

## **Perspectivas feministas e cinema: uma possibilidade de recusa à homofobia pela universidade**

Feminist perspectives and cinema: a possibility of university refusal to homophobia

Sabine de Almeida Azevedo<sup>a</sup>

### **Resumo**

Este artigo busca descrever a aliança entre as perspectivas feministas e o cinema insurgente como inovação que permite o enfrentamento da homofobia pela universidade. A homofobia e os prejuízos sociais que decorrem dela desafiam marcos democráticos e de justiça social. Estratégias discursivas e visuais sustentam essa prática discriminatória, inclusive, no campo educacional. Argumentamos que a produção cinematográfica que apresenta modos de viver e personagens fora da heteronorma possibilita a recusa dos fenômenos de padronização e criação de novos afetos e formas de convivência, ou seja, constitui uma forma de combater a política de precarização que a homofobia institui. A responsabilidade social e política da universidade deve assegurar as condições necessárias para que todos os sujeitos vivam e prosperem, minimizando o regime desigual que práticas e discursos discriminatórios fazem por manter.

**Palavras-chave:** Perspectivas feminista. Cinema. Homofobia. Universidade.

**Abstract:** This article seeks to describe the alliance between the feminist perspectives and the insurgent cinema as an innovation that allows the confrontation of homophobia by the university. Homophobia and the social losses that result from it challenge democratic landmarks and social justice. Discursive and visual strategies support this discriminatory practice, including in the educational field. We argue that the cinematographic production that presents ways of living and characters outside the

---

<sup>a</sup> Doutora em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (UFRJ).  
Autor correspondente: Sabine de Almeida Azevedo  
E-mail: sabinesaa@gmail.com

heteronorma allows the refusal of the phenomena of standardization and creation of new affections and forms of coexistence, in other words, it is a way to combat the politics of precarization that homophobia institutes. The social and political responsibility of the university should ensure the conditions necessary for all subjects to live and prosper, minimizing the unequal regime that practices and discriminatory discourses do to maintain.

**Keywords:** Feminist perspectives. Movie theater. Homophobia. University.

## Introdução

Estamos diante de um cenário desolador para educação em nosso país. Destacamos a atual estagnação e retrocesso nas políticas educacionais, dentre elas, o corte do investimento na educação por 20 anos e a imposição de uma base nacional comum curricular para o ensino médio que não contou sequer com a prévia discussão da comunidade acadêmica. Além disso, não bastasse a mesmice que se apossou das práticas pedagógicas, vivemos uma verdadeira caça ao conhecimento, ao novo, àquelas e àqueles que apresentam uma abordagem teórico-metodológica contra hegemônica. Por isso, hoje mais do que nunca, somos chamados a marcar a dimensão ética na formação dos estudantes e na forma de produzir saberes.

As questões de gênero e a diversidade sexual estão no centro de inúmeras disputas, especialmente, no campo educacional. É exemplar o embate que acabou por instituir o atraso das políticas anti-discriminatórias, com a aprovação da retirada da ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” do Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará até 2024. Esse confronto explicita a importância da educação para uma pedagogia da sexualidade – aquela que se empenha em disciplinar corpos e produzir homens e mulheres em coerência aos padrões civilizatórios vigentes<sup>1</sup>. A preocupação em manter as discussões sobre gênero e sexualidade distantes da área educacional está relacionada a conservação do silêncio em relação à diversidade sexual e da punição àqueles que vivenciam a sexualidade e o gênero em discordância com os padrões institucionalizados de valoração cultural (aos fora da heteronorma).

O investimento primeiro da escolarização se dirige à formação supostamente

“verdadeira” de meninos e meninas. Esse investimento nos acompanha da educação infantil à universidade, para além dos muros institucionais. As transgressões ao binarismo de gênero e ao pressuposto encadeamento sexo-gênero-desejo – às leis de gênero e à heteronorma – tendem a ser corrigidas e castigadas, deixando marcas nos corpos e a mensagem de que isso é inadmissível. É nesse contexto, que o presente artigo tem como objetivo descrever a articulação das perspectivas feministas com o cinema como forma de recusa da homofobia pela universidade.

## Universidade e perspectivas feministas

Idealmente o sentido da universidade relaciona-se à formação humana. O significado da educação voltada para formação de educandos é descrito por Marilena Chauí<sup>2</sup> como um movimento de transformação do sujeito que passa de um suposto conhecimento (ou da ignorância) à compreensão de si, dos outros, da realidade e da cultura. Portanto, a educação guarda relação direta com a formação.

Segundo Chauí<sup>2</sup>, a formação pressupõe se colocar a pensar. A construção do pensamento e do sujeito pensante se concretiza “quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema”<sup>2</sup> (p. 24). Nesse processo formativo desafia-se à noção moderna do sujeito bipartido entre razão e sensação-sentimento, uma vez que esse se constitui como possibilidade de reconciliação entre sentir e pensar.

Levando em consideração a crítica de Claudio **Ulpiano**<sup>3</sup> à universidade – sua ênfase na obediência – somos instigados a descobrir qual rumo tomar para lhe dar outro sentido. Contudo, o próprio autor nos dá a dica: é preciso que a vida dos estudantes seja atravessada por uma força de estranhamento, especialmente aquela que emerge do campo artístico, como literatura ou cinema, abrindo fendas por onde seja possível ver a novidade. Implica, portanto, produzir o que nos é impensável. A originalidade do pensamento não se limita a criar algo totalmente novo, mas também produzir uma combinação nova com os elementos já criados, de modo que eles adquiram uma potência até então desconhecida<sup>4</sup>.

A universidade é descrita por Friedrich Nietzsche<sup>5</sup> como uma máquina composta de uma única boca que fala para vários ouvidos e metade de mãos que escrevem, localizando o ensino universitário no trajeto boca-ouvido<sup>b</sup>. Nesse sentido, o processo pelo qual a universidade ensina é centrado no professor, dá ênfase ao conteúdo e sua transmissão, ou seja, é reprodutora de assimetrias. É a adoção desse modelo de produção do conhecimento pela universidade que o filósofo questiona. Nietzsche tem outra visão do processo educacional. Mónica Cragolini<sup>6</sup>, referindo-se aos estranhos ensinamentos nas obras do filósofo, afirma que não existe ensino com sentido de norma. Em outras palavras, o ensino se caracteriza pela ausência de ensinamento, pois consiste no “*largar* mais que do *agarrar*, do *livrar-se* mais que do *encarregar-se*”<sup>6</sup> (p. 1200, grifo da autora), opondo-se à vontade de domínio e à sisudez do ensino tradicional. Nessa concepção, o ensino se situa para além das lógicas binárias opostas, das escolhas entre extremos, ele está no *entre*, onde não há fixação, onde tudo dissolve e desarticula. Coloca-se em crise a identidade imutável e sua lógica.

Situar dessa forma o ensinar (e o pensar) é o que impulsiona a universidade para um novo lugar. Lugar onde o mais importante não seja onde se pretende chegar – já que este é apenas um pretexto. Implica valorizar a própria experiência da caminhada – o processo de construção do conhecimento. Construir um saber que responda às injustiças da humanidade e às exigências sociais configura insurgência e inovação, sobretudo, porque estamos diante da produção desenfreada de um conhecimento que prestigia exclusivamente a competitividade que se converte em vantagem econômica para o desenvolvimento do país e da sociedade.

Ademais, levantar questões relacionadas a homofobia e a tirania das normas de gênero e heterossexuais oportuniza à universidade uma participação ativa na construção da justiça social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e na defesa da diversidade<sup>7</sup>. Possibilita ao fazer universitário conciliar formação e pesquisa que se preocupem com os problemas da sociedade contemporânea<sup>8</sup>.

Cogitamos que a produção acadêmica que trata de questões de gênero e sexualidade institua uma recusa da homofobia. Desse campo teórico emergem outras

---

<sup>b</sup> Apropriamo-nos da crítica de Nietzsche à universidade, no entanto, isso não implica a apreensão da proposta educativa do filósofo em sua totalidade.

formas de pensar que guardam consigo uma aura de novidade. Por exemplo, as epistemologias feministas não visam a sedimentação de conceitos, representações e identidades, mas sim se abrem às heterogeneidades do campo social. As perspectivas feministas, particularmente as pós-modernas, compreendem as relações de gênero como categoria relacional<sup>9</sup> e reconhecem o caráter arbitrário de replicação do binarismo de gênero e seus modos de regulação<sup>10</sup>. Essas abordagens concebem as categorias de identidade não como fixas ou fundantes, mas, contrariamente, como resultado de restrições das possibilidades culturais do sexo e do gênero<sup>10</sup>.

As teorias feministas empenham-se em criticar pesquisas e interpretações de grupos dominantes que são consideradas válidas para toda a humanidade e em introduzir novos modelos de investigação com vistas à reformulação da ciência. Para tanto, baseiam-se em categorias analíticas próprias, que incluem etnia, classe e sexualidade<sup>11</sup>. Com isso, essas teorias incorporam temas, sujeitos e metodologias anteriormente desconsiderados pela ciência<sup>11,12</sup>. A aposta das perspectivas feministas é numa ciência emancipadora que denuncie o aspecto universalizante da ciência moderna e que conteste as formas de opressão e as desigualdades, sobretudo aquelas que derivam de relações de gênero<sup>13,14</sup>.

Os estudos feministas introduzem um novo modo de ver, que abre espaço para se pensar a diferença e a instabilidade e operar a inclusão dos excluídos. Segundo Harding<sup>11</sup>, “as categorias analíticas feministas *devem* ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais” (p. 11, grifo da autora). Com isso, destaca a oportunidade em utilizar essa instabilidade para inventar um novo modo de construir teorias e práticas<sup>11</sup>.

A crítica feminista expõe o caráter particularista, racista e sexista da ciência. Mostra as relações entre poder na elaboração do saber ocidental, visto que, fundamentada nos falsos pressupostos de neutralidade, objetividade e universalidade<sup>c</sup>, defende um campo e uma forma de produção do conhecimento, que é excludente<sup>15,16</sup>. As reflexões feministas contestam a forma dominante de produção do conhecimento científico pensado e praticado com a ótica androcêntrica. Assim, esse aporte teórico é potencialmente desestabilizador no campo do conhecimento<sup>15</sup>.

---

<sup>c</sup> Vale ressaltar que nem toda crítica feminista se contrapõe à universalidade. Há vertentes feministas que não abrem mão da dimensão universalista, contudo, se dedicam a repensá-la.

Harding<sup>11</sup> comenta:

Naturalmente há um outro mundo - o das emoções, sentimentos, valores políticos, do inconsciente individual e coletivo, dos eventos sociais e históricos explorados nos romances, teatro, poesia, música e arte em geral, e o mundo no qual passamos a maior parte de nossas horas de sonho e vigília sob a constante ameaça de reorganização pela racionalidade científicas. Um dos projetos das feministas teóricas é revelar as relações entre esses dois mundos - como cada um modela e informa o outro. No exame da crítica feminista à ciência, devemos, portanto, refletir sobre tudo o que a ciência não faz, as razões das exclusões, como elas conformam a ciência precisamente através das ausências, quer sejam elas reconhecidas ou não (p.12).

A eleição de teorias que fundamentam a pesquisa e de métodos que guiam a investigação pelo pesquisador é um ato político, o que vai ao encontro da crítica feminista sobre a parcialidade objetiva da ciência<sup>14</sup>. A teoria feminista aponta que toda pesquisa, não apenas as feministas, são práticas posicionadas e comprometidas, pois falam “a partir de um dado lugar social e sob o modo de ver, interesses, experiências e expectativas de quem a realiza”<sup>15</sup> (p. 319). Desse modo, assume-se que o conhecimento é situado socialmente e que sua produção está sujeita a valores e vivências particulares e não universais<sup>11</sup>.

Quando atribuímos relevância às perspectivas feministas, não o fazemos com o sentido de reforçar as hierarquias presentes no espaço universitário. Antes de tudo, gostaríamos de contestar o lugar de privilégio que a pesquisa e a teoria ocupam na comunidade universitária frente o ensino e a prática<sup>17</sup>. Nessa esteira, gostaríamos de refutar também a relação de subordinação epistemológica denunciada por Boaventura Souza Santos ao elaborar o conceito de “ecologia dos saberes”. O conceito foi pensado para expressar a integração do conhecimento produzido pela universidade e aqueles não-formais – populares, rurais, leigos, indígenas, africanos, orientais e outros. Indica “que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico”<sup>7</sup> (p. 56). Consequentemente, ela colaborou (e colabora) para a marginalização de grupos sociais que tinham acesso apenas ao conhecimento não-formal, além de favorecer que todo conhecimento produzido por países periféricos fossem tidos como saberes subalternos<sup>7,18,19</sup>.

Em outro sentido, apostamos nos construtos teóricos e metodológicos que compõem o currículo como inspirações. A realidade nessa perspectiva não é algo dado, de maneira oposta, está em discussão, construção e dissolução a todo momento, por discursos e práticas sociais nela presentes<sup>20</sup>. Dessa forma, aquilo que se delinea como possível – e a política que tal desejo intensifica – é criado pelo acontecimento, pela experiência, não está atrelado à certa formatação, a um arranjo da utopia<sup>21</sup>.

## Conhecimento e afeto

O conceito conhecimento sempre esteve atrelado à cognição, a um sistema lógico coerentemente organizado, a um processo que se desenvolve na mente. A mente, por sua vez, desde a filosofia grega, gozou de maior prestígio frente ao afeto em função da distinção que se estabeleceu entre as faculdades da alma (psikhé, anima) – as atividades cognitivas da razão e a passividade afetiva<sup>22</sup>. Essa hierarquia ganha impulso na modernidade com a defesa do império absoluto da mente sobre seus afetos.

Entretanto, Bárbara Ramacciotti<sup>22</sup> apresenta a crítica de Espinosa à tese da modernidade. A guinada espinosana consiste em refutar a noção de faculdades autônomas (e com ela a noção de liberdade da vontade). Na obra *Ética*, Espinosa “demonstra que os atributos infinitos pensamento e extensão expressam a mesma potência e realidade, por conseguinte, não pode haver hierarquia entre os modos finitos, que os expressam: a mente e o corpo humano” (p. 59). Com isso, há rejeição das teorias dualistas, que estabelecem a hierarquia do princípio inteligível circunscrito à razão enquanto poder absoluto, superior e cindido do princípio sensível circunscrito ao corpo, aos sentidos e aos sentimentos.

Assim, ao invés de negar a força dos desejos, apetites e afecções corporais, reconhecemos que a potência da mente está no conhecimento das causas que afetam o corpo e produz aumento ou diminuição da potência<sup>22-24</sup>. Por isso, o pensamento é a chave que permite acessar toda nossa capacidade criativa, toda força produtiva. O pensamento deixa de ter a função de reconhecer uma obrigação para se tornar acontecimento, afinal a aprendizagem resulta dos acontecimentos, dos encontros e

daquilo que pensamos a partir deles<sup>25</sup>.

O pensamento – conceito vital que não intentamos esgotar – deve se desvencilhar dos modelos morais e destituir-se de pressupostos que aprisionam seu potencial criativo. Atualmente, também deve se libertar da censura e da criminalização do conhecimento promovidas pelo poder externo, seja estatal, seja de organizações cujos interesses financeiros, morais, religiosos e etc. sejam contrariados<sup>26</sup>. Para isso, é necessário que uma força rompante vinda de fora atravesse o ato de pensar, produzindo desmoralizações, desnaturalizações e desconstruções da representação. É imprescindível que possamos nos defrontar com aquilo que nos força a pensar, caso contrário, permanecemos a trabalhar sob a perspectiva do que nos é dado a reconhecer<sup>4,27,28</sup>.

Os sistemas do conhecimento remetem a um arranjo rizomático – composto de ramificações –, no qual a distribuição dos saberes produz uma superfície que sempre varia – cheia de vitalidade, exuberante de vidas<sup>29,30</sup>. A produção do pensamento depende do entrecruzamento de vidas, dos agenciamentos, dos laços de afeto. Nessa produção, sentir e pensar encontram-se imbricados e o pensamento disseminado pelo corpo. Assim, fazemos experiência com todas as coisas, sobretudo conosco mesmos<sup>31</sup>.

O trabalho educacional sempre institui algo no cotidiano. A inclusão do cinema e imagens contestadoras no campo educacional permitem rupturas no instituído, naquilo que nos agencia e opera disjunções. Novas práticas requisitam novas singularidades se interpondo nas relações e processos de produção da realidade. Daí a relevância de experimentar filmes que abordem modos de viver e personagens com os quais seja possível aprender sobre si, seus afetos e seu poder de vida.

## **O encontro entre cinema, educação e ética**

O cinema dentro das salas de aula (e fora, porque vislumbramos outros espaços de produção do conhecimento) é atividade da qual se pode extrair elementos da experiência. Experimentar é cultivar encontros e afetos<sup>32</sup>. Não se trata de interpretar a ficção, mas de experimentá-la. Isso porque, a interpretação vincula-se a um significado já existente, enquanto a experimentação se refere ao novo<sup>32</sup>. Dessa

forma, o cinema não constitui local de estagnação, de fixação de identidade, ele é brecha, passagem para outro lugar, outra ideia, outro corpo.

Evidentemente, que não estamos falando do cinema puro entretenimento, das produções cinematográficas cooptadas pelas cifras multibilionárias, daquele a serviço das narrativas dominantes. Ao contrário, nos referimos ao cinema como espaço paralelo àquele institucionalizado, com um modo de funcionar singular e em oposição aos usos da moralidade estatal. Assim pensado, ele desestabiliza lógicas instituídas e espaços rígidos. É um espaço para criação de elos, de narrativas co-construídas, de não separação da produção discursiva da política.

É desafiante sugerir um uso para as imagens em movimento que não imponha nova ordem, que não absolutize outra forma de servidão, que expresse o pensamento divergente do que se institui socialmente como regime de verdade pela academia, pelas mídias de massa, pelas corporações econômicas, pela moralidade cristã<sup>33</sup>. Assim, embora, não neguemos o papel de mediação do cinema em face à representação de um ou mais aspectos da realidade, já que não há linguagem sem representação, nem mesmo vida coletiva, damos destaque ao seu potencial para apresentar algo que não estava ali antes<sup>33</sup>. Em outras palavras, enfatizamos o cinema como presença do novo, como criação de realidades, não se limitando a descortiná-las.

Explorar o potencial da linguagem cinematográfica é uma das possibilidades que encontramos para “desanestésias” os sentidos<sup>34</sup> (p. 5). Estamos nos referindo às vertentes cinematográficas que desobedecem a normatização do cinema clássico – que perpetua a disciplinarização da visão e um modelo identitário imutável<sup>34</sup>. Não se trata simplesmente de analisar as relações entre a ação e intenção na veiculação de abordagens preconceituosas, mas de provocar um *choque* nos pensamentos e corpos. Dessa forma, a audiência de filmes promove um deslocamento para além das violações impostas às pessoas fora da heteronorma, ela favorece que novos afetos e subjetividades aflorem.

## Considerações finais

A universidade figura, juntamente com outros espaços, como lugar onde

inúmeras manifestações de violência acontecem cotidianamente. É lugar também onde se reproduz e ensina a lógica heteronormativa, estruturante da homofobia. Visualizar a homofobia articulada aos ensinamentos e às experiências universitárias, implica reconhecê-la como aparato coercitivo de controle da sexualidade humana. Ao lançarmos luz sobre esse fenômeno, é possível pensar uma outra arquitetura para a pedagogia universitária, de onde emergja novos conhecimentos e formas de convivência.

A monotonia que tomou conta do campo educacional não possui força para inquietar antigas subjetividades, provocar mudanças, ampliar a capacidade de ser afetado e potencializar a vida. A dureza das lógicas dominantes que permeiam a educação leva a desconsiderar nosso melhor lado, aquele inventivo e que produz o novo. Se, por um lado, a maioria dos docentes se encontra capturada pelo processo formativo padrão, por outro, as tendências que podemos assumir nos permitem buscar uma nova atitude, uma forma de pensar e agir que recuse o *status quo*.

Dessa forma, a diversidade sexual passa a ser fonte de potencialidades, pois ensinam com as novas possibilidades de encontros, acontecimentos e sensibilidades. O caráter inclusivo da diversidade sexual permite desnaturalizar as assimetrias de poder que condicionam as relações de gênero e sexualidade. Nessa direção, a aliança entre as perspectivas feministas e o cinema insurgente é fundamental para acabar com a mesmice que se apossou da pedagogia, rebater fenômenos de padronização e produzir modos de vida plurais.

## Referências

1. Foucault M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes; 2000.
2. Chauí M. A universidade pública sob nova perspectiva. Rev Bras Educ. 2003;24: 5-15.
3. Ulpiano C. Pensamento e liberdade em Spinoza (vídeo-aula). Rio de Janeiro: Centro de Estudos Cláudio Ulpiano; 1988. Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.com/2017/09/03/pensamento-e-liberdade-em-espinosa/>. Acessado em 12 outubro de 2017.
4. Mauricio E, Manguiera M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. Fractal: Revista de Psicologia. 2011;23(2):291-304.

5. Nietzsche F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: Nietzsche F. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola; 2003. p. 41-137.
6. Cragolini M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. Educ Soc. 2005;26(93):1195-1203.
7. Santos BS. A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez; 2004.
8. Moita FMGSC, Andrade FCB. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Rev Bras Educ. 2009;14(41):269-280.
9. Scott JW. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educ Real. 1990;16(2):5-22.
10. Butler J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2010.
11. Harding S. A instabilidade das categorias analíticas nas teorias feministas. Rev Estud Fem. 1993;1(1):7-32.
12. Ferreira M. Feminismo e ciências sociais. Rev Estud Fem. 2005;13(3):766-9.
13. Diniz D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis 2003;28:1-8.
14. Narvaz MG, Koller SH. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. Psicol Estud. 2006;11(3):647-54.
15. Muniz DCG. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. OPSIS. 2015;15 (2):316-329.
16. Oliveira JM de, Amâncio L. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. Rev Estud Fem. 2006;14 (3):597-615.
17. Hooks B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes; 2013.
18. Pelúcio L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre póscolonialismos, feminismos e estudos queer. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar. 2012;2 (2):395-418.
19. Miskolci R. Um saber insurgente ao sul do Equador. Rev Periódicus. 2014;1(1):43-

67.

20. Larrosa J. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: Silva LH, organizador. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes; 1998. p. 48-63.
21. Amorim ACR. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. Teias – Rev Fac de Educ UERJ. 2007;8(15-16):1-12.
22. Ramacciotti BL. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente? Cadernos Espinosanos. 2014;31:57-80.
23. Spinoza, B. Ética. Belo Horizonte: Autêntica; 2008.
24. Franco TB. Trabalho criativo e cuidado em saúde: um debate a partir dos conceitos de servidão e liberdade. Saúde e Sociedade. 2015;24(Supl.1):102-114.
25. Gallina SFS. Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze. Campinas [Tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2008.
26. Butler J. A criminalização do conhecimento. Observatório de Sexualidade e Política (SPW). Junho de 2018. Disponível em: <http://sxpolitics.org/ptbr/a-criminalizacao-do-conhecimento-por-judith-butler/8391>. Acesso em 05 junho de 2018.
27. Deleuze G. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal; 2006.
28. Sordi R. O. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. Arq Bras Psic. 2009;61(3):2-10.
29. Deleuze G, Guattari F. Introdução: Rizoma. In: Deleuze G, Guattari F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
30. Costa ALF. A contribuição de Nietzsche na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. In: Carvalho M; Figueiredo, V, organizadores. Filosofia contemporânea: Deleuze, Guattari e Foucault, São Paulo: ANPOF, 2013.
31. Corazza SM. Não se sabe... Educação & Sociedade. 2005;26(93): 1205-1208.
32. Sales M. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. In: Fornazari, SK et al., organizadores. Deleuze hoje. São Paulo: Fap/Unifesp, 2014.
33. Andre C. Arte, biopolítica e resistência. Rev Bras Estud Pres. 2011;1(2):426-442.

34. Capistrano T. À pele da película: vias e veias do sensorialismo cinematográfico. In: Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte: Intercom, 2003. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/153896552657580467234114584236932120477.pdf>. Acessado em 02 março de 2018.