



Imagens-cinema e redes de conversações: linhas de fuga para pensar as questões de gêneros e de sexualidades nos cotidianos escolares

Cinema-images and conversation networks: escape routes to think about issues concerning gender and sexuality in the school routine

Sandra Kretli da Silvaⁱ
Universidade Federal do Espírito Santo

Marlucy Alves Paraísoⁱⁱ
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo busca construir reflexões sobre os resultados de uma pesquisa realizada em dois centros municipais de Educação Infantil, de Vitória, no Espírito Santo, por meio de encontros com professoras e crianças, envolvendo imagens cinematográficas em redes de conversações sobre gêneros, sexualidades e currículos. Ao longo do texto, problematiza-se como professores/as, em conexão com as fabulações das crianças, inventam processos de resistências às tentativas de padronização de currículos e de uniformização dos corpos, das culturas e da vida. Como metodologia, utiliza-se uma cartografia dos fluxos e forças que se engendram, sendo as imagens cinematográficas o elemento disparador das conversações. Os encontros com as imagens cinematográficas, seguidos de conversações, possibilitaram a expansão de forças intensivas que acionam múltiplas sensações e provocam rupturas nos clichês e nas imagens dogmáticas do pensamento. Dessa forma, potencializam a coletividade na invenção de novos modos de subjetivação e de resistências às redes de poderes.

Palavras-chave: Imagens-cinema, gêneros, sexualidades e currículos, redes de conversações.

Abstract

This paper draws some reflections on the results of a study developed in two municipal schools for early childhood education, situated in Vitória, the capital of Espírito Santo, through meetings with teachers and children involving cinematographic images in networks of conversations about genders, sexualities and curricula. Throughout the text, the ways teachers create, in connection with children's fabulations, processes of resistance to the attempts of standardizing curricula and homogenizing bodies, cultures and life. As methodology, the study uses a cartography of the flows and forces generated, having the cinematographic images as the trigger for conversation. The encounters with the cinematographic images followed by conversation networks enabled the expansion of intensive forces that prompt multiple sensations and provoke ruptures in clichés and dogmatic images of thought. Thus, they potentialize the collectivity in the invention of new modes of subjectivation and inventive resistance to the networks of power.

Keywords: Cinema-images, genders, sexualities and curricula, conversation networks.

Resumen

Este artículo presenta fragmentos de una investigación realizada em la vida cotidiana de dos centros municipales para la educación de la primera infância, ubicados em la capital de Espírito Santo, que buscaban componer reuniones com maestros y niños para pensar sobre la fuerza de las imágenes cinematográficas em redes de conversaciones em la movilización de los gêneros temáticos, sexualidades y planes de estúdio. Cuestiona como los maestros, em relación com las fábulas de los niños, inventan procesos de resistência a los intentos de estandarizar los planes de estúdio e estandarizar los cuerpos, las culturas y la vida. Como metodología, la investigación utiliza uma cartografia de los flujos y fuerzas que se generan utilizando imágenes cinematográficas como desencadenante de redes de conversación que permiten la creación de líneas de vida para los planes de estúdio y las escuelas. Argumenta que los encuentros con imágenes cinematográficas seguidas de redes de conversación permiten la expansión de fuerzas intensivas que desencadenan múltiples sensaciones y provocan rupturas em clichés e imágenes dogmáticas de pensamiento. De esta manera, potencian la colectividad em la invención de nuevos modos de subjetivación y resistências inventivas a las redes de poderes, que intentan silenciar y evitar los logros realizados por los estúdios e investigaciones em el campo de los gêneros, las sexualidades y los planes de estúdio que cruzan las rutinas escolares.

Palavras clave: imágenes de cine. Gêneros, sexualidades y planes de estúdio. Redes de conversación. Resistencias inventivas.

Enviado em: 27/03/20 - Aprobado em: 06/05/20

Introdução: a vida em suas combinações e composições

É o acaso do encontro
que garante a necessidade
daquilo que é pensado.
(Gilles Deleuze)

Em tempos de neoconservadorismo, em que grupos reacionários elaboram projetos¹ com o intuito de impedir a circulação da diferença, na defesa de que as temáticas gêneros e sexualidades não estejam presentes nas propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais (PARAISO, 2016), é necessário insurgir, acreditando na possibilidade de nos transformar, de resistir e de fazer de nossas vidas uma ética, estética da existência. Insurgir, estranhando práticas cotidianas que buscam a padronização de corpos, de gêneros, sexualidades e culturas e o *governo*² de vidas. Insurgir, desestabilizar o pensamento e problematizar os modos de sujeição e de subjetivação é necessário para que possamos nos constituir com mais liberdade, solidariedade e conexões que favoreçam a vida. Insurgir, colocando as rédeas da Educação nas mãos de quem faz o cotidiano das escolas todos os dias, valorizando os encontros, as trocas, a compreensão e o aprender.

¹ Trata de Projetos de Lei criados por deputados de diversos Estados brasileiros, com o intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Projetos que contestam direitos políticos e sociais conquistados há muitos anos por lutas intensas dos movimentos sociais. Ver mais detalhes desses projetos em Paraíso (2016).

² Governo entendido, com base em Foucault (2012), como mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir e a determinar a conduta dos indivíduos e da coletividade.

Essa onda neoconservadora, que atravessou os movimentos das políticas educacionais, com o Projeto de Lei "Ideologia de Gênero", desqualifica anos de pesquisas no campo de gêneros e de sexualidades, provocando um retrocesso nas nossas conquistas. Por exemplo, no movimento de aprovação da Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC), o tema gênero foi excluído do documento; e sexualidade, aparece como conteúdo de Ciências nos três últimos anos do Ensino Fundamental. Isso também ocorreu nos movimentos de reelaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais, em que constatamos a presença de grupos conservadores que defendem a neutralidade da Educação diante dessa discussão.⁴

Em 2018, foi produzido um novo documento das diretrizes curriculares municipais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória. Os temas gênero e sexualidades aparecem na área de Ciências Humanas, articulado com os temas diversidades. Na parte que trata das relações de gênero, destaca: "o compromisso com a inclusão das discussões sobre as relações de gênero no currículo escolar aponta para a urgência de oportunizar aprendizagens significativas na escola para o enfrentamento às violações de direitos contra mulheres" (SEME, 2018). Ao tratar de diversidade sexual, afirma: "[...] é na escola que se concretiza a experiência da educação como direito de todos, considerando a diversidade humana presente nas Unidades de Ensino (SEME, 2018)". O documento das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil está em fase de acabamento, mas, ao analisarmos, verificamos que gênero e sexualidades são questões incluídas nos temas infantis de Vitória (TIV), ao sugerirem que os movimentos curriculares sejam abertos à força das: "[...] diferenciações existentes na Vida e, conseqüentemente nos cotidianos dos CMEIs". No entanto, embora saibamos estar registrada, no documento, a importância de trabalhar essas temáticas, ainda percebemos marcas e resquícios dos movimentos conservadores nas práticas discursivas nos/dos cotidianos escolares.

Para Foucault (2006), os dispositivos da sexualidade, que buscam conter e conduzir a vida conjugam forças, poderes, que se reproduzem do Estado à família, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do sujeito. Esses dispositivos promovem o assujeitamento dos corpos e produz subjetividades dominantes de acordo

³ Aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todas as escolas brasileiras.

⁴ Recentemente, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade, votaram contra a Lei nº 1516, aprovada pela Câmara Municipal de Novo Gama (GO) em 2015. A lei municipal proibiu a utilização de materiais que tratam sobre questões de gênero e sexualidade em escolas municipais, com base na justificativa de que tais materiais promoveriam a chamada "ideologia de gênero". Em 2018, mais de 60 organizações e redes de educação e direitos humanos lançaram o manual contra a censura nas escolas, reivindicando a urgência de o STF decidir a favor da inconstitucionalidade das leis baseadas nas propostas do movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<https://www.manualdefesadasescolas.org.br>> e <https://www.escolasemmordaca.org.br/?page_id=4218>.

com cada formação histórica. Entretanto, é preciso lembrar que, para o autor, as forças que atuam em um dispositivo são móveis, reversíveis e instáveis. Assim, percebemos que os encontros com as imagens cinematográficas nas Escolas, seguidos de redes de conversas sobre gêneros e sexualidades, possibilitam problematizar as *práticas discursivas* de modelização e normatização dos corpos e ativam resistências inventivas produtoras de processos de subjetivação e aberturas dos possíveis para novos modos de existências.

Gênero é compreendido aqui não como aquilo que alguém tem ou aquilo que alguém é, mas, sobretudo, aquilo que alguém se torna por meios das normas e das redes de subjetivações que o constituem ou, ainda, como “[...] um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BURTLE, 2003, p. 180). As marcas de gênero qualificam os corpos como humanos, ou seja, um bebê se humaniza, assim que recebe a informação que ele é menino ou menina. Portanto, as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros, ficam fora do humano, constituem-se como desumanizadas (BUTLER, 2015).

Entendemos sexualidades como “[...] vivências, sensações, desejos e prazeres que podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam conter a vida que jorra” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13). O conceito de sexualidades é defendido por um enfoque que valoriza as experiências de vida, pois são elas que nutrem as nossas subjetividades, ou seja, com experimentações “[...] de sentimentos, de afetos e amor” (MACHADO PAIS, 2012, p. 232).

Sabemos o quanto essa temática atravessa a nossa sociedade e os cotidianos das escolas. Escutamos professoras todos os dias falando como esse tema está presente em suas escolas (PARAISO, 2019). Presenciamos relatos de alunas que são violentadas por pais e padrastos, de alunos espancados nas ruas ou, ainda, de alunos que são colocados para fora de casa por terem se declarados *gays* aos seus familiares. São muitos os relatos de vidas ‘vivíveis’ e de vidas ‘precárias’ (BURTLE, 2006) que os principais agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem (docentes e estudantes) fazem cotidianamente em nossas pesquisas educacionais, em nossas docências, nos encontros de formação em serviço etc.

Esses são os motivos pelos quais nos sentimos provocadas a apresentar as aberturas que os encontros inusitados com as imagens em redes de conversações provocam nos currículos e a lutar para que o tema gênero e sexualidades tenha espaço

cada vez maior e de modo mais consistente nos currículos. Não como temas transversais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já que sabemos que temas transversais, em currículos disciplinarmente organizados, levam a fazer com que eles, se tornem uma espécie de “currículo-turístico” (SANTOMÉ, 1995), trabalhados apenas em unidades didáticas isoladas e em dias específicos do ano.

Defendemos, assim, sua discussão como tema imprescindível nos currículos tratados livremente por todo/a docente, criado em redes de afetos e de afecções,⁵ de forma que possa ser aglutinador de acolhimentos da diferença, propulsor da hospitalidade nos currículos e conector de desejos e alegrias, já que se trata de tema vivo, da vida cotidiana, da nossa vida.

Os encontros e *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) com professoras, crianças, jovens e seus familiares são possibilidades de discussões desses temas, já que oportunizam a circularidade de sentidos e de diferenças. Além disso, temos verificado que encontros fazendo uso de imagens-cinema em *redes de conversações* de/com professores/as podem ampliar as forças e resistências inventivas de docentes para que possamos encarar todo e qualquer tipo de preconceito que vem sendo, cada vez mais, cristalizado na nossa sociedade.

Pensamos, como Lapoujade (2015, p. 273), que o corpo não é concebido como o organismo que Deus nos deu, mas, sim, “[...] é percebido segundo as potências que experimentamos nos devires”. Sobretudo, pela sua capacidade de fazer corpo com outros corpos, pela possibilidade de afetar e de ser afetado, de fazer conexões e composições, que liberam os possíveis e produzem novas relações com o tempo, as sexualidades, com as culturas – novos processos de subjetivação. Apostamos, portanto, que, para enfrentarmos os dispositivos de normalização, de controle e de poder, se faz necessário resistir, fazendo circular a diferença por meio de agenciamentos coletivos de enunciação que possibilitam a criação e invenção de outros modos de vida.

Pretendemos, neste artigo, apresentar encontros inusitados de uma pesquisa que buscou pensar a força das imagens cinematográficas como disparadoras de redes de conversações, que possibilitam a criação de linhas de vida para as Escolas. Redes de conversações que favorecem a “[...] experiência de uma cumplicidade afetiva entre os corpos, dimensão essencial de qualquer sociabilidade” (PELBART, 2017, p. 104). Alguns desses encontros inusitados com as imagens cinematográficas nos levaram à problematização da necessária articulação entre gênero, sexualidade e currículos. As

⁵ Afeto é aqui compreendido como afecção corporal que pode aumentar ou diminuir a potência de agir, e pode variar conforme as intensidades dos encontros. Se os encontros são bons, eles trazem alegria e isso expande a potência. Se os encontros são ruins eles trazem tristezas e reduzem a força intensiva (SPINOZA, 2008).

necessidades são fabricadas, elas se inventam, violentam nosso pensamento e nos arrancam do mundo para que possamos nos reinventar constantemente.

Argumentamos, portanto, que os encontros com as imagens cinematográficas seguidos de redes de conversações possibilitam a expansão de forças intensivas que acionam múltiplas sensações e provocam rupturas nos clichês e nas imagens dogmáticas do pensamento. Dessa forma, potencializam a coletividade na invenção de novos modos de subjetivação e de resistências inventivas às redes de poderes, que tentam silenciar e impedir as conquistas travadas pelos estudos e pesquisas no campo de currículos, gêneros e sexualidades que atravessam os cotidianos escolares.

Apresentaremos, a seguir, fragmentos de encontros inusitados e incontroláveis com as imagens cinematográficas em redes de conversações, realizados com crianças e professoras de Centros de Educação Infantil que possibilitaram problematizar os movimentos reacionários e conservadores.⁶ Na sequência, trataremos da forma como as resistências inventivas, fundamentais para o movimento curricular que deseja a afirmação da vida intensiva e da diferença, engendram-se juntamente aos dispositivos de poder e de controle da vida e dos corpos. Resistências inventivas que nos ajudam a compor novos movimentos curriculares, outros mundos cheios de vidas plurais e dignas de serem vividas.

Encontros inusitados e incontroláveis com as imagens cinematográficas: o jorro da diferença no currículo

Encontro 1: "Pode homem com homem? Homem com homem dá lobisomem!"



Imagem 1: O casamento de Pingu

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FdJPGgZiVmQ>

⁶ Recentemente, grupos conservadores, em defesa de uma suposta "moral", sustentam a ideia de preservar um único modelo de família (heteronormativa, universal) e de sujeitos (heterossexual), considerando anormalidade e monstruosidade todas as subjetividades que fogem ao padrão estabelecido, ao modelo de homem.

Crianças entre dois e quatro anos de idade entram na sala de vídeo para mais um encontro do Projeto de Pesquisa e Extensão 'Filmes e Conversas por uma estética dos encontros'.⁷ O filme escolhido para o dia foi *Pingu na Festa de casamento*⁸ (Imagem 1). No escurinho do cinema, muitos movimentos aconteceram ao mesmo tempo: algumas crianças se mantiveram atentas ao filme; outras buscaram se esconder por trás das cortinas para experimentar novas experiências. Experiências criadas nos encontros de corpos infantis com desejos de descobertas, saberes e curiosidades.

Como caçadores de um tempo intensivo, os corpos plurais inventam mil maneiras de explorar o espaço: uns preferem assistir ao filme deitados no colchão, outros sentados nas cadeiras ou, ainda, aconchegados nos colos das professoras. Tem, também, disputas para pegar o lugar na frente da tela. Enfim, tudo se acalma e as imagens cinematográficas passam a ser o foco da atenção das crianças. De repente, um grito provoca uma pausa no filme: "Olha, tia! Homem com homem! Não pode, né?". Professoras se entreolham. O silêncio toma conta da sala. Uma criança reage: "Mas, não são dois homens que vão casar, não! Esses aí são amigos!". Em seguida, "Como você pode afirmar que são dois pinguins machos se beijando?", problematiza a professora. Muitas conversas se misturam: "Olha, essa é menina, veja o que ela está usando no cabelo. Ela anda diferente dele". E o menino insistia: "Mas, não pode, né tia? Homem com homem dá lobisomem!" Outra criança afirma: "Pode, sim! Lá perto da minha casa tem! Meu pai disse que eles namoram e que moram juntos".

Silêncio. Muito silêncio, entreolhares de crianças e de professoras. Os pinguins e a trilha sonora continuam em movimento. A criança insiste: "Não é, tia? Não pode homem com homem, mulher com mulher?". A professora não responde. Silêncio. As crianças voltam a prestar atenção no filme, porém uma das professoras desabafa: "Temos que conversar mais sobre esse assunto". A vontade que eu tive foi de abrir o verbo: "Toda forma de amor vale a pena". O que faz essa conversa ser silenciada? Que *práticas discursivas* têm produzido esse silenciamento quando se trata de discutir as questões de gênero e sexualidades nas Escolas? Como romper esse silenciamento? É possível liberar

⁷ Projeto de pesquisa e extensão cadastrado na Pró-reitoria de extensão (Proex/Ufes) desde 2013, coordenado por Sandra Kretli da Silva. Participam do projeto professoras da rede municipal do município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, e alunos de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Este artigo usa narrativas produzidas na pesquisa de pós-doutorado realizada com bolsa PDJ/CNPq.

⁸ Pingu é uma animação criada por Otmar Gutmann e produzida para uma série de televisão suíça britânica, voltada para o público infantil. Centra-se em uma família de pinguins antropomórficos que vivem no Polo Sul. O personagem principal é o filho da família e o personagem-título, Pingu.

a vida intensiva que pulsa nas Escolas? É possível fabular⁹ com as crianças? Como enfrentar as dificuldades cotidianas em torno dessa temática? Como criar resistências inventivas? Esse é o nosso desafio, essa é a nossa luta.

Certamente as perguntas realizadas pelas crianças, transcritas acima, não são incomuns em outras Escolas, assim como também não são os silêncios e as dúvidas de professoras em relação a como reagir frente a questões desse tipo. Elas mostram como problematizações vinculadas a gênero e sexualidade estão presentes em nossas vidas, em nossas salas de aula, em nosso cotidiano. Elas deixam explícito o medo de professoras em abordar o tema, apesar do desejo. Elas evidenciam, enfim, o quanto ainda precisamos criar redes de conversas com professoras/es e com alunos/as sobre gênero e sexualidades, de modo a apoiá-las/os no trabalho e na discussão sobre esses temas.

No final desse encontro, as professoras nos convidaram a participar do encontro de formação, e sugeriram que conversássemos sobre as temáticas gênero, sexualidades e currículos. Assim, constituiu-se mais um espaço de formação.¹⁰ Percebemos que, mesmo com tantas pesquisas e conquistas, o campo do Currículo sempre foi e será um campo contestado, principalmente, quando está articulado ao tema gênero e sexualidades.

Para os encontros com as professoras, selecionamos imagens cinematográficas, artigos científicos, documentários, imagens literárias para serem disparadoras das redes de conversações que possibilitam os agenciamentos coletivos de enunciação e o movimento de pensamento. Os encontros aconteceram quinzenalmente durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, possibilitando muitas conversas. Estas se constituíram como “[...] atos de resistências às biopolíticas e aos biopoderes¹¹ que nos querem sujeitar, excluir, homogeneizar e infantilizar” (GADELHA, 2012, p. 82), com políticas de centralização e de regularização da educação, que buscam modelar, normalizar, regulamentar, controlar. Entretanto, essas biopolíticas também abrem espaço para criarmos movimentos micropolíticos de afirmação de outras formas de vida e processos de subjetivação com novas invenções e experimentações curriculares.

⁹ Fabular, para Deleuze, é fazer falar as potências que os devires suscitam em nós. Na fabulação, o sujeito desaparece, o sujeito fala por meio de outros, fala em nome das minorias, “[...] das multiplicidades nômades que o povoam e com as quais ele repovoam o mundo” (LAPOUJADE, 2015, p. 282).

¹⁰ Formação que se constitui com os cotidianos escolares, problematizando as questões que ali emergem e os processos de subjetivação que suscitam das práticas e das ações concretas. Uma formação inventiva que se envolve com a invenção de mundos, porque é impossível pensar em invenção sem pensar as suas implicações políticas (KASTRUP, 2012).

¹¹ Os dispositivos disciplinares atuam sobre os corpos, produzindo máquinas submissas e úteis ao sistema de produção capitalista. Como dispositivo disciplinar, podemos exemplificar, o dispositivo da sexualidade, tornando possível a normalização dos indivíduos. Para aqueles que fogem à normalização, existem, muitas formas de punição. Há, ainda, a medicalização da vida.

Em um dos encontros de formação, as professoras que vivenciaram a experiência da rede de conversações com as crianças sobre sexualidades, disparada a partir das imagens do filme *A festa de casamento de Pingu*, relatam¹² para as colegas como e por que se sentiram inseguras para conversar com as crianças que problematizaram a cena de dois pinguins que se beijam.

Uma professora diz do quanto necessitam estudar e conversar sobre gênero e sexualidade na escola:

Não tínhamos intenção nenhuma que aquela conversa acontecesse naquele encontro. Ficamos, na verdade, 'sem ação'. Por isso gostaríamos de pensar isso com vocês. Os alunos falam sobre esse assunto entre eles. Mas, às vezes, essas conversas sobre sexualidades e gêneros nos atravessam. E o que fazemos? Como agimos? Muitas vezes, não agimos. Mesmo que nos proibam de falar de gênero e sexualidades, esse assunto se faz presente. Nós precisamos conversar sobre essas questões aqui, na escola, ler, estudar.

Outra professora assume seu medo de abordar o tema: "Eu acho muito difícil. Não dou conta de falar disso aqui, na escola. Depois vem pai reclamar da gente. Prefiro ficar quieta! Será que não temos que respeitar a vontade dos pais?".

Outra professora considera que os encontros devem servir exatamente para conversar sobre os temas que elas têm dificuldades e defende que a discussão sobre gênero e sexualidades esteja presente nos encontros de formação:

Eu penso o contrário, ao invés de silenciarmos, de fugirmos desse tipo de conversa, eu acho que temos que estudar e ler. Esse espaço de encontros não é para falarmos das nossas dificuldades? Sim, temos dificuldades, muitas [...]. Todos os dias falamos das nossas dificuldades. Dos alunos que não aprendem, que não se alfabetizam, das crianças com necessidades especiais, mas raramente paramos para conversar sobre as questões de sexualidades e de gênero. Foi preciso assistirmos a esses filmes¹³ para falarmos de todas as questões que vivenciamos com os nossos alunos e seus familiares, perceberam?.

Uma professora assume que foge da discussão desses temas porque não sabe como se posicionar. Além disso, ela lembra que os pais também não sabem, têm dúvidas e, algumas vezes, buscam nelas auxílio.

Eu acho que a gente foge desse assunto, porque não sabemos como nos posicionar. Por isso temos que ter espaços para estudar

¹² As narrativas de professoras e das crianças aparecerão entremeadas ao texto sem identificação de nomes, por entendermos que as imagens e as narrativas são agenciamentos coletivos de enunciação que nos fazem pensar e que potencializam os processos de invenções.

¹³ Para os encontros em que conversamos sobre gênero, sexualidades e currículos, nos dois Centros de Educação Infantil, utilizamos cenas de alguns filmes e curtas metragens como disparadores das redes de conversações com as professoras. Dentre eles: *Carol*, *Tomboy*, *Garota dinamarquesa*, *Billy Elliot*, *Heartbeat*.

e conversar. Os pais também precisam falar disso. Outro dia, em reunião, um pai trouxe uma dificuldade com a filha. Uma coisa boba. Ela queria tomar banho com ele. Ele não quis deixar, mas estava em dúvida. Aí ele veio me perguntar o que eu achava. Aí eu falei que achava isso muito particular. Se ele não se sentia à vontade para tomar banho com ela, ele não deveria forçar aquela situação. Eu vi que ele queria trocar experiências, saber como agem outros pais diante desse tipo de situação.

Como afirma Zourabichvili (2016, p. 47), inspirado em Deleuze: “[...] o ato de pensar põe necessariamente em crise a subjetividade”. Percebemos que os encontros das professoras e das crianças, tendo as imagens (cinematográficas, literárias, fotográficas) como disparadoras das conversas possibilitam a violência do pensamento, como o exemplo da criança que reage diante da imagem dos pinguins se beijando. Essa reação possibilitou a problematização sobre sexualidades no cotidiano de educação infantil, desestabilizando as redes de poderes, saberes e de subjetividades. A pergunta da criança, “*Homem com homem não pode, né tia? Homem com homem dá lobisomem*”, traz a marca dos dispositivos de sexualidade que há séculos rondam os ambientes familiares.

A rede de conversa que emergiu a partir das imagens do curta *O casamento de Pingu* possibilitou a expansão do movimento curricular, incluindo na pauta diferentes modelos de famílias, por exemplo, quando a criança diz que, perto da casa dela, dois homens moram juntos. Essa fala reafirma a possibilidade dessa ética da existência, quando o pai afirma para o filho que os dois homens namoram. Zourabichvili (2016) afirma que “um problema emerge verdadeiramente quando o pensamento é forçado, quando ele padece o efeito de uma violência exterior, quando ele entra em contato com um fora” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 61).

Pensamos, como Carvalho (2011), que os dispositivos imagéticos podem colaborar como estratégias de manutenção de uma subjetividade, como podem, também, resistir a ela. As imagens-cinema e as redes de conversações atuam como práticas de liberdade que se engendram às relações de poder, possibilitando novos modos de pensar e de ser e estar no mundo.

Deleuze e Guattari (2012) também expressam que os enunciados, as narrativas, as forças que são colocadas em práticas e os sujeitos em uma determinada posição, agenciam as tensões, as contradições, as conexões das múltiplas redes de poderes, saberes e de subjetivações. Somos, portanto, segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O vivido é segmentarizado espacial e socialmente. A vida moderna não destituiu a segmentaridade, mas a endureceu.

Os autores distinguem dois tipos de segmentaridade: uma primitiva, flexível, molecular e outra moderna, dura, molar. Fazendo um paralelo com a discussão de gênero, sexualidade e currículos, podemos dizer que há linhas duras, que tentam fixar os corpos em um único modelo, mas existem, também, linhas flexíveis. Ressaltam, ainda, que essas duas segmentaridades se diferenciam, porém são inseparáveis, ou seja, elas coexistem e se engendram e se embaralham. Nesse contexto, os autores defendem que tudo é político e que toda política é, ao mesmo tempo, macro e micropolítica. Portanto, apostamos com Deleuze e Guattari (2012, p. 99), em “[...] uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa”, que opera fazendo microfissuras, que fazem vazar/escapar as múltiplas vidas intensivas e plurais, rompendo às organizações binárias, à máquina de sobrecodificação, às tentativas de controle e de condução das nossas vidas.

Estamos engendrados nessas linhas e os encontros com as imagens possibilitam agenciamentos que quebram os clichês e desestabilizam o pensamento dogmático, fazendo emergir o pensamento sem imagem – uma nova imagem de pensamento, como apresentaremos, no exemplo a seguir, de mais um encontro com as imagens-cinema. Deleuze (1998, p. 177) afirma que “o primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo”.

Bergson (2006) também diz que pensamos a partir de imagem, portanto somos constituídos por elas. Inúmeras imagens-forças atravessam cotidianamente os corpos infantis: ‘Menina tem que ter modos de menina’. ‘Menino não chora!’. Imagens que vemos na televisão, nas revistas, no cinema, nos jornais, nas relações que estabelecemos com o mundo e que compõem corpos/máquinas. Que imagens nos afetam? Que imagens possibilitam professoras e crianças violentar o pensamento para subverterem o presente, reagir e criar novos espaços-tempos, romper com os dispositivos de modelização e de normalização dos corpos e da vida, criando movimentos curriculares que ativem novos processos de subjetivação e resistências produtoras de uma *estética da existência* (FOUCAULT, 2010)?

Como aponta Silva (2018, p. 263), existe um modo de vida *queer* que atravessa a infância, uma disposição ética, que se aproxima muito mais de uma *estética da existência*, do que de uma categoria identitária que viria a fixar um determinado sujeito em uma posição qualquer. Para esse autor, o que está em jogo, nesses diferentes modos de vida, é a afirmação da liberdade e fazer da sua existência, atravessada pelas redes de poderes uma obra de arte. Nesse processo de artesanaria de si mesmo, luta-se de todas as formas para “[...] escapar do intolerável, das normas que querem produzir as *mesmidades* e estancar os movimentos incontroláveis da diferença”.

Encontro 2: 'É tanto amor que não cabe no peito. É o coração que escolhe as pessoas!'¹⁴



Imagem 2: O amor de Sherwin e Jonathan
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FHdffirAZLI>

Tínhamos um tempo curto para o encontro, por isso deixamos que as imagens nos dessem a pensar e a falar. Escolhemos o curta-metragem animado estadunidense de 2017, *In a Heartbeat*, dirigido e escrito por Esteban Bravo e Beth David. O curta conta a história de Sherwin, um garoto que se apaixona pelo amigo Jonathan (Imagem 2). Após o filme, passamos um vídeo que expressava as reações de crianças, produzido pelo programa Janela da Rua: "Ah, que fofo, ele não consegue segurar o coração!". "Olha a cara das pessoas, elas não têm que achar nada. É uma coisa normal, um gosta do outro. Eles estão estranhando o amor?". "Ai, que cara de azedo que eles têm!". "Gostei dessa animação porque fala de um assunto que várias pessoas são contra: menino namorar menino". "Porque fala de um assunto que é um tabu na sociedade". *Tabu* significa uma proibição de qualquer atividade social que seja moral, religiosa ou culturalmente reprovável. Após as apresentações das imagens, abrimos a roda de conversas. Uma professora comenta que falar sobre o tema já é um começo para rompermos com tantas relutâncias em relação às sexualidades. Muitas conversas paralelas, entreolhares e silêncios. Assim, para dissolver o silêncio ou quebrar o tabu, pedimos para que relatassem experiências curriculares vivenciadas com as crianças que envolviam as questões de gênero e sexualidades.

Me recordo de um dia, em que eu estava trabalhando com umas crianças do Grupo 5 (entre cinco e seis anos), enquanto outras brincavam no fundo da sala. Elas riam e disfarçavam para eu não

¹⁴Ideia roubada de uma das falas das crianças que reagiram ao filme no programa Janelas da Rua. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bwa6Lg0I-wE>>.

acompanhar o movimento. Eu me aproximei para ver o que era, mas a própria criança falou com muita naturalidade: 'Eu estou contando para eles que o meu pai colocou o piruzão dele na perereca da minha mãe'. Eu fiquei chocada com o que eu ouvi, principalmente, com o jeito da criança falar. Fiquei pensando como eu iria mediar aquela situação, porque a maioria das crianças estava acompanhando aquele *furdúncio* [grifos nossos] e me olhando com cara de assustadas. Outras crianças falaram que os pais também conversavam e explicavam a elas como nascem os bebês. Aí que eu fui perceber que o assunto foi suscitado a partir do livro que uma criança pegou na biblioteca: 'Como nascem os bebês'. [...] Achei importante dizer que era para eles conversarem com as famílias sobre aquele assunto. Foi dito e feito. No outro dia, um monte de pais estava lá querendo saber o que aconteceu na sala. Essa história teve desdobramentos, pudemos conversar em reunião de pais sobre o assunto sexualidades. Teve até questionamentos se aquele livro deveria estar na biblioteca. Mas fui pega de surpresa. Acho que, se a gente falasse mais desse assunto em espaços de formação, teríamos menos dificuldades.

A professora, após contar a sua vivência, fez questão de falar o quanto foi difícil para ela mediar a conversa entre as crianças. Ressaltou, também, que correu para sala dos professores para contar e perguntar o que ela poderia fazer, além do que ela fez. A sua atitude de buscar apoio para a sua ação nos espaços de trabalho indica a importância de apostarmos em mais espaços e tempos para conversas e formações nos cotidianos escolares. A professora relata que, depois de ter a reunião com os pais e discutir o assunto com eles, sentiu-se mais à vontade para conversar sobre questões de gênero e de sexualidade com as crianças, inclusive intervindo em momentos em que os discursos de normalização e de generificação impediam a liberação de vidas. Os encontros com as famílias e com os colegas de trabalho possibilitam pensar coletivamente e criar resistências para enfrentar os efeitos das forças que tentam aprisionar e modelar os corpos.

Butler (2013) defende que as instituições são fundamentais para que uma vida possa ser "vívica" na contemporaneidade. A Escola é uma instituição de grande circularidade de vidas; vidas múltiplas que lutam incessantemente para driblar as fronteiras de gênero e se deslocar das normas e dos modelos. As professoras precisam se fortalecer para resistir aos mecanismos de poder que tentam silenciá-las quando se deparam com a diferença nos cotidianos escolares. O cinema e as redes de conversas têm sido uma força que rasga e violenta o pensamento para traçar linhas de fuga, como na cena da animação *In a Heartbeat*, em que os adultos estranham o amor de Sherwin e Jonathan.

As professoras comentam o quanto essa imagem remete às nossas vidas e problematizam: "Por que nos silenciemos diante dos preconceitos?". "O silêncio vem do

não saber, ou medo mesmo, dos desdobramentos que esse assunto pode causar. Afinal, esse tema é complexo, né?”. Esse medo ou preocupação das professoras em conversar, principalmente, sobre sexualidades nos currículos também pode ser efeito do movimento criado pelos grupos conservadores que criticam *práticas discursivas* de professoras, prejudicando o que há de mais precioso na nossa profissão: a autonomia docente.

Carvalho Filho e Maknamara (2017, p. 359) acreditam que “[...] as luzes, que atravessam as telas através dos filmes, são as mesmas que atravessam as falas de corpos, gêneros e sexualidades nos currículos”. Os autores afirmam que: “[...] com a imagem há sempre investimento de emoções” (p. 360). Percebemos as emoções e as sensações das professoras e das crianças na cena da animação em que o menino tenta esconder o sentimento do seu amor pelo colega. Assim, entre imagens e conversas, professoras e crianças fabulam e, juntas, se permitem criar processos de resistências para enfrentar os discursos de modelização dos corpos e de *governamento* das vidas. À medida que expressam os pensamentos e experiências vivenciadas em torno da temática gênero e sexualidades, o fluxo de forças contagia o ambiente e, assim, essa troca de experiências mobiliza as invenções curriculares que se delineiam entre os encontros inusitados com a diferença.

Outra professora faz a seguinte narrativa:

No ano passado, eu tive um aluno do Grupo 3 (três e quatro anos) que era gêmeo de uma menina. Eu observava que ele preferia brincar com as meninas, especialmente, brincar de bonecas. Desempenhava, nas brincadeiras, o papel de mãe mesmo. Pegava a bolsa do canto de dramatizações e saía para passear com as meninas. Eu achava que ele era tão novo, então não havia necessidade de... [faltou palavras]. Enfim, eu acho que as outras crianças nem percebiam. Uma vez a mãe foi buscá-lo e o viu brincando de bonecas e comentou: ‘Nossa! Como Horácio gosta de brincar de bonecas, né? Lá em casa também’. Aí ela questionou: ‘Será que é porque lá em casa só tem meninas?’. Eu acabei apoiando a hipótese dela. Parece que a mãe se incomodava. No grupo 3, continuei sendo professora dele. Porém, apesar dele permanecer preferindo brincar com as meninas, de boneca, ele passou a ser o ‘namoradinho’ das meninas. Tinha umas quatro meninas que falavam em casa que ele era o namorado delas. Ele sempre foi muito cuidadoso, carinhoso, mas, ele tinha um jeitinho meio afeminado. E a mãe continuava trazendo algumas observações: ‘Ele agora está adorando ginástica rítmica e leva jeito, ele tem muita habilidade para dança. Só que o pai fica muito nervoso quando vê, fica com raiva, briga com ele, põe de castigo’. Aí eu sugeri que ele também fizesse um esporte como as irmãs estavam fazendo. Assim, ele entrou na capoeira e adorou! Terminou o ano assim. Preferia brincar com as meninas, mas também brincava, de vez em quando, com os meninos. Uma vez ele veio chorando dizendo que as meninas não queriam deixá-lo brincar e ele não dava conta de dizer o motivo. Aí eu fui até as

meninas e perguntei o que havia acontecido. Uma delas respondeu: 'Ah, tia, porque isso é brincadeira de menina!'. Aí eu disse que o pai também faz comida, cuida dos filhos: 'Qual é o problema? Ele também quer brincar!'. Enfim, acabaram deixando.

Paraíso (2018, p. 36), com base em Deleuze (2001), apresenta como as reuniões realizadas para discussão das temáticas gênero e sexualidades são importantes "[...] para libertar de algo que estanca o pulsar da vida. Liberação que é necessária para compartilhar indignações e também traçar caminhos que fujam ao controle e afirmem a vida". As professoras, ao compartilharem a vida intensiva, percebem que "[...] o mundo – com suas dores e seus amores, suas injustiças e esperanças, seus sangues e suas possibilidades – não pode ficar fora do currículo" (p. 36).

Uma professora pede a fala e desabafa com as colegas sobre as suas dificuldades:

Eu confesso que não sou muito tranquila para este tipo de situação, não! Não me incomoda menino brincar de bonecas e/ou fazer comidinha, mas me incomodam outras coisas. Por exemplo: Nós temos, aqui na escola, a área das fantasias. Tem fantasias de meninos e de meninas. Eu tive um aluno de Grupo 5 (5 a 6 anos) que todo dia chegava e pedia para ir para o cantinho das fantasias. Ele sempre queria colocar roupas de meninas. Ele rodava, rodopiava, se esbaldava, se entregava! Aquilo me incomodava um pouco e eu até oferecia outras fantasias de menino para ele experimentar: 'Não, tia, eu gosto dessa!', respondia. Me incomodava porque era sempre, sempre assim, e a mãe quase não aparecia na escola. Ele vinha de transporte. O meu medo era o que os pais iriam achar. Eu não gostaria de invadir o pensamento da família. Uma coisa é eu falar que ele está brincando, faz parte das brincadeiras essas experimentações. Mas eu não posso desrespeitar o que as famílias pensam. Meu marido iria odiar chegar na escola e ver o nosso filho de fantasia de menina. Ele iria brigar muito com a escola por estar deixando a criança brincar assim. Então, eu tenho medo da reação da família! Eu até fui conversar com a pedagoga de tanto que aquilo estava me incomodando. Ela dizia que eu tinha que deixar a criança experimentar. Perguntou se eu queria conversar sobre isso com a família da criança, mas acabou que passou batido, mas, eu continuei propondo que ele experimentasse outras fantasias.

Deleuze (2010) nos diz que na vida tudo é questão de forças. Quando adentramos os cotidianos escolares e nos envolvemos em meio às redes de conversações com os praticantes daqueles espaços-tempos, mobilizamos forças e somos mobilizados por forças que passam a habitar nossos corpos. Forças-imagens que agem e reagem umas sobre as outras. Nas pesquisas com os cotidianos de educação infantil, nossos corpos são forças que se entrecruzam com outras forças, tais como: os projetos de lei que tentam amordaçar professoras para não conversarem sobre as questões de gênero e sexualidades nas Escolas, além dos discursos conservadores e reacionários que

atravessam as nossas vidas engendrados às *práticas discursivas* das vidas plurais e intensivas que insistem em perseverar.

A heterogeneidade de pontos de vista se afirma no decorrer de um acontecimento, nas conexões. Zourabichvili (2016) afirma que “um ponto de vista deve ser sensível em sua diferença com outro ponto de vista pelo menos. [...] o díspar faz fugir a representação; a diferença dos pontos de vista traça uma linha de fuga” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 66). O encontro das crianças com as imagens dos filmes *A festa de casamento de Pingu* e *In Heartbeat* possibilitou-nos traçar linhas de fuga na pesquisa. Permitiu-nos alterar a programação dos espaços-tempos de formação, de estudos e de reunião de pais das Escolas, incluindo a temática de gênero, sexualidades e currículos. Posteriormente, levou-nos a refletir sobre os documentos de Diretrizes Municipais, com possibilidades de indicação para revisão.

A respeito das forças e dos pontos de vista, Zourabichvili (2016, p. 67) alerta-nos que a força está sempre ligada a um processo de atualização. Toda força está em conexão com outra força: “O ser da força é o plural; seria um absurdo pensar a força no singular”. A força só existe em relação. A conexão das forças ocorre à medida que uma força é afetada por outras forças inferiores ou superiores. Assim, “[...] a vontade de potência se manifesta como um poder de ser afetado” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 68). As conversas e os relatos de experiências de vidas vivíveis e não vivíveis e as fabulações das crianças movimentam a vontade de potência que aciona novos processos de subjetivações de professoras e crianças.

Nessas conversas, uma professora remete a sua subjetividade para explicar por que enfrenta o medo e lida com essas questões:

Eu sou lésbica e professora. Tenho facilidade para falar deste assunto, porque vivo com ele e tenho as minhas lutas cotidianas. Tenho medo, mas preciso enfrentar muitas situações complexas. Penso que essa batalha é para todos. Afinal, só teremos um mundo melhor quando formos capazes de viver com as diferenças, com menos preconceitos de todos os tipos.

Outra professora mostra como as famílias hoje são as mais variadas e como isso exige que o/a professor/a ajude a criança e os jovens e adultos a encontrarem saídas para lidar com as diferenças nas Escolas e na vida:

Eu tive na sala um aluno que era filho adotivo e morava com os pais, que eram gays. O menino era totalmente excluído, principalmente, pelos pais dos alunos. Ninguém o convidava para nada. Eu tentei ajudar, pois aqui, na escola, ele até começou a fazer alguns amigos. Mas os pais recusavam convidá-lo para ir à casa deles. Sugerir que os pais da criança comessem o movimento convidando um dos colegas com quem ele começou a

interagir na escola. Eles falaram: 'Mas, será que eles vão aceitar?'. 'Experimente!', incentivei. Funcionou, mas não foi muito longe, não!'

Essas e muitas outras narrativas atravessam o cotidiano das professoras. Elas evidenciam que a força da diferença se faz presente incessantemente. No entanto, é o poder de ser afetado por essa força que promove a vontade de potência. As professoras, em conexão com os conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* e pelas experiências expressas nas redes de conversas provocadas pelas imagens cinematográficas, questionam as normas de gênero e sexualidade e se colocam atentas para as diferentes 'pedagogias das sexualidades' em funcionamento na sociedade (BURTLE, 2000). Silva (2019) destaca que "muitas vezes os encontros com as imagens-cinema causam incômodo, estranhamento, mas incômodo é inquietação, provocação, é movimento de pensamento suscitado pelas diferenças de crenças, de verdades, de ideias" (SILVA, 2019, p. 296).

Evidenciamos essa inquietação no momento em que a professora narra a sua luta e convoca outras professoras a vencerem o medo e, juntas, elas se fortalecerem para enfrentar os discursos de ódio que as aterrorizam. Em seguida, o relato da professora que acolhe a dificuldade de um aluno para se incluir na turma por ter uma família que se diferencia do modelo 'tradicional' também mobiliza a potência coletiva e os processos de resistências. Acreditamos, portanto, que "[...] os efeitos dos conhecimentos vinculados a esses temas produzidos nas últimas décadas não se apagam de uma hora para a outra. Há conflitos, há contraposições, há lutas, há resistências" (PARAÍSO, 2019, p. 1422).

Nos encontros, as professoras, ao escutarem depoimentos de colegas que sofreram qualquer tipo de violência, ou ainda, ao se depararem com as realidades do número de pessoas que ainda morrem por ser transexuais, revoltam-se, indignam-se e, ao mesmo tempo, fortalecem-se, buscando ações coletivas para pensar as questões e as criações curriculares que possam incluir essa temática. A revolta é de "[...] forma nua e crua, a reação a um poder que se impõe, a reação a uma condição que se considera indigna, indesejada e contra a qual vale a pena colocar a própria vida em risco para afirmar a vida. A revolta é puramente ação" (GALLO, 2017, p. 315). Ação que rompe o silenciamento, que enfrenta o medo e os preconceitos, que se potencializa com resistências inventivas e com a força de bons encontros e da coletividade.

A produção de resistências inventivas: fluxos e forças da potência de ação criativa

Pelbart (2017), ao pensar e inventar saídas insurrecionais para as tecnologias de governo – modo calculado de retomada do poder pelo conservadorismo –, aponta que as lutas atuais não se dão em torno da natureza das instituições, mas da forma desejável de vida, pois se referem mais às maneiras de se viver do que às conquistas do poder. Assim, o autor nos ajuda a problematizar: qual é a forma de vida que desejamos? Desejamos aceitar tantas violências cotidianas? Desejamos lutar contra a onda conservadora que nos atormenta? Outro aspecto importante destacado é que as insurreições deveriam obedecer a critérios qualitativos, ou seja, as insurreições podem começar a partir de uma combinação de coragem, determinação, confiança em si, sentido estratégico e energia coletiva.

Foi essa *energia coletiva* destacada por Pélbart que presenciamos nos encontros com as professoras ao dialogarmos sobre os temas currículos, gênero e sexualidades, a partir das imagens cinematográficas que escolhemos como elemento disparador das nossas redes de conversações. Uma energia que contagiava aquelas que ainda estavam com receios de se expressar, com medo de contar a sua dor, suas dificuldades, inseguranças ou mesmo as suas alegrias. Uma energia que incitava a problematização de “supostas” verdades, que desestabilizava crenças, lançando aberturas nos corpos que foram produzidos para serem dóceis, mas que, no encontro com outros corpos, puderam desejar e enfrentar as redes de poderes e de subjetivação que tentam impedir que o tema gênero e sexualidades circule nos cotidianos escolares. Corpos que se abriram para experimentar ser e estar de outros modos no mundo. Corpos que se deslocaram com os múltiplos pontos de vista. Corpos que não se colocaram indiferentes às condições sociais e culturais. Corpos que reagem às imposições dos movimentos reacionários, criando currículos que problematizam as questões de gênero e sexualidades que atravessam os cotidianos de nossas vidas.

Recordamos de um evento realizado na Ufes, com a presença de vereadores, membros da Associação de Pais, alunos e professores, promovido pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), para discutir a temática currículos, gênero e sexualidades. Esse encontro surgiu quando um vereador apresentou, na Assembleia Legislativa, o projeto *Ideologia de Gênero*, reivindicando que esse tema não constasse nos currículos das Escolas no ES e, claro, estava encontrando eco em alguns grupos. Porém outras forças estavam ali presentes para impedir e privar o projeto de legitimidade. Como nos ensina Foucault, em *Microfísica do poder* (2007, s/p): “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”.

Nessa ocasião, uma das perguntas realizadas a um dos palestrantes foi, se em suas pesquisas, ele teria um quantitativo de denúncias de abusos e de violências contra mulheres, homossexuais e travestis. O professor respondeu: “se te interessam esses números, temos muitos documentos com esses registros, porém o meu interesse de pesquisa neste campo está em afirmar a vida, as diferentes formas de vida”.

Em nossas pesquisas, também, entendemos a importância de liberar a vida, abrir os fluxos e forças em que a vida intensiva e inventiva se propague, expandindo os encontros alegres e fortalecendo a política da alegria. Assim, buscamos as conexões, os encontros e as composições com as múltiplas formas de existências, cuidando e alimentando os agenciamentos de enunciação, os devires-revolucionários, que aumentam a potência de ação coletiva.

Para fortalecermos os processos de *resistências inventivas* nas Escolas, faz-se necessário lembrar que toda produção científica sobre o conceito de gênero e sexualidades é feita com os parâmetros da ciência. Já os posicionamentos dos grupos reacionários, que tentam impedir que o tema gênero e sexualidades entre nos currículos dos cursos de formação de professores e nas Escolas, sustentam-se pela crença, fé ou dogmas religiosos.

Como afirma Paraiso (2016, p. 402), é importante que o conceito de gênero, “[...] que tem sido usado na luta pela vida digna de milhões de pessoas, na luta para promover igualdade de oportunidades, na luta por políticas que combatam as injustiças”, também se faça presente no campo curricular para ampliar a luta por currículos escolares em que a diferença seja a força para a invenção de novos modos de ser e de estar no mundo – para uma ética e estética da existência.

Assim, os processos históricos e culturais que envolvem o tema gênero e sexualidades podem dividir, hierarquizar, excluir e normalizar. Mas esses temas, se tratados como conhecimentos importantes nos currículos, podem, principalmente, levar a acolher as diferenças e afirmar as múltiplas possibilidades de vidas vividas, provocando cada vez mais desejo de ensinar, de aprender, de conviver, de compartilhar, de amar e de se relacionar.

Paraíso (2016, 2018, 2019) apresenta algumas táticas de lutas e de resistências presenciadas em pesquisas com as professoras de Escolas Públicas de Belo Horizonte, que vão ao encontro das ideias de Pelbart (2017), como: convocar as famílias à deserção, abandonar o lugar que ocupava por compromisso ou afinidade, fazer a despovoação do grupo que apoia o controle, afirmar a vida, a diferença e a alegria, criar possíveis, liberar a vida. Sim, mais do que nunca é necessário dizer não ao que limita os

modos de viver e de amar. É preciso dizer não a tudo que silencia ou hierarquiza os gêneros e as sexualidades nas Escolas. É preciso dizer não a tudo que moraliza as relações educativas na Escola e que trazem sofrimento às crianças e aos jovens e, por isso, apequena a vida. É preciso fazer do não uma intensidade de vida como potencialidade de mudanças – movimentos intensivos que mobilizam agenciamentos potentes para encontrar saídas que afirmem a vida inventiva.

Também Gallo (2017) aponta a necessidade de problematizar aquilo que nós somos, principalmente, porque somos resultado de formas históricas de subjetivação e de assujeitamentos. Estamos cotidianamente imersos em jogos de poder e em jogos de verdade, por isso é importante revoltar-se contra as nossas condições históricas, pois somente dessa forma podemos criar insurreições, colocando-nos abertos aos novos possíveis. É a revolta dos homens e a sua insurreição contra os poderes instituídos, contra as posturas e atitudes conservadoras, contra o Projeto Escola sem Partido, contra as políticas de padronização e de centralização curricular, contra a regulação da educação que anima as transformações. São os movimentos de luta cotidiana que podem dar outros rumos às questões de gênero e sexualidade nos processos curriculares. Continuamos, então, a nos perguntar: como promover novas formas de subjetividades? Será que a pergunta da criança, em um centro de educação infantil, problematizando o namoro entre dois 'supostos' pinguins machos, possibilita transformações nas escolas, nas formações de professoras, nos processos de subjetivações, nas políticas educacionais? Será que os gritos das professoras que se mostram indignadas, quando tentam amordaçá-las, fazem ecoar e brotar insurreições escolares, ampliando os desejos de que as diferenças circulem nas escolas?

Percebemos, nos encontros com as imagens e com as redes de conversações, a autonomia das professoras que criam os movimentos curriculares a partir das relações que estabelecem com as experimentações e problematizações das crianças com a diferença. Nos encontros de formação, confirmamos que a troca de experiências singulares, em torno da temática gênero e sexualidades, desestabiliza o pensamento dogmático e possibilita a invenção de resistências às redes de poderes e de vigilância, que tentam aprisionar e normalizar as ações das professoras. As conversas, com pontos de vistas divergentes e conflituosos, favorecem a fabricação de relações mais abertas. Composições que se movem pela força dos afetos e das afecções para afirmar a vida e a diferença.

Referências

- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BURTLE, J. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BUTLER, J. **Butler e a desconstrução de gênero**: problemas de gênero, feminismos e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2003.
- BUTLER, J. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Paigés e Mathieu Trachman. **Investigação Filosófica**, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://ptscribt.com/document/157976904/6-Entrevista-Com-Judith-Butler-Uma-analitica-Do-Poder-Cristiane-maria-marinho>>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 2015.
- CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alíii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CARVALHO FILHO, E. G. de; MAKNAMARA, M. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- CARVALHO, V. de. Modos de subjetivação no cinema e na arte: um olhar sobre as instalações de Eija-Liisa Ahtila. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 22, p. 89-101, dez. 2011.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GADELHA, S. **Biopolítica**: no que isso interessa aos educadores. In: DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Faperj, Lamparina, 2012.
- GALLO, S. Insurreições escolares? In: RAGO, M; GALLO, S. **Michel Foucault e as insurreições**: é inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.
- KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Faperj, Lamparina, 2012.
- LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 Edições, 2015.
- MACHADO PAIS, J. **Sexualidades e afectos juvenis**. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais, 2012
- PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder, resistência. **Currículo sem Fronteira**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, M. A. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **E- Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./dez. 2019.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PELBART, P. P. Aos nossos amigos. In: RAGO, M; GALLO, S. **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, S. K. As imagens cinematográficas como força que impulsiona o devir pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019.

SILVA, J. P. de L. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. Currículos Gêneros e Sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**, Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

SPINOSA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ⁱ Pós-doutorado pela UFMG, doutorado e mestrado pela Ufes, professora ajunta UFES.

ⁱⁱ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da mesma faculdade. Fundadora e atual coordenadora do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq , Nível IC.

Como citar esse artigo:

SILVA, Sandra Kretli da; PARAÍSO, Marlucy Alves. Imagens-cinema e redes de conversações: linhas de fuga para pensar as questões de gêneros e de sexualidades nos cotidianos escolares. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 2, p. 126-147, mai./ago. 2020.