) O termo é às vezes usado como verbo. “Queer” alguma coisa é substituir valores heterossexuais, normativos, por valores das sexualidades minoritárias, efetivamente **fazer dos valores não-normativos a norma** (grifos meus) (GROSSMAN, 2002 Apud BESSA, 2007).

dressings, trazendo questões de classe, raça e condição periférica. Colocou na tela dos cinemas o que era ser pobre, negro e homossexual no Brasil daquela época. Uma narrativa que não aderiu nem à homo nem à heteronormatividade, e tampouco se alinhou às narrativas hollywoodianas.

Na leitura de Denilson Lopes (2015:126) este filme conta não só uma história oficial de subjetividades e afetos, mas fala de um “complexo curto-circuito de identidades à medida em que o protagonista é negro, pobre, crossdresser, father, lutador de capoeira, ladrão, assassino, queer”. Momento de palmas para essa produção queer que provoca deslocamentos e subverte as normas hegemônicas da sociedade!

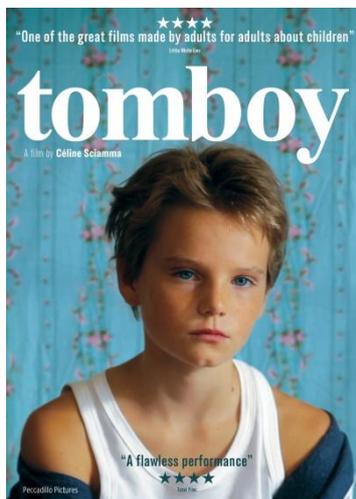
A ideia é não prender-se a classificações, ainda que sejam importantes para analisar os filmes e situá-los. Para a perspectiva de formações de professores em que se aposta, os filmes que se aproximam ao New Queer Cinema são os mais potentes. No entanto, deve-se admitir a possibilidade de que alguns filmes com as estéticas do “mainstream hollywoodiano” e das políticas de afirmação da identidade gay também possam contribuir.

Assim, o importante é pensar na maior pluralidade possível de filmes: brasileiros, estrangeiros, documentários, curta-metragens, com personagens gays (plurais), com travestis, transexuais etc., em cujas histórias haja uma abertura para um modo de ser e estar no mundo para além das normas restritivas de gênero, sexualidade, desejo e prazer.

Cena 5.4: Os filmes em cartaz

A seguir será apresentado os filmes que foram exibidos na formação *Gênero e Sexualidade em cartaz na formação de professores/as*.

1ª exibição: Tomboy



Fotografia 5 – Capa do filme Tomboy

Laure se muda com a família para uma nova cidade. Ela faz novos amigos, para quem se apresenta como Michael. Uma possibilidade de viver sua identificação enquanto menino.

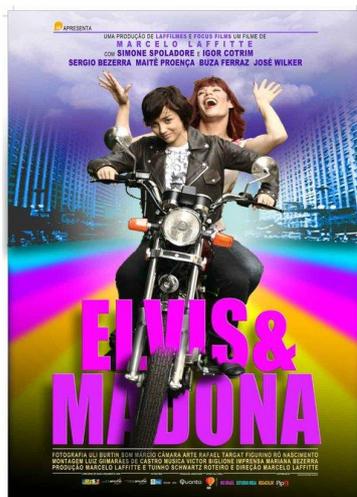
2ª exibição: Série Perfil Diversidade USP



Fotografia 6 – Colagem de imagens da Série Perfil Diversidade USP

Essa é uma série, com cinco episódios, feita pela TV USP sobre alunos da Universidade que borram as fronteiras de gênero e sexualidade.

3ª exibição: Elvis & Madona



Fotografia 7 – Capa do filme Elvis & Madona

Elvis é uma entregadora de pizza e sonha em ser uma fotógrafa. Madona é uma travesti e sonha realizar um show em um teatro. Por um acaso da vida, as duas se conhecem e tornam-se amigas...

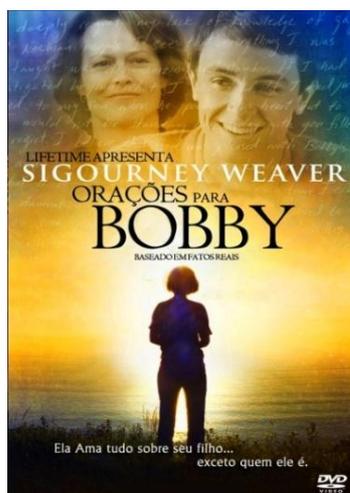
4ª exibição: #NossaFamíliaExiste; Os nossos filhos (Famílias formadas por casais gays e lésbicas)



Fotografia 8 – Capa do vídeo Os nossos filhos

O vídeo *#NossaFamíliaExiste* faz parte de uma campanha pelo veto do Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional que define família como núcleo formado por homem, mulher e filhos, excluindo as famílias formadas por casais gays. Por sua vez, o vídeo *Os nossos filhos*, de um canal do Youtube, apresenta diferentes tipos de famílias e o processo da decisão de ter filhos.

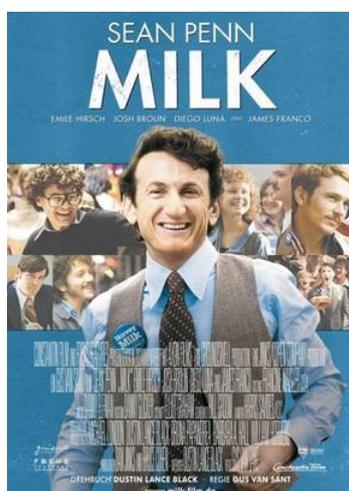
5ª exibição: Orações para Bobby



Fotografia 09 – Capa do filme Orações para Bobby

Bobby é filho de Mary Griffith, uma devota de Deus. Toda a família segue os ensinamentos da Igreja Presbiteriana. Após Mary descobrir que seu filho é gay, começa a buscar uma cura para ele através da religião.

6ª exibição: Milk – A voz da igualdade

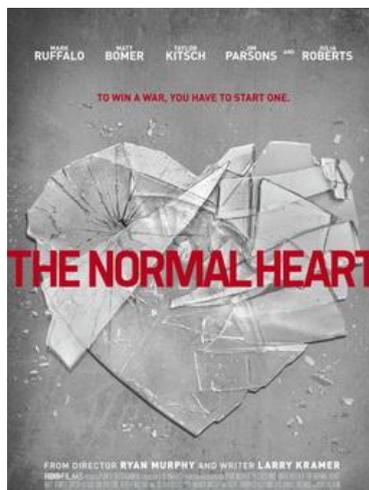


Fotografia 10 – Capa do filme Milk

O filme conta a história do político norte-americano Harvey Milk, ativista dos direitos civis homossexuais, que assumiu publicamente sua homossexualidade nos anos 70. Sendo o primeiro homossexual assumido a chegar em um cargo político eletivo no EUA. Para tanto,

lutou pela “saída do armário”, pois acreditava que somente através da visibilidade que se conquistaria cidadania.

7ª exibição: The Normal Heart



Fotografia 11 – Capa do filme The Normal Heart

No início dos anos 80, o norte-americano Ned Weeks luta pela conscientização acerca de uma epidemia que aflige a comunidade gay. Nesse caminho, conhece seu parceiro que contrai a doença.

8ª exibição: Hoje eu quero voltar sozinho



Fotografia 12 – Capa do filme Hoje Eu Quero Voltar Sozinho

Um filme de amor, do despertar do amor na adolescência. Leonardo - um garoto cego - possuía uma vida tranquila na escola em que estudava tendo Giovana como sua melhor amiga

e companheira. Isto até a chegada de Gabriel, um menino novo na classe. Um triângulo de amizade se inicia entre os três, porém Leonardo e Gabriel criam e experimentam sentimentos mais fortes.

6. LUZ, CÂMERA, (FORM)AÇÃO!

Finalmente, chegou a hora de viver a experiência do antirroteiro deste filme-pesquisa. O momento em que a formação docente ocorre e que se pode, então, dizer: luzes, câmera, (form)ação!

Esse momento foi filmado e dividido em cinco cenas que constituem imagens-palavras que possibilitarão conhecer os atores e atrizes¹⁴ que atuaram na formação docente e o que os convocaram a participar. Juntamente serão discutidos quais são as condições e efeitos que fizeram parte do processo dessa formação. Serão exibidas também imagens-narrativas que os professores/as trazem de sua experiência profissional demonstrando a criação de uma escola para além do instituído, do óbvio, da repetição e da representação. E, por último, uma seção com alguns registros de imagens fotográficas dos encontros e as cartas.

Cena 6.1 Conhecendo os atores e atrizes que *atuaram* na formação docente

Conforme previsto houve a divulgação da formação em duas escolas de Ensino Fundamental, um Centro de Educação Infantil, uma escola de Ensino Médio e também pelas redes sociais (Facebook). Após esse investimento houve trinta pessoas interessadas. No entanto, somente 16 retornaram o e-mail de confirmação da inscrição, que consistia em preencher uma ficha de inscrição e anexar o diploma de graduação em uma licenciatura. O processo de seleção ocorreu a partir do que tinha motivado a pessoa a participar da formação docente. Somente um participante não foi contemplado no número de vagas.

Assim, quinze pessoas foram chamadas. Dois convocados nunca apareceram e outras duas participantes foram apenas em um encontro. No decorrer da formação o grupo que permaneceu foi de doze atores e atrizes incluindo o professor-diretor-cartógrafo. Afinal, ele também está vivendo este processo formativo. Passos e Eirados (2014), ancorados nas ideias

¹⁴ Reitera-se que os atores e atrizes da formação são os/as professores/as que participaram da formação docente. E que essa nomenclatura, é também uma tentativa de fazer com que exista um espaço efetivo de coautoria na produção de conhecimento; de que realmente eles tiveram voz, *atuaram* e que puderam colocar suas questões.

de Varela Thompson e Rosch, afirmam: “[...] não podemos separar a estrutura cognitiva que se conhece da experiência concreta do conhecer”.

O perfil destes atores e atrizes é majoritariamente de mulheres, há apenas dois homens. Além disso, o grupo é plural em relação à sexualidade e à religião.

A respeito da formação inicial de cada ator e atriz existe uma pluralidade que se tornou interessante por trazerem diferentes experiências e saberes: Pedagogia, Biologia, Artes, Educação Física, Ciências Sociais e Filosofia. Sendo que a maioria já possuía uma experiência de docência. Somente quatro atrizes são recém-formadas.

No primeiro dia da formação foi solicitado a cada um que respondesse algumas questões intituladas com o título “Você e o cinema”, para que se pudesse conhecer um pouco da relação dos participantes com a sétima arte.

Foi possível constatar que a maioria possui uma relação próxima com o cinema, assistindo semanalmente um filme. Quando indagados sobre o sentido do cinema, pode-se entender que, embora haja uma definição hegemônica do que seja cinema, cada sujeito ressignifica diante de si de um modo diferente. Seis participantes veem o cinema como entretenimento, arte, informação e manipulação. Um, entende o cinema como arte. Outra já entende o cinema somente como entretenimento. Há também quem compreende o cinema tanto como arte, quanto entretenimento. Outro participante coloca o cinema na dimensão da arte, movimento, política, corpo e entretenimento. Por fim, ainda existe a possibilidade do cinema como informação.

Em relação ao meio pelo qual normalmente assistem a filmes, os atores elegeram o computador-internet como o mais frequente. Apenas três assistem mais pela TV e dois nas salas de cinema. Como podemos perceber, existe uma nova prática social de assistir filmes pelo computador-internet que possibilita, além de um fácil acesso, obter filmes que não são encontrados nas salas de cinema.

Os atores e atrizes foram questionados também sobre quais seriam as potencialidades de uma formação com o cinema.

¹⁵O cinema e a imagem dialogam com os sujeitos que assim, provocam sentimentos, sensações e inquietações (Atriz).

¹⁵ Foi optado em realizar no formato de citação com recuo de quatro centímetros as falas dos atores e atrizes.

A imagem viva, o cinema, nos afeta com mais afinco, nos provoca, inquieta e sensibiliza assim como a vida, então seria como viver algo, [...] através do que nos passa pelo corpo e afeta faz mais sentido (Atriz).

Inventar ou/e descobrir limites e extensões do cinema como um estado de vivência e máquina, ferramenta que faça a mim como educador me repousar e repensar meus estados de atuação (Ator).

A possibilidade de representar aquilo, que muitas vezes, temos dificuldade (Atriz).

Discussão ampliada, formas de ver e sentir das mais diversas possíveis (Atriz).

Conforme vemos, os atores e atrizes colocam a importância do cinema na medida em que possibilita não só o pensamento, mas também o sentir. Coloca-se a dimensão do corpo nesse processo que amplia as formas de sentir. Além disso, destacam a produção da subjetividade, uma inquietação que o cinema pode produzir no sujeito provocando deslocamentos do território existencial em que se encontra.

Ao final do primeiro encontro o professor-diretor-cartógrafo fica com as seguintes sensações:

A sensação que eu tive após conhecer o grupo que iria compor a formação foi motivadora, pois eram pessoas muito implicadas com o trabalho docente, interessados em melhorar suas práticas e que querem de alguma forma contribuir para uma escola mais justa. E o que me chamou também a atenção, foi que muitos dos nossos discursos acadêmicos já estavam presentes nas suas falas, além de nossos “jargões” como subverter, desconstruir e problematizar (Diário de campo – 11/04/2016).

O que fica desse primeiro encontro é que toda a insegurança, despreparo, dificuldade que os/as educadores/as colocam que vivenciam no cotidiano das escolas sobre gênero e sexualidade é que puderam perceber que não acontece somente com eles. É necessário que reconheçam que esses desafios existem também em outros espaços-tempos. Daí surge a importância do coletivo, de se ter espaços de formação para que não se sintam sozinhos e que juntos possam construir saberes-fazer (Diário de campo – 11/04/2016).

No penúltimo dia foi solicitado que cada um escrevesse uma carta endereçada ao grupo, relatando a experiência da formação. E no último encontro, houve uma dinâmica da troca dessas cartas em que um lia a carta do outro colega. Alguns trechos serão utilizados aqui para interlocução. O professor-diretor-cartógrafo lendo, posteriormente, uma das cartas encontrou uma atriz que teve a mesma sensação que ele registrou em seu diário de campo:

No primeiro encontro vi que eu não estava sozinha com minhas dúvidas sobre “ser ou não ser”, sobre “o isto ou aquilo”. Colegas de diversas áreas, com diferentes contribuições a dar. Fiquei à vontade! (Atriz, trecho de sua carta)

Cena 6.2 O que convocou os atores e atrizes a participarem da formação docente?

A intenção é a melhor, de contribuir para todo mundo ser feliz, de ficar feliz. Porque a gente enfrenta essas barreiras e elas são reais e está com a gente (Atriz).

É certo que o professor-diretor-cartógrafo possui interesses, concepções e objetivos em relação a este filme-pesquisa. Mas com ele há os atores e atrizes que também possuem seus interesses, concepções e objetivos em relação à formação à qual foram convidados. A princípio, pode-se pensar que haja aqui um obstáculo ou que pode vir a gerar uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho, já que existe um conflito de sentido para a formação.

Com Sade; Ferraz; e Rocha (2013) foi possível perceber a ideia de que um bom encaminhamento não seria na direção da produção de um sentido único. Na realidade, o que se deve buscar “é a constituição de um plano de experiência compartilhada, em que as singularidades dos encontros que se fazem presentes no campo concorram para multiplicar as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos (idem, 2013: 283)”. Assim, a ideia é multiplicar e ampliar os pontos de conexão, ficar atento às diferenças e criar uma zona de “inter-esse” (DESPRET, 2004). Uma atriz também chama atenção para o não consenso:

Tem que ter o conflito cara, mesmo que internamente. É o conflito que vai gerar alguma coisa, algum resultado. Igual no vídeo que passou, eu fico olhando, gente que bafão. E eu fico nossa, mas, que bacana. Onde que tem conflito há uma energia para poder buscar algo. Eu acho que o consenso é o mais perigoso que o conflito, muito mais perigoso (Atriz).

Para saber a respeito do que havia convocado cada um a se interessar em participar foi perguntado na ficha de inscrição da formação e no primeiro encontro foi retornada essa ficha. Esse movimento foi para analisarem seus interesses e expectativas em relação à formação e para no momento seguinte compartilharem isso. Cada um trouxe também um pouco da sua história de vida e profissional.

Nesse momento do texto, serão explorados esses diferentes interesses dados para a formação. Interessante que alguns deles eram compartilhados por mais de um ator e/ou atriz. O primeiro a ser observado é que quando um educador se confronta diante de uma situação que envolve as questões de gênero e sexualidade produz uma inquietação que faz o sujeito se mover e buscar uma formação:

Eu comecei a me interessar por gênero e sexualidade depois que eu vivi uma situação na Secretaria de Educação quando uma criança da Educação Infantil era um menino que vinha para escola com roupa de meninas. É pobreza? É escolha? O que é? E como que faço com isso na EI? O menino tem apenas 3 anos. É a mãe que veste ele assim? É uma escolha que ele faz? A gente tinha um grupo de gênero e

sexualidade na secretaria de educação, a gente sentou e se debruçou sobre isso. E aquilo me despertou um interesse e até para lidar comigo, até que ponto eu estou falando coisas preconceituosas? Até que ponto eu estou negando a existência daquele sujeito, dele ser diferente? (Atriz).

O que me convoca são as questões que tem acontecido lá na escola. Que tem me atrapalhado o sono, tem deixado roco e tem trazido dores para a região do estômago. Que tem me feito respirar fundo tem me feito tremer o corpo, tem me feito tremer forças muito estranhas dentro de mim. Forças bélicas mesmo, de enfrentamento, é o que me resta. Eu gosto muito da figura de Ogum, de Yansã, Yanam, Babaio. Esse é um dos motivos que estou aqui, para dizer o que está acontecendo por lá e tantos lugares que nós trabalhamos. Nós não podemos nos calar diante disso não, eu creio nessa força da palavra, disso que é dito, falado (Ator).

A principal convocação, e segunda constatada, foram a sensação de falta de preparo, insegurança e desafio que vivem no cotidiano das escolas com a temática de gênero e sexualidade. Quando os professores/as se percebem despreparados, inseguros e desafiados buscam por conhecimentos para que possam lidar com essa realidade que vivem nas escolas.

No dia a dia, mesmo na Educação Infantil, nos deparamos com desafios acerca da sexualidade e muitas vezes temos dificuldade, ou insegurança, para dar os encaminhamentos corretos, para o bem da criança. Penso que o curso virá contribuir significativamente para a minha formação como professora e como pessoa (Atriz).

O motivo pelo qual me interesse em participar do curso - Sexualidade em cartaz na formação continuada de professores é ter a oportunidade de conhecer e estudar sobre uma temática que muitas vezes está presente no cotidiano escolar, e que nos vemos despreparados mediante determinadas situações (Atriz).

Pude perceber que as escolas não estão preparadas para esses casos que vêm se tornando cada vez mais presente, e em muitas vezes prejudica a vida do aluno o fazendo evadir à escola ou impedindo sua identidade. Como educadora quero obter mais conhecimento sobre gêneros e sexualidade e abordá-los em aula (Atriz).

[...]acredito que buscar conhecimento é a melhor maneira de se constituir professora, pois, essa busca contínua de saberes necessários à vida pode em muitos casos salvar uma alma aflita. A escola ainda tem uma grande deficiência na formação de professores com relação à sexualidade e gênero [...] (Atriz).

Outro motivação é que os próprios educadores possuem um interesse pessoal em relação à temática de gênero e sexualidade, o qual seria o terceiro interesse. Já possuem algum tempo de estudo na área, pesquisa ou de atuação que faz com que queiram se aprofundar nessa temática. Um fato interessante a ser observado é que os/as educadores/as que colocam isso possuem uma sexualidade dissidente. Uma relação a se pensar que, talvez, neste momento não cabe uma resposta, mas apenas intuições. Será que pela história de vida destes sujeitos, que podem ter sido reconhecidos como abjetos, anormais, invisibilizados, debruçam-se nesta temática para poderem ter o direito de fala e escreverem outra história? Ou procurarem compreender se, de fato, esta realidade/verdade colocadas para eles é a única possível?

Durante a graduação me aproximei dos movimentos feminista, negro e LGBT para tentar compreender as minhas inquietações individuais. Enquanto mulher negra e bissexual estudar essas temáticas e participar da luta contra o preconceito ajuda a fortalecer minha identidade. Durante o curso de licenciatura em Ciências Sociais tive experiências de estágio na Secretaria Estadual de Direitos Humanos em 2013 e na Gerência de Gênero da Secretaria Municipal de Direitos Humanos da PMV em 2014. Neste período, visitava escolas com a orientadora de estágio e acompanhava as formações de gênero para professores e alunos. Após alguns meses de experiência realizava oficina de gênero para os alunos que visitavam a SEMCID. Durante esta trajetória percebi a carência e urgência da formação de professores em direitos humanos, principalmente no que diz respeito a gênero, sexualidade e questão racial. Acredito que o conhecimento é uma das possibilidades de combate ao preconceito. Tenho interesse de me atualizar na temática para fazer a diferença no ambiente escolar e na vida das pessoas, pois não podemos nos limitar à sala de aula (Atriz).

Já possuo um tempo de discussão e produção na área de sexualidade e gênero, e por isso me interesse pelo curso em questão. Acho válido aumentar a discussão dentro da educação básica, principalmente quando se utiliza recursos audiovisuais (filmes, novelas, seriados e desenhos) [...] (Ator).

O quarto interesse é exemplificado pelo fato de uma atriz afirmar que a formação inicial de seu curso (pedagogia) não contemplou essa discussão, e já que considera um tema importante buscou a formação.

O conteúdo do curso de Pedagogia da UFES não aborda a temática Sexualidade em nenhuma disciplina e a importância desse conteúdo é de extrema relevância na formação docente, motivo pelo qual estou buscando na continuidade da minha formação. Considero que a sociedade necessita de uma melhor abordagem sobre o tema, e a escola é o espaço adequado para a discussão. Entendo que esse conhecimento me possibilitará condições de educar e ser educada sob a ótica da sexualidade (Atriz).

Sem dúvida, a formação inicial não só no curso de Pedagogia, mas nas demais licenciaturas não são contempladas com a temática de gênero e sexualidade. Não se pode esquecer que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 2011:150), logo, se na nossa sociedade existe uma visão de mundo masculinista e heterossexual, essa estará presente no currículo também. É preciso questionar que perspectiva de currículo que se almeja. De fato, não será um currículo com a “pobreza” de somente a heterossexualidade e dois gêneros serem reconhecidos.

E esta parte do texto será finalizada com a convocação de um ator para participar da formação:

[...] para fazer com que nosso corpo trema de outros modos, fale de outras formas, para que possamos juntos e juntas, construir instrumentos, ferramentas, máquina de guerra, sabe, para gente criar enfrentamentos lá na tua escola.

Cena 6.3 O processo da formação docente: as condições e efeitos.

[...] O sentimento da confiança faz da experiência um domínio de experimentação. Ele é a condição de todo ato de criação¹⁶.

A cada encontro partia-se de um território comum de afetação, os filmes, e a partir daí iam se produzindo diversos diálogos, desvios, bifurcações, lembranças de relatos de experiência pessoal e profissional. E, claro, muitas problematizações que circulavam entre todos. O professor-diretor-cartógrafo procurava escolher disparadores, às vezes perguntas, levando em conta as questões que possibilitariam produzir deslocamentos de lugares instituídos e cristalizados. Vale destacar que não existia uma ordem na forma em que isso acontecia. Às vezes, essas questões eram colocadas ao longo das discussões e não no início; não existia uma forma pré-definida.

Dependia de cada encontro, pois algumas obras cinematográficas produziam efeitos que apresentavam um grau de perturbação maior ou menor, e assim, convocava mais ou menos a fala. Ao mesmo tempo, não havia um foco previamente estabelecido, embora cada filme trata de - ou direciona-se para - uma temática. Cada encontro estava aberto ao inesperado. Isso aliado ao componente afetivo que, surgindo na experiência com cada imagem cinematográfica, possibilitava que se construíssem outros olhares, propiciadores da construção de novas subjetividades.

E aí o filme trouxe muito mais para gente pensar o que é, muito além das caixinhas, das teorias, de identidades ou não. **Como é que a gente pode sentir** como que é a realidade, as angústias de uma criança transgênera. **Toca-me muito a delicadeza, a sensibilidade.** Isso me toca de uma forma que não é só enxergar um menino adolescente ali, que anda mais afeminado. Ver como que foi a infância dele, tentando romper diversas barreiras (Atriz, grifos nosso).

Eu acho massa vocês abrirem espaço para gente que está trabalhando na educação, de ter a oportunidade, de ter a possibilidade de ver nossas/os colegas irem se refazendo, e eu sendo movido para isso também. De pensar, de me sentir, para observar os detalhes quando o Hugo diz no início: da importância do corpo, do sentir, e aí ela vem e diz: “eu penso que...” Como nós somos o tempo todo para o pensar e não para o sentir. Aqui a gente tem a possibilidade de pensar e de **sentir também a partir do cinema, que nos leva para esse lugar do sentir a partir do corpo** (Ator, grifo nosso).

O filme traz aquilo que eu falei com o Hugo no primeiro dia, **o cinema traz para gente aquilo que a gente não consegue falar** (...) (Atriz, grifo nosso).

[...] imagens e enredos que balançaram com o meu modo rígido de ver a vida (Atriz, trecho de sua carta).

¹⁶ (LAPOUJADE apud SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013:285).

A produção de afetos foi o que permitiu construir uma experiência compartilhada, em sintonia. Trabalhando a noção de sintonia a partir de Stern (apud SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013), vale destacar que “a sintonia, ou o compartilhamento de estados afetivos, ocorre largamente sem ser notada, fora da consciência reflexiva (idem, 2013:286)”, ela não é voluntária, pessoal e racional. Na formação, o disparador fílmico permitiu proporcionar um plano de sensações, que se inscrevem numa dimensão da realidade, assim como o da confiança, que é do plano movente de forças, intensidades, do campo dos afetos, do virtual. Os participantes falam então de suas experiências a partir de outro lugar, de uma perspectiva que não isola, mas pelo contrário, torna-se uma experiência comum, o que possibilita o engendramento de um plano comum e indeterminado.

A sintonia permite, então, a emergência da confiança e dava sentido à experiência tanto de si quanto do outro. A maneira como o grupo foi se entregando à experiência compartilhada produzia apropriações e problematizações distintas, favorecendo, então, a construção de uma grupalidade, de uma confiança e de um plano comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo.

Acho bom você dizer isto. É você que está reconhecendo que isso é uma caretece, que essa caretece é tua. E que bom e bonito você dizer isso para o grupo. Não sei, eu sinto que a partir desse momento **o grupo começa a se constituir de uma forma diferente. Cria confiança e afetividade.** A gente percebe que nós estamos aqui num movimento, enquanto educadoras e educador, educadores. [...]. Como dizer isso, sem lhe agredir. Eu preciso olhar para ti, como você toca seu pescoço, observar como você cruza as pernas, observar com que roupa você está. O que tem a ver uma coisa com a outra? Tem a ver sim, **sentir como que o outro funciona** para dirigir a palavra. A escuta, a observação do que o outro é. O caminho de pensar uma educação, um diálogo, uma relação com o outro e outra é está na escuta. Eu estou falando do corpo mesmo, de como o corpo dobra sabe, como o outro quer ser ouvido, como o outro quer ser sentido, como o outro aceita ser nomeado. Então, para eu me relacionar com esse outro distinto, que eu o ouça, veja, observe. E sim, e ter a preocupação de respeitar essa outra identidade que eu não conheço. [...] (Ator, grifo nosso).

E que grupo é este hein? Maravilhoso! Cada um com suas experiências, seu jeitinho de falar, virar os olhos diante de alguma dúvida, risadas, choros e até mesmo as putarias faladas (adoro). Agradeço todo o companheirismo e por me permitirem as trocas. Fiquei com um certo medo de me sentir burra, afinal eu estou longe da UFES há algum tempo, mas encontrei em vocês uma liberdade que logo, logo o medo passou e cada vez mais, como diria outro ator, fui me sentindo “suave” (Atriz, trecho de sua carta).

A confiança no processo formativo provoca um aumento da potência da formação e do engajamento nela. Além de “aumentar a potência de criação coletiva de territórios existenciais (idem, 2013:284)”, ou seja, reafirma-se a existência de uma forte relação da confiança com a

promoção da criação de uma grupalidade, que convoca modos de sentir e agir que mobilizam pertencimento ao grupo.

Para Sade; Ferraz e Rocha (2013) a palavra confiança (con-fiar) significa fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem. Já para Stengers, citada por Despret (2004:122), a confiança “é um dos muitos nomes para o amor, e você nunca pode ser indiferente à confiança que você inspira”. No limite, pode-se afirmar a constituição do *ethos* da confiança na formação.

A confiança, bem como o interesse - discutido na cena anterior -, mesmo que por apostas bem diferentes, precisam ser compartilhados para fazer com que as coisas venham a ser, afirma Despret (2004). É a confiança que conecta o professor-diretor-cartógrafo, os atores e atrizes, enfim, é a conexão entre todos os envolvidos. É justamente porque criaram confiança que se tornaram disponíveis aos processos de des-re-territorialização. “(...) A confiança diz respeito tanto ao regime afetivo de articulação quanto à abertura para as transformações decorrentes dessa articulação (SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013:284)”. Ou seja, existe um plano de indeterminação e que pode possibilitar ativar modos de subjetivação.

Durante as formações havia uma atriz que nunca atuava através do discurso. Atuava ao seu modo. O professor-diretor-cartógrafo observava com atenção essa atuação. Até que em um encontro essa atriz disse que precisava falar. Talvez naquele encontro para ela já houvesse estabelecido uma confiança e, assim, conseguiu desabafar para o grupo:

Eu vou falar, na verdade eu vou tentar falar. Tudo que a gente está discutindo aqui desde o primeiro encontro, tudo é muito novo para mim. Eu até falei na semana passada, que eu precisava de mais 23 anos para entender tudo. Porque assim, desde que eu nasci eu sou evangélica. Porque assim, existe as minhas questões, as questões que eu acredito. E existe às questões de gênero, de sexualidade, diversidade. E por eu estar nesse meu lugar de educadora, preciso respeitar e conhecer. Até para lidar um pouco melhor, para não confundir as coisas. E aí ele falando da tia dele, eu me lembrei do meu primo. Ele é gay. Como assim, eu tenho essa idade toda e nunca cheguei para falar com ele, conversar com ele. De perguntar que lugar é esse que ele está que lugar é esse que é diferente do meu. E estou sentindo que é uma coisa que eu preciso fazer. Eu acho que a partir daí, eu vou ter uma visão diferente do que eu tenho hoje. Eu tenho poucas coisas para falar em relação a tudo, por ser tudo muito diferente para mim. Mas, já foi uma provocação isso. De querer chegar até a ele, de conversar com ele, de perguntar como é que é esse lugar para ele, o que é para ele estar ali? O que é diferente dele para mim? E tudo mais (Atriz).

A partir dessa fala, é possível compreender o quanto os encontros estavam contribuindo para que fosse possível a emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e conexão com o mundo. Nesse caso específico, emergiu a

possibilidade dela se sensibilizar com o outro (seu primo) e querer estabelecer outra conexão e encontro com ele.

Outras atrizes e um ator colocam o modo como a cada encontro são inundadas/os de problematizações que as/os deslocam do lugar onde se encontram e as/os fazem pensarem outros possíveis. De como foram suscitados movimentos de saída de si, devires inusitados:

Sentirei falta dos incômodos e inquietações que cada intervenção feita pelos participantes do curso e explicações trazidas pelo Hugo causavam em mim. Quantos olhares, horizontes e perspectivas foram desconstruídos e novos construídos [...] Com certeza já não somos mais os mesmos. **Já não sou a mesma** (Atriz, trecho de sua carta, grifo nosso).

A troca de experiência foi algo magnífico e singular. A cada encontro uma nova pessoa (Atriz, trecho de sua carta).

A gente achou que ia chegar aqui, já com os conceitos definidos, ah eu domino um pouco, mas toda semana eu vou embora com a minha cabeça assim (ela faz um gesto com a mão demonstrando uma cabeça grande). Quantas coisas que eu ainda não tinha pensado, quantas mais dúvidas. [...] Eu ainda tenho muita coisa para pensar (Atriz).

[...] sairei daqui mudado, rasgado, provocado e perturbado... nunca mais seremos os mesmos depois destes encontros [...] (Ator, trecho de sua carta)

[...] Eu não conseguia me colocar no lugar dele, para entender isso. Era uma questão importante para ele, mas eu não conseguia alcançar. **Hoje eu consigo porque a gente está discutindo aqui.** E eu estou começando a saber que isso faz parte do respeito. Que ele quer ser reconhecido como ela. **São situações que eu tenho que ir desconstruindo e entendendo** (Atriz, grifo nosso).

Subjetividades e mundos vão sendo engendrados. Os encontros resgataram a confiança no mundo, de que existem outras possibilidades, de que algo diferente pode vir acontecer. De que por entre as formas constituídas se insinuam frentes de indeterminação e, assim, o mundo se coloca novamente como matéria a ser trabalhada - inclusive nas questões de gênero e sexualidade - como fonte de novas possibilidades de existência, convocando-nos, assim, a agir (ibidem). Algumas atrizes expressam exatamente esse efeito:

Hoje foi o último dia da formação “Sexualidade em cartaz na formação docente”. Desde abril as minhas segundas-feiras têm sido especiais, porque me reuni com um grupo maravilhoso de profissionais e estudantes da área da Educação comprometidos com o respeito às diferenças. Cada um que participou trazendo sua realidade, suas experiências e impressões me marcaram profundamente. (...) Dizem que a vida é a arte do encontro, esse foi um belo encontro proporcionado pelo Hugo Garcia e os demais colegas que me deram um gás de esperança e energia. Cada filme, cada conversa, cada lágrima e sorrisos reverberaram profundas reflexões para a vida! “O que temos feito de nós?” (Atriz, postado no facebook).

Essa formação me deu mais força para lutar pelos meus pensamentos, na verdade, pela liberdade de expressão, opinião, direitos e ideologias nas escolas (Atriz, trecho de sua carta).

O curso renovou nossos ânimos, nossas esperanças e me sinto, mais do que nunca, encorajada a travar novas lutas diárias à garantia dos direitos humanos [...] (Atriz, trecho de sua carta).

Outro efeito importante a ser destacado é o lugar hierarquizado de especialista/pesquisador que foi sendo diluído, pois o professor-diretor-cartógrafo passou a se sentir parte integrante do grupo. Passos e Eirado (2014) lembra que a dissolução não está relacionada com o abandono da observação, mas que relaciona-se em compreender que não há separação entre objetivo e subjetivo, entre pesquisador e objeto. Trata-se de se abrir e contemplar a coemergência de sujeito e mundo.

Quando o professor-diretor-cartógrafo lança-se na experiência, possibilita justamente coemergir sujeito e mundo. Nesse movimento, ele acompanha os processos de emergência, de indeterminação, cuidando do que advém. O cuidar se coloca como imperativo nesse processo. Passos e Eirado afirmam que o “paradigma não é o de conhecer, mas o do cuidar, não sendo também o do conhecer para cuidar, mas **o do cuidar como única forma de conhecer**, ou ainda, o paradigma da **inseparabilidade imediata entre cuidar e conhecer** (2014:122-123, grifos nosso)”.

O professor-diretor-cartógrafo logo no primeiro encontro ainda se encontrava nesse lugar rígido e instituído do pesquisador, até mesmo pelo processo que ele viveu anteriormente de planejamento que possibilitou acontecer a formação. Neste caso específico, além de pesquisador o professor-diretor-cartógrafo era o coordenador da formação, como se autodenominou no primeiro encontro. No segundo encontro, surgiu uma nebulosidade sobre suas expectativas do seu lugar de pesquisador, além do lugar que ele imaginou que os atores e atrizes também o colocariam como o detentor do saber, de uma verdade sobre a temática de gênero e sexualidade. Os acontecimentos se deram de outra forma. Houve uma experimentação inesperada.

Havia preparado toda uma introdução a respeito do filme, situando diretor, o ano etc E algumas questões disparadoras que achei que seriam interessantes. No momento seguinte a exibição do filme, houve o intervalo e ao retornarem o diálogo foi explosivo. Existia uma necessidade de fala, o filme teve um alto grau de afetação. A roda se formou e as pessoas iam cada uma “roubando” sua vez de falar. Quando me dei conta, aquele lugar que eu acreditei que iria existir de primeiramente eu falar, fazer uma introdução e lançar umas questões simplesmente não aconteceu (Diário de campo – 18/04/2016).

Nesse momento, o professor-diretor-cartógrafo foi se despidendo desse lugar de pesquisador e “dono do saber”. Além disso, pôde perceber como estava sendo construída uma horizontalidade no grupo e uma descentralização de sua figura. Todos atuavam e possuíam

um saber, e assim ia sendo construído um plano de experiência comum. Vale salientar que os atores e atrizes possuem também um saber que é construído a partir da experiência do chão da escola. O professor-diretor-cartógrafo foi percebendo que, ao mesmo tempo, não havia deixado de estar atento, observando e cuidando do que emergia.

Antes e depois da formação alguns atores e atrizes também o procuravam para conversar e dividir experiências que estavam vivendo nas escolas em que atuam, ou mesmo questões da própria formação. Vale destacar que nossa página do facebook foi um sucesso, e que também foi um canal que possibilitou ampliar o diálogo e o cuidado.

Um efeito inesperado emergiu a partir de um convite de um professor que coordena um cineclube chamado de Nome Provisório na escola em que atua. O convite era que gostaria de realizar uma parceria com a formação. O professor-diretor-cartógrafo acolheu a ideia, mas também retornou para todo o grupo o convite para que estivessem todos de acordo. Foi marcado um encontro em que alguns participantes do cineclube viriam para a UFES e também exibiriam dois curtas, um produzido por eles mesmos e outro nacional. Além da exibição dos dois curtas que estavam dentro da nossa programação.

Vale lembrar do encontro que adicionamos um ingrediente na mistura – as pessoas do cineclube Nome Provisório – e convenhamos que a potência ali foi excelente, que por sinal, esse encontro foi potente por todos os lados, conseguimos despertar curiosidades e interesse em todos que passavam (Ator, trecho de sua carta).

Realmente, o encontro foi inusitado. Sala cheia, cheiro de pipoca e uma energia de jovens contagiante. No meio da sessão há uma queda de energia na UFES, logo volta, mas o Datashow não funciona mais. Houve toda uma mobilização e é encontrada outra sala (menor) em outro prédio. Deslocamo-nos para lá e conseguimos finalizar as exposições com bastante troca de calor humano. Ainda havia o momento de discussão. Na sala em que nos encontrávamos seria inviável. Logo, indagaram ao professor-diretor-cartógrafo o que seria feito. Ele sugeriu uma discussão em algum ambiente ao ar livre. Uns gostaram, outros já reclamaram, outros lembraram dos mosquitos. Uma atriz sugeriu retornar para sala do NEPSs apesar de não ser uma melhor opção devido ao número em que estávamos. O professor-diretor-cartógrafo apesar de ter sido convocado e colocado nesse lugar de definir qual seria o encaminhamento resolveu não tomar a decisão e dar uma direção. Ficaram todos ainda na sala, alguns começaram a sair e ele foi junto. Queria deixar fluir, seguir o fluxo do sem rumo e ver o que emergia.

Quando o grupo passou por trás da cantina da UFES, havia um espaço iluminado e várias cadeiras sem serem utilizadas. Sem se darem conta, já havia formado uma roda ali. O local da discussão estava definido. Foi um encontro inundado de indeterminações, e por isso mesmo possibilitou experimentações. Deslocou o próprio grupo da formação como um todo. Foi um encontro inesquecível e com muito afeto envolvido.

Um último efeito inesperado da formação foi que duas atrizes procuraram o professor-diretor-cartógrafo para realizar uma escrita sobre o processo de formação que estavam vivendo. Ele não hesitou em acolher aquela experiência. Decidiu também ser interessante abrir para o grupo o que iria ser desenvolvido, e se outros sujeitos gostariam de compor a escrita. E mais um ator decidiu participar. Não se encontra finalizado, mas o movimento já se iniciou e alguns encontros aconteceram para realizar um desenho do texto. Quando há confiança, coexiste também um plano de indeterminação. Tal plano pode tomar rumos potencializadores de experimentação como este. Uma escrita a oito mãos sobre essa experiência formativa.

Cena 6.4 Imagens-narrativas¹⁷ que (re)inventam a escola

Ao longo dos encontros os/as professores/as traziam da memória experiências sobre gênero e sexualidade que marcaram suas trajetórias docentes, e que neste momento serão traduzidas em oito imagens-narrativas:

1- “Por exemplo, tem umas duas semanas a mãe de uma menina foi à escola muito preocupada porque uma coleguinha tinha feito um desenho sobre as duas e um desenho era uma do lado da outra e com um coração atrás e dois desenhos das duas se beijando. E ela muito preocupada porque a filha levou o desenho para casa e o pai questionou. Então eu como coordenadora decidi perguntar para as meninas o que o desenho representava para elas e foi um tapa na cara. Eram melhores amigas e vieram me falar de uma novela “Como surgiu um resgate?”, vieram me falar de umas meninas. E isso desmascarou, caiu por terra, desconstruiu todo um preconceito em relação aos desenhos e o que elas queriam expressar. E eu acho que é isso que tem que responder se a mãe vier perguntar qual foi a posicionamento da escola.

Essa semana fui chamada para mediar uma situação em uma turma de 5º ano e a professora disse: esse aluno aqui ainda não se decidiu e está causando um problema igual fulano de tal do ano passado. Isso é muito forte quando você começa argumentar sobre isso que se uma criança de nove anos já se definiu, como se a criança estivesse pronta para definir isso. Como se o problema fosse da criança, dele que gerou a situação. Se é afeminado, então, esse é o problema e isso vai gerar todos os problemas seguintes.”

2- “Durante minha faculdade trabalhei por 2 anos na EI com e sem carteira assinada. Teve uma época que eu tive que dividir a sala com uma outra professora porque a dela estava reformando. E ela é uma pessoa que tem isso para ela bem enraizado, do que é masculino, do que é feminino, do que é para menino, do que é para menina. E ela impunha isso de forma bem rígida para as crianças. E uma vez um menino levou uma boneca e ela disse para ele que isso era coisa de menina. E o menino nem “aí” para o que ela falou. Ela ficou perturbando o menino o dia inteiro. Quando a mãe chegou para buscar, ela falou que não era legal o menino levar uma boneca para a escola porque ele é homem, macho e não pode. E ela falou do lado do menino, que tinha 3 anos. E o menino falou: claro que pode, ela é minha filha. Tenho que trazer minha filha para a escola se não ela vai chorar. Aí a mãe olhou para a professora e

¹⁷ Para Guimarães, citado por Ferraço e Gomes (2015), o conjunto de enunciados que formam uma imagem-narrativa, é antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires.

disse: tá vendo é a filha dele. E toda sexta-feira que é o dia do brinquedo, ele levava a boneca e a professora não falava mais nada.”

3- “Existe o grupo das translativas, aquelas que provocam mudanças, um grupo de meninas feministas dentro da escola. Parte dessas meninas afirmam que gostam de meninos e meninas, outras de meninas. E também de meninos. Elas estão se colocando muito intensamente.

E a escola começou a dar respostas a isso, no sentido de um controle mais intenso pro corpo, da fala. Convidamos ex-alunos da escola que estão fazendo filosofia, sociologia, psicologia, artes, arquitetura para realizarmos um enfrentamento juntos embaixo do flamboyant, uma árvore que pega fogo. E a proposta era dizer: que escola temos? Que escola queremos? Ou que escola não queremos? Esse pessoal voltou para dizerem como agora eles estão vendo a escola. Porque as translativas, foram achincalhadas dentro da sala dos professores, antes da reunião espalharam cartazes pela escola dizendo as bi, as lésbicas e as sapatão estão juntas para fazer a revolução. E a escola arrancou os cartazes, na figura de um coordenador. Disse que aqui não. Queremos um novo uniforme porque os meninos tem a opção de bermudas e nós não temos. Ficamos usando calça jeans apertada, isso dá problema na pele. E um coordenador chama parte dessas meninas para sua sala e pergunta qual a orientação sexual delas e quando informam ele diz que ligaria para os pais delas dizendo que estariam espalhando pela escola discursos lesbiânicos. (momento de espanto entre os participantes da formação. E as meninas saem de lá com medo, assustadas, e vêm conversar comigo.”

4- “Eu comecei a trabalhar no Ensino Médio com uma equipe pedagógica fantástica onde eu não vi nenhum preconceito e eu tive alunos que foram e ainda são muitos especiais para mim na minha vida. E que eu ainda tenho contato por meio das redes sociais. No ano de 2012 eu tive vários alunos homossexuais, lésbicas e gays. Um era Drag Queen já com 16 anos assim, o outro gostava muito de se vestir de mulher, mas era heterossexual. Isso é bem engraçado, ele ia para escola todo montado. Esses dois alunos davam inveja, eles iam com um saltão enorme. Às vezes iam de peruca. Um deles pegava geral, as meninas e vestido de mulheres, eu achava isso muito curioso. Criamos uma peça teatral que eu deixei eles escolherem os papéis, e era sobre a arca de Noé. Nós fizemos uma arca de Noé moderna, contemporânea, com celular, Noé era Gay, tinha tudo isso. Então foi o máximo, umas meninas escolheram papel de homem e homens com papéis de meninas e aí eu comecei a ter uma paixão por esse estudo. A escola amava e os meninos andavam com aqueles saltões e suas roupas. E eu achava que toda escola

tinha essa liberdade. Essa foi a primeira escola estadual que eu trabalhei. Depois eu fui trabalhando em outras escolas e foram se abrindo os desafios.”

5- “Esses dias mesmo, um pai bem aquela coisa do homem viril, um homem grande e forte. Ele disse: professora, toda vez que eu chego aqui minha filha está brincando com os meninos. Toda vez! O quê que é isso?”

Mas, pai... Ele retrucou: Não! Não é questão de preconceito, mas que é esquisito é. A senhora há de convir.

Professora: É verdade. (comentário: Normalmente eu concordo, depois eu dou uma rasteirinha.) É verdade, muito estranho. Porque assim pai, quando eu descobri que brincar com menino era mais legal, eu também gostava de brincar com os meninos.

Pai: Professora!!!

Vamos sentar e conversar, bater um papo. Veja só, toda vez você chega é na hora da saída. Ela gosta muito de correr. Ela quer subir, descer, ela não tem medo, ela é destemida. E as outras meninas, são muito barbzinhas. Eu e a Isabela somos muito parecidas. E outra, a turma tem 20 crianças e são 16 meninos. Não tem muitas outras opções. Assim, ela tem uma preferência pelas brincadeiras diferentes do que as meninas estão fazendo.

Pai: Mas, a senhora sabe como são as coisas. Eu chego aqui e ela está brincando de carrinho.

Professora: Pai, eu não sou mãe ainda não, Mas, o dia que eu comprei o meu carro eu fiquei tão feliz. Para poder ir desmitificando. Porque você falar com esse outro, daquela criança que está ali com você. Não sei se a menina é ou não é. Se ela será. Não me interessa isso. Eu tenho que lidar com esse sujeito nesse momento, ela gosta mesmo muito de brincar com os meninos. Tem hora que eu brinco com as meninas, tem hora que eu brinco com os meninos, tem hora que eu brinco com as meninas e chamo os meninos. Tem hora que eu bagunço tudo. Eu me coloco nesse compromisso, sabe, não de fazer gostar sexualmente de menina ou menino. Mas, de entender também que tem menina que corre e tem menina que fica sentada. E tem menino que corre e tem menino que fica sentado. Essa busca de desmitificar com alguém que chega na sua porta de sala de aula é muito difícil”.

6- “Quando eu falo dos pequeninhos, quando eu falo: Vamos ao banheiro! Quem vai querer ir ao banheiro de menino vai com a tia fulana. Tem o banheiro de menino e de menina. E aí o menino vai na fila das meninas e diz: mas tia, eu sou menina.

Professora perguntou: Mas, você é menino ou menina?

Criança: Sou menina. Eu vou no banheiro das meninas.

Professora: Mas, o que você vai fazer no banheiro das meninas?

Criança: xixi.

Teve um dia que eu meio que deixei ele por último. Porque também tem isso, “ô mãe o Hugo foi ao banheiro das meninas hoje, a tia deixou”. Assim, é complexo. Deixei ele por último e ele foi no banheiro das meninas. Eu entrei junto e fui lavar as minhas mãos, eu sou menina então eu vou no banheiro das meninas. O banheiro de escola pública infantil é uma coisa horrível e não tem parede. E ele estava sentado fazendo xixi. E isso me provoca assim, como é que eu vou compreender ele? Essa situação. Como que os outros vão entender, eu não quero que ele sofra. Eu volto nessa coisa do sofrimento, porque é geral. Todo mundo fala que em algum momento sofreu muito. Todo mundo fala que não conseguiu emprego, e aí me incomoda porque quando eu lembro da Diana, ela foi aluna da escola que eu dava aula. O dia que ela falou que fez um buraco no muro da escola para fazer xixi do lado de fora e voltava porque ela não podia usar nenhum dos banheiros. Ela não podia ir no banheiro dos meninos porque eles pegavam ela por trás. Ela não podia ir no banheiro das meninas, porque ela tinha piru. E ela tinha vergonha daquele pênis, naquela situação, naquele momento. Eu fiquei tão incomodada com aquilo, foi a primeira escola do município que eu fui professora. Caraca, a gente permite essas coisas. E ela afirma que com 11 anos ela fugiu da escola e nunca mais voltou a estudar. Naquela fase que é importante ir para escola, que é direito, dever, direito de um e dever do outro. E ela fugiu da escola. Muitas vezes vamos nos prostituir por falta de opção. E como é forte isso na fala dos transexuais. Isso vai me provocando lá com os pequenos. Eles vêm e dizem: tia ele está pintando de rosa. E qual o problema? Ao ponto de eu entrar mesmo no mundo e combinar com o meu marido para ele ir de camisa rosa me buscar. E a criança diz: Tia o seu marido estava de camisa rosa. E ele adora e ele usa. Eu tento desmistificar e vem um e diz: Meu pai falou, Deus não gosta. São coisas muito repetidas que a gente escuta. São crianças de 4 anos, com conceitos muito pesados. [...] Como é que eu vou passar pela vida desses meninos?”.

7- “Durante o meu TCC eu fiz umas intervenções utilizando histórias em quadrinhos para problematizar algumas coisas com eles. Eu fiz uma oficina de quadrinhos, todos os conceitos, tudo que está presente. E junto com essa parte eu levava imagens, charges, quadrinhos,

animes para problematizar com eles. Acho que foram 20 encontros bem curtinhos. E foi bem legal, eu levava umas tirinhas da Laerte e as crianças não sabiam como falar daquilo. E tinham muitas dúvidas. Eu levei uma que tinha uma pessoa se olhando no espelho e de um lado era um rosto feminino e do outro um rosto masculino. E chegava uma pessoa e perguntava o nome. Meu nome é May. Seu nome não é May, é Pedro, Paulo, João. Então através do meu projeto de quadrinhos, eu consegui trabalhar com eles várias questões que eram tabu na escola, consegui ao final que eles formassem um pouquinho mais o pensamento e a escrita. E eu percebi a carência das crianças em relação a essa temática. E esse é um dos motivos que me fez procurar a formação para que possa contribuir quando eu estiver na escola um pouco mais presente”.

8- “Eu tinha uma aluninha, eu percebia claramente que ela tinha os cabelos longos e compridos, mas sempre ela dava um jeito de prendê-los , usava um bonezinho para trás. Eu percebia nela, mas enquanto professor o que a gente faz? Eu via os outros professores tentando tirar o boné ou deixar o cabelo solto, eu via essa coisa da forçação. Com ela eu aprendi a não fazer fila de menina e menino, eu faço assim até hoje. Se vai sair da sala ou não, que está de cabelo solto ou quem está de tênis ou de chinelo. O que eu percebi nela, ela me ensinou o quanto é complicado a gente ensaiar uma quadrilha. Ela me falou bem assim, eu quero ficar na fila dos meninos. E as meninas, disseram que não podia. Então, eu tive que afirmar que ela ia ficar na fila dos meninos sim. Eu tentei amenizar a situação na hora. Ela gostava de balançar as meninas no colo dela. Aí vinham os professores proibindo. Será que era uma inocência ou será que ela sente prazer de estar com uma menina no colo? É muito difícil para gente na educação infantil”.

O professor-diretor-cartógrafo se afetou com essas imagens-narrativas que os atores e atrizes trouxeram ao longo da formação, pois colocam a possibilidade de se afirmar que na escola ainda existe espaço para se expandir os modos de vida. São práticas docentes implicadas com a alteridade e com a diferença e que rompem com o instituído, com o já dado, com o óbvio e com a repetição. Acredita que não cabe realizar análises em relação a isto, elas por si só já são uma explosão de potência. A intenção é que ganhem visibilidade essas práticas do cotidiano das escolas.

Cena 6.5 Algumas cenas fotografadas e as cartas



Fotografia 13 – Grupo da formação docente: as atrizes e os atores



Fotografia 14 – Encontro com o Cineclube Nome Provisório



Fotografia 15 – Participantes da parceria com o Cineclube Nome Provisório



Fotografia 16 – Certificados e lembrança para o último encontro



Fotografia 17 – Lanche coletivo de encerramento da formação

No grupo de formação NEPS.
Os dez encontros realizados passaram de forma tão rápida mas que deixaram enormes aprendizagens. A cada aula era possível sair com a cabeça do tamanho de um balão, e olha que eu pensava que possuía grande, ou parcial, conhecimento do conteúdo discutido. Ah! Coitada! Nada sei. São muitos questionamentos, dúvidas e termos! Não posso dizer que sei o que é "branheira" e "inferno" e como me sinto poderosa por saber disso!... e como.
A realidade é que estamos trabalhando um assunto um tanto complexo e deluado. Ainda penso que essa formação deveria ser obrigatória à toda equipe escolar, pois estes, para mim, são os que provam os maiores desafios no ambiente escolar. Essa formação me deu mais força ainda para lutar pelos meus pensamentos, na verdade, pela liberdade de expressão, opinião, direites e ideologias nas escolas.
O que grupo é este heim? e barulhoso! Cada um com suas experiências, seu jeito de falar, rir, e olhar diante de alguma dúvida, risadas, choro (alguns perspetivas e outros direites) e até mesmo as "putarias" faladas (adoro).
Agradeço todo companheirismo e por permitirem as trocas.
Fiquei com um certo medo de me sentir suera, afinal eu estou longe da UFES há um bom tempo, mas encontrei

em vocês uma liberdade que logo logo o medo passou e cada vez mais, como dizia Gisele, fui me sentindo "suara". Obrigada a todos e espero que possamos nos ver novamente.

Flugo, obrigada por me dar esta oportunidade de trabalhar e discutir a sexualidade através de uma maneira fantástica que é o cinema. Estou animada para colocá-la em prática nas salas de aula. Desejo-lhe todo o sucesso nesse trabalho. Não se esqueça de me chamar para a defesa! (arrasa)!

Enfim, estou escrevendo esta carta enquanto aplio uma atividade em sala (eu sei, é errado) e deixei a tarde toda para chegar a esta parte. Em meio a agitações e emoções seiuro sem saber ao certo se estou feliz ou triste. O tema nunca vai acabar, dificuldades, problemas, preocupações sempre irão parecer, e conto com vocês para "explodir".
Um até logo a todos e um "muito obrigada", que agora preciso colocar ordem na sala. Beijar.



Queridxs Companheirxs,

*"Levamos um mundo novo em nossos corações,
esse mundo está crescendo neste instante".*
(Durruti)



É com pesar que encerramos mais um ciclo de formação. Sentirei falta das expectativas que o curso criava em mim todas as segundas-feiras em relação ao filme do dia e às discussões que travaríamos a partir dele. Sentirei falta dos nós na garganta, das lágrimas, dos sorrisos, das vibrações e torcidas que xs personagens provocavam a cada encontro.

Sentirei falta dos incômodos e inquietações que cada intervenção feita pelxs participantes do curso e explicações trazidas pelo Hugo causavam em mim. Quantos olhares, horizontes e perspectivas foram desconstruídos e novos construídos sobre os assuntos debatidos.

Com certeza já não somos mais xs mesmxs. Já não sou mais a mesma. O curso renovou nossos ânimos, nossas esperanças e me sinto, mais do que nunca, encorajada a travar em nossas lutas diárias a garantia dos direitos humanos, em busca de *um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres* (parafraseando Rosa Luxemburgo).

Que o novo mundo que cresce em nossos corações, cresça nos corações de nossos pares, nossxs alunxs, nossxs colegas de trabalho para que não vejamos mais ocorrer o massacre na boate gay em Orlando, a evasão escolar, o discurso de ódio, e todas as formas de violência por motivação lesbotranshomofóbica. Quando não nos posicionamos, são nossas mãos que também ficam sujas de sangue.

Por fim, agradeço a todxs pelos momentos maravilhosos vividos e o prazer proporcionado a cada encontro.

Beijos,

♥ Vitória, 13 de junho de 2016.

Carta aos colegas do curso "Gênero e Sexualidade em cartaz na Formação de Professores"

O comitê chegou por acaso, via facebook de uma amiga. O título chamou muito a minha atenção e despertou minha curiosidade, pois há muito queria estar em contato com a temática. Fiz minha inscrição, quase na certeza de que não seria contemplada. O sim vivo e eu adorei, fiquei muito feliz!

No primeiro encontro vi que eu não estava sozinho com minhas dúvidas sobre o "ser ou não ser", sobre "o isto ou aquilo". Colegas de diversas áreas, com diferentes contribuições a dar. Fiquei à vontade! E todas as segundas-feiras que seguiram, apesar do cansaço para encarar o transcol, estive aqui e sempre valui muito à pena.

A cada filme uma emoção, uma descoberta, uma nova discussão, novos testemunhos até. Acredito que o filme nos coloca em contato com algo que vivemos, que passamos, mas que nem sempre conseguimos traduzir ou exemplificar. Todos os filmes provocaram a gente, o grupo, desde "Tomboy" à "Quero voltar sozinho". Todos geraram conversas, descobertas, papos que passaram da hora sem que percebêssemos.

Aprendi com cada um de vocês, com cada juto, com cada bandeira, com cada militância. Paraca, aprendi muito! 

Aos poucos as dúvidas, os pré-conceitos, as incertezas foram pelos filmes e pelas discussões, transformados!

Uma verdade? Continuar! Continuar com o papo tranquilo, destimido, continuar a falar, continuar a aprender com o outro, na melhor forma de "se mediar".

Agora ao final, concluo que não tem "ser ou não ser", não tem "isto ou aquilo". Temos pessoas que merecem respeito e direitos. Temos pessoas que têm uma belíssima história de luta por seus direitos.

E eu? Eu fico cada vez mais admirada por sua força e sigas com a certeza de que toda forma de amar vale a pena, mas a alma, ah, essa não pode ser pequena!

Obrigada a vocês por contribuírem ^{de forma} significativa, com a ^{formação da} minha subjetividade. Obrigada ao Hugo pela oportunidade, seu lindo!

Valu! Valu - no segundas-feiras!
Um beijo carinhoso e já, saudoso no coração de cada um / uma!

No grupo de formação NEPS,

Eu particularmente adoro novidades! A formação me pareceu como uma oportunidade única na minha vida por conhecimento.

Não imaginei que os encontros de segunda-feira seriam tão especiais! A coordenação serena e tranquila do Hugo deu um ritmo diferenciado ao que geralmente se espera de uma formação para professores. A escolha do material audiovisual (filmes, documentários, curtas, entrevistas) foi muito significativo, nos pegando de surpresa a cada encontro e gerando a gostosa expectativa: "O que será ~~que~~ no próximo?"

Que incrível eram os momentos em que as luzes se acendiam e estávamos lá: sorriso de orelha a orelha, chorando honores, surpresas, com uma interrogação enorme ou chocados com alguma informação bombástica. Ter o momento para compartilhar todas essas sensações e impressões foi muito importante para ampliar minha visão de mundo. O exercício de ouvir e elaborar o que tenho a dizer para que o outro entenda é uma troca valiosa que experimentei com um grupo maravilhoso onde cada um ao compartilhar um pouco de si e suas experiências agregaram muito conhecimento para mim!

Ao voltar para casa ficava pensando: "Caramba, como pode o encontro com pessoas bacanas mudar

o meu dia!" As pessoas podem nos atingir de forma única, nos trazendo a tema reflexões e esperança. Tem sido uma felicidade imensa saber que existem profissionais da Educação comprometidos, sensíveis e com energia para fazer a diferença.

Para mim, além para além do conhecimento técnico, a experiência do encontro, de parar para conversar, parar para assistir um filme e ter pessoas para conversar sobre, o tempo que tivermos de olhar nos olhos, a troca de afetos (compartilhando as lágrimas, a vontade pro casal ficar feliz, as trocas de sorrisos etc), de boas ideias e reflexões foram cruciais para esta formação ser tão especial. Agradeço aos colegas a ótima companhia!

Cordialmente,

Elaine Quintiliano Nascimento

13.06.2016

- * "pessoas que nos fazem acreditar na Educação"
- * "Radicaliza a atenção ao outro"
- * "Há uma resiliência compartilhada"
- * "Produção de sujeitos"
- * "O que a gente tem feito pela gente?"
- * "O 'outro' atravessa toda nossa existência"
- * "O que temos feito de nossos corpos?"
- * "Quero sentir, compreender o outro"
- * "Isso chegou pela gente"

13 de junho de 2016

Ao Grupo de, *Cinema e Sexualidade na Formação Continuada de Professores.*

Se tem uma coisa que nunca gostei foi de dizer adeus, nunca gostei de acabar as coisas, mesmo que algumas precisem, mas se tem algo que gosto muito é de memórias, lembranças, (des)encontros, provocações e problematizações... e olha que nesse grupo, nestes dez encontros tivemos muito disso.

Assumo que gostei do curso/vivência desde o primeiro dia, a aproximação feita ali foi perfeita, as pessoas se colocando, mostrando suas vidas... foi perfeito, e sinto que todo mundo se identificou um pouco com o outro naquele momento, os outros dias, quando iniciaram as exibições foi ainda mais interessante, pois conhecer pontos de vistas diferentes é sempre interessante, ouvir algumas coisas foram legais, outras doloridas, mas o legal é que sempre chegamos ali para poder ouvir. Foi um grupo diverso em todas as formas possíveis e imagináveis, e isso me formou muito.

Agradeço a todos por esses encontros, essas conversas – acho que chamar de aula não seria o ideal, como o próprio Hugo havia dito – essa formação, pois aprendemos muito ali dentro. Adorei a forma de pensar as películas como forma de produção e de pensamento, assumo que isso é algo que pode potencializar demais a nossa vida docente, e isso pode – e arrisco dizer que deve – ser colocado e passado aos nossos alunos, e se em algum momento houver dúvidas sobre discutir essas temáticas com adolescentes? Vamos lembrar do encontro que adicionamos um ingrediente na mistura – o pessoal do Cine Clube Nome Provisório – e convenhamos que a potência ali foi excelente, que por sinal, esse encontro foi potente de todos os lados, conseguimos despertar curiosidade e interesse em todos que passavam.

Encerro apenas dizendo que adorei a forma como tudo foi levado, como foi pensado, discutido e obrigado a todos por me fornecer a possibilidade de aprender com todos, de entender as visões diferentes de cada um, e principalmente, obrigado por trazer para todos aqui presentes um momento de suas vidas, pois as experiências de cada um com toda certeza nos atravessaram de algum modo, e como sempre dizemos... sairei daqui mudado, rasgado, provocado e perturbado... nunca mais seremos os mesmo depois destes encontros.

Companheiros,

Momento especial de poder compartilhar a minha experiência de fazer junto com vocês essa formação acontecer, e de forma tão leve e prazerosa.

Quando pude conhecer cada um, ainda que numa camada superficial, limitada de um primeiro encontro, já me demonstraram que é possível sim, acreditar em um mundo e sociedade mais justa, em uma humanidade que reconheça o outro pelas suas singularidades. Um mundo e sociedade em que todas as formas de amor sejam legítimas.

Nesse primeiro encontro já poder ouvir da F., o que a sua intenção para estar conosco “era a melhor, de contribuir para todo mundo ser feliz, de ficar feliz. Porque a gente enfrenta essas barreiras e elas são reais e está com a gente”. Não tem como não encher o balão das esperanças.

Cada um chega aqui com sua trajetória de vida, mas com uma semelhança, que acredito que nos aproxima: a implicação com o trabalho docente. Um professor/a implicado com a construção de uma escola em que as minorias e as diferenças sejam flores no jardim e que as desigualdades de todas as formas devam ser extintas como erva daninhas.

Ao longo dos encontros, ouvimos imagens-narrativas das histórias de experiência, situações que cada um já vivenciou com o tema de gênero e sexualidade e que juntamente afirmava a possibilidade que na escola ainda existe espaço para se expandir os modos de vida.

Ouvir da T. sobre uma peça teatral onde fizeram uma arca de Noé moderna, contemporânea, com celular, que Noé era Gay, além dos modos inventivos e éticos com que F. e A. conseguem produzir nas suas práticas pedagógicas.

Sem falar da garra e coragem em que G. vibra com os alunos na escola Maria Horta. Ou melhor, nas suas palavras: “[...] para fazer com que nosso corpo trema de outros modos, fale de outras formas, para que possamos juntos e juntas, construir instrumentos, ferramentas, máquina de guerra, sabe, para gente criar enfrentamentos lá na tua escola”.

Enfim, todas essas práticas docentes que rompem com o instituído, com o já dado, com o óbvio. Conseguem inventar formas específicas de experimentação para lidarem com o outro e com a vida.

Ao longo dos dez encontros criou-se um grupo, confiança, laços, amizades, afetos, que, certamente, se perpetuarão.

Eles permitiram perceber que as nossas questões/inseguranças/desafios/despreparos vivenciados com a temática de gênero e sexualidade nos cotidianos não acontecem somente conosco, reconhecer que outros vivenciam isso, diminui a solidão, a angústia. Além disso, coloca em evidencia o quanto é importante ter espaços de formação nas escolas e, não só.

Hoje ao final, se conseguirmos nos ver de uma forma diferente, que nos deslocamos nas nossas formas de sentir, pensar e existir demonstra a virtualidade dessa possibilidade de (experimentação) de formação, e que efetivamente teve efeitos.

Latour (2008) nos ajuda indicando algumas características que designam quando o conhecimento produzido é interessante, quando houve uma boa articulação: fecundidade, produtividade, riqueza, originalidade. E a nossa formação baseada na problematização e a invenção coletiva de problemas, justamente, conseguiu tecer boas articulações e também parcerias. Acrescentamos coisas ao mundo; é produção de mundos.

Termino expressando minha imensa felicidade de ter tido encontros afetuosos com vocês e agradecendo a confiança na proposta da formação e da minha pesquisa. Desejo que continuem tendo muito sucesso! E que o diálogo, amizade e futuras parcerias tenham mais surgimentos.

Com carinho,

Hugo Garcia (o Professor-diretor-cartógrafo)

7. E CORTA?

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1998).

O poeta Manoel de Barros já afirmava que a maior riqueza do homem é a sua incompletude. O filme pesquisa e a formação docente realizada se organizam em um tempo que demanda finitude. No entanto, será que podemos realmente dizer luz, câmera, (form)ação! E corta!

Se pensarmos na formação no conceito defendido nesta pesquisa, ela não tem fim; o processo formativo não se esgota. Numa formação inventiva, o si e o mundo estão em um processo de transformação permanente. Num movimento que possibilita sempre novas atualizações e novas emergências. Os próprios atores e atrizes também colocam isso:

Uma vontade? Continuar! Continuar com o papo tranquilo, destemido, continuar a falar, continuar a aprender com o outro, na melhor forma de se mediar (Atriz, trecho de sua carta).

O tema nunca vai acabar, dificuldades, problemas, preconceitos sempre irão aparecer, e conto com vocês para “explodir” (Atriz, trecho de sua carta).

E o nosso porto é nunca chegar.
O caminho, é por ele que vamos.
É por ele que andamos, o caminho!
Então segues em paz! (Ator, trecho de seu poema/carta)

É uma formação contínua e permanente, que pode igualmente ser dita de (des)formação. Assim, formar não se limita à aquisição de habilidades cognitivas, competências, treinamento, conscientização ou instrumentalização. Formar é invenção, invenção de problemas, de si e do mundo. É uma formação inventiva.

Gostaria de esclarecer que até o momento do exame de qualificação, a pesquisa se ancorava em uma perspectiva de formação, diferenciando-a entre formação inicial e continuada. Após algumas problematizações, o professor-diretor-cartógrafo percebeu que o conceito de formação poderia ser ampliado e sentiu a necessidade de estabelecer um diálogo entre formação e produção de subjetividade. Diante disso, ocorreu também uma troca do título, antes era “Gênero e Sexualidade *em cartaz* na formação continuada de professores/as” que apareceu ainda no cartaz de divulgação e depois mudou para “Gênero e sexualidade *em cartaz* na formação de professores/as”.

A interseção entre o cinema e a formação contribuiu para expandir a realidade, ou seja, permitiu acessar um plano de sensações do campo virtual da realidade (dos afetos), e que provocou a emergência de uma experiência comum. As imagens afetavam os sujeitos e que, às vezes, engendrava uma provocação do “lugar” em que se encontravam. Isto é, causava uma inquietação, forçava um movimento da subjetividade. Portanto, no encontro entre imagens cinematográficas e os professores/as que se dava o acontecimento desencadeando modos de subjetivação, abrindo potências. É o acontecimento que produziu a experiência de problematização, de invenção de problemas.

Com o filme pesquisa foi possível perceber que existem algumas condições que se fez presente ao longo da formação, do modo como se entrelaçam engendrando o processo formativo. Uma condição inerente ao processo formativo é a necessidade de estar disponível e sensível às afecções. Além disso, interesse e confiança precisam ser compartilhados, mesmo que por apostas diferentes. Sem esquecer-se de evidenciar como a sintonia é que permitiu a emergência da confiança, e com isso o grupo foi se entregando à experiência compartilhada produzindo pertencimento, favorecendo, então, a construção de uma grupalidade. Diante dessas condições, em um processo formativo, surgem efeitos imprevisíveis que foram experimentados. Por exemplo, a possibilidade da emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e conexão com o mundo.

Escolher a cartografia com a proposta de um antirroteiro foi possível experimentar uma formação de professores/as que fosse de encontro com o que já vinha sendo realizado em outras locais, que muitas vezes, vincula-se as formações do MEC com prescrições sobre como os professores devem trabalhar, independentemente do próprio contexto em que se encontram. Não tínhamos receitas e modelos preexistente de como se daria o processo, tampouco uma realidade dada. Mesmo assim, conseguimos acessar um plano da experiência em que havia uma produção de conhecimento comum, compartilhado em que se buscava articular as diferenças e as controvérsias, de modo que as problematizações não tivessem que convergir para uma única ideia.

Com o filme pesquisa, a proposta de formação se atualizou e ganhou força no presente. Tanto o professor-diretor-cartógrafo quanto os atores e atrizes sentiram que os laços estabelecidos de confiança, os afetos, as amizades, a grupalidade que se formaram pediam para continuar. Então, o professor-diretor-cartógrafo após o término da formação lançou na página do facebook do grupo uma sugestão: de que os encontros continuassem no semestre seguinte na primeira segunda-feira de cada mês. E que fosse sem formalidades e obrigações, que ocorressem simplesmente pela potência dos encontros. Também sugeriu que fosse aberto para outras pessoas que tivessem interesse em vir compor com o grupo, seja professor ou não. Para convidarem colegas, mesmo que seja para um encontro. O retorno foi imediato e incrível. Houve uma adesão muito grande. Não era mais possível dizer “corta”!

Ao longo do segundo semestre de 2016, surgiu então, o “Trans-formar: grupo de formação em gênero, sexualidade e cinema”. A cada segunda-feira de cada mês continuamos a nos reunir e seguir com as problematizações e invenção de problemas. Pelo movimento inerente da vida, alguns permaneceram, outros partiram, alguns mantemos contato via facebook. Ter a formação que surgiu por meio da proposta deste filme pesquisa ganhar vida e se transformar em um grupo de formação é um sonho. É sentir que há esperança mesmo em uma realidade social que vivemos atualmente conservadora e elitista. São nesses encontros formativos que se aumenta a potência de existir e que se faz reverberar no cotidiano de muitas escolas a produção de uma vida mais feliz, que reconheça os infinitos modos de ser e existir de cada ser humano.

As luzes se acendem, sobem os créditos (as referências) e se encerra a exibição do filme pesquisa.

8. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ALVARENGA, Gabriel de Castro Augusto; NEVES, Cláudia Abbes Baêta. A noção de acontecimento e características da arte em Deleuze e Guatarri: a ruptura como potência de interferência criadora. In: Romagnoli, R. C.; Dimenstein, M. (Org.) **Cotidiano e Processos de Subjetivação**. Vitória: Edufes, 2015.

BESSA, Karla. **Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade**. Cadernos Pagu (28), janeiro-junho. p. 257-283.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BARROS, Manuel de. **Retrato de artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Heteronormatividade ou reconhecimento? professores e professoras diante da homossexualidade**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34ª, 2011, Natal. Anais eletrônicos...Disponível em:<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-682%20int.pdf>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BRITO, João batista. **Cinefilia: o que é isso?** Paraíba, 28 de Março de 2011. Disponível em: < <http://imagensamadas.com/2011/03/28/cinefilia-o-que-e-isso/>> Acesso em: 26 de Abril de 2015.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Sobre a máquina devir-mulher no cinema: sexualidade embaralhada**. Linha Mestra, v.27, p.71-74 ago.dez.,2015

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** ; [tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo Cunha]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAPONI, S. **Biopolítica e medicalização dos anormais**. Physis. V.19, n.2, p.529-549, 2009.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini. **Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª, 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos...Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

CELSO, José. **Fundador do Teatro Oficina dedica sua vida à libertação artística e sexual** [24 de Outubro, 2011]. Trip, 2014. Entrevista concedida a Otávio Dias.

CÉSAR, Janaína Mariano. **O que se passa nos processos formativos? O labor de um êthos na produção de si**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em Sexualidade e Educação**. Vitória: EDUFES, 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. **Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos**. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33^a, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://33reuniaio.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PPD/GT24-6493--Int.pdf>. Acesso em: 24 de Abril de 2016.

DEAN, James Joseph. **Gays e Queers: do centramento para o descentramento da homossexualidade em filmes americanos**. *Sexualities*, v.10, p.363-386, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DESPRET, Vinciane. **O corpo com o qual nos importamos: figuras da antro-po-zoo-gênese**. *Body and society*, v.10, n.2-3, p.111-134. 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3.ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: TADEU, Tomaz (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-76.

FABRIS, Elín Henn. **Cinema e educação: um caminho metodológico**. *Educação & Realidade*, 33(1): 117-134 jan/jun, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva. **Caos, Acaso, Clichê e currículo: as dimensões éticas-estéticas-políticas das pesquisas com os cotidianos**. *Revista Linha Mestra*, n.27, p.207-215, 2015.

FERRARI, Anderson. **Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes.** Revista Brasileira de Educação, 49 (17) jan.-abr. 2012.

_____. “Poeticamente silenciosa”: cinema e a formação ética-estética dos sujeitos. In: CASTRO, Roney Polato e FERRARI, Anderson (org.) **Política e poética das imagens como processos educativos.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 22. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. [1988]. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro, Graal, 2011.

_____. **Tecnologias de si.** Verve, n.6, p. 321-360, 2004.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRANUZZIO, Patricia Magri. **Processo de significação de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada na escola pública.** 2012. Tese (Doutorado) em Educação- Universidade Metodista de Piracicaba.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. P.17-31.

_____. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo de cognição.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre.** Educ. Soc., Campinas, v.26, n.93, p.1273-1288, Set./Dez. 2005.

JUNIOR, Donald Hugh de Barros Kerr. **Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema.** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Educação.

LATOURETTE, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (orgs.). **Objetos impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência.** Porto: Afrontamento, 2008. p.39-61.

_____. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 2013.

- LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Cinema e Sexualidade**. Educação & Realidade, 33(1): 81-98, Jan./Jun., 2008.
- LOPES, Denilson; NAGIME, Mateus. New Queer Cinema e um novo cinema queer no Brasil. In: MURARI, L.; NAGIME, M. (Org.) **New Queer Cinema: cinema, sexualidade e política**. Rio de Janeiro, 2015. P.12-17.
- LOPES, Denilson. Madame Satã. In: MURARI, L.; NAGIME, M. (Org.) **New Queer Cinema: cinema, sexualidade e política**. Rio de Janeiro, 2015. P.126-129.
- MACHADO, Leila Domingues. **Subjetividades Contemporâneas**. In: BARROS, M. E. B. (Org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999.
- MARTINS, Raimundo. **Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual**. Educação & Linguagem, São Paulo, v.13, n.22, p.19-31, jul./dez., 2010.
- MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna; VIERIA, Ana Letícia; VASCONCELOS, Suellen. **As narrativas audiovisuais como potencializadoras das discussões sobre gênero e sexualidade**. In: Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 3º, 2014, Vitória. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404610017>. Acesso em: 19 de Março de 2015.
- MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: _____. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.75-111.
- NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: Garcia, R. L. (Org.), **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NARDI, Henrique Caetano. Sexo e poder nas tramas pós identitárias: reflexões sobre a prostituição masculina. In: LOPES, Luiz Paulo da Mota e BASTOS, Liliana Cabral (org.). **Para além da identidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana; Passos, Eduard (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. P.17-31.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- POZZANA, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. P.17-31.

POZZANA, Laura. **A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade.** Fractal Rev. Psicol., 25(2): 323-338, Maio/Ago., 2013.

RAMOS, Hugo Souza Garcia. **Cotidiano escolar: tessituras de gênero e sexualidades no currículo real.** 2014. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

RENAULT DE BARROS, Letícia Maria; BARROS DE BARROS, Maria Elizabeth; **O problema da análise em pesquisa cartográfica.** Fractal, Revista de Psicologia, v.25, n.2, p.373-390, maio/ago.2013.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª, 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos...Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23.pdf>>. Acesso em: 21 de Agosto de 2015.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª, 2012, . Anais eletrônicos...Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf>. Acesso em: 21 Agosto 2015.

ROCHA, Maria Lopes da. **Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar.** In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

RODRIGUES, Alexsandro. **Sexualidade(s) e currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências.** 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely. **Fale com ele ou como tratar o corpo vibrátil em coma.** Conferência apresentada no Simpósio Corpo, Arte e Clínica, 2003, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Porto Alegre.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. **O ethos da confiança na pesquisa cartográfica:** experiência compartilhada e aumento da potência de agir. Fractal, Revista de Psicologia, v.25, n.2, p.281-298, maio/ago.2013.

SANTOS, Ana Cristina Ferreira. **Gênero, sexualidade e diversidade na formação de professores da rede municipal de Juíz de Fora.** 2012. Dissertação (Mestrado) em Educação - Universidade Católica de Petrópolis.

SANTOS, Vera Marcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de**

professoras no Brasil e em Portugal. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Educação.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente.** São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, Marcos Aurélio. **Territórios do desejo.** 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **Currículos: redes cotidianas de conhecimentos e sentidos tecidas por sujeitos em comunicação.** 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

TARDE, Gabriel de. **Monadologia e sociologia: e outros ensaios.** São Paulo: CosacNaify, 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna:** contribuições para a inclusão escolar, 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

9. REFERÊNCIAS FÍLMICAS

AÏNOUZ, Karim. **Madame Satã**. Brasil, 105min, 2002.

ABE, Felipe; SHEEP, Nelson; HMC, Pedro. **Nossos Filhos**. Brasil, 16min, 2014.

CHINELLI, Ana Paula. **Perfil Diversidade USP**. Brasil, 2014.

DEMME, Jonathan. **Filadélfia** [Philadelphia]. Estados Unidos, 125min, 1993.

GARCIA, John. **As quedas** [The falls]. Estados Unidos, 91min, 2012.

LAFFITTE, Marcelo. **Elvis & Madona**. Brasil, 105min, 2010.

LEE, Ang. **O Segredo de Brokeback Mountain** [Brokeback Mountain]. Estados Unidos, 134 min, 2005.

MANKIEWICZ, Joseph L. **De Repente No Último Verão** [Suddenly, Last Summer]. Estados Unidos, 114 min, 1959.

MULCAHY, Russell. **Orações para Bobby** [Prayers for Bobby]. Estados Unidos, 91min, 2009.

MURPHY, Ryan. **O coração normal** [The Normal Heart]. Estados Unidos, 142min, 2014.

NINJA, Mídia. **#NOSSAFAMÍLIA EXISTE**. Brasil, 11min, 2014.

RIBEIRO, Daniel. **Hoje eu quero voltar sozinho**. Brasil, 96min, 2014.

SANT, Gus Van. **Milk** [A voz da igualdade]. Estados Unidos, 128min, 2008.

SERAFIM, Benedito. **Crua**. Brasil, 20min, 2015.

SCIAMMA, Céline. **Tomboy**. França, 82min, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Você e o cinema

1. Numere em ordem crescente de 1 a 5 as seguintes atividades de acordo com suas preferências:

- ler um livro
- assistir um filme
- ver TV
- acessar internet
- praticar esportes

2. Com que frequência você assiste a um filme?

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- raramente

3. Marque com um X a alternativa que melhor expressa sua opinião sobre o Cinema:

- entretenimento
- arte
- informação
- manipulação
- todas as alternativas anteriores
- outra: _____

4. Em qual local você vê mais filmes?

- salas de cinema
- TV
- computador-internet

5. Você se lembra do título do último filme que você assistiu?

- Sim

Não

Qual? _____

6. Após assistir um filme você costuma:

conversar sobre ele;

faz uma crítica sobre ele com indicação para os amigos;

gosta de escrever sobre ele;

rememora suas cenas;

o esquece.

7. Você já participou de alguma formação de professores/as que envolveu filmes?

Sim

Não

8. Durante sua vida você talvez tenha assistido a vários filmes. Teve algum que te influenciou mais?

Sim

Não

Qual? _____

9. Qual o papel do Cinema na formação docente?

10. Você teria alguma sugestão de filme para esta formação?

Sim Qual? _____

Não

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

O(A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Sexualidade em cartaz na formação continuada de professores*, sob a responsabilidade de Hugo Souza Garcia Ramos.

JUSTIFICATIVA

Atualmente, vivemos uma realidade em que as questões da sexualidade não podem mais ser colocados em segundo plano pela escola. Coloca-se, assim, a necessidade de analisar e repensar o currículo e as práticas pedagógicas e de se produzir pesquisas relacionando sexualidade e educação, além do imperativo de tensionar a formação continuada de professores/as com essa temática.

OBJETIVO DA PESQUISA

Verificar o potencial das imagens do cinema e das afecções e percepções produzidas por elas para produzir uma (trans)formação docente sobre sexualidade.

PROCEDIMENTOS

Será ofertado a 15 professores da Educação Básica um curso de formação continuada sobre sexualidade, que será fotografado e gravado em áudio. Além disso, o pesquisador terá um diário de campo onde realizará anotações.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPSs) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado no campus de Goiabeiras em Vitória - ES. Serão dez encontros semanais, com três horas cada, iniciando no dia 04 de Abril de 2016.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a realização dos encontros, o participante da pesquisa estará exposto a imagens de nudez, sexo e violência eventualmente contidas nos filmes exibidos. Além disso, o conteúdo dos filmes pode desagradar ou ofender as crenças pessoais dos participantes. Para evitar tais desconfortos, o título, as sinopses e a classificação etária dos filmes serão informados no ato da inscrição.

Após as exposições, haverá ainda debates em que o indivíduo poderá defrontar-se com opiniões divergentes da sua e que considere ofensivas, gerando desconforto. O autor desta pesquisa não se responsabilizará por comentários de cunho homofóbico, racista ou ofensivo de qualquer natureza realizado pelos demais participantes, entretanto, realizará intervenções caso aconteçam, no sentido de que sejam retificados. Além disso, os autores de comentários tidos como ofensivos poderão ser excluídos da pesquisa, a critério do pesquisador, não estando isentos de eventuais sanções previstas na lei.

Finalmente, os sujeitos da pesquisa aceitam sua exposição pessoal, em forma de áudio, vídeo e fotografia em eventos de natureza científica. O material será arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e ficará disponível aos eventuais interessados.

BENEFÍCIOS

A participação na pesquisa permitirá aos professores problematizar a temática da Sexualidade no cotidiano escolar, o que poderá auxiliá-los futuramente em suas práticas docentes. Será emitido pelo NEPSs ao participante que concluir o curso um certificado com carga horária de 30h.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Considerando os eventuais desconfortos de natureza psicológica surgidos nos participantes, o pesquisador informa que o Núcleo de Psicologia Aplicada da UFES oferece atendimento psicológico gratuito à comunidade em geral. Cabe ressaltar que a disponibilidade deste está sujeita à agenda do núcleo.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o pesquisador Hugo Souza Garcia Ramos nos telefones 9 9604-7851 ou 3024-6488 ou em seu endereço profissional: Av. Fernando Ferrari, Prédio do Centro de Ciência Humanas e Naturais da UFES, na sala do NEPSs. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CCS/UFES) através do telefone (27) 3335-7211, e-mail cep.ufes@hotmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do CCS, Av. Marechal Campos, 1468, Maruípe, CEP 29.040-090, Vitória - ES, Brasil. O CEP/CCS/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8:00h às 12:00h e 13:00h às 17:00h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

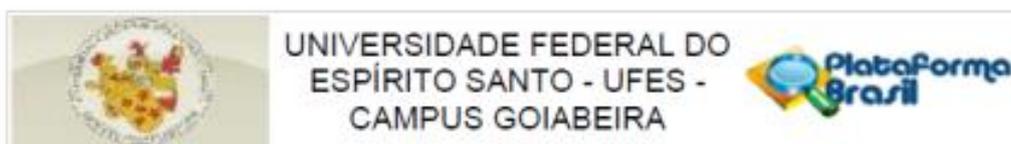
Vitória – Espírito Santo, ____ de _____ de 2016

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa Sexualidade em cartaz na formação continuada de professores, eu, Hugo Souza Garcia Ramos, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

APÊNDICE C – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sexualidade em cartaz na formação continuada de professores

Pesquisador: Hugo Souza Garcia Ramos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53612916.2.0000.5542

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.509.476

Apresentação do Projeto:

Trata o projeto de pesquisa do tema Sexualidade, Formação de Professores e Cinema. Desse modo, realizará um curso de formação continuada de professores da Educação Básica que terá como temática a Sexualidade, a partir da exibição e discussão de 8 filmes que abordam o assunto. Com esse movimento, o pesquisador irá analisar o potencial do encontro dos professores com as imagens cinematográficas para gerar processos de des-re-territorialização.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral verificar a possibilidade de produzir uma (trans)formação docente sobre sexualidade a partir das imagens do cinema e das afecções produzidas por elas.

E, ainda, como objetivos secundários: a) realizar uma formação continuada sobre sexualidade tendo o cinema como um estímulo para processos de des-re-territorialização; b) trabalhar a reflexão sobre as conceptualizações dos professores sobre sexualidade, que ao se fazer, consigam ter clareza dos seus valores para estarem abertos para explorações e curiosidades de outros possíveis; c) buscar problematizar com os professores as diferentes demandas de sexualidade nas escolas a partir de uma educação ética diferente de processos educativos normalizadores e moralizantes de uma heterossexualidade obrigatória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto de pesquisa se prevê os riscos, como constrangimento aos participantes pela exibição

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPIRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 1.509.476

de imagens de nudez, sexo e violência eventualmente contidas nos filmes usados na formação. Além disso, o pesquisador deixa claro que o conteúdo dos filmes pode desagradar ou ofender as crenças pessoais dos participantes. Todos esses esclarecimentos estão contidos no TCLE, bem como a possibilidade de os professores deixarem de participar da pesquisa em quaisquer momento de sua execução. Por se tratar de uma pesquisa articulada com a formação de professores, ela permitirá problematizar a temática da Sexualidade no cotidiano escolar, o que poderá auxiliá-los futuramente em suas práticas docentes. Ainda o núcleo em que está vinculada era emitir uma formação aos seus participantes com carga horária de 30h.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem delimitado com destaque para a metodologia empregada (cartografia como método de pesquisa-intervenção) e modos de análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta todas as informações necessárias aos participantes, com destaque para os esclarecimentos dos riscos e desconfortos, benefícios, acompanhamento e assistência e, ainda, garantia de recusa em participar da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

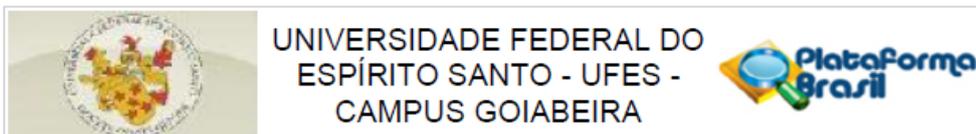
Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_656101.pdf	28/02/2016 11:18:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	28/02/2016 11:18:08	Hugo Souza Garcia Ramos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Hugo_Ramos.docx	16/02/2016 18:06:48	Hugo Souza Garcia Ramos	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.509.476

Investigador	Projeto_Hugo_Ramos.docx	16/02/2016 18:06:48	Hugo Souza Garcia Ramos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Hugo_Souza_garcia_ra mos.pdf	16/02/2016 18:03:48	Hugo Souza Garcia Ramos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 20 de Abril de 2016

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Local: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades - NEPSS/UFES

Exibições: Segundas-feiras, das 18h às 21h, a partir de 11/04/2016

Inscrições gratuitas: formacaoneps@gmail.com (15 vagas)

Certificado: 30 horas

Público-alvo:
Professores da
Educação Básica



Fotografia 18 – Cartaz de divulgação da formação