Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

UMA REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE GOIÂNIA ATRAVÉS DA PERSONAGEM DAWN DAVENPORT EM DUAS CENAS DO FILME *PROBLEMAS FEMININOS*

Alex Mateus Santos de Oliveira

Goiânia/GO
2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

Oliveira, Alex Mateus Santos de.
O48r Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme Problemas Femininos [manuscrito] / Alex Mateus Santos de Oliveira. – 2014.
xv, 100 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2014.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Cultura visual. 2. Educação. 3. Sexo. I. Título.

CDU 37.016:57.017.4(043)

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

UMA REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE GOIÂNIA ATRAVÉS DA PERSONAGEM DAWN DAVENPORT EM DUAS CENAS DO FILME *PROBLEMAS FEMININOS*

Alex Mateus Santos de Oliveira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, sob orientação do prof. Dr. Raimundo Martins.

Goiânia/GO
2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Alex Mateus Santos de Oliveira				
E-mail:	mateusoliveiraalex@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	[X]Sim [ ] Não				
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior		Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme *Problemas Femininos*				
Palavras-chave:	cultura visual, gênero, sexualidade, educação				
Título em outra língua:	A reflection on gender issues in the public school in the city of Goiânia through the character Dawn Davenport in two scenes of the movie Female Trouble				
Palavras-chave em outra língua:	visual culture, gender, sexuality, education				
Área de concentração:	Arte, Cultura e Visualidades				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	09/05/2014				
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual				
Orientador (a):	Raimundo Martins				
E-mail:					
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

UMA REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE GOIÂNIA ATRAVÉS DA PERSONAGEM DAWN DAVENPORT EM DUAS CENAS DO FILME *PROBLEMAS FEMININOS*

Alex Mateus Santos de Oliveira

Dissertação defendida em ___ de_____ de 2014.
BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Raimundo Martins
Orientador e presidente da banca - FAV/UFG

_____

Prof. Dra. Leda Guimarães
Membro interno - FAV/UFG

_____

Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento
Membro externo - UFPP

_____

Profa. Dra. Irene Tourinho
Suplente interno - FAV/UFG

_____

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso
Suplente externo - UnB

Goiânia/GO
2014

Agradecimentos

Sempre à minha mãe, Vany Borges, por me apoiar em minhas escolhas, por ser um exemplo da capacidade que o ser humano tem em lutar em meio a complexas e exaustivas dificuldades diárias. E por seu belo modelo de caráter.

Ao meu professor orientador Raimundo Martins pela confiança depositada em mim, e por sua forma pedagógica em me tirar da zona de conforto, fazendo com que eu possa enxergar melhor o conceito da palavra possibilidades.

Às professoras Irene Tourinho e Leda Guimarães pelo largo sorriso durante meus instantes subjetivos, nos quais minha única necessidade era realmente um sorriso me dizendo que a vida poderia ser mais simples do que eu pensava. Junto a elas minha admiração pelo ótimo trabalho feito pela secretaria da Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. À Alzira Martins, por sua originalidade diária ao lidar com as pessoas, por seu profissionalismo, e por ter uma forte expressão no olhar, nos fazendo questionar o que tanto ele procura. Ao Fabrício Carrijo pela sempre educação e dedicação em me ajudar com recorrências às vezes tão burocráticas.

Aos meus colegas e amig@s do mestrado em Arte e Cultura Visual por nossas longas conversas e troca de experiências nas mesas de bares. Alguns/as delæs carrego numa posição de reconhecimento da sorte em conhecê-l@s e a caminho de frutíferas amizades.

A aqueles que me incentivaram inicialmente a tentar adentrar neste mundo tão cheio de possibilidades que é a academia e que, ainda que não nomeados, fazem parte de minha história de vida, está intrínseca ao meu passado, a quem fui, sou e estou me tornando.

E aos meus/minhas amig@s que possuem todas as oposições conceituais e práticas inerentes à palavra amig@, mas que sabem transitar entre estes opostos e contradições. Por fim, à Luciana Pantera, aquela que soube me mostrar claramente o inferno e o céu que habita em mim.

RESUMO

Partindo do pressuposto que na educação básica e média há poucas discussões sobre sexo, sexualidade e gênero, sendo ocultadas na grade curricular ou abordadas minimamente com uma perspectiva biologista e/ou essencialista, esta dissertação procura permear estas questões através de duas cenas do filme estadunidense *Problemas Femininos*. Desta forma, ao mesmo tempo em que revejo o histórico e as discussões mais correntes diante da temática procuro entender porque no espaço escolar da pesquisa de campo – Colégio Pré-Universitário – tais discussões não se fazem presente. Esta dissertação toma também como próprio de sua constituição os dados obtidos pela pesquisa de campo através do diálogo com a/os colaboradoræs. Cinco alun@s com a idade de 16 anos de uma escola pública da cidade de Goiânia foram entrevistad@s em um processo misto que reuniu entrevistas semiestruturadas e grupo focal, tendo como base a pesquisa qualitativa com ênfase nos processos de interpretação. A perspectiva teórica abarca os estudos feministas e a teoria *queer,* procurando desconstruir e clarificar determinadas práticas e discursos sociais, trazendo ainda as possibilidades críticas educativas abordadas pelo campo da cultura visual. Concluo que, além das dificuldades de abordagem próprias da temática, entra em jogo na inserção deste tema na educação a necessidade e dificuldade escolar em dialogar com perspectivas d@s alun@s, com suas variadas experiências culturais e anseios.

PALAVRAS-CHAVE: cultura visual, gênero, sexualidade, educação

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the lack of discussion and information about sex, sexuality and gender in the Brazilians schools by studying two scenes of the film “Problemas Femininos”. It identifies that when included in the academic curriculum the subject is only addressed on a biologic and / or existentialist view. By researching and analyzing the most current theories and discussions about the theme I try to understand why the Colégio Pré-Universitário located in Goiania-Goias-Brazil keep the discussion about sex, sexuality and gender out of its academic curriculum. The qualitative research is based on the processes of interpretation and the data used in this research was gathered by semi-structured interviews and focus group discussions of five 16-years-old students of a Brazilian public school. The theoretical research analyzes the feminist’s and queer’s theory and current discussions in order to deconstruct and clarify certain social practices and discourses about the theme, moreover, this dissertation points the importance of visual culture criticism to educate students about sex, sexuality and gender. My research findings prove that the schools face major obstacles to insert the discussion about sex, sexuality and gender in the academic curriculum due the diverse experience, aspirations and socio-cultural background of its students which tend to increase the lack of dialogue among them.

KEYWORDS: visual culture, gender, sexuality, education

SUMÁRIO

Introduzindo o Tema e Algumas Reflexões.....11

Capítulo I

***Problemas Femininos*: o filme, a personagem, as cenas e seu contexto social de produção**.....19
Cinema *underground*?.....20
Outras influências.....30
Contextualizando cultura, imagem e escola.....34

Capítulo II

Gênero, sexo e sexualidade: sobre identidades e fronteiras.....40
Considerações sobre gênero.....42
Sobre gênero e heteronormatividade (heteroterrorismo?).....49
Gênero, sexualidadee teoria *queer.*..... 54

Capítulo III

Inquietações do campo de pesquisa.....60
Qualitativamente falando.....62
No meio do caminho tinha uma pedra.....65
As cenas na escola.....67
Entrevistando, dialogando, experimentando.....68
Ainda sobre algumas resistências.....73

Capítulo IV

Sobre as entrevistas: construindo um caminho possível.....76
Aqui na escola existem muitos gays.....78
Distância e mudança.....84
Íntimo demais para discutir em sala de aula!.....88

Capítulo V

Considerações Finais.....94

Referências bibliográficas.....96

Lista de imagens

Figura 1.....19
Figura 2.....20
Figura 3.....20
Figura 4.....23
Figura 5.....24
Figura 6.....24

Introduzindo o Tema e Algumas Reflexões

Esta dissertação surge de incômodos, curiosidades e estranhamentos sobre algumas questões em torno do conceito de gênero, de discussões referentes às identidades e como tais questões se desenvolvem nas práticas educativas. Acredito que minha orientação homossexual tenha sido fator (inconsciente e ao mesmo tempo consciente) para me levar a investigar este tema.

Aos 17 anos, já no último ano do Ensino Médio, na disciplina de Redação e Literatura, deparei-me com uma professora que agia de forma diferente em suas aulas. Esta professora nos instigava, fazia perguntas "incomuns", questionava, falava sobre alguns assuntos que para mim eram inimagináveis. Ela buscava respostas, mas também, queria perguntas. Trabalhava com muitos textos, elogiando e citando autoræs [2] como Simone de Beauvoir. Meu sentimento era de estranhamento e apatia por não saber que território era aquele que me aturdia ao mesmo tempo em que me fascinava. Éramos incitad@s a olhar os problemas a partir de diferentes perspectivas e falávamos sobre outros assuntos de maneira distinta. Descrever esta situação pode parecer simples, mas hoje me dou conta que ela anunciava, de alguma maneira, as preocupações que rodeiam esta dissertação, os motivos de sua realização e, principalmente, interesses e atitudes que dizem de mim.

A experiência com aquela professora ficou na minha cabeça. Depois de muitos anos um autor me chamou a atenção – Guy Hocquenghem – por sua agressividade argumentativa e palavras diretas em torno das discussões que insurgiam nas décadas de 1960 a 1980 sobre homossexualidade. Em seu livro, *A contestação homossexual* (1980), Hocquenghem dialoga com conceitos e ideias

[2] Nesta dissertação faço uso do português com inclusão de gênero, chamado também de neutralidade de gênero, escrita feminista, entre outras formas. Linguagem utilizada por algumas faculdades, pesquisadoræs e ativistas, apesar de não haver consenso crítico sobre este uso. Dentro disto, utilizo com o intuito de chamar a atenção para as variadas formas que nossos discursos – aqui a linguagem escrita – estão implicados com e entre idéias e valores, além de levantar questionamentos pertinentes, principalmente em pessoas não familiarizadas com a proposta, bem como a temática.

sobre sexo que se faziam presentes na década de 1970. Ainda naquela época o autor já constatava algo que nos dias de hoje acredito que continua presente:

> Parece-me verdadeiro que em relação a determinados pontos, por exemplo, o aborto, aquilo que se chama de perversões (o homossexualismo[3], entre outras), e as práticas sexuais das crianças, a ignorância voluntariamente cultivada é tanta, que o simples fato de falar de um certo número de coisas que se passam na realidade permite fazer com que a situação evolua (p. 62).

O simples ato de falar sobre determinados assuntos me parece perigoso, pois, talvez, não surta o efeito que o autor sugere. Em muitas escolas do Brasil, a educação sexual limita-se ao conhecimento do nome das partes do corpo humano, aspectos de anatomia e processos de reprodução. Temas relacionados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) podem aparecer superficialmente em disciplinas como Biologia, Artes e Educação Física. Dias (2011), nos lembra que no sistema educacional formal, no Ensino Básico ou no ensino Superior, "há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo" (p. 74). Numa visão foucaultiana, poderíamos dizer que para abordar estas questões no ambiente escolar teríamos que usar o vocabulário consentido, mas principalmente, conhecer o discurso autorizado acerca desta questão.

Tratar o tema sexualidade na educação é algo que ainda gera resistências por parte da própria escola, de professoræs, da família d@s alun@s e da sociedade, mas não podemos deixar de fazê-lo. Assim, acredito que possibilitar que @s alun@s entrem em contato com outros pontos de vista sobre sexualidade pode permitir que elæs mesm@s tenham condição de adquirir maior independência para buscar compreender melhor o que lhes interessa.

Atualmente, no âmbito acadêmico, há um constante crescimento de trabalhos, pesquisas e estudos abordando temáticas que envolvem gênero, sexo e sexualidade. Existe, não sem razão, uma forte preocupação em relação à

[3]Mantenho a palavra "homossexualismo" com o sufixo "ismo" como encontrado na obra original do autor, mas, muitos consideram o uso deste sufixo como a intenção de remeter o termo a doenças, preferindo o sufixo "dade": homossexualidade. Em todo caso, acredito que não se pode adotar uma postura de crítica a este autor tendo em vista que a edição usada data de 1980 e, apenas em 1990, a homossexualidade foi retirada da lista internacional de doenças pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

possibilidade de que esses estudos venham a ser amplamente divulgados atingindo a maioria da população. Tal preocupação, nesta pesquisa, é específica, pois, ressalta o campo da educação básica. Neste sentido, percebemos que na escola, professoræs tendem a desconsiderar e, até, descriminalizar alun@s que apresentem, por exemplo, uma voz efeminada, trejeitos andrógenos ou posturas sexualmente divergentes do comportamento heterossexual. Dúvidas e questões mais "sérias" são encaminhadas para a família ou pessoas que possam "orientar" @ alun@, ou seja, tentar persuadi-l@ tomar uma determinada direção ou posicionamento sexual. Essa condição resulta em que as descobertas sobre um saber sexual mais complexo e crítico é feito de forma marginal, nas ruas, na experiência vivida, e não no espaço educativo, local onde deveríamos aprender, ensinar, dialogar, trocar experiências.

Partindo dessas considerações e da minha experiência pessoal intensificou-se meu interesse em trabalhar com esta temática. Um fator decisivo nesta escolha ocorreu quando me deparei com o filme *Problemas Femininos* e a inquietante personagem Dawn Davenport, interpretada pela *drag queen* estadunidense Divine. A história acompanha a jovem adolescente em período escolar e narra sua trajetória de vida até se tornar conhecida como uma artista do crime. Tomando como ponto de partida o próprio título do filme podemos questionar quais seriam estes "problemas femininos". Tais problemas são inerentes a qualquer mulher? São problemas das mulheres ou impostos a elas? O que os homens dizem a respeito? Eles também possuem esses problemas e suas opiniões mudariam caso a resposta fosse afirmativa? Independentemente de obtermos respostas, pareceu-me instigante refletir sobre como uma *dragqueen* afirma ter inúmeros problemas femininos, tal como aparece também na letra da canção título do filme[4].

Tempos depois, passei a entender a existência da multiplicidade de identidades possíveis. Percebi que a desestabilização relativa às identidades

[4]Título: Problemas Femininos **–** Letra: Eu tenho muitos problemas/ Problemas femininos/ Talvez eu esteja retorcida/ Problemas femininos/ Eles dizem que eu sou uma Skank/ Mas eu não me importo/ Vá em frente e me coloque em sua cadeira elétrica/ Eu tenho muitos problemas/ Problemas femininos/ Talvez eu esteja retorcida/ Problemas femininos/ Hey, me poupe da sua moral/ Olhe para si mesmo/ O que está me guiando é o paraíso/ Eu tenho muitos problemas/ Problemas femininos/ Talvez eu esteja retorcida/ Problemas femininos/ Oink! Oink! Oink! Oink!/ Eu sou um idiota - eu gosto disso!/ Desde que eu esteja fazendo manchetes/ Eu tenho muitos problemas.
Disponível em:<http://www.vagalume.com.br/divine/female-trouble.html#ixzz2VMNTaW3x>. Acesso em 28/05/ 2013. Tradução do autor.

binárias – homem/mulher – em corpos travestidos ou transexualizados são mais incômodas e impactantes, mesmo não sendo as únicas possíveis. Assim, eleger Dawn Davenport para discutir educação e sexualidade tornou-se uma alternativa viável para satisfazer algumas das minhas curiosidades nesta área, já que as práticas de desestruturação das identidades podem ser tanto declaradas socialmente quanto acionadas em pequenos gestos, diálogos ou subjetividades, comportamentos de menor visibilidade. Tais práticas reivindicam que repensemos nossas certezas.

Butler (2012), no livro "Problemas de Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade", inicia seus argumentos sobre sexo, gênero e sexualidade com uma breve citação sobre o filme *Problemas Femininos* e a atuação/performance de Divine. Segunda a autora:

> A performance dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo – por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero. Seria o *drag* uma imitação de gênero, ou dramatizaria os gestos significantes mediante os quais o gênero se estabelece? Ser mulher constituiria "fato natural" ou uma performance cultural, ou seria a "naturalidade" constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas? Contudo, as práticas de gênero de Divine nos limites das culturas gay e lésbica tematizam frequentemente "o natural" em contextos de paródia que destacam a construção performativa de um sexo original e verdadeiro. Que outras categorias fundacionais da identidade – identidade binária de sexo, gênero e corpo – podem ser apresentadas como produções a criar o efeito do natural, original e inevitável? (BUTLER, 2012, p. 9).

Várias categorias ou práticas podem ser apresentadas como naturais e, por assim serem representadas, impõem-se como modelos sociais a serem seguidos – muitos o seguem, alguns tentam, outr@s dialogam em medidas distintas e há aquelæs que preferem radicalizar –, culminando em atitudes que rejeitam o outro (aquelæ considerad@ tão diferente de si) como desprovid@ de merecimento, respeito e alternativas de auto-afirmação como indivíduo. Assim, Divine/Dawn Davenport, mas também outros indivíduos – enquadrados em qualquer categoria identitária diferente, que se disponham a ressignificar o binarismo pênis/homem/masculino e vagina/mulher/feminino – podem nos ajudar a considerar outras formas de olhar e, consequentemente, atuar na sociedade de maneira mais solidária e democrática.

Instigado pelo objeto de estudo e as possibilidades discursivas diante dele, esta dissertação baseou-se inicialmente na premissa da escassez de discussões sobre a temática de gênero no espaço escolar, consequentemente, sobre quais os processos que dificultam esta inserção. Porém, com o desenvolvimento do trabalho esta problemática foi sendo alterada, justamente devido às próprias novas informações advindas da pesquisa de campo. Assim, dentro da impossibilidade de abarcar totalmente todas as dificuldades de inserção destas discussões dentro da sala de aula, fixo-me nas entrevistas feitas com @s colaboradoræs analisando de que forma duas imagens elegidas do filme citado podem instigar discussões sobre a temática proposta, correlacionando com o desempenho cotidiano d@s própri@s alun@s, tendo ainda como eixo norteador a percepção crítica destæs mesm@s colaboradoræs e de seu entorno administrativo escolar.

Do filme foram escolhidas duas cenas. Na primeira, a personagem Dawn Davenport, ainda adolescente, está envolvida por situações de sua própria vida escolar, como o desânimo para estudar, desentendimentos com colegas e situações decorrentes de educação rígida, entre outras coisas. Na segunda cena, já adulta, Dawn encontra-se hospitalizada após sofrer um acidente com ácido sulfúrico, condição extrema na qual seus amigos a elogiam pela “beleza”, resultado de estar com o rosto desfigurado. As duas cenas foram escolhidas com a intenção de problematizar determinadas questões assentadas na sociedade tais como, o estereótipo de beleza padrão, práticas educacionais, revoltas pessoais da personagem em relação ao seu contexto social e, finalmente, levantar possibilidades de identificação d@s colaboradoræs com as referidas questões.

Reunindo essas ideias, **o primeiro capítulo** aborda com mais clareza o sujeito sobre o qual estamos falando: Dawn Davenport, ou, Divine, e, ainda, o filme *Problemas Femininos*. A protagonista da história em questão nos remete a estas discussões sobre gênero e identidade que são contextualizadas com algumas considerações sobre as transformações sociais à época da produção da obra fílmica.

No segundo capítulo, reúno autoræs e ideias que orientaram a construção da base reflexiva desta pesquisa, especificamente autoræs que trabalham com questões de sexo, gênero e sexualidade, alguns/as delæs em diálogo com as

perspectivas trabalhadas pela teoria *queer* (BUTLER, 2012, 2006; DIAS, 2011; LOURO, 2008, 2011; PRECIADO, 2000). O *queer* transcende os estudos *gays* e lésbicos se apropriando e reconstruindo suas ideias, assim como das diversas contribuições dos feminismos, principalmente diante do conceito de gênero – aparato prático e discursivo social pelo qual homens e mulheres são diferenciados –, não se fixando em determinados grupos identitários.

O terceiro capítulo centra-se na metodologia de pesquisa, apesar de que aspectos da abordagem utilizada também se fazem presentes em outras partes da dissertação. Como procedimentos de pesquisa, entrevistei seis alun@s entre 15 e 17 anos de uma escola pública da cidade de Goiânia, em um processo misto que reuniu entrevistas semi-estruturadas e grupo focal. Através de conversas nos corredores da faculdade e dos encontros de orientação coletiva onde expus minhas dúvidas sobre qual seria o local indicado para realizar uma pesquisa desta natureza, foi-me sugerido o Colégio Estadual Pré-Universitário, antigo Colú, por se tratar de uma instituição com maior pré-disposição para receber pesquisadoræs extern@s e, ainda, com abertura para permitir a realização de pesquisas com temas complexos e emergentes. Feita uma sondagem por telefone e, posteriormente, uma primeira visita, a receptividade ao tema da pesquisa foi confirmada. Vale ressaltar que, ao iniciar o trabalho de campo no segundo semestre de 2012, o colégio estava em transição do sistema de horário parcial para período integral, mudança que foi consolidada no primeiro semestre de 2013 quando finalizei as entrevistas.

Este fato contribuiu de forma significativa para a construção da pesquisa de campo no sentido de uma menor preocupação por parte da administração escolar em conceder uma alocação de tempo para que o projeto fosse realizado. Paradoxalmente, esta flexibilização de horário também contribuiu para dificultar a continuidade deste projeto e, consequentemente, para me levar a outros questionamentos e reflexões. Na nossa concepção, minha e d@s colaboradoræs, participar de uma escola em período integral seria produtivo e estimulante, pois haveria a junção da estrutura curricular regular com atividades extracurriculares, com um maior incentivo aos esportes, ensino de idiomas, dança, teatro, pintura, mini cursos, palestras, eventos educativos e práticas educacionais distintas das convencionais. Para a surpresa de muit@s, o que ocorreu foi apenas uma

estratificação das disciplinas já existentes para preencher a carga horária que tem início às sete horas da manhã e termina às cinco horas da tarde, com intervalo de uma hora e meia para almoço que, de forma indireta, também foi preenchido por atividades didáticas. Assim, além das questões que são próprias da metodologia e do trabalho de campo, acredito ser necessário trazer à tona este fato, discutindo-o neste mesmo capítulo.

Dentro disso, detalho todo o processo de seleção e desenvolvimento das entrevistas individuais e grupais com @s colaboradoræs. Ao total foram entrevistad@s cinco jovens – três homens e duas mulheres – que receberam nomes fictícios –, à época de entrada nas entrevistas tod@s com dezesseis anos. O primeiro a ser entrevistado foi Custodio, ficando bastante entusiasmado com a proposta de trabalho da dissertação e com a possibilidade de sair da sala de aula para fazer uma atividade distinta. Aliás, esta possibilidade de lidar com assuntos diferentes daqueles abordados na escola foi um dos motivos que @s motivou a participarem da pesquisa.

Custodio gosta de rock e sair com seus amigos, define-se como uma pessoa amorosa e compreensiva. Seu modo afetivo de ser no cotidiano já lhe rendeu questionamentos sobre sua orientação sexual, tendo em vista que, segundo sua opinião, as pessoas esperam que os homens sejam menos amorosos, evitando assim abraços ou beijos no rosto. Tal como Custodio, Maria é bastante expressiva, reconhecendo isto em si mesma e esforçando-se continuamente para não "atropelar" a fala de seus colegas e amig@s no dia a dia. Vaidosa em alguns momentos e em outros descompromissada consigo mesma, como na forma de se vestir, Maria tem diabetes e necessita de controle contínuo em seu tratamento de saúde. Mario também possui algumas dificuldades de saúde; já chegou a tomar remédios controlados para stress. Sabe tocar violino e gosta de participar de encontros na igreja que frequenta, sendo uma das atividades que mais lhe proporciona prazer. Outra atividade de lazer de sua preferência é cozinhar, e bolo de chocolate é uma de suas especialidades. Sua mãe é evangélica e Mario é seu amigo próximo. Rui é o mais tímido de tod@s, no entanto, define-se como uma pessoa tranquila. Apesar de não demonstrar maior intimidade com @s demais colaboradoræs, Maria aparentemente é mais próxima a ele, sempre lhe fazendo

comentários e gracejos tipicamente juvenis, o que contribui para que o ambiente ao redor seja descontraído. Por fim, Joana, assim como tod@s @s colaboradoræs, mora com sua família, e deseja prestar vestibular para algo relacionado ao campo das ciências naturais. Joana posssui um maior apreço por regras e disciplina, mas não se enquadra integralmente em um perfil hermético de condutas, revelando uma postura crítica e liberal em vários momentos durante as entrevistas.

No quarto capítulo apresento e analiso observações, falas e debates ocorridos durante as entrevistas e grupo focal, dando relevância a temas relacionados à educação e formação identitária. Em consonância com a cultura visual, ressalto que neste capítulo minha proposta alarga-se para além das artes visuais, dos processos imagéticos e artísticos visualizando possíveis contribuições e críticas à educação.

No quinto e **último capítulo**, dou destaque a algumas questões que ecoaram durante a elaboração desta pesquisa e, principalmente, durante o trabalho de campo. Apresento, de maneira sintética, possíveis contribuições que esta investigação pode oferecer bem como alternativas de continuidade e considerações do que foi aqui apresentado.

Capítulo I

Problemas Femininos:
o filme, a personagem, as cenas e seu contexto social de produção

Uma escola conservadora, uma sala de aula centrada na autoridade severa do professor e seus rigores didáticos excessivos. Dawn Davenport, ainda adolescente, e suas amigas, Concetta e Chicklette, querem mais do que o meio em que vivem lhes proporciona. Sentem-se incendiadas pelo desejo de sair desse cárcere chamado escola, povoado por tantas pessoas desprezíveis. Pensam em fumar vários cigarros, matar aula, correr riscos e serem presas, uma maneira de dar vazão ao ódio que nutrem por aquelæs professoræs insensíveis, ignorantes, que as intimidam e acossam porque não sabem nada sobre a vida delas. *"Eu é quem deveria ensiná-los",* diz Dawn e, completando, assegura: "*Odeio meus pais também*". Mas esses pais ainda tem uma chance de amenizar a situação conturbadora da garota se decidirem presenteá-la com os sapatos de chá-chá-chá com os quais ela sonha!

Figura 1 (5min12s)
Fonte: Filme *Problemas Femininos* (1974).
Dawn Davenport com colegas em sala de aula.

Figura 2 (6min42s)
Fonte: Filme *Problemas Femininos* (1974).
Dawn Davenport discutindo com seu professor e colegas.

Figura 3 (6min56s)
Fonte*:* Filme *Problemas Femininos* (1974).
Dawn Davenport fuma no banheiro escolar com suas amigas Chicklette e Concetta

Assim começa o enredo/trama do filme *Problemas Femininos*, lançado em 1974, escrito, dirigido e produzido pelo estadunidense John Waters que, para alguns, é considerado o "pai do *trash*". Mais uma vez a estrela do filme é Harris

Gleen Misteald, conhecido artisticamente como a *dragqueen* Divine, aclamada por sua aparência pouco comum: maquiagem carregada, roupas chamativas, coloridas e brilhantes, com atuações performáticas em casas noturnas, mantendo uma carreira paralela como cantor/a. A história de *Problemas Femininos* acompanha a trajetória de vida de Dawn Davenport em seu percurso de revoltas, marginalidade e constante busca para se tornar uma grande estrela do crime. Estrela do crime? Sim, em *Problemas Femininos,* Dawn Davenport busca somente aquilo que pode marginalizá-la. Pensa em roubar, matar, decepar mãos... Quer ser reconhecida por seus atos e contravenções, sentir-se à margem e, portanto, descriminada.

Dois anos antes de *Problemas Femininos,* Divine havia sido também protagonista do filme radical *Pink Flamingos,* de 1972, no qual interpretava a personagem Babs Johnson que buscava manter a todo custo seu título de pessoa mais asquerosa do mundo. Assim, almejando alcançar esse título não mede esforços, como lamber os móveis de uma casa, fazer sexo oral com o filho, participar de uma espécie de dança anal pública e comer fezes de cachorro. Em 1988 interpretou Edna Turnblad no filme *Hairspray*: uma dona de casa infeliz cheia de problemas por não aceitar sua condição de sobrepeso. Esta é mais uma faceta marginal de Divine usada em outros filmes como artifício humorístico e bizarro, trabalhada mais claramente em *Hairspray*, refilmado em 2007 com John Travolta interpretando o mesmo papel. Em Divine, sua gordura extremada é tratada e valorizada nas belas roupas feitas para cada cena, para cada filme, projetadas para mostrar um corpo grande, obeso, que se impõe. Em *Problemas Femininos,* esse recurso humorístico caracterizado pelo excesso de peso também é utilizado.

Voltando ao filme em questão, *Problemas Femininos*, depois de passar por experiências diversas como trabalhar de garçonete, se prostituir, ser ladra, dançarina de casa noturna e mãe, Dawn Davenport casa-se com um jovem cabelereiro chamado Gator, que por sua vez tem uma tia – Ida – que não aprova a relação, pois seu maior sonho é ver seu sobrinho tornar-se homossexual. Num diálogo entre Gator e sua tia, encontramos:

Ida: *Conheceu algum cara legal no salão?*

Gator: *Todos são caras legais*.

Ida: *Quer dizer, algum maricas bonito? Não fica doido por nenhum deles?*

Gator: *Tia Ida, já sabe que prefiro mulheres.*

Ida: *Não me diga isso.*

Gator: *Deus! Não comecemos com isso outra vez.*

Ida*: Todos aqueles esteticistas e não tem nenhum encontro?*

Gator: *Não quero encontros com caras.*

Ida: *Querido, eu ficaria tão feliz se fosse um galanteador.*

Gator: *Não tem jeito. Sou hétero. Quer dizer, eu gosto de vários maricas, mas não sou como eles, entende? Eu gosto de mulher.*

Ida: *Mas você pode mudar. Os veados são simplesmente o máximo. Ficaria tão orgulhosa se fosse bicha e tivesse um namorado cabeleireiro. Nunca teria que me preocupar.*

Gator: *Não há nada para se preocupar.*

Ida: *Preocupa-me que tenha que trabalhar em um escritório, ter filhos, celebrar aniversários de bodas... O mundo de um heterossexual é doente e maçante.*

Gator: *Porra, às vezes penso que está louca. Sou realmente feliz do jeito que sou.*

Ida: *Ah, deixe-me descolorir seu cabelo... Vamos ao Wagon Wheel Bar. Sei que ali há meninos encantadores para você.*

Gator: *Você está completamente louca, tia Ida. Tenho que trabalhar. Não se preocupe comigo. O sexo não é um problema. Vejo você depois de minha última cliente.*

Ida: *Tudo bem, querido.*

Culpando Dawn por estragar o futuro de Gator, tia Ida atira ácido em seu rosto, deixando-a com metade da face desfigurada. Mas, um pouco antes desse incidente, Dawn havia sido convidada por Donald e Donna, donos do salão de beleza *Lipstick Beaty Saloon*, para entrar no *show-business* como modelo fotográfica. Nada de pornografia, porque para Donald e Donna, sexo jamais deveria ser pronunciado entre elæs porque consideram um tema repugnante, uma violação do espírito. Na realidade, queriam apenas fotografar Dawn para mostrar a beleza do crime. Para elæs, quanto pior o crime, mais encantadora sua beleza. Assim, depois que seu rosto ficou desfigurado, Dawn não deveria considerar a possibilidade de

fazer uma cirurgia plástica, visto que poderia usar esta condição, horripilante e assustadora, para começar sua trajetória pelos caminhos da beleza do crime – desfigurada, horrenda, obesa, agressiva, colorida, estampada em pele de onça pelas ruas, gritando, na expectativa de que seu talento para o crime fosse reconhecido.

Figura 4 (49min58s)
Fonte: Filme *Problemas Femininos* (1974)
Dawn Davenport após sofrer acidente com ácido sulfúrico

Figura 5 [Anterior] (51min57s)
Fonte: Filme *Problemas Femininos* (1974).
Dawn Davenport recebe visita de amigos no hospital.

Figura 6 (53m55s)
Fonte: Filme *Problemas Femininos* (1974).
Donald, Donna, Dawn Davenport e enfermeira.

Nesse contexto, Dawn, expressa sua alegria com Donald e Donna da seguinte maneira:

> *Estou feliz em conhecê-los! Eu amo o crime também! Especialmente a excitação de ficar impune! Estas fotos serão pura arte! Ainda não viram nada. Serei eternamente a modelo de vocês. Deixe-me ouvir o click dessa câmera. Só de pensar nisso... Roubando casas, vestidos novos, assassinatos, cicatrizes, impressões digitais! Flashes!*

Ao longo do filme *Problemas Femininos* podemos observar que existem diversas facetas identitárias da personagem Dawn Davenport e de seu/sua interprete, Divine. As palavras de John Waters expressam sua admiração e reconhecimento ao ator[5] dizendo que ele era sua musa destemida, e questionando: "*Quem mais poderia convincentemente virar de delinquente adolescente para ladra, prostituta, mãe solteira, abusadora de crianças, modelo, artista de discoteca, assassina e prisioneira? Todos no mesmo filme?*".

Assim, tendo em vista este norteamento sobre a história e as cenas como um todo, discutirei com mais profundidade aspectos das questões de gênero e identidade no próximo capítulo.

Cinema *underground*?

A década de 1960 inicia com certa prosperidade econômica em diversos países do mundo em decorrência do movimento de intensa industrialização após a Segunda Guerra Mundial. Muitos países beneficiaram-se da disponibilidade de energia barata e do avanço de invenções na área da eletrônica, eletroeletrônica e automobilística, sendo estes considerados os motores desse processo de ascensão econômica sob o controle das multinacionais (PAES, 2002).

Assim, aos poucos foi se caracterizando um contexto social no qual as pessoas passaram a ter maior acesso a bens materiais, alterando de forma significativa a maneira como a maioria da população desempenhava seu dia a dia. É um processo no qual está inserido uma discussão maior e tem como base a própria globalização que neste momento começava a mostrar-se mais clara ao mundo. "Era a chamada sociedade de consumo, que além do elevado padrão de consumo e do avanço tecnológico, caracterizou-se ainda pela burocratização que se estendia por toda a vida social" (PAES, 2002, p. 12), consolidando-se, assim, o que foi nomeado

5 Comentário feito por John Waters em razão do diretor e produtor Jeffrey Schwarz realizar o documentário*I amDivine*, no qual conta um pouco da trajetória de Divine. Tradução do autor.

como cultura de massa. Sociedade de consumo ou cultura de massa, apesar das várias acepções teóricas e discursivas, diz respeito aos aspectos relacionados à "crescente industrialização, da revolução nos transportes, no comércio, da difusão dos valores abstratos de igualdade e liberdade" (WOLF, 2005, p. 6). Estas alterações econômicas são consideradas fatores que contribuiriam de forma significativa para uma mudança de padrões em várias áreas sociais, entre elas, o cinema.

O cinema americano ao longo das décadas de 1950 e 1970 passou por um processo de reestruturação em sua forma de produção e na maneira de lidar com o público. Monitorado constantemente pelo Código Hays de censura cinematográfica, instituído em 1934 e permanecendo até meados da década de 1960, a indústria do cinema se via obrigada a seguir determinadas regras através das quais temas como adultério e sexo eram tratados de forma estritamente cuidadosa para preservar práticas sociais como valores morais e a instituição familiar (LOURO, 2008). Além disso, havia a forte e crescente concorrência da televisão que se popularizava cada vez mais influenciando o consumidor, além do cinema europeu como a *nouvelle vague*, trazendo ao público novas possibilidades temáticas em sintonia com os movimentos sociais da época. O cenário começa a se alterar quando as empresas produtoras e distribuidoras dos filmes americanos passam a se fundir com empresas que atuavam em outros setores de atividades (automóveis, funerárias, mineradoras, entre outros), adquirindo assim novos recursos financeiros e uma maior liberdade de produção fílmica. Nesse contexto começa a surgir a chamada Nova Hollywood, final dos anos 1960 e meados da década de 1970, produzindo grande quantidade de filmes que fugiam da produção convencional de até então (MATTOS, 2006).

Tradicionalmente o cinema americano foi sendo construído com a pretensão de produzir uma linguagem "universal", ou seja, para que sua mensagem, as histórias, os acontecimentos transmitidos na tela pudessem atingir o máximo possível de pessoas (BUTCHER, 2004). Este fato resultava em uma produção muito abrangente, desconsiderando determinadas especificidades de grupos ou indivíduos e os próprios acontecimentos sociais que caracterizaram a década de 1960, que ainda ressoavam na década de 1970, já que suas histórias (apoiadas pelo Código

Hays) eram transmitidas linearmente, explicitadas com valores morais tradicionais, ou seja, eram o que se chama filmes feitos para toda a família ver. Dessa forma:

> A Hollywood Renaissance [Nova Hollywood] foi um produto do contexto social e histórico e da estratégia da indústria para conquistar o público jovem – especificamente a chamada *film generation*, ou seja, a geração mais educada que cresceu com a televisão, aprendendo a linguagem audiovisual do cinema – que, segundo se pensava, seria receptivo a uma representação áspera e interrogativa de aspectos da cultura e sociedade americanas (MATTOS, 2006, p. 141).

Outras influências nessa nova forma de produção cinematográfica americana aconteceram via cinema estrangeiro e a crescente identificação das pessoas mais jovens como, o neo-realismo italiano (filmes voltados para o cotidiano em cenários naturais, questões rurais e do pós-guerra), a *nouvelle vague* (rejeição do cinema de estúdio e das regras narrativas impostas e apego a questões existenciais) e o cinema alemão (retomando com novos ares o expressionismo do início do século XX), apenas para citar as influências mais conhecidas (BERNARDET, 2006). O cinema *underground* começa a nascer nesse contexto e é a ele que o filme *Problemas Femininos* é comumente associado. Confesso que ainda tenho certa dificuldade em incluir o filme em questão no bojo do cinema independente, pois, há várias questões que nos fazem refletir sobre determinadas categorizações.

De forma geral, filme *underground* é aquele produzido com baixo orçamento, com uma equipe de produção limitada fora dos grandes circuitos cinematográficos, que ainda se distingue dos filmes de grande circulação por inovar ou lançar mão de técnicas cinematográficas pouco usadas ou inovadoras, podendo possuir um número restrito de público. Não é raro que filmes considerados *undergrounds* em determinada época sejam absorvidos posteriormente pelo cinema convencional, não se distinguindo "do próprio cinema em sua constante evolução, porquanto seja verdade que um filme experimental bem-sucedido não é mais que o clássico de amanhã" (MITRY apud PARENTE, 2000, p. 86). Aumont e Marie (2003), no Dicionário Teórico e Crítico de Cinema, afirmam sucintamente que não existe uma "estética *Underground*". O fator econômico é uma das características comuns a todos que fazem este tipo de filme e, também, a questão ideológica, utilizando temáticas pouco abordadas pelas grandes indústrias cinematográficas. A própria

Nova Hollywood, olhando de outra perspectiva, pode ser considerada inicialmente como um cinema *underground,* já que se diferenciava das práticas cinematográficas que haviam sido construídas ao longo dos anos anteriores nos projetos americanos, a chamada Velha Hollywood. Com o passar do tempo e o resurgimento do interesse do público no cinema, o novo modelo passa a ser visto como uma base rentável de negócios. Nesse momento começam a surgir diretores ainda hoje muito conhecidos como Steven Spielberg e George Lucas (BUTCHER, 2004).

Porém, é mais comumente associado ao cinema *underground* americano, ou cinema experimental, o movimento surgido nesta época de mesmo nome e cujas figuras mais conhecidas são Andy Warhol e Kenneth Anger. Seus trabalhos abordam "temas e formas de linguagem absolutamente alheias ao cinema comercial, renovado ou não" (BERNARDET, 2006, p. 185). Neste sentido, esses diretores queriam se diferenciar da arte oferecida por Hollywood, denominando suas produções de anti-arte e explicitando o fato de não terem a pretensão de assimilá-las ao *mainstream*. Neste movimento, segundo Geada (1985), começa a surgir uma sensibilidade homossexual no cinema com, além dos já citados, autores como Paul Morrissey, Markopoulos, entre outros, demonstrando que a homossexualidade poderia constituir-se como mais uma maneira distinta de abordar o cotidiano e o cinema. No entanto, é possível ter em mente que a noção de cinema fora dos padrões comerciais deriva por volta de 1919, "quando quatro dos maiores artistas de então – D. W. Griffith, Charlie Chaplin, Mary Pickford e Douglas Fairbanks – formaram a United Artists, ideia na época criticada com frases como 'os loucos tomaram conta do hospício'" (BERGAN, 2010, p. 122).

No Brasil o Cinema Novo, influenciado também pelo neo-realismo italiano e a *Nouvelle Vague,* procurava um olhar sobre as problemáticas do país como a desigualdade social, econômica, trabalhista, entre outras, em uma tentativa de fazer filmes que instigassem uma maior preocupação e ação crítica no público brasileiro. Assim, tais filmes entravam em um momento de crise da indústria cinematográfica brasileira após as Chanchadas que, até então, eram produzidos e tinham enorme sucesso. Nas palavras de um dos mais conhecidos cineastas dessa época, Glauber Rocha, era um novo momento para a situação brasileira: "Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é

nova e por isso nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa" (ROCHA, 1981, p. 17).

Essa afirmação de Glauber Rocha se da pelo fato dos cineastas da época terem em comum o fato de quererem se diferenciar do cinema comercial, associado principalmente às Chanchadas, não somente filmes estrangeiros, mas também, filmes nacionais, vistos como alienantes e distante da realidade vivida pelos brasileiros. Porém, apesar da grande repercussão dessa nova leva de filmes no sistema cinematográfico do Brasil na década de 1950, com a ditadura, em meados da década de 1960 e seu posterior fortalecimento, este tipo de cinema foi perdendo espaço comercial e público, momento em que o Cinema Novo muda de tom passando a ser considerado marginal, *underground*, ou mais comumente chamado de *udigrudi*. Para além das distinções feitas entre Cinema Novo e Marginal, o cineasta e crítico de cinema Jean-Claude Bernardet diz que mesmo naqueles momentos, cineastas como Bressane e Sganzerla discordavam da expressão Cinema Marginal, pois

> ...não faziam um cinema que queria ficar à margem dos circuitos exibidores (atitude bem diferente do Underground norte-americano), mas um cinema que, com raras exceções (O bandido da luz vermelha), foi marginalizado pelos circuitos — e pela censura (BERNARDET, 2001, p.2).

Assim, por mais que um filme possua determinadas características básicas que o fazem ser assimilado a alguma forma de categorização, torna-se limitador e criticamente superficial mantê-lo rotulado à uma categoria, uma vez que essa condição exclui ou dificulta o trânsito em relação às demais possibilidades analíticas, sejam elas sociais, políticas, culturais etc. Considerando as questões apresentadas acima e, especialmente, o foco desta investigação, fica evidente a necessidade de ênfase na análise das duas cenas escolhidas e, em consequência, a decisão deliberada de não aprofundar a discussão teórica em relação ao cinema *underground*. Desse modo, a nomenclatura *underground* é abordada apenas como referência para o filme *Problemas Femininos* e não como categoria rígida de análise, apenas referindo-se a possíveis influências na construção da produção e da obra como um todo.

Por fim, a guisa de esclarecimento sobre a produção do filme *Problemas Femininos*, utilizo as informações disponibilizadas no site *dreamlanders.com*

dedicado à obra de John Waters, que definem o diretor como um homem comum que faz comédias contra culturais subterrâneas/*undergrounds,* filmadas em sua cidade natal – Baltimore –, com orçamentos modestos e para pessoas comuns. O diretor afirma: "Intimamente eu acredito que todos os meus filmes sejam politicamente corretos, embora não pareçam ser. Isso porque eles são feitos com um sentimento comum de alegria"[6]. Ou seja, seus trabalhos são conhecidos por romper as fronteiras do cinema convencional narrando situações que envolvem drogas, religião, homossexualidade e aborto. Porém, a forma de lidar com esses temas, desmistificando e desconstruindo tabus e tratando-os de forma natural socialmente, é uma maneira de retratar a complexidade das relações humanas.

Outras influências

Na década de 1970 do século passado já havia sido iniciado um grande processo de alterações sociais que passou a ser chamado de contracultura, contestando e propondo novas alternativas de vida social, indicando "vários movimentos da juventude nos anos 1960, como o movimento *hippie*, as manifestações no cinema, teatro, imprensa, artes plásticas e o *rock*, que foi sem dúvida a sua expressão máxima" (PAES, 2002, p. 22). Dawn Davenport, em sua história de vida, ao rebelar-se contra velhos padrões escolares, contra práticas de vestuário e, especialmente, contra a educação familiar,era parte de um movimento que ganhou visibilidade e teve forte impacto nas práticas sociais, políticas e educacionais daquele período. A contracultura manifestava uma recusa ao sistema incluindo vários movimentos que reivindicavam uma nova ordem – *hippies*, ecologistas, feministas, marxistas, movimento negro, entre outros. Eles tinham em comum a busca por outros valores políticos e sociais que se contrapunham a concepção vigente. De acordo com Alves e Pitanguy (2003):

> A década de 1960 caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis. Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do

[6] Disponível em:<http://www.dreamlandnews.com/history/index.shtml>. Acesso em 01/09/2013. Tradução do autor.

> estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de exercício do poder (p. 58).

Segundo Pereira (1984) podemos entender a contracultura de duas maneiras: a primeira, como descrito acima, tinha como marca o status de movimento social desencadeado durante os anos 1960. A segunda apontava para e envolvia aspectos de uma subjetividade pessoal, uma forma "de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente, de caráter profundamente radical e bastante estranho às formas mais tradicionais de oposição a esta mesma ordem dominante" (p. 20). As duas expressavam uma forte oposição às formas convencionais ou tradicionais de lidar com essas ideias e concepções, o que pode ser visto, por exemplo, em alguns movimentos identitários surgidos na época.

Os movimentos gays, lésbicos e feministas começam apenas a se delinear mais claramente no final dos anos 1960, configurando-se com mais intensidade a partir de meados da década de 1970. Entretanto, é possível perceber que o enredo do filme aborda a sexualidade de sua personagem principal e de alguns personagens secundários como algo que transcorre de forma natural, de acordo com as reivindicações que caracterizaram o momento da produção do filme. A frustração de Dawn Davenport em relação à maternidade, o relacionamento lésbico com uma colega de prisão em seus últimos momentos de vida, a decisão de John Waters ao escolher uma *dragqueen* como protagonista feminina, além de cenas à primeira vista muito engraçadas como, por exemplo, o uso de ferramentas na prática sexual, e a admiração de Ida pelos homossexuais no diálogo com seu sobrinho, são argumentos que ajudam a entender o momento conturbado que a sociedade americana vivia.

Concomitantemente, já havia começado a se configurar a chamada revolução sexual, ou, liberação sexual, caracterizada por vários acontecimentos ocorridos em momentos distintos como, a invenção da pílula anticoncepcional para as mulheres contribuindo para uma maior liberdade em relação ao corpo e a postura diante da maternidade como escolha e não como destino inexorável; a abertura para a prática do divórcio entre os casais e, ainda, a filosofia de vida dos *hippies* diante das relações amorosas manifestando uma postura crítica em relação à monogamia. Estes fatos contribuíram de forma significativa para alterar a maneira como a

sociedade ocidental se portava diante das relações sociais, sexuais, o modo como tratava o corpo e a sexualidade. Além disso, o movimento feminista continuava a se fortalecer nos anos 1970 ganhando reconhecimento em relação ao papel da mulher na sociedade, dando continuidade ao leque crítico do movimento sufragista e chamando a atenção da sociedade ao afirmar que o privado também é político.

No final dos anos 1960 começam a se constituir os movimentos pelos direitos de gays e lésbicas impulsionados pela Rebelião de *Stonewall* nos Estados Unidos. Após ataques constantes por parte de policiais a gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais em um bar de mesmo nome, o público que frequentava o local reagiu contra tais investidas. Como explica Rubin (2003), essas investidas, que tinham amparo legal, acabaram culminando em uma série de conflitos que, por sua vez, deu início aos movimentos sociais gays e lésbicos. Nos anos seguintes a este acontecimento as organizações que trabalhavam com as questões homossexuais "centraram seu trabalho na reivindicação de uma igualdade civil, e no desenho de campanhas para convencer a opinião pública de que eles [os homossexuais] não se diferenciavam em nada do resto dos cidadãos[7]" (PENEDO, 2008, p. 10). Paralelamente a esta reivindicação de direitos pelos movimentos *gays* e lésbicos, o movimento feminista também intensificava sua luta em busca de reconhecimento e mudanças nas práticas sociais.

Embora seja difícil falar sobre *um* movimento feminista, pois em seu bojo encontram-se várias ramificações teóricas e reivindicativas, de forma geral, naquele momento o feminismo ampliava suas discussões aproximando-se dos movimentos negros norte-americanos e abrindo, assim, "o caminho aos movimentos multiculturalistas nas décadas de 1980 e 1990, ao denunciarem os valores universalistas como aqueles dos grupos dominantes" (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 146). As relações de poder eram compreendidas como um mecanismo que opera via opressão da qual as pessoas deveriam se libertar. Isso incluía, também, a perspectiva do movimento gay que seguia uma linha de atuação liberacionista.

Como consequência desses movimentos podemos dizer que hoje esta concepção está se transformando em uma visão disciplinar, cuja intenção é

[7]Tradução do autor.

“desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos” (MISKOLCI, p. 28, 2012). No capítulo II, retornarei de maneira mais detalhada a esta discussão quando abordar as contribuições da teoria *queer* e seus reflexos sobre os processos identitários.

Esses acontecimentos não se dão de maneira simples ou ordenada, porém, aos poucos vão criando demandas e alterações no comportamento das pessoas de forma geral. O Código Hays era um espelho da sociedade da época que, inicialmente, por imposições comerciais, deixou de ser utilizado pela indústria cinematográfica americana. O referido código tornou-se um empecilho para o desenvolvimento do cinema americano e, além disso, não condizia mais com as novas expectativas da sociedade ocidental visto que o cinema americano perseguia, há algum tempo, o objetivo de cativar, atrair e ter identificação com indivíduos de outros países. Temas considerados mais polêmicos como a homossexualidade, começaram a aparecer gradativamente no cinema, ainda de forma velada ou estereotipada como, por exemplo, De Repente, no Último Verão (Suddenly, Last Summer, 1959) e Calúnia (The Children’sHour, 1962) (LOURO, 2008).

Nesse sentindo, a homossexualidade, principalmente a masculina, começa a ser trabalhada no cinema norte-americano dentro de alguns limites que se apresentaram paradoxais, ainda associada à ideia de desvio comportamental, perturbação, perigo, em geral caracterizada por um indivíduo introvertido ou, um tipo de esteta com qualidades excepcionais, reduzindo, por vezes, o comportamento homossexual a um tipo de comportamento anormal e, portanto, ridículo (GEADA, 1985). Esta característica, presente ainda em muitos filmes nos dias de hoje, faz com o que a abertura da Nova Hollywood a novos produtores, cineastas e temas espelhe um dialogo com grupos historicamente marginalizados, porém, ao mesmo tempo contribui para fortalecer estereótipos que culminando com o fortalecimento da própria marginalização. Dessa maneira, aos poucos, a homossexualidade vai ganhando espaço social no cinema representada pelos estudos *gays* e lésbicos e pelo feminismo. Essas influências estão evidentes em *Problemas Femininos,* embora elas também se revelem problemáticas. Tais influências e representações, que motivam e mobilizam a crítica do cinema feminista a partir dos anos 1970 e

também o cinema *queer* no início dos anos 1990, são reflexo desses movimentos que inauguram novas abordagens na área cinematográfica.

Assim, a contracultura, a marginalidade ou *underground,* podem ser compreendidos como movimento que, num determinado período histórico, não era considerado parte das práticas sociais, políticas, econômicas e educacionais vigentes, ou seja, não eram parte das perspectivas e discussões veiculadas de forma simbólica através do cinema, abordadas na escola, no mercado de trabalho e nas relações pessoais, apenas para citar algumas possibilidades de sociabilização. Ao fazer a reivindicação de abertura a "novas" concepções e práticas na sociedade, esse movimento, embora à época visto como uma ameaça aos padrões sociais e morais vigentes, visava colocar em pauta e problematizar temas, práticas e interesses que, até então, estavam sendo negados e/ou silenciados e dessa forma, mantendo ideias e indivíduos marginalizados.

Contextualizando cultura, imagem e escola

Ao analisar os problemas que configuram a cena contemporânea Braidotti (2002) destaca duas tendências que marcam a nossa condição histórica: a globalização dos processos econômicos e culturais, que acarreta um crescente conformismo diante dos dilemas que envolvem consumo, estilo de vida e o avanço das telecomunicações, especificamente as novas mídias, e a fragmentação "desses mesmos processos: o ressurgimento do regional, local, étnico, cultural e outras diferenças não apenas entre os blocos geopolíticos, mas também *dentro* deles" (BRAIDOTTI, 2002, p. 1). Isto significa dizer que, impulsionado em grande parte pelos os efeitos da globalização, o momento atual, ou seja, nos faz sentir diante de uma perspectiva que homogeneíza as práticas sociais criando uma sensação de proximidade entre pessoas e culturas - através da facilidade de acesso a informação e às novas mídias - ao mesmo tempo em que dá visibilidade a culturas distintas e aparentemente fora desse circuito, construindo uma rede complexa de diálogos e comunicação. Segundo a autora, "periferia e centro se contrapõem um ao o outro, de uma maneira perversa e complexa, desafiando as maneiras de pensar dualísticas

ou contrárias, e requerendo, ao contrário, uma articulação mais sutil e dinâmica" (BRAIDOTTI, 2002, p. 2).

Ao falar de "culturas distintas" ou, de "centro e periferia", é necessário, também, pensar que tais categorias existem em decorrência de uma concepção de cultura dominante, também considerada central que torna-se óbvia em sua caracterização e passa a ser naturalizada pelas pessoas. Nesse contexto, corroborado pelo aparato tecnológico dos dias atuais e os constantes avanços e aperfeiçoamentos das mídias, a imagem cada vez mais vai adquirindo status naturalizado como veículo de informação, de ideologias, de interesses e práticas políticas e sociais. Apesar do crescente uso da imagem como meio de significações, ainda há certa desconfiança por parte de educadoræs, pesquisadoræs e teóric@s em abordá-la como uma possibilidade discursiva. Em decorrência, a imagem tem sido frequentemente associada à cultura comercial, condição que reduz e/ou restringe o seu valor e significado depreciando modalidades de expressão como filmes, novelas, fotografias pessoais, charges etc.

O conceito de pós-modernidade usado no contexto desta pesquisa condiz com o pensamento de buscar novas formas de análise dos aparatos cotidianos e pessoais, em uma tentativa de ampliar o leque discursivo dessas narrativas e quebrar dualismos que opõem cultura popular e cultura dominante. Dessa forma, acompanhando pensamento de Martins (2003), pode-se ver a imagem como

> uma elaboração complexa prenhe de significados e interpretações que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não opera de modo linear. Os significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, se torna, por isso mesmo, multireferencial (MARTINS, 2003, p. 160).

Kellner (1995), diz que a alfabetização crítica "numa cultura pós-moderna da imagem exige aprender como ler imagem criticamente e como deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura comercial" (1995, p. 121). Portanto, apesar de transpassar algumas noções contextualizadoras sobre o filme *Problemas Femininos*, as imagens escolhidas entram neste escopo discursivo e analítico, já que ao não trabalhar com as teorias clássicas do cinema procuro outra forma de interpretar o recorte que foi feito das próprias cenas. Isso é relevante para

o campo da cultura visual que procura problematizar estas oposições, revelando menos interesse pela origem das imagens, mas ao mesmo tempo buscando analisar os discursos que elas produzem e reforçam, discutindo a multiplicidade de referências que elas podem gerar e, também, a diversidade de interpretações. Assim, as imagens podem ser trabalhadas para reforçar ou abalar determinados valores e, por isso mesmo, influenciar instituições e indivíduos constituindo um processo educativo. As imagens midiáticas podem ser analisadas como construtoras do sujeito, permeando a vida das pessoas de modo a se tornarem "referências tão ou mais básicas de informação do que o cotidiano, a ponto de nossa visão do cotidiano ser filtrada pelo cinema, pela televisão e por outros meios de comunicação de massa" (LOPES, 2002, p.106).

Nesse sentido, não há uma exclusão da cultura de elite, mas, embora essa cultura "forneça prazeres e atrações singulares, sua glorificação e canonização também servem como instrumento de exclusão, marginalização e dominação, ao longo dos eixos do gênero, da raça e da classe social" (KELLNER, 1995, p. 106). Segundo o autor, esse conceito de cultura limita-se apenas a alguns artefatos culturais, excluindo aqueles que envolvem mais imediatamente os indivíduos na sociedade e em suas relações diárias. Em consequência, uma importante ruptura de algumas vertentes pós-modernas, está relacionada à capacidade de afrouxamento de determinados limites, "rompendo, ao mesmo tempo, as barreiras entre "alta" e "baixa" cultura. Isso possibilita a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para a análise crítica" (Idem).

Situando essas ideias e conceitos na perspectiva da educação da cultura visual, teríamos a possibilidade de construir pontes e propor diálogos entre conhecimento formal, canonizado no currículo escolar, e as manifestações das culturas e vivências trazidas pel@s alun@s, ampliando o senso crítico e aproximando esse acervo de informações das suas experiências pessoais e subjetivas. Esse conhecimento trazido de "fora para dentro da escola" muitas vezes tem seu trânsito interrompido ao esbarrar em noções cristalizadas no espaço escolar, chocando-se com valores consolidados que, ao serem colocados lado a lado, recebem o status de inferioridade, ou seja, são considerados inadequados para serem explorados didaticamente.

Gosto muito do título de um artigo de Santomé (1995) – *As culturas negadas e silenciadas no currículo* – pois creio que o autor aponta e critica de forma sucinta esta indagação incômoda sobre quais são essas culturas, por que esta negação, por que este silêncio. No texto, o autor faz uma análise contundente dos conteúdos desenvolvidos na maioria das instituições escolares, as propostas curriculares e, especialmente, o *modus* predominante da cultura hegemônica. Essa cultura hegemônica é identificada em uma base ocidental, européia, branca, masculina, heterossexual, cientifica, racional, binária... Ainda segundo o autor, as culturas silenciadas e/ou negadas são constituídas, principalmente, pelas culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas e as vozes do Terceiro Mundo. Certamente, existem tantas outras não listadas, mas, fica devidamente reconhecida a impossibilidade de esgotamento do tema pelo próprio autor.

Nesse contexto, a cultura visual, campo teórico e prático inicial desta pesquisa, se faz emergente na medida em que dialoga com várias áreas, disciplinas, correntes de pensamento, entre elas o pós-estruturalismo, os estudos culturais, e os estudos feministas espelhando a complexidade das questões sociais e a necessidade crítica de diálogo entre elas.

Nesse sentido, situo “as culturas infantis e juvenis; o mundo feminino e as sexualidades lésbica e homossexual” como preocupações desta pesquisa. Ao pensar sobre as culturas populares - novas mídias eletrônicas, rádio, televisão, revistas, cinema, funk, danças etc,), penso, também, na confluência destas questões com o campo da cultura visual e incluo a sexualidade, o gênero e o sexo como parte desta enseada uma vez que permeiam as subjetividades de jovens e adolescentes e podem ser usados como força que subjuga ou fortalece cidadãos ativ@s em suas comunidades.

Para melhor exemplificar esses conflitos e contradições, faço minhas as palavras do autor:

> Se, nas instituições educacionais, alguém pede, em um exame, uma listagem das diferentes artes, o resultado mais frequente costuma ser o de incluir em tal enumeração a música clássica, o balé clássico, a ópera, o

> teatro dos grandes autores clássicos, a poesia, a literatura, a pintura e a escultura também daqueles autores e autoras que aparecem em livros e texto de História da Arte. Entretanto, é quase certo que não encontraremos nessa classificação: o *rock*, o *punk*, o *rap*, os desenhistas de quadrinhos ou *grafitti*, as fotonovelas, as telenovelas, os bailes de moda da juventude, as óperas rock, talvez tampouco a música de *jazz*, os *videoclips*, os estilos cinematrográficos preferidos desse setor jovem, etc. Sem esquecer que também nessa última lista cada forma cultural tem diferentes classificações em seu interior, as quais, por sua vez, traduzem as hierarquizações que introduzem variáveis como o gênero, a raça, a etnia, a nacionalidade, o caráter rural ou urbano, etc., dos diferentes grupos de adolescentes que produzem e consomem esses produtos culturais (SANTOMÉ, 1995, p. 167).

Torna-se difícil e limitador pensar o processo educativo sem levar em consideração estes aspectos que são característicos das experiências dos indivíduos e, consequentemente, d@s alun@s em sala de aula. Em vez de demonizar os conhecimentos experienciais “de fora da sala de aula”, seria prudente, a partir deles, (re)construir outras experiências de forma crítica, ligando-as aos saberes institucionalizados, no caso desta investigação, tomando como uma possível referência, as cenas selecionadas do filme *Problemas Femininos* elevando em consideração que, de acordo Hernandez (2011), através das imagens é possível pensarmos o mundo e a nós mesm@s, uma vez que elas fazem a mediação de significados e posições discursivas.

Duncum (2011), reforçando estas ideias, nos faz lembrar que a imagem, além de imbricada com mensagens de consumo, possui representações que podem reforçar “posições sociais existentes, as quais são comumente sexistas, racistas, xenófobas e homófobas, bem como marginalizam e objetificam os deficientes mentais e físicos, e assim por diante” (p. 20).

É importante refletir sobre a multiplicidade de questões que podem ser abordadas a partir de uma imagem ou de uma cena. Considerando a verossimilhança da história de *Problemas Femininos*, Dawn Davenport nos faz refletir sobre essas questões ao enfrentar a autoridade do professor em sala de aula e ao manter um diálogo carregado de reclamações com suas amigas. Pensando nas possibilidades que a cultura visual oferece, poderíamos questionar até que ponto a distância formal entre o professor e Dawn estariam contribuindo ou prejudicando o processo de desenvolvimento escolar. Por exemplo, seu desejo de ganhar os sapatos de dança cubana, importantes naquele momento para a personagem,

poderia influenciar seus relacionamentos no espaço escolar. Seria possível deixar “do lado de fora” da escola a vida pessoal, separando prazer e razão?

Nesta dissertação procuro manter uma postura um pouco mais flexível no campo de estudos da cultura visual, uma área que abarca as discussões acima referidas e procura discutir e analisar a potência dos artefatos visuais como uma principais fontes de signos e significações nos dias de hoje. Portanto, parto inicialmente da seleção de duas cenas vinculadas a uma obra cinematográfica, tendo como base a perspectiva da cultura visual, associando-as à cultura popular e, desse modo, alargando a discussão para as questões da sexualidade e a educação. Parto do princípio de que a sexualidade não deve ser tratada como “um segredo sempre a ser revelado, desvendado ou algo perigoso” (FOUCAULT, 1988), mas, como uma variante da vida humana, ligada a várias outras.

Capítulo II

Gênero, sexo e sexualidade: sobre identidades e fronteiras

A principal motivação para escolher este filme como objeto de estudo foi, sem sombra de dúvida, o espanto que me acometeu ao deparar-me com esse fluxo de identidades. Na minha cabeça não era possível pensar ou conciliar a imagem de uma *dragqueen* que também pudesse interpretar uma mãe de família. Tinha alguma ideia, por alto, dessas possibilidades ou, já havia ouvido falar sobre situações parecidas aqui ou acolá, porém, considerando as ações e ideias bizarras da trama, devo dizer que essa multiplicidade de identidades me assustou e atraiu. Posteriormente, passei a ficar surpreso também com a minha reação, com o fato de sentir-me chocado diante dessas imagens e identidades. Com o passar do tempo fui percebendo e, aos poucos, me dando conta de que este espanto poderia ser resquício de amarras, vínculos ainda muito fortes com os conceitos da subjetividade moderna, condição na qual a noção de sujeito era visto como unitária, sem que sua consciência admitisse divisões ou contradições (SILVA, 2007).

Além da variedade de facetas que Dawn Davenport apresenta ao longo de sua trajetória no filme, há também algumas identidades que atribuímos costumeiramente como sendo distintas: Dawn Davenport, Harris Glenn Milstead, ator, cantor, *dragqueen*, travesti, *performer*, homem, mulher, Divine, homossexual, heterossexual, mãe, criminosa, prostituta... Nas configurações desses papeis e categorias há, de certa forma, um binarismo que acompanha este tipo de pensamento. Mas, em contraposição à linearidade e à aridez do pensamento moderno, podemos colocar em perspectiva os princípios da pós-modernidade que privilegiam o pastiche, a colagem, a ironia. Tais princípios não rejeitam totalmente aquilo que criticam, mas, imitam e parodiam, enfatizando a incerteza e a dúvida, pondo sob suspeita afirmações dogmáticas (SILVA, 2007).

Nesse sentido, longe de querer fechar o ator Harris Glenn em alguma categoria identitária, e estando consciente de que há uma vasta discussão sobre

esta questão, como no caso do uso da sigla LGBTTTIQ [8] (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e *Queer*), reconheço que sua performance está mais próxima de uma *dragqueen* e assumo esta posição baseando-me no guia de Orientações Sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos (2012), que diz o seguinte:

> Artistas que fazem uso de feminilidade estereotipada e exacerbada em apresentações são conhecidos como *dragqueens*que são homens fantasiados como mulheres. No mesmo sentido, mulheres caracterizadas de forma caricata como homens, para fins artísticos e de entretenimento, são chamadas de *drag kings*. O termo mais antigo, usado no Brasil para tratá-los, é o de artistas transformistas. *Dragqueens/king* são transformistas, vivenciam a inversão do gênero como diversão, entretenimento e espetáculo, não como identidade (JESUS, p. 18, 2012).

Dessa forma, ao me referir a Divine como *dragqueen,* entendo que são várias as confluências de identidades, cada uma respondendo à circunstância e ao contexto específico, por vezes, uma se sobrepondo a outra explicitando o fato deque elas coexistem.

As imagens, atos e falas encenadas em *Problemas Femininos*, de uma forma ou de outra, buscam chocar o espectador. Chocam porque não fazem parte do cotidiano e, quando o fazem, ou, ainda, se o fazem, é de maneira extremamente velada. Chocam porque são atos que estão sendo tratados de forma “normalizada” em uma trama verossímil na grande tela do cinema, ou seja, não estão em seu devido lugar – pois os imaginamos em ruas longe de casa, quando muito, no inconsciente ou, talvez, nos guetos, nas prisões, nos centros psiquiátricos e divãs de terapia, nas histórias fantásticas ou na literatura. Mas, esse choque, essa postura radical e marginalizadora, revelam apenas uma primeira camada de sentido mais tangível, pois são a ponta de um iceberg em um contexto bem mais amplo e profundo. Trabalhar com uma *dragqueen* interpretando um papel feminino pressupõe subverter e abordar temas problemáticos para a sociedade: gênero, sexo e sexualidade. Divine subverte as relações sobre construção de gênero ao se mostrar como *dragqueen*, e aqui se instala sua mais eloquente subversão.

[8] Um dos argumentos contra o uso dessas terminologias é o fato de categorizarem o indivíduo limitando identidades sexuais e excluindo possibilidades de trânsito e diálogos existentes entre elas.

Uma *dragqueen* interpretando uma mulher afronta padrões socialmente estabelecidos sobre sexualidade, gênero e identidade. De acordo com Goellner (2005), não são as semelhanças biológicas que definem o corpo, mas, os significados culturais e sociais que a ele são atribuídos. A construção social das identidades está atrelada a um padrão hegemônico de beleza, de comportamento e heteronormatividade. Goellner (2005) explica que esse processo não é estanque e pode variar, por vezes alterando a posição de marginalidade para uma posição central na sociedade. Para a autora, o "grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo" (GOELLNER, 2005, p. 48). Nesse sentido, pode-se dizer que a fronteira entre as identidades sexuais é constantemente atravessada, não havendo um ponto de partida ou de chegada.

> Seu lugar transitório nem sempre é confortável. Mas esse pode ser também, em alguma medida, um lugar privilegiado que lhe permite ver (e incita outros a ver), de modo inédito, arranjos, práticas e destinos sociais aparentemente universais e indiscutíveis. Não se trata, pois, de tornar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções (LOURO, 2008, p. 24).

Divine, essa viajante pós-moderna, não faz questão de se inserir num padrão de normalidade; ela quer atravessar fronteiras e não se fixar, quer viajar por territórios nômades e não criar raízes. Esta parece ser a mais contundente marginalidade de Divine: subverter convenções sociais, sexuais, de identidades, morais e, principalmente, incitar novos olhares e novas formas de ver, fazendo-nos ficar atentos para o fato de que nem sempre estamos tratando de olhar para algo novo. Divine, assim como noss@s correligionári@s pós-modern@s, se permite estorvar a heteronormatividade, o papel social imposto ao homem e à mulher, a construção de identidades e sua própria desconstrução. Permite-se, também, estorvar o sexo condicionado à reprodução, sugerindo novas possibilidades de abordagens no campo da educação.

Considerações sobre gênero

O termo *viajante pós-moderno* parece apropriado para transmitir ideias e mudanças pelas quais passam as questões relacionadas à identidade, gênero, sexo

e sexualidade. Na mídia, vemos cada vez mais pessoas que se assumem como homossexuais, bissexuais, *crossdressers*, transexuais, entre várias outras formas distintas de expressar a sexualidade. Programas televisivos são lançados direcionados ao público homossexual usando estereótipos de uma determinada "cultura *gay*" para ganhar parte de uma parcela do mercado publicitário e, por conseguinte, aumentar o consumo de produtos projetados para atender esse seguimento da população. No Brasil, há alguns anos vem chamando atenção os casos do cartunista Laerte e da modelo Lea T.[9], ambos declaradamente envoltos pelo espanto e curiosidade daqueles que se preocupam ou buscam entender como sua identidade sexual é desempenhada.

Talvez seja possível perguntar se essas questões realmente merecem atenção já que, aparentemente, a cultura ocidental parece caminhar para uma liberdade cada vez maior em torno de expressões e facetas identitárias sexuais. Porém, é necessário reconhecer que, se atualmente podemos computar alguns avanços, também existem fatores, concepções e seguimentos sociais que parecem não se adequar a essas transformações que envolvem visões e concepções sobre gênero, sexo e sexualidade. Seguimentos políticos, religiosos, de entretenimento e, ainda, determinadas parcelas da população, rejeitam tais mudanças ou, simplesmente se calam, se omitem diante delas. Na base desses argumentos encontramos uma visão essencialista e biológica que busca confirmar exclusões e diferenças. Em nome desse essencialismo biológico inferioriza-se a mulher em relação ao homem, impondo um poder externo sobre seu corpo (aborto, vestuário, comportamento, virgindade). Estigmatizam-se homossexuais, acusando-@s de ameaçar o modelo tradicional de família ocidental – homem e mulher heterossexuais e filhos –, rechaçando, negando igualdade, autonomia social e subjetiva a quem foge à regra desse modelo. Existe uma luta de posições políticas e sociais em referência à questão de gênero, não sendo possível negar que estamos passando por um processo de transformação em relação ao modo como vemos, vivenciamos e

[9] Laerte Coutinho é cartunista/quadrinista brasileiro assumidamente bissexual que, após os 50 anos de idade, passou a usar roupas e adereços femininos. Em várias entrevistas concedidas à mídia pelo cartunista, ele diz que não faz questão de se encaixar em qualquer categoria identitária, seja ela crossdresser, dragqueen ou travesti. Lea T. é uma modelo brasileira nascida com o sexo masculino que em 2012 fez uma cirurgia de redesignação sexual.

lidamos com nossas identidades, processo esse iniciado no século XX pelo movimento feminista que pavimentou as bases deste percurso que nos traz até aqui.

Ao longo da história encontramos ações de pequenos grupos, movimentos que se insurgiram contra a opressão e inferiorização social, psíquica, política ou familiar, sofrida pelas mulheres. Mas, a partir do final do século XIX, esses movimentos começam a ganhar força e intensidade. Denominado como primeira onda, este movimento inicial do feminismo procurava estender a todas as mulheres o direito ao voto, até então concedido apenas aos homens. Nesse primeiro momento o movimento ainda centrava-se em uma pequena parcela de mulheres, fazendo do feminismo algo ainda liberal ou burguês...

> ... que se engajou mais na luta pelo voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou a agenda pelo direito à educação, questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade (MEYER, 2003, p. 12).

Ainda segundo a autora, esta multiplicidade de vertentes dentro do próprio movimento já demonstrava a complexidade e as várias necessidades pelas quais lutavam as mulheres no final do século XIX e início do século XX. A partir dos anos 1960 do século passado, começa a se caracterizar a segunda onda do movimento feminista que buscava um maior investimento na produção de conhecimento, orientado para o desenvolvimento de estudos e pesquisas não somente com o intuito de denunciar, “mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2003, p. 12).

Simone de Beauvoir e, mais especificamente, o seu livro “O Segundo Sexo”, publicado originalmente em 1949, foi uma fonte riquíssima e influente para a segunda onda do feminismo. Nos dois volumes do livro ela analisa criteriosamente e em detalhes, a situação da mulher no seu papel como “o outro” em relação ao homem, escrutinando o contexto da história, da psicanálise, da biologia, do materialismo histórico e dos mitos que a envolvem, além de procurar compreender como a mulher, ao longo da história, foi silenciada vivendo sempre à margem do homem.

Autoras como Beauvoir (1949), Friedan (1963), Millet (1970) e Heleieth (1976) publicam trabalhos que procuram investigar as formas pelas quais a mulher se situa socialmente, principalmente nas relações de trabalho (ALVES; PITANGUY, 2003). Historicamente, a mulher sempre desempenhou atividades dentro e fora do lar; porém, o processo de industrialização ocorrido entre os séculos XVIII e XIX exigiu que ela passasse cada vez mais a trabalhar em comércios, fábricas, manufaturas e outras atividades até então exercidas apenas por homens. Contudo, essa atuação sempre estava carregada de desvalorização através de salários extremamente inferiores aos dos homens, condições insalubres nos locais de trabalho e falta de assistência médica, entre tantas outras formas de desrespeito à dignidade humana. Assim, a passagem da primeira para a segunda onda feminista, demonstra um processo de amadurecimento e conscientização dos problemas que as mulheres enfrentavam e sofriam socialmente, alargando as reivindicações para além do sufrágio universal.

> A partir da década de 1960, o feminismo incorpora, portanto outras frentes de luta, pois, além das reivindicações voltadas para a desigualdade no exercício de direitos – políticos, trabalhistas, civis –, questiona também as raízes culturais destas desigualdades (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 54).

As atividades exercidas pelas mulheres, além de serem desvalorizadas, mesmo desempenhando, em alguns casos, as mesmas funções dos homens, eram vistas como secundárias, normalmente ligadas à assistência social, ao cuidado dos outros ou a práticas educativas (MEYER, 2003). Aos poucos, ocupando escritórios, lojas, escolas e hospitais, as mulheres “eram quase sempre (como são ainda hoje em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens” (LOURO, 2011, p. 21). Essas atividades eram relegadas a um plano inferior como “trabalho de mulher”, pessoas sem muita importância ou com pouca capacidade para desempenha-las. No entanto, gradativamente, este tipo de visão passou a se constituir objeto de estudo das feministas questionando como se dava o sexismo e a opressão nas relações de trabalho e no campo educacional, levando “para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc.” (MEYER, 2003, p. 13).

Nesse contexto emerge a mudança e inserção do termo gênero nas discussões feministas. Segundo Scott (1995), a palavra gênero passou a ser usada primeiramente entre as feministas norte-americanas, indicando, assim, uma rejeição ao essencialismo biológico utilizado para diferenciar homens e mulheres. De acordo com a autora, ao usar gênero como uma forma de referir-se à construção social das identidades sexuais, passa-se a abrir o leque de possibilidades relacionais entre homens e mulheres, sendo "definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado" (1995, p. 5). Dessa forma, a visão polarizada que os distinguia como seres totalmente opostos passa a ser questionada, abrindo espaço para reflexões acerca da construção social das identidades sexuais de forma mútua, alargando também as discussões para o campo do masculino.

A partir desse momento tem início o questionamento daquilo que estava condicionado como natural ou essencial da sexualidade, uma vez que a visão majoritária da sociedade impõe que é preciso ser homem/masculino, e mulher/ feminina. Contraditoriamente, tal visão avalia este comportamento como algo natural a todas as pessoas. O gênero, usado até então para diferenciar homens e mulheres biologicamente, transfigura-se para uma visão particularmente socializada da sexualidade e o próprio uso do termo passa a por em questão se a anatomia física sexual é realmente a base para definir nossas identidades como homem másculo ou mulher feminina, representados respectivamente pelo pênis e pela vagina. Essa condição, quase que uma crença, continua a ser para grande parte da população a composição ideal para um modelo "perfeito" de identidade sexual: homem/pênis/masculino e mulher/vagina/feminina.

É possível imaginar a perturbação que enfrentam o pai e a mãe de uma criança hermafrodita[10], pois, tanto argumentos naturalizantes quanto sociais diante

[10]O documentário *Menino e Menina?* acompanha a situação de mães/pais de crianças no momento em que precisam definir o sexo de seu/sua filho/a quando se trata de uma criança hermafrodita ou andrógena. O assunto ainda é pouco debatido socialmente e, por isso, a desinformação em torno dessa questão desestabiliza as/os mães/pais diante da indeterminação do sexo de uma criança. Pressionados pelo aparato e discurso legal médico, centenas de mães/pais são obrigada/os a escolher o sexo da criança através de intervenção cirúrgica. São inúmeros casos de pessoas adultas hermafroditas operadas que se dizem mutiladas e vem à cena para reivindicar o direito de não ter sexo definido, de simplesmente não serem obrigados a se encaixarem na dualidade homem/mulher. Dentro dessa imposição há o caso de Christiane Völling que, após 30 anos acreditando ser do sexo masculino, descobriu que era hermafrodita e que seu útero e ovários foram retirados sem que ao

do sexo do indivíduo veem às claras demonstrando a contradição de se fixar num binarismo sexual ou identitário. Nesse sentido, Foucault (1988) nos lembra que "durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção" (p. 45).

Em entrevista sobre a construção das figuras masculinas e femininas na sociedade, Beatriz Preciado, filósofa espanhola feminista, foi questionada pelo jornal *El País* sobre os cromossomos XY e XX, ambos responsáveis biologicamente por definir as funções sexuais do ser humano, respectivamente homem e mulher. Ela responde a pergunta de maneira enfática: "São um modelo teórico que aparece no século XX para tentar entender uma estrutura biológica, ponto"* [11]. A resposta representa muito bem a mudança gradual de paradigma que estamos vivendo. O conceito de gênero, culturalmente construído, passa a ser entendido como uma significação social não mais decorrente do sexo. Portanto, nascer com um pênis não significa, necessariamente, ser considerado homem/masculino, assim como nascer com uma vagina, não significa ser mulher/feminina.

De acordo com Butler (2012), "mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição, não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois" (p. 24). Dessa forma é importante não se fixar apenas na mera possibilidade de desmistificar a ideia de gênero em relação a ser homem efeminado ou mulher masculinizada, permanecendo, ainda, de certa maneira, a dualidade entre homem/masculino e mulher/feminina, ocorrendo apenas uma inversão de papeis identitários sexuais. Essa problemática sobre gênero, embora recente, requer mais abertura para tais possibilidades identitárias. Não se trata apenas de perceber que o gênero pode

---

menos ela soubesse. Assim, mães/pais de crianças hermafroditas, associações e alguns grupos organizados lutam atualmente pelo direito do indivíduo escolher seu próprio sexo, uma vez que isso seja desejado. Caso contrário, que sejam reconhecidos como cidadãos independentemente do fato de que, por lei, toda/os são obrigados a serem registrados como homem ou mulher. Em contato com a emissora GNT, responsável pela transmissão do documentário acima referido, requeri os dados da produção. Porém, recebi a resposta de que elæs própria/os não obtiveram estas informações da equipe que produziu o filme. Por razões contratuais, não estão autorizada/os a ceder os programas exibidos ao público e/ou disponibilizá-los na íntegra pela internet.

[11]Entrevista concedida por Beatriz Preciado a Luz Sánchez-Melladono jornal El País. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html>. Acesso em 02/03/ 2012. Tradução do autor.

flutuar entre corpos sexuais, que não decorre deles, que não está atrelado apenas a ser masculino ou feminino e, por vezes, não há meios de identificar ou rotular a expressividade sexual de alguém[12].

Além disso, é importante entender gênero como um aparato discursivo sobre sexos, reconhecendo-o como construção social que diferencia homens e mulheres, além do modo como toma para si todo o arsenal desta construção. Assim, gênero engloba aquilo que torna homens e mulheres diferentes, mecanismos decorrentes de práticas cotidianas que tornam esta compreensão possível. Butler (2012) detalha pedagogicamente este argumento ao explicar que:

> O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual "a natureza sexuada" ou "um sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (p. 25)

Mais uma vez tenta-se fugir dos dualismos presentes em nossa sociedade na medida em que a oposição sexo/natureza, gênero/cultura se revela simplista para tratar das formas expressivas das identidades sexuais e das transformações decorrentes delas. Cada vez mais complexas, as discussões sobre gênero requerem que se considere o meio discursivo/cultura que produz e mantem um status naturalizador diante dos papeis sexuais. Assim, se não levarmos isso em consideração apenas dividiremos o gênero em aspectos biológicos (aquilo que está para a natureza) e aspectos sociais (aquilo que está para o discurso), no qual o segundo apenas fortalece o primeiro como natural e neutro. O gênero também é a própria imposição do seu discurso aos indivíduos e às características que o fazem naturalizar tal discurso como pré-existente ao sexo.

[12] Esta questão nos remete novamente ao cartunista brasileiro Laerte. Após passar a usar roupas femininas em seu cotidiano e não encontrar identificação com alguma categoria identitária, como o travestismo, *crossdresser, dragqueen*, entre tantas outras, ele se assume apenas como uma pessoa transgênero, como alguém que gosta de viver sua sexualidade de forma livre. Isso ocorre porque assumir-se em alguma dessas categorias previamente definidas, requer que alguns requisitos sejam seguidos como, por exemplo: ser *dragqueen* supõe que o indivíduo também trabalhe com ações performáticas, *shows* ou apresentações artísticas, não sendo o caso do cartunista em questão. Além disso, antes de passar a vestir-se com roupas femininas, Laerte sempre declarou ser uma pessoa bissexual, e em sua vida pessoal mantem um relacionamento com uma mulher.

Sobre gênero e heteronormatividade (heteroterrorismo?)

Ao longo da história ocidental, em algumas culturas a cor azul tem sido caracterizada como sendo para meninos e a cor rosa, para meninas, prática que constrói ao mesmo tempo em que preserva modelos de masculinidades e feminilidades. Em termos de exemplo, podemos dizer que amparada pela sua capacidade de produzir verdades pouco questionadas, a medicina contribui para reforçar esses fenômenos justamente porque seu discurso científico é considerado neutro (BENTO, 2011), situação que deve nos levar a refletir sobre como isso ocorre, suas implicações e desdobramentos. Nesse caminho podemos dialogar sobre indivíduos que fogem do formato gênero inteligível, definido por Butler (2012) como "aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (p. 38).

Outro questionamento pertinente que, de certa forma, espelha o modo de pensar de muitas pessoas, é apresentado por Preciado, da seguinte forma[13]:

> Sánchez-Mellado*: Por que teria eu, mulher, heterossexual, casada, mãe de duas filhas e moderadamente de acordo com sua vida, rebelar-me?*
> Preciado*: Você deveria estar em rebelião porque há em você algo que fecha, uma clausura de sua identidade que impede qualquer outra possibilidade. Desde o momento em que diz: eu, biomulher, casada, mãe...*

Ao utilizar a expressão "algo que fecha" em você, referindo-se ao sujeito inteligível – mulher/vagina/feminina – Preciado chama atenção para o fato de que há uma ordem heterossexual compulsória do desejo "que requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e de 'fêmea'" (BUTLER, 2012, p. 39), silenciando ou fazendo com que determinados tipos de identidade não possam existir socialmente.

Nesse sentido, Butler faz uma importante consideração ao dizer que, com base nesse ponto de vista, algumas identidades de gênero são consideradas falhas porque são incompletas ou são impossibilidades lógicas por não adequarem-se às

[13] Entrevista concedida por Beatriz Preciado a Luz Sánchez-Mellado no jornal El País. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html>. Acesso em 02/03/2012. Tradução do autor.

práticas inteligíveis da cultura. Este tipo de pensamento está impregnado na sociedade como algo óbvio, natural, reforçando a ideia de que tudo o que foge da heterossexualidade é um acidente de percurso identitário e, portanto, visto como uma aberração, algo estranho e fora da "verdadeira" natureza. Desde o nascimento somos levados a percorrer um caminho que separa homens e mulheres em papéis sociais, afetivos e culturais e, quando alguém procura dialogar com estes caminhos, transitando e invertendo esta ordem condicionada, é visto com estranheza e tratado com repreensão.

Bento (2011) analisa a situação de um pai e uma mãe e suas reações ao saberem do sexo do bebê em um processo que engloba a naturalização da heterossexualidade, situação na qual os "brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis" (2011, p. 550). O conhecido exemplo de que meninas usam rosa e meninos azul ainda continua vivo e funciona como reforço para tantos outros: mulheres são delicadas e, portanto, precisam da proteção dos homens para se protegerem deles mesmos em situações de possíveis estupros nas ruas ou em casos de violência doméstica; meninas são mais calmas, mais sentimentais e, por esta razão, brincam de boneca; garotos são fortes, ágeis, precisam de espaço, possuem maior liberdade de ação e podem correr, gritar, "pegar" várias garotas, e por aí vai em uma infinidade de exemplos... "No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência?" (BENTO, 2011, p. 550). Esse processo educativo é enlaçado por aquilo que Berenice Bento chama de heteroterrorismo, que se constitui como um tipo de imposição, reiteração e produção da heterossexualidade.

Essa forma de heteroterrorismo mantém e reforça conhecidas relações binárias nas quais o homem é caracterizado a partir do pênis, como sendo másculo, e a mulher, a partir da vagina como sendo feminina, amarrando através da heterossexualidade um processo de constante reiteração cotidiana. Butler (2012) insere de maneira mais forte nas discussões em torno do gênero, o conceito de *performatividade* para analisar as formas pelas quais desempenhamos e fortalecemos os papeis sociais diante do sexo.

Nesse sentido, o gênero seria uma performance desempenhada por cada um de nós no nosso cotidiano para fortalecer ou subverter as categorias que designam o que é ser homem ou mulher. Para entender um pouco melhor o conceito de gênero como performance, ainda segundo Butler, podemos imaginar que as regras de manutenção do gênero – meninas rosa e meninos azul – sejam regras que se impõem como naturalizadas na sociedade, contribuindo para uma relação binária[14] e reafirmando o fato de que "a ação de gênero requer uma *performance repetida*" (2012, p. 200).

Diariamente somos impelidos a agir de acordo com regras, costumes, práticas e normas que ditam como devemos ou não nos comportar, desempenhando "de forma correta" nossa sexualidade. Assim, homens e mulheres desempenham performaticamente esses papeis impulsionados/obrigados a se comportarem de maneira a confirmar o que se denomina como másculo ou feminino. Dessa forma, de acordo com Butler, não há uma concepção de gênero que possa ser considerada real, tampouco falsa. Mais uma vez, afirma-se o modo como a construção de gênero acontece.

Nesse sentido, a pergunta de Bento (2011) se faz pertinente:

> Depois de uma minuciosa e continua engenharia social para produzir corpos-sexuados que tenham na heterossexualidade a única possibilidade humana de viver a sexualidade, como se pode continuar atribuindo à natureza a responsabilidade daquilo que é o resultado de tecnologias gerenciadas e produzidas pelas instituições sociais? (BENTO, 2011, p. 552).

Seguindo esse raciocínio sobre a ordem compulsória da heterossexualidade não é de se espantar que existam argumentos coercitivos e esperançosos de alguns pais diante da revelação d@ filh@ adolescente sobre sua homossexualidade. Para eles, tal revelação é fruto, apenas, de uma fase confusa. Afinal, a predominância do pensamento social é que a heterossexualidade é algo nato, natural e qualquer caminho que se percorra fora disso é um desvio que poderá ser devidamente corrigido, alterado, modificado. Daí ainda existir grande procura por terapias que possam "obter" este resultado, já que muitos continuam pensando que não se

[14] É possível perceber a ironia da autora ao citar esse exemplo uma vez que o próprio exemplo configura-se como uma realidade.

escapa e não se esconde da heterossexualidade e, além disso, que em algum momento todos irão retornar a essa origem tão clara e óbvia.

Na introdução do livro *El Deseo Homosexual*[15], de Hocquenghem (2009), o autor afirma que uma grande quantidade de pessoas homossexuais não possui uma existência identitária consciente, pois, desde a infância, uma série de mecanismos familiares e educativos elimina ou mascara esta subjetividade do indivíduo. O autor complementa dizendo que "a capacidade de esquecimento que ocultam os mecanismos sociais a respeito da pulsão homossexual basta para responderem para cada qual: este problema não existe para mim" (p.21).

No livro A Contestação Homossexual (1980), Hocquenghem diz:

> A vergonha de nós mesmos começa com os pais, continua com os amigos e colegas. Para vocês o homossexualismo é um problema marginal. Vocês, no entanto, estão sujeitos à manipulação dos desejos e por sua vez impõem-na a seus filhos. Aceitam somente a sexualidade "útil", a família heterossexual reprodutora, e da qual as mulheres são as primeiras vítimas (HOCQUENGHEM, 1980, p. 34).[16]

Este é outro fator que condiciona indivíduos a uma heterossexualidade compulsória: a sexualidade útil, reprodutora, procriativa. Em *História da Sexualidade* (1988), Foucault observa que com o advento de um maior número de pessoas nos centros urbanos, formando uma população, apareceriam "fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, forma de alimentação e de habitat" (p. 31). Na base dessas ideias está o sexo, ou suas práticas sexuais, influenciando negativamente ou positivamente o caminhar de uma sociedade urbana que começava a consolidar-se. Era preciso que houvesse maneiras de conhecer como e por que estes fenômenos se constituíam a fim de reorganizá-los e controlá-los. Isto, segundo o autor, em uma afirmação de que o futuro e a fortuna da sociedade estão ligados à maneira como as pessoas usam seu sexo, faz aparecer "também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais

[15] *Le désir homosexuel,* 1972, é considerado uma das primeiras obras queer. Foi reeditado e publicado em língua espanhola em 2009 com um epílogo de Beatriz Preciado intitulado *Terror Anal*.
[16] O autor trata abertamente sobre sua homossexualidade e dirige sua fala diretamente à sociedade heterossexual e suas práticas de opressão a outras identidades.

uma conduta econômica e política deliberada" (p. 32). Posteriormente, o autor questiona se a proliferação de discursos sobre sexo não seria uma forma de afastar da realidade, do ciclo social comum e estável, normal, as formas de sexualidade que não se submetem à economia da reprodução (homossexualidade, hermafroditismo, adultério, rejeição da sexualidade infantil, fetichismo, entre outros).

Não há como negar que a heterossexualidade e o binarismo dos sexos são ordens sociais que se complementam e oprimem quem não se adequa a estas regras. Isso ocorre de forma complexa, dialogal e contraditória. As ações sociais para barrar, ou pelo menos tentar impedir práticas e identidades sexuais "desviantes" da heterossexualidade buscam condicionar o indivíduo à natureza, como foi discutido anteriormente. O casamento homossexual no Brasil, por exemplo, mesmo depois de aprovado e legalizado, continua a gerar polêmica, já que muitos ainda não consideram esta relação como uma família e mais, uma família que pode gerar filhos. Por trás da polêmica está o argumento base da procriação e a ameaça da pulverização de toda e qualquer forma de heterossexualidade e, para alguns mais radicais, da própria vida e da espécie humana.

O fato é que ninguém, ou pelo menos as pessoas mais atentas, deseja que se troque uma imposição (heterossexualidade) por outra (homossexualidade ou práticas divergentes da heterossexualidade), o que resultaria cair no mesmo binarismo identitário ou, no terrorismo diante da noção de gênero que tentamos desconstruir. Mas, a intenção é que se reconheça a construção social desses fatores e, por isso mesmo, que se reconheçam as possibilidades das pessoas de se adequarem a eles ou não. Assim, estaríamos evitando que o chamado heteroterrorismo impusesse aos indivíduos práticas heterossexuais consideradas originais, verdadeiras e saudáveis, negando a subjetividade de cada pessoa e, por isso mesmo, negando-os como seres humanos, deixando-os vulneráveis, sujeitos à humilhação, agressão, violência e opressão, entre outros tipos de ação discriminatória.

Gênero, sexualidade e teoria *queer*

São muitos os pontos trabalhados diante dos temas sexo, gênero e sexualidade neste capítulo e diversas as possibilidades de abordagem e crítica. No entanto, acredito ter sido possível até o momento, discutir algumas ideias e perspectivas chave para uma visão *queer* sobre esses temas. A teoria *queer*, apesar do nome, não se constitui propriamente uma teoria formulada linearmente, mas, uma série de estudos distintos e agrupados que problematizam determinadas questões em nossa sociedade. Dessa forma, conceitos discutidos anteriormente no escopo deste capítulo e que abordam a confluência de identidades - a reformulação da idéia de gênero, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, binarismo – que se voltam em primeiro plano para noções próprias das identidades sociais, questionando, inclusive, a própria noção de identidade, permeiam as indagações desse campo teórico. Por se tratar de um pensamento contemporâneo, esse campo é influenciado pelas ideias pós-modernistas, pelos estudos culturais, pelo pós-estruturalismo, o construcionismo, a psicanálise, entre tantos outros.

Apesar de não haver consenso sobre o nascimento datado da teoria *queer*, seu contexto histórico envolve o desenvolvimento do feminismo e do movimento gay. O movimento gay, em sua constituição no final dos anos 1960, se baseava no conceito de liberação ancorado no argumento de que elas e eles – ainda não havia uma separação clara entre movimento gay e lésbico – não se diferenciavam da população heterossexual a não ser pela sua prática sexual. Desta forma, se não eram diferentes dos demais, homossexuais e heterossexuais, portanto, possuíam as mesmas capacidades em termos da sexualidade. Este modelo de atuação procurava argumentar sobre a possibilidade de liberação de uma “verdadeira natureza” em todas as pessoas, partindo dos grupos de homossexuais para os demais, que estariam livres das opressões e com possibilidades de viver uma sexualidade polimorfa. Porém, a partir da década de 1970 esta noção liberacionista foi se alterando e dando lugar a um modelo étnico de reivindicação de direitos, comportamento e estudos teóricos, dando ênfase as noções de identidade comunitária e diferença sexual (LOURO, 2008; MISKOLCI, 2012; PENEDO, 2008).

Esse modelo era considerado étnico porque se baseava nos grupos de minorias étnicas como parte de uma população distinta e identificável e com as transformações específicas das estruturas sociais (PENEDO, 2008). No entanto, até meados da década de 1980 esta atuação recebia fortes críticas, pois esta distinção requeria como ponto de fortalecimento uma determinada identidade sexual (@ homossexual), na mesma medida em que para ser reconhecid@ assimilava-se o estilo de vida heterossexual: o casal gay másculo com estabilidade financeira ou, a lésbica não masculinizada. Neste ponto, movimento gay e feminismo soavam problemáticos na medida em que práticas distintas de seus discursos eram rejeitadas: o primeiro por considerar apenas a identidade homem, branco e com alto valor aquisitivo, e o segundo, por rechaçar lésbicas ou transexuais, por exemplo, argumentando a partir de um modelo ideal de mulher ou feminilidade contra a luta patriarcal, ou seja, apoiando-se em certa noção de identidade essencialista - a "mulher ideal". Junto a isso, o advento da AIDS nos anos 1980 retomou com grande força parte da intolerância contra tod@s @s homossexuais, reforçando o preconceito social e minando algumas conquistas dos grupos identitários, mesmo apoiados, em sua maioria, nos princípios assimilacionista e étnico.

Nesse contexto que nascem grupos como ACT UP e QueerNation.

> A epidemia da aids mostrou que, na primeira oportunidade, os valores conservadores e os grupos sociais interessados em manter as tradições se voltaram contra as vanguardas sociais. Daí parte do movimento gay e lésbico ter se tornado muito mais radical do que o anterior, criticando os próprios fundamentos de sua luta política. A aids, portanto, foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializadas no ACT UP, uma coalizão ligada à questão da aids para atacar o poder, e no QueerNation, de onde vem a palavra queer, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha (MISKOLCI, 2012, p. 23).

Queer, originalmente é uma ofensa usada pejorativamente para referir-se a homossexuais, homens e mulheres, no sentido de algo estranho, excêntrico ou, mais vulgarmente, esquisito, bixa, veado... Esta postura de assimilação da ofensa está interligada à capacidade de "acolher" aquelæs que são considerados problemáticos (travestis, transexuais, sadomasoquistas, entre outr@s), dando às políticas de algumas vertentes dos movimentos gays, lésbicos e feministas que se baseavam/baseiam na noção de identidade para sua própria atuação. No entanto, esta primeira assimilação sugere uma atuação social anti-assimilacionista que

renuncia “a lógica de integração na sociedade heterossexual e se fixa em um lugar decididamente marginal[17]” (GARCÍA, 2005, p. 45). Marginal porque para a teoria *queer* todas as identidades são problemáticas, inclusive a heterossexualidade. O *queer* inicia suas problematizações acerca da heterossexualidade compulsória como norma que regula as relações humanas, não como deslocamento dela para ceder lugar à homossexualidade, mas, como ponto de partida para repensar o mecanismo de construção da sua própria norma, alargando-se para outros campos sociais, buscando explicitar que todas as formas de correlações entre identidade e sexualidade são construções humanas[18].

Para além do contexto histórico que propiciou o surgimento da teoria *queer*, nome cunhado após vários desses acontecimentos, esta política “está estreitamente articulada à produção de um grupo de intelectuais que, ao redor dos anos 1990, passa a utilizar esse termo para descrever seu trabalho e sua perspectiva teórica” (LOURO, 2008, p. 39). Apesar das várias possibilidades de atuação ou discussão *queer*, há algumas confluências importantes nessa diversificação, como explica Seidman (1995): forte apoio na teoria pós-estruturalista e na desconstrução como forma de crítica literária e social; uso de categorias e perspectivas psicanalíticas; estratégias descentradoras ou desconstrutivistas; e a noção do social como algo a ser interpretado e criticado com o intuito de contestar os conhecimentos e hierarquias dominantes (1995, apud LOURO, 2008).

Além desses pontos é importante também pensar como perspectiva delimitadora e construtiva da teoria *queer* esta oposição inicial entre homossexualidade e heterossexualidade, a relação complexa sobre poder e o conceito de dispositivo histórico, discussões oriundas dos trabalhos de Foucault. Segundo Foucault (1989), o poder pode ser concebido como um emaranhado de forças quase imperceptíveis que se distinguem de uma noção exclusivamente opressora, mas, como algo que permeia todas as instâncias sociais. Portanto, “deve−se considerá−lo [o poder] como uma rede produtiva que atravessa todo o

[17] Tradução do autor.

[18] Não entro neste momento como pesquisador nas questões extremamente complexas e ainda não consensuais entre naturalidade da heterossexualidade ou homossexualidade – e qualquer outra forma de identidade sexual –, sendo um campo delicado que envolve argumentações essencialistas e construcionistas. O que chamo a atenção é para o fato das constantes reiterações cotidianas em torno da heterossexualidade compulsória sobrepondo outras formas de identidades, o que ocorre mesmo nos grupos identitários homossexuais.

corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" (FOUCAULT, 1989, p. 8). A partir desta concepção, grande parte dos grupos gays e lésbicos, em meados da década de 1980, alteraram suas reivindicações de uma noção totalizante para uma espécie de luta localizada, mudanças que influenciaram fortemente as teorizações *queer*. Existem diferentes formas de poder no meio social e elas se conectam às relações de sexualidade que se manifestam na escola, no discurso político, na mídia, nos livros, na imagem etc., usando-os como parte de uma rede de discursos complexos e ampliando, assim, as formas de análise e os meios no lugar de manter um constante ataque unilateral ao patriarcalismo ou ao regime puramente heterossexual. Nesta perspectiva, o poder seria o dispositivo de sexualidade:

> Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1989, p. 138).

Esta noção de poder permeia as diversas instâncias sociais, as práticas, interpretações e ideias humanas, tornando-se capaz de gerar confluências que se espelham de diferentes formas em um jogo sutil, de difícil identificação. Essas maneiras distintas de poder funcionam como elemento regulador da sexualidade – um dispositivo –, e por meio dele passam a acionar "uma função estratégica dominante" (FOUCAULT, 1989, p. 138).

Na História da Sexualidade (1988), Foucault mostrou como até o século XIX a sodomia era considerada uma prática sexual passível de julgamento moral e jurídico, mas, com o processo de nomeação e categorização das "sexualidades periféricas" – ou seja, aquelas que ocorrem fora do eixo heterossexual, familiar e reprodutor – a prática passa a constituir uma identidade "nascendo" dessa forma o homossexual. A construção dessa identidade vem acompanhada da prática heterossexual como referência, como forma de manter a sua própria distinção, visto que, em princípio, um não existiria sem o outro. Do mesmo modo, o heterossexual está marcado pelo homossexual, por aquele que está do lado de fora da ordem,estabelecendo o primeiro [heterossexual] como norma, delimitando o espaço

do possível e do permitido (GARCÍA, 2005). Assim, identidade e diferença são dois termos que transitam dialogicamente porque ao afirmarmos o que somos, estamos negando o que não somos e, assim, estamos nos diferenciando daquilo que socialmente foi construído como não fazendo parte da nossa individualidade.

Partindo inicialmente deste confinamento da sexualidade em sua forma heterossexual, através do casamento e como uma modalidade de poder repressor multiplicaram-se as formas dissidentes de sexualidade - a criação e o estabelecimento do sujeito homossexual -, sendo necessária, também, a multiplicação dos espaços de poder; inversamente esta variação do poder aumentou o número de “prazeres perversos” (GARCIA, 2005). A necessidade desta rede de poder abala a pretensa naturalidade da heterossexualidade, deixando-a como algo sempre em constante fuga, deslizamento ou maleabilidade, sendo necessários constantes modos de manter sua “integridade”. Isto é exemplificado pelo conceito de performatividade apresentado e analisado por Butler (2012), por meio do qual, cotidianamente, somos impelidos a desempenhar e fortalecer os papéis binários de gênero em constante reiteração que inclui, desde pequenos atos individuais, discursos, até leis que são promulgadas para a grande parcela da população. Embasada nessas teorizações e análises a teoria *queer* desenvolve em uma série de questionamentos e formulações sobre como estes processos são desempenhados na sociedade.

Para finalizar, vale ressaltar a importância da relação entre diferença e poder, construída a partir do princípio de que onde há diferença, há relações de poder. Colocando em xeque a identidade dominante que tem como referência o homem, branco, heterossexual, europeu, a teoria *queer* propõe a desestabilização das identidades. Perde-se uma referência até então considerada essencial e imutável, mas ao mesmo tempo, cede-se lugar ao questionamento sobre as construções de nossas formas de atuação na vida humana, suas ideias, comportamentos e relações interpessoais. Esse “outro”, em linhas gerais, emerge para dizer que também somos o “outro” e que não há qualquer modelo original no qual podemos nos basear. Assim, "a forma com que vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação" (WOODWARD, 2012, p. 33).

Situando a representação em uma perspectiva pós-estruturalista (SILVA, 2012), como um sistema de significação ou uma maneira de atribuirmos sentido a determinadas práticas, ficam em evidência as relações de poder que ditam o que é a identidade “verdadeira” e o que foge disso, o que está incluído nesta noção de identidade e o que não está, entre tantas outras formas de imposição. Nesse sentido, normalizar significa atribuir a esta identidade as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (p. 83). Portanto, a representação é "um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder". Ainda segundo o autor, colocar em xeque "a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação" (p. 91).

Assim, a teoria *queer* explicita e “justifica” uma posição que até então não era justificável, ou seja, àquelæ que não é reconhecido neste processo de justaposição entre identidade, diferença e representação.

> Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central. Não se trata de, simplesmente, se opor ao centro e, menos ainda, de aspirar a ser reconhecido por ele. Esses sujeitos não buscam ser “integrados”, “aceitos” ou “enquadrados”; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central. Assumem-se como estranhos, esquisitos, excêntricos e assim querem viver – pelo menos por algum tempo, ou melhor, pelo tempo que bem lhe aprouver (LOURO, 2010, p. 49).

A transgressão desses “estranhos”, como Divine, se revela na atitude e reflexão que busca mostrar que não somente suas identidades são problemáticas, mas, que todas as identidades, de alguma maneira e em alguma medida o são.

Capítulo III

Inquietações do Campo de Pesquisa

Falar sobre metodologia qualitativa não é algo fácil ou simples e, ao trabalhar na confecção deste capítulo, tive a clareza da complexidade teórica, social e cultural que envolve esta questão. Não tenho a pretensão de fazer uma discussão exaustiva sobre a origem da pesquisa qualitativa, mas tentar entender um pouco sobre algumas teorizações em torno desta abordagem e, em decorrência, como ela influencia nossa modo de ver o mundo, como estudamos, trabalhamos e pesquisamos a partir da produção de dados empíricos. A intenção não é, também, apenas justificar porque este trabalho se insere numa abordagem qualitativa, mas usá-la para enriquecer a reflexão sobre o tema proposto e meu aprendizado como pesquisador em formação. Esta necessidade não é arbitrária, pois vem de uma vontade de compreender questões que o próprio campo de pesquisa ao longo desse processo foi me proporcionando.

Pesquisar e pensar formas práticas da pesquisa de campo são fatores que pressupõem o reconhecimento da necessidade de abordar o tema em questão no contexto de variadas possibilidades educacionais. Inicialmente, o projeto considerava buscar colaboradoræs que pudessem se abrir ao diálogo sobre o tema da pesquisa, construindo conjuntamente, aos poucos, a própria metodologia da investigação. Assim, pareceu-me confiável e adequada a decisão de entrevistar professoræs, pesquisadoræs e militantes da área. Estava imbuído da ideia de tentar compreender como se constrói o processo de pesquisa a partir de noções, conceitos e visões daquelæs que estão engajad@s e/ou militam como docentes.

Posteriormente, fui indagado sobre a possibilidade de trabalhar com alun@s de alguma instituição de ensino formal onde, de maneira geral, essas ideias são banidas ou silenciadas. Essa opção me colocava diante de duas situações: vencer meus medos de lidar com crianças ou adolescentes, principalmente por tratar-se de um tema que na escola ainda é tabu e, tentar adentrar uma escola de ensino formal pública, ciente que estava de vários relatos e depoimentos sobre as dificuldades de

colegas que fizeram pesquisa de campo em instituições de ensino. Depois de períodos de indecisão e até mesmo de enfrentamento pessoal e angústia, decidi fazer um auto-questionamento: se participo da enseada de pesquisadoræs que refletem sobre diferentes maneiras de trabalhar com o tema sexualidade em sala de aula, baseando-se nos estudos *queer,* não seria desejável realizar a pesquisa com aqueles indivíduos, ou seja, @s alun@s que são atingid@s diretamente por tais questões? Pareceu-me irônica esta contradição: atuar como pesquisador que busca compreender novas práticas sobre determinados problemas sociais e, ao mesmo tempo, me intimidar diante de realidades que configuram os contextos que procuro desconstruir.

Ao lado da minha casa, há cerca de 50 passos, está a escola pública onde estudei do Ensino Fundamental ao Médio. Porém, no momento de tomar a decisão sobre a escolha de uma escola para realizar a pesquisa, por uma questão de medo, traumas e memórias do período em que ali estudei, não considerava a possibilidade de desenvolver a investigação naquela instituição de ensino. Lembrava, revivendo momentos de sofrimento e descriminação que, devido à minha identidade homossexual, fui alvo de chacotas e humilhação. A proximidade física da instituição escolar e a facilidade de acesso que teria por conhecer o corpo docente e administrativo não foram suficientes para me convencer a escolher aquela escola como campo para a pesquisa. Preferi passar duas horas dentro de um ônibus até chegar à outra escola e enfrentar novos problemas em vez de encarar velhas lembranças e questões pessoais.

Consciente de minhas experiências e percebendo a importância de trabalhar diretamente com @s alun@s buscando conhecer suas opiniões, histórias de vida, explicações e reflexões sobre o tema, pareceu-me adequado abordar o trabalho de campo em outra escola. Assim, realizar a pesquisa numa escola pública, além de ter sido um dos fatores que me motivou quando do planejamento da pesquisa, também reforça o papel d@ pesquisador/a no sentido de colocá-l@ diante de práticas sociais cotidianas num espaço institucional onde as dificuldades para abordar discussões em torno da sexualidade são maiores.

Outro incômodo surgiu ao iniciar o trabalho de campo: @s colaboradoræs, devido a mudança da escola para turno integral, explicaram que estavam

enfrentando problemas relacionados a questões “práticas da vida” como, por exemplo, enfrentar o vestibular, já que a escola estaria mais focada ou, mais direcionada para preparar @s alun@s para o mercado de trabalho. Nessa mesma ocasião, elæs relataram que não havia discussão sobre sexualidade em sala de aula. Assim, baseado nos relatos iniciais d@s colaboradoræs, na minha própria experiência e em conversas com amig@s, me dei conta que falar sobre sexualidade na sala de aula seria algo difícil e complexo.

Por algum momento essas reflexões pareciam desestruturar o planejamento da pesquisa. Porém, direcionei meu esforço acadêmico e pessoal no sentido de compreender e convencer a mim mesmo que, apesar dos percalços, existem alternativas, maneiras de contornar tais problemas e realizar a investigação. Assim, fazendo um tipo de exercício diário, procurei entender que problemas e questionamentos ao longo do caminho podem ser positivos, podem proporcionar uma visão mais crítica sobre aquilo que estamos estudando, pesquisando, refletindo e que, raramente, eles estão desconectados do próprio foco com o qual estamos lidando.

Seguindo esta linha de raciocínio, tentei observar e, principalmente, refletir sobre minhas dúvidas e inseguranças, muitas delas decorrentes da minha inexperiência como pesquisador. Essa atitude me ajudou a rever o planejamento da pesquisa de campo, adequando-me às situações e condições oferecidas pela escola.

Qualitativamente falando...

Este trabalho se insere na enseada da pesquisa qualitativa. Existem consensos sobre a importância e pertinência desta abordagem e, para situar um pouco desta discussão, faço, nas linhas a seguir, um rápido esboço desse quadro.

Flick (2009) coloca alguns pontos em comum da pesquisa qualitativa, na qual @ pesquisador/a procura trabalhar com o campo social tentando entender, descrever e, se possível, explicar os fenômenos sociais internos de formas diferentes. Assim, o autor discorre sobre o trabalho d@ pesquisador/a e indica que este se dá,

> Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimentos relatos e histórias do dia a dia.Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. (FLICK, 2009, p. 8)

Ainda segundo o autor, estes pontos possuem em comum o fato de buscarem distender a maneira que as pessoas constroem o mundo ao seu redor, suas práticas diárias e o que está acontecendo de modo que possa fazer sentido e ofereça uma visão significativa de suas experiências (2009). Este entendimento geral sobre a pesquisa qualitativa deixa claro que em seu bojo está uma preocupação com os significados, as interpretações e compreensões construídas tanto pelos indivíduos ou grupos pesquisados quanto pel@s pesquisadoræs. Por isso mesmo, é importante reforçar que "a máquina mais importante em qualquer pesquisa é o pesquisador" (STAKE, 2011, p. 46). Desta forma, @ pesquisador/a e seu campo de pesquisa constroem novos sentidos sobre o tema trabalhado tendo em mente que não há uma interpretação fixa ou definitiva, ou que @ própri@ pesquisador/a consiga espelhar o sentido real daquilo que está estudando, mas, apenas, criando novas formas e olhares.

A interpretação é um dos pontos mais importantes da pesquisa qualitativa, porém, mesmo sabendo que trabalhos quantitativos também lidam com este processo "há um esforço para limitar o papel da interpretação pessoal durante o período entre o momento em que o projeto é criado e o momento em que os dados são coletados" (STAKE, 2011, p. 65). Esta característica da pesquisa qualitativa, ainda hoje é um ponto problemático para @s pesquisadoræs. Flick (2009) questiona se é possível formular padrões interpretativos em uma área tão diversa quanto a pesquisa qualitativa e alerta para o fato de que a própria criação de padrões pode correr "o risco de vir junto com padronizações (de procedimentos) – o que gera, pelo menos, uma contradição para as abordagens de pesquisa não padronizadas" (p. 31).

O autor também afirma que, durante muito tempo, houve a preocupação no sentido de que pesquisadoræs qualitativos "tomassem os critérios clássicos de pesquisa social empírica – confiabilidade, validade e objetividade – e que eles

fossem aplicados também à pesquisa qualitativa, ou modificados para essa área" (idem). Muit@s pesquisadoræs, ainda hoje, dependendo do programa de atuação profissional e acadêmico, do campo de estudo e pesquisa, valores pessoais e experiência de vida, se lançam na aventura de traçar para si táticas positivistas, sintonizadas com o trabalho quantitativo, mesmo atuando na pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006) especificam um pouco mais a questão explicando que, nas práticas de pesquisa, ainda existem usos do positivismo e do pós-positivismo. Adeptos do positivismo acreditam haver uma realidade a ser atingida, captada ou compreendida. Já aqueles que se alinham ao pós-positivismo, tentam relativizar esta busca pela 'verdade', advogando que jamais poderemos perceber de forma plena o mundo, mas, apenas parte dele e, assim, lançam mão de múltiplos métodos para este fim. Minha posição, através da pesquisa qualitativa, abriga uma postura interpretativa que lança mão de minhas próprias experiências e as d@s alun@s e, ainda, dos dados que foram obtidos de diversas fontes (mídias sociais, internet, revistas, livros, etc.), deixando claro que lido com uma interpretação possível entre as diversas possibilidades, porém, sem pretender me aproximar de uma verdade única e estabelecida.

A pesquisa faz parte de um amplo complexo social que procura alternativas, conhecimentos e práticas para melhorar dimensões da vida humana, mesmo considerando interesses mercadológicos e políticos que a influenciam. Assim, seus objetivos e resultados operam de forma significativa na sociedade.

Gamson (2006) lembra que os primeiros estudos sobre homossexualidade e a atuação de pesquisadoræs reconhecid@s nas áreas da medicina e das ciências naturais se baseavam em modelos positivistas de pesquisa para tentar procurar verdades objetivas da natureza. Desse modo, esses estudos acabavam por reafirmar conceitos e normas que retratavam homossexuais como doentes, perigos@s ou criminos@s.

Diante disso, tento, embora ciente do perigo desta afirmação, situar-me em uma perspectiva que desconstrói valores positivistas e pós-positivistas – tendo em vista que nem sempre eles estão claros em nossas práticas diárias –, me alinhando a um paradigma que envolve a teoria *queer*, os estudos culturais, os estudos feministas, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Apesar da diversidade de

pensamentos que estes campos abarcam eles tem em comum o fato de trabalharem "dentro de ontologias relativistas (múltiplas realidades construídas), [e] de epistemologias interpretativas (o conhecedor e o conhecido interagem e influenciam-se mutuamente)" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34). Além disso, segundo @s autoræs, as epistemologias interpretativas ressaltam o fato de que "os materiais empíricos e os argumentos teóricos são avaliados quanto às suas implicações emancipatórias" (Idem, p. 35). A teoria *queer*, sob o viés da abordagem qualitativa e interpretativa, é o motor que impulsiona os caminhos desta pesquisa, uma vez que dialoga com instâncias que são constituintes de seus estudos propondo um "enfoque não tanto sobre populações especificas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução. Ou seja, cada termo acompanha seu próprio conjunto de políticas" (GAMSON, 2006, p. 347).

No meio do caminho havia uma pedra...

Para entrar em sala de aula e apresentar a proposta de pesquisa foi-me concedida a possibilidade de usar o horário da disciplina de Artes, ministrada uma vez por semana pela professora Aissi Kárita[19]. Tive a permissão e o interesse d@s alun@s em colaborar com o projeto. Usaria esse mesmo horário para realizar as entrevistas e discussões em grupo. Também vale ressaltar que, por precaução, conversei com a maioria d@s professoræs das outras disciplinas e tod@s se dispuseram a colaborar com a pesquisa caso houvesse necessidade. A disposição d@s professoræs e colaboradoræs me deu tranquilidade e confiança para trabalhar naquele ambiente. Afinal, pensei: *"virei aqui na escola uma vez por semana e em torno de dois meses estarei com o trabalho de campo concluído*".

Engano meu pensar que os processos investigativos se desenrolam de forma linear. Assim, no meio do caminho surgiram percalços: viagens até a escola e a impossibilidade de realizar as entrevistas, pois @s alun@s haviam sido dispensad@s mais cedo porque faltara água na instituição; horários de intervalos

[19]Conheci Aissi Kárita como professora do Colégio Colú e, um pouco mais tarde, lembrei que fui seu tutor em uma das disciplinas que ela frequentou como aluna na Licenciatura em Artes Visuais - modalidade a distância (EaD) na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Alguns meses depois, ela se tornou minha colega no mestrado em Arte e Cultura Visual, na mesma instituição.

ocupados por uma extensa carga de atividades escolares a serem cumpridas; problemas pessoais d@s colaboradoræs; mudança repentina de horário das aulas e assim por diante. Enumerar todos os percalços enfrentados para realizar o trabalho de campo é algo desnecessário. Porém, os problemas acima mencionados, dão uma dimensão das dificuldades e obstáculos encontrados no caminho.

As dificuldades para realizar as entrevistas, individuais e em grupo, como geralmente acontece, estavam relacionadas à problemas resultantes das imprevisibilidades cotidianas, além da sobrecarga de atividades d@s alun@s. Entretanto, vale sublinhar que tais dificuldades não foram oriundas da falta de receptividade d@s alun@s ou da coordenação administrativa da escola.

Como mencionado anteriormente, a professora Aissi Kárita indicou uma turma do segundo ano do Ensino Médio porque, segundo ela, era composta por alun@s com maior interesse de participar em atividades extracurriculares. Aceitei a indicação considerando que trabalhar com uma turma já organizada favoreceria o desenvolvimento da pesquisa, visto que essæs alun@s mantinham uma relação de convivência e familiaridade. Adicionalmente, me sentia à vontade em relação à indicação da sala, por entender que, de maneira geral, o interesse pelo tema da sexualidade está presente neste grupo etário. Fiz um primeiro contato com @s alun@s, embora rápido, expus a proposta de pesquisa e observei quais demonstrariam curiosidade ou empatia com o tema. Em uma turma com aproximadamente trinta e cinco alun@s, inicialmente, onze delæs, tod@s com dezesseis anos, se ofereceram para participar da pesquisa.

A seleção d@s colaboradoræs nasceu, então, a partir de um processo "natural" que, segundo Gaskell, tem como característica elementos de interação conjunta nos quais as pessoas partilham algo passado ou futuro em comum, podendo "também ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido, grupos naturais formam um meio social" (2011, p. 69). Este meio social estava configurado na escola e no convívio diário entre @s alun@s ao longo do ano letivo de 2012. @s colaboradoræs pertenciam à mesma turma e, de maneira geral, frequentavam os mesmos ambientes de diversão. Em 2013, a turma foi desfeita e @s alun@s colocad@s em salas distintas, mas ainda assim mantendo entre elæs os vínculos de amizade.

Repassei a tod@s elæs meus contatos – e-mail e telefone – para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e solicitei, também, que me repassassem os seus. A intenção era formamos um grupo com cerca de cinco a sete colaboradoræs, mas considerando possíveis desistências, mantive @s onze alun@s como integrantes do grupo. Assim, fiz entrevistas individuais com oito alun@s até o fim do ano letivo de 2012. No primeiro semestre de 2013, liguei para tod@s perguntando sobre a disponibilidade de continuar com as entrevistas e, consequentemente, com a colaboração delæs na pesquisa. Porém, com a implantação do período integral na escola, seis delæs desistiram de permanecer na instituição. Por fim, ficamos com um grupo de cinco colaboradoræs: duas mulheres, as quais chamarei de Maria e Joana, e três homens que denominarei Mário, Rui e Custódio.

As cenas na escola

Como vimos no breve resumo do filme *Problemas Femininos* apresentado no primeiro capítulo, vários são os acontecimentos instigantes com os quais o espectador se depara ao ver o filme. Porém, para melhor trabalhar com @s alun@s em sala de aula e adentrar as questões de gênero, sexualidade e educação foram escolhidas somente duas cenas, retiradas do filme em um processo de edição básica de vídeos para facilitar o acesso direto ao conteúdo. Propositalmente, foram excluídas cenas que poderiam soar problemáticos para a direção escolar, tais como, cenas de sexo ou de violência extrema como, decepamentos de membros do corpo, assassinatos e estupro. Ao delimitar a pesquisa de campo a apenas duas cenas, levei em consideração o fato de que esta investigação não tem como foco uma análise fílmica. As cenas escolhidas são o mote para problematizar e discutir questões de gênero no espaço escolar, possibilitando conexões com os processos iniciais pelos quais estas expectativas e interesses surgem na sociedade e, especificamente, na escola, situação caracterizada no filme *Problemas Femininos*. Outro fator de escolha das cenas foi minha premissa pessoal em considerar que @s colaboradoræs perceberiam que a personagem se tratava de um indivíduo do sexo masculino, o que consequentemente provocou também que a primeira cena fosse escolhida por ser mais voltada às discussões sobre o espaço escolar, e a segunda

cena voltada à história do filme como um todo, deixando assim que a confluência de identidades fosse algo que transpasse as duas cenas. Como vimos, este não foi diretamente algo percebido pel@s colaboradoræs.

Feita a escolha das cenas e esperando que elas pudessem suscitar discussões sobre questões de gênero no espaço escolar, fui à escola munido de um *notebook*, um gravador de áudio e algumas anotações, tópicos guias, que norteariam as entrevistas individuais e em grupo. Apesar da dificuldade de conseguir um local adequado para realizar as entrevistas, não enfrentei problemas técnicos para exibição as cenas escolhidas. Ao chegar à escola, me dirigia à sala de aula d@s colaboradoræs, conversava com @ professor/a e pedia licença para sair com @ alun@ a ser entrevistad@ naquele dia. Depois de escolher o local da entrevista, num primeiro momento esclarecia, mais uma vez, o procedimento a ser adotado.

Assistíamos às duas cenas antes de cada entrevista individual e, posteriormente, quando da realização das entrevistas em grupo. @s colaboradoræs, instigad@s pelo tema e pelo enredo, perguntaram sobre a possibilidade de assistir todo o filme. Porém, devido a escassez de tempo e as dificuldades de manter meu vínculo com a escola por um longo período, expliquei que essa possibilidade fugia ao escopo da pesquisa. Sugeri que eles alugassem o filme em uma vídeo locadora e se reunissem para assisti-lo.

Entrevistando, dialogando, experimentando...

Mantive a proposta de entrevistar @s alun@s individualmente no horário da disciplina de Artes, como acordado inicialmente. Porém, o tempo era pouco. Indo a escola apenas uma vez por semana, o horário da disciplina não era suficiente e, apesar d@s demais professoræs estarem dispost@s a colaborar com a pesquisa, @s alun@s não dispunham desse tempo porque precisavam desenvolver atividades e tarefas das outras disciplinas. Assim, a partir de um determinado momento, passamos a utilizar horários alternativos. Observei que alguns/as professoræs chegavam à escola sem saber se iriam dar aula naquele dia e, ao longo do ano de 2012 @s alun@s não tiveram professor/a de Física, situação que exigiu que a avaliação fosse feita nos momentos finais do ano letivo e apenas com uma

atividade. Em função desses problemas e dificuldades os últimos meses do ano letivo foram bastante conturbados.

Passei a ir a escola em outros dias da semana e em horários distintos, sempre pela manhã. Como não havia salas livres, usei os locais disponíveis me adaptando às condições para conversar com @s colaboradoræs. Estes locais foram os mais variados possíveis no espaço escolar: biblioteca, corredores, pátio, sala de aula, galpão, utilizando o horário de almoço quando @s alun@s concordavam. Assim, entre uma aula e outra, às vezes em meio a gritos, gargalhadas, interrupções de alun@s que passavam e se interessavam em participar, construímos um espaço de camaradagem onde ocorreram nossos diálogos e as entrevistas.

Lembro-me que um dia estava andando com @s colaboradoræs pela escola quando passamos por alguns/as alun@s e, entre elæs, uma das meninas começou a falar em voz alta: "*Travesti, Drag Queen, Viado, Gay*...". Pensei, *"provavelmente ela está ciente das categorias identitárias sexuais, talvez esteja reconhecendo algumas das características destes grupos em nós ou, simplesmente, tem algo a nos dizer..."* Creio que este episódio me faz refletir sobre as possibilidades de conhecer determinados pontos de vista, crenças, contextos e valores de pessoas ou grupos sociais. Imaginei que seria importante tê-la como colaboradora nas discussões, pois, sua opinião expressa de forma irônica destoava consideravelmente das ideias e posições d@s demais colaboradoræs.

É importante pensar que as entrevistas, sejam elas individuais ou grupais, são espaços que podem fornecer possibilidades de conhecer pontos de vista e perspectivas distintas daquelas com as quais estamos lidando cotidianamente. Stake (2011) aponta como um dos pontos principais da entrevista qualitativa o fato de ser possível obter informações e interpretações singulares, ou seja, a percepção daquilo que @s pesquisadoræs não conseguem observar por si mesm@s. Gaskell (2011) define a entrevista qualitativa como mote inicial "para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações" (p. 65). Assim, minha intenção e predisposição para lidar com pontos de vista diferentes entre @s colaboradoræs não se apoiava na expectativa de atingir

um máximo possível de opiniões e valores distintos, mas tentar refletir sobre questões que, em princípio, não estavam claras para mim.

O trabalho de campo foi construído a partir de observações, registros imagéticos e, principalmente, entrevistas individuais e grupais. Outras formas de realizar o trabalho de campo também são possíveis, porém, é preciso estar atento às perspectivas e abordagens que melhor se adequam aos interesses do estudo, ou seja, o tema e, ainda, aos colaboradoræs. No caso desta pesquisa, em função da minha formação jornalística, já estava familiarizado com técnicas e discussões referentes a entrevistas individuais. Posteriormente, percebi a necessidade de introduzir a entrevista grupal, reconhecendo que elas poderiam ser uma extensão dos tópicos que emergiram nas entrevistas individuais possibilitando um maior aprofundamento de questões e discussões.

Barbour (2009), ao analisar técnicas e maneiras de tratar as entrevistas afirma que

> ...não existem regras prontas que determinem se são os grupos focais ou as entrevistas individuais os mais apropriados e, uma vez mais, as respostas consistem em medir os prós e os contras em relação a cada novo projeto. (p. 68)

Por meio das entrevistas individuais, é possível obter detalhes sobre as opiniões e anseios d@s colaboradoræs. Apesar das várias maneiras de abordá-las - semi-estruturada, não diretiva, aberta, em profundidade – elas tem em comum a preocupação de buscar maior subjetividade e liberdade d@ entrevistad@ diante dos questionamentos. Além disso, @ pesquisador/entrevistador/a deve manter uma

> ...escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa. A atitude disponível à comunicação, a confiança manifesta nas formas e escolhas de um diálogo descontraído devem deixar o informante inteiramente livre para exprimir-se, sem receios, falar sem constrangimentos sobre os seus atos e atitudes, interpretando-os no contexto que ocorreram (CHIZZOTTI, 2001, p. 93).

Para isso, é necessário construir uma forma de diálogo com @s colaboradoræs por meio de tópicos que possibilitem a expressão de ideias e reflexões. Assim,

> Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. (GASKELL, 2011, p. 73)

Para alcançar este objetivo foi necessário elaborar tópicos abertos, flexíveis, e apoiar-me em tópicos oriundos dos questionamentos que emergiram nas entrevistas individuais. Mesmo assim, percebi ao longo do caminho, que tais cuidados e orientações não garantem que @s colaboradoræs se envolvam dialogicamente com a mesma intensidade. Maria, Mario e Custódio mantiveram uma postura confortável expondo seus argumentos e pontos de vista, ao mesmo tempo em que demonstravam forte convicção sobre suas opiniões, tentando esclarecer cada ideia que apresentavam. Joana, num primeiro momento, demonstrou uma certa desconfiança sobre a proposta da pesquisa agindo de maneira introspectiva e restringindo suas colocações. Porém, no decorrer do processo, e especificamente nas discussões em grupo, seu comportamento alterou-se para uma postura mais confiante e uma participação dinâmica em relação aos demais colaboradoræs.

Neste sentido, o grupo focal valoriza a interação grupal e o processo de moderar discussões, demandando que @ pesquisador/a esteja atento às diferenças de perspectivas ou ênfases d@s participantes, explorando-as. Espera-se d@ pesquisador/a que observe e dê importância às interações do grupo (BARBOUR, 2009). Barbour esclarece que @s colaboradoræs de um grupo focal "podem ser bastante habilidosos em termos de prover suporte uns para os outros e podem, às vezes, fornecer um apoio que seria difícil de proporcionar no decurso de uma entrevista individual" (2009, p. 124).

Com esta consideração, tinha a expectativa de que a postura de Rui, ao responder a maioria dos questionamentos de forma concisa, se alteraria no decorrer das discussões de grupo. Mesmo quando eu esclarecia que no contexto das questões sendo discutidas não haviam respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista a serem conhecidos – posição reafirmada em todas as entrevistas –, as reações de Rui permaneciam inabaláveis. Empenhei-me em assumir e manter uma postura interrogativa com perguntas do estilo "por que sim?", "por que não?" ou,

ainda, “você concorda com o que seu colega disse?”, mas sua posição pouco mudou. Porém, observei que ao longo das entrevistas grupais, apesar da sua pouca participação, Rui estava sempre atento ao que todos falavam e manifestava disponibilidade para ajudar recolhendo papéis, desligando o gravador e o computador nos momentos finais das entrevistas. Sempre fazia questão de me cumprimentar com um aperto de mão, no inicio e no fim dos encontros.

Ao iniciar o último encontro do grupo focal perguntei aos colaboradoræs como eles estavam se sentindo naquele dia e se queriam falar algo que, por alguma razão, não haviam tido a oportunidade de dizer. Após alguns rápidos comentários sobre o cotidiano, o cansaço e a grande quantidade de obrigações a serem cumpridas, direcionei a pergunta a Rui, na expectativa de que ele se manifestasse.

Mateus: *E você Rui?*
Rui: *O que?*
Maria (entrando à frente do colaborador para responder a pergunta): *Pode falar que você me ama.*
Mateus: *Fala alguma coisa sobre você.*

Rui permaneceu em silêncio sendo interrompido em seguida por sua colega Maria.

Maria: *A cara dele de retardado*.
Rui: *Agorinha eu falo*.
Maria: *Fala agora, pamonha*.!
Rui: *Agorinha eu falo*.
Maria: *Como você se sente? Como está o seu coração? Como está você emocionalmente? Pode falar.*
Rui: *Bem*.
Maria: *Eu vou ser sua psicóloga. Eu estou aqui para te escutar, meu bem. Conte os seus problemas. Como vão as suas notas? É serio. Você está bem?*
Rui: *Estou bem demais, graças a Deus.*
Maria: *Amém. Você matou a saudade de mim. Eu sei.*
Mario: *Que menino sem sal.*

Maria: *Esse menino é assim mesmo.*

Rui: *Sei lá, véi.*

Mario: *Você quer açúcar? Passa açúcar nele.*

Mateus: *E esse tênis, Rui, todo branquinho, limpo...?* – Rui estava usando um tênis branco e muito bem conservado.

Rui: *É que é novo. Lavei umas duas vezes só.*

Maria: *E como foi seu final de semana?*

Rui: *Muito bem.*

Maria: *O que você fez?*

Rui: *Nada. Ontem só fui para a aula do Osnir.*

Maria: *Tá bom...* (Entrevista grupo focal 19/06/2013).

Ainda sobre algumas resistências...

Um pouco mais tarde, antes de encerrar os encontros do grupo focal, o contexto escolar foi se alterando em função de algumas dificuldades inesperadas, tais como, resistência por parte da administração escolar em continuar apoiando o trabalho de campo, imprevistos e administração do tempo. Insisti para que os encontros com @s colaboradoræs fossem mantidos na escola pelos motivos explicitados ao longo deste capítulo. O grupo se manteve coeso contribuindo para que prosseguíssemos com as reuniões na escola, apesar dos problemas. Mas, estava muito difícil tentar reunir o grupo fora do ambiente escolar sabendo que eles teriam horários disponíveis apenas após as cinco horas da tarde depois de permanecerem o dia inteiro na escola. Também era complicado encontrar um local seguro para realizar os encontros à noite, já que tratava-se de colaboradoræs adolescentes que estariam sob minha responsabilidade e, suspender minhas atividades já programadas para esses horários noturnos, pareceu-me problemático e arriscado para o andamento da pesquisa.

As discussões em grupo poderiam ter sido mais frutíferas fora do ambiente escolar, especialmente porque nessa condição, talvez, o tempo de encontro pudesse se alargar além do período de cerca de trinta minutos que dispúnhamos na escola. Mesmo dispondo de uma hora e meia de almoço, @s alun@s tinham outras

tarefas programadas para aquele período, restando, portanto, pouco tempo para se dedicar à pesquisa. Além disso, realizar os grupos focais fora da escola poderia estimular @s colaboradoræs a ficarem mais focad@s nas discussões, visto que estaríamos livres dos vários ruídos aos quais estávamos expost@s e elæs, menos preocupad@s com obrigações escolares.

Quanto a mim, senti uma grande satisfação por ter conseguido adentrar no campo de pesquisa com esta temática num ambiente escolar formal. Essa satisfação me impulsionou a permanecer na instituição, sendo necessário, no momento de retomar os encontros, pedir novamente a autorização da diretora da escola. Mas para minha surpresa, a diretora transferiu a decisão para a coordenadora que, por sua vez, me encaminhou à Secretária de Educação de Goiânia, onde fui, novamente, encaminhado para a Subsecretaria de Educação. O subsecretário me recebeu e, depois de expor a pesquisa que já estava em andamento, ele autorizou a continuidade elogiando a iniciativa pedagógica e ressaltando a importância do tema. Sua decisão foi, finalmente, comunicada à direção da escola. Entre idas e vindas, muitos desencontros, sol e suor, e o tempo que se esvai, argumentei com a coordenadora da escola que a pesquisa já estava em andamento e que ela própria havia me autorizado verbalmente, em momento anterior. Ressalto ainda que em nenhum momento a diretora criou obstáculos ou entraves para a realização da pesquisa. Posteriormente, pude constatar que a sua preocupação, assim como da coordenadora, estava relacionada ao fato de que a escola recebe muitas solicitações de pessoas que procuram o Colégio Pré-Universitário para realizar pesquisa e estágio. A instituição é conhecida como um espaço receptivo a experimentações, condição impulsionada também pelo fato de o colégio estar localizado ao lado de duas universidades. Enfim, a diretora voltou a autorizar a continuidade da pesquisa, porém, com a exigência dos seguintes documentos: relação d@s alun@s, identificação da turma participante, horários de encontro, além de cópia do projeto de pesquisa e meus dados pessoais.

Apesar das questões levantadas durante as orientações coletivas e individuais, dentre as quais se previa um risco relativo à minha insistência de conseguir autorização para continuidade da pesquisa na escola, incluindo a possibilidade de comprometer o trabalho de campo, considero que consegui

negociar e ultrapassar esses entraves. Comuniquei à escola que faríamos cinco encontros num período de aproximadamente dez dias. Porém, com os percalços e imprevistos que tivemos que enfrentar, esses dez dias transformaram-se em quase dois meses. Olhares tortos e perguntas sobre o andamento e finalização da pesquisa começaram a aparecer, além de um sentimento de intrusão, sensação que, no início do trabalho de campo, não percebi com clareza. Finalmente, conseguimos realizar quatro encontros do grupo focal que, embora insuficientes para tratar os assuntos que emergiram, foram uma oportunidade para problematizar e enriquecer uma diversidade de tópicos que serão analisados e interpretados no quarto capítulo.

Capítulo IV

Sobre as entrevistas: construindo um caminho possível

Neste capítulo, reflito sobre a relação entre educação formal, sexualidade e questões ligadas ao conceito de gênero a partir da análise das discussões advindas do trabalho de campo com @s colaboradoræs. Dialogo com autoræs que mantém um posicionamento crítico em relação a este tema ao mesmo tempo em que busco suporte teórico na educação da cultura visual. As entrevistas individuais e os grupos focais foram norteados por seis tópicos abertos e flexíveis que deram espaço para que @s colaboradoræs se expressassem de forma livre[20].

É importante ressaltar que em função da expectativa da mudança da escola do regime regular, em 2012, para o regime integral, em 2013, @s colaboradoræs estavam muito ansios@s. Esperávamos que houvesse uma maior exigência quanto ao conteúdo, mas também, que tal exigência fosse intercalada com outras atividades distintas daquelas praticadas até então, como, por exemplo, atividades envolvendo conteúdos artísticos e/ou culturais. Porém, até o momento em que conclui o trabalho de campo, ocorreram apenas desdobramentos das disciplinas e suas subáreas, preenchendo todo o horário diário letivo das sete horas da manhã às cinco horas da tarde.

Feita a alteração do regime escolar de ensino e a adaptação d@s alun@s ao novo sistema, começaram a surgir alguns "sintomas" resultantes da mudança. Inicialmente, @s colaboradoræs da pesquisa, embora decepcionad@s, estavam conformad@s ao ver que suas expectativas não seriam correspondidas e, por esta razão, concentraram esforços no estudo visualizando a necessidade de serem aprovad@s no vestibular no final do ano. Nesse momento, chegamos a um acordo para usar o horário de almoço para nos reunirmos e realizarmos os grupos focais. Tomei a decisão de usar os mesmos tópicos das entrevistas individuais nos

[20] Roteiro/tópicos das entrevistas individuais e grupais: 1. Percepção sobre as imagens; 2. Visualidades nas cenas e na escola; 3. Expectativa em relação à educação formal – escola; 4. Escola/ensino: limites; 5. Possibilidades de conhecer o outro; 6. Subjetividade e escola.

encontros dos grupos focais, prevendo, de alguma maneira, a dificuldade de manter os encontros com @s colaboradoræs e, talvez, alguma resistência para discutir alguns temas. O intervalo entre a realização das entrevistas individuais e as grupais havia sido demasiado longo, situação que gerou um tipo de distanciamento em relação às questões abordadas nas entrevistas individuais.

Assim ocorreu, também, com a confecção da dissertação. Ao longo do caminho fui sentindo a necessidade de alterar o rumo que inicialmente havia sido projetado para esta investigação. Como expus no início do terceiro capítulo, o uso da pesquisa qualitativa se da com a intenção de entender os fenômenos que ocorrem no cotidiano onde a pesquisa acontece. A pesquisa qualitativa também nos ajuda a entender como este tipo de metodologia influencia nossa forma de ver o mundo, como estudamos, trabalhamos e pesquisamos a partir da produção de dados empíricos, enriquecendo o próprio tema proposto, além de refletir sobre o meu aprendizado como pesquisador em formação.

Nesse sentido, minha intenção inicial era trabalhar com a pedagogia *queer,* tendo-a como base para as discussões que seriam desenvolvidas tanto no trabalho de campo quanto em termos teóricos. Porém, acredito que os motivos desestruturantes que se apresentaram em um primeiro momento, talvez, o mais marcante e visível tenha sido a constatação que, na escola escolhida para a pesquisa de campo, não há discussões na esfera da educação sexual, sequer a nível biológico. Ouso dizer, que esta condição, não se limita à escola onde realizei a pesquisa. Tive que computar esta surpresa enquanto planejava as ações de pesquisa e do trabalho de campo, consequentemente, também na escrita da dissertação.

Levando em consideração que a teoria *queer* e seus estudos na área da educação – pedagogia *queer* – possui várias contribuições para se repensar as práticas educativas, pareceu-me um pouco apressado (ao menos em relação à minha formação inicial como pesquisador) abordar esta vertente uma vez que deparei-me com uma escola onde sequer as discussões fundamentais (DST – colocar por extenso a sigla - e fisiologia humana) existiam. Esta minha preocupação se agravava ao relembrar que na maioria das escolas brasileiras estas discussões realmente não são abordadas ou são feitas de forma rápida e sucinta. Minha

intenção não é fazer generalizações sobre o ensino em todas as escolas públicas do Brasil, mas tentar refletir um pouco mais sobre o processo pelo qual a própria educação sexual, seja ela vinculada apenas à aspectos básicos do funcionamento do corpo humano, possui dificuldades em tornar-se efetiva no espaço escolar. Aprofundar-se no campo da teoria *queer*, traria, ainda mais, dificuldades que as escolas, de um modo geral, ainda não conseguiram enfrentar.

A problemática que caracteriza este capítulo é considerar quais mecanismos fazem com que @s colaboradoræs, a partir das cenas escolhidas do filme, deixem de lado determinadas questões e demonstrem interesse por outras. Entendo que tal posicionamento é acompanhando, ou resultante, do próprio esforço administrativo escolar para manter este distanciamento de temas caros à teoria *queer,* e também aos movimentos feministas e outros movimentos identitários. No entanto, a teoria *queer,* em sua amplitude teórica, também defronta-se com estes aspectos ambíguos na educação, logo, na vida social d@s estudantes, aproximando-se das preocupações da cultura visual. Teoria *queer* e cultura visual caminham juntas ao confrontar a estabilização do olhar e das práticas cotidianas, o que também envolve conceitos, ideias e ideologias, em um processo de desconstrução desses atos e incentivo à construção e alargamento do senso crítico dos indivíduos e, no caso desta pesquisa, d@s estudantes.

Aqui na escola existem muitos gays

Rui e Maria, durante as entrevistas individuais, não identificaram nas cenas do filme, pontos a serem relacionados com a atualidade, o cotidiano escolar ou a sua vida pessoal, considerando que elas se referem a uma história distante de sua realidade, localizada em um momento passado. Joana, Mario e Custódio, identificaram temas que se relacionavam mais diretamente com estereótipos de uma beleza padrão socialmente sustentado, além do preconceito aos que não se adequam a tal padrão. Pedi que olhassem com mais atenção para as cenas, como forma de incitá-l@s a se libertarem de uma opinião superficial e rápida sobre o que haviam acabado de assistir, assumindo uma postura de estranhamento visual em contraposição à visão tácita. Conforme explicam Tourinho e Martins (2011),

> este tipo de visão é insuficiente se queremos dar sentido/significado ao que vemos. Esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e estabilidade das rotinas visuais, é o que consideramos 'olhar crítico'. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade (p. 61).

Dessa forma, seguindo os argumentos d@s autoræs, um dos passos para esta compreensão ampliada é engajar-nos analiticamente com o que vemos. Detalhando um pouco mais, seria uma forma de olhar que busca se aprofundar e, de certa forma, torna nossa visão, ou modo de ver, especulativa, exploratória, em relação àquilo que se vê, ou como nós vemos o mundo. "Colocando de outra maneira, esse olhar nos ajuda a desenvolver uma atitude analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, porque e as condições que estamos vendo" (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 61). Esse modo de olhar visa desconstruir a grande receptividade das pessoas em aceitarem as imagens – mas também outras formas de expressão humana – como portadoras de mensagens, conteúdo e informações inquestionáveis, como se a própria noção de sua existência fosse neutra de valores e ideologias.

Posteriormente, @s colaboradoræs começaram a adentrar e reconhecer temas familiares a serem discutidos, principalmente nos encontros dos grupos focais. Apesar das características masculinas da personagem, três d@s cinco colaboradoræs não explicitaram a observação de sentidos ou atos que remetessem a caracterização de identidades sexuais, levantando dúvidas e questionamentos sobre tal ponto. Momentos depois começaram a fazer conexões com o preconceito existente na escola em relação a colegas homossexuais e, a partir disto, a relacionar com outras peculiaridades de sua vida pessoal e escolar.

Fiquei atento para que eu mesmo fizesse um esforço crítico – mais pessoal do que ligado diretamente aos colaboradoræs – em não reduzir o diálogo/entrevista sobre as cenas à questão da homofobia. Isto porque, por vezes, trabalhar e discutir questões de gênero e sexualidade pode reforçar o binarismo social que entende os indivíduos como podendo ser apenas homossexuais ou heterossexuais. Nestes casos, os homossexuais acabam recebendo maior atenção e discursos, aparentando uma sinonímia que aponta, equivocadamente, uma igualdade entre a discussão sobre gênero e sobre homossexualidade. Vale lembrar que este é um ponto essencial dos estudos *queer* diferenciando-se dos estudos gays, lésbicos e

alguns feministas, visto que o *queer* além de abarcar variadas formas de categorização sexual, questiona, principalmente, a própria categorização, problematizando e posicionando essas categorias identitárias como resultado de construções sociais. Miskolci (2012) esclarece que

> o queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo (2012, p. 25).

Dessa forma, aproveitei a facilidade de entrar nas discussões em torno da homossexualidade para que assim fossem abertos outros caminhos diante das discussões. Iniciou-se um processo de apontamentos na fala d@s colaboradoræs sobre o fato de existirem muit@s alun@s homossexuais na escola. Segundo @s colaboradoræs, elæs são percebid@s pelo comportamento de exposição, como o uso de adereços considerados socialmente femininos e, também, por andarem em grupo. No entanto, enfatizaram que, na escola, predomina a formação de pequenos grupos que excluem aquelæs que não se encaixam no perfil projetado/desejado para a socialização dos mesmos.

Após algumas entrevistas individuais e comentários d@s colaboradoræs sobre a liberdade que a escola concedia aos alun@s na livre expressão de ideias ou de comportamento, perguntei para Mario se ele concordava com @s colegas sobre a formação excludente de pequenos grupos. Ele respondeu afirmativamente, assim como Custódio que complementou sua opinião, mas ressaltou que havia respeito entre elæs. Discordando de seus colegas, Joana respondeu que na escola existia muito preconceito, porém mais concentrado em relação aos alun@s que se vestem de forma distinta d@s outr@s e aos homossexuais.

Na entrevista individual perguntei à colaboradora Maria o que pensava sobre a possibilidade de ter um professor *dragqueen.* Dentre @s colaboradoræs, Maria foi quem revelou mais facilidade para expressar suas ideias. Em sua ânsia para falar, em diversos momentos das entrevistas focais, interrompia @s demais ou adicionava complementações às suas respostas. No entanto, em sua primeira entrevista individual diante deste questionamento, a colaboradora ficou sem reação, pediu um pouco de tempo para pensar e, posteriormente, respondeu:

> *Eu gosto de pessoas que fogem do padrão, porque é muito normal o professor falar: gente, matéria! Ah, isso é um saco. Eu acho que vai chegando uma hora que você vai explodir. Tem professor que joga a peruca, que é meio revoltado, eu acharia sensacional. Eu torço para ter um professor boiola. Nossa, boiola é ótimo demais, faz você rir* (Entrevista individual realizada em 09/10/2013).

A admiração da colaboradora por algumas características tidas como homossexuais se repetiu em várias partes das entrevistas em grupo. Num determinado momento, ela chegou a dizer que:...*"para ser gay é preciso ser muito homem"* (Grupo focal realizado em 24/04/2013). Custódio, reforçando este posicionamento, impressionado com as cenas e com a descoberta sobre o travestismo[21], ao final da entrevista individual disse que @s homossexuais são mais felizes e divertidos, e *"veem a vida com mais facilidade"* (Entrevista individual realizada em 24/10/2012). Talvez esta "facilidade" que o colaborador menciona seja consequência de um sentimento de "diversão e felicidade", cujo intuito é querer dizer que "não levam a vida a sério" ou, tenham menos amarras com vários aspectos da vida humana. Questionei se, diante dos preconceitos, elæs não teriam mais motivos para serem tristes. Custódio observou: *"Eu não tenho uma opinião ainda sobre isso. Eu vou pensar. Mas eu acho que seria mais porque..., sei lá...,eles conhecem todo mundo e conversam tanto com homens quanto com mulheres, e tal..."* (Idem). Nessa mesma linha de raciocínio, Custódio revelou seu ponto de vista na primeira entrevista grupal:

> *Aqui na escola havia um professor que disse umas duas ou três vezes em relação ao ano passado, que tinha uma maior quantidade de homossexuais aqui. Ele falou que eles [os homossexuais] eram os mais educados, os mais carinhosos, tinha essa afeição maior por eles.* (Grupo focal realizado em 24/04/2013)

Ao discutirem sobre diferenças entre homem e mulher, @s colaboradoræs sublinharam aspectos que se interligam com o comentário do professor, no qual, carinho e afeição são vistos como características da mulher. Segundo elæs, os seguintes aspectos se relacionam com o homem: forte, mais selvagem, carnal, centrado e provedor da família; quanto à mulher a descrição é o oposto: sensibilidade, dispersão, discrição, cuidados com a casa e com os filhos. Estes valores são difundidos socialmente como ordem pré-estabelecida para guiar e

[21] Travestismo tem o sentido do ato de travestir-se com roupas e/ou adereços caracterizados para o sexo oposto.

regular normativamente homens e mulheres. São normas binárias de comportamento de gênero, nas quais quem não se enquadra neste perfil é considerad@ estranh@, anormal.

Nesta mesma vertente de pensamento reconsideramos o comentário de Maria acerca de pessoas homossexuais – "*Tem que ser muito homem para ser gay*" – sustentado no binarismo de gênero para validar uma postura pessoal que reforça as mesmas normas. Ou seja, pega-se um modelo heteronormativo que orienta a sociedade ocidental sobre comportamento sexual, modelo que exclui aquelæs indivíduos que não estão de acordo com esta norma, e o reutiliza para validar e reconhecer estes mesmos indivíduos com base nessas mesmas regras.

É importante observar que o olhar crítico incitado inicialmente n@s colaboradoræs levou-@s a observar seu entorno com mais atenção, enfatizando aquilo que fazia conexão com sua vida escolar, pessoal, desejos e opiniões. Inicialmente este olhar crítico pousou de forma direta naquilo que as imagens transmitiam como, por exemplo, preconceitos e homossexualidade. Posteriormente, a discussão foi alargada para outras questões. Neste raciocínio, me chama atenção a fala do colaborador Custódio: "*eles conversam tanto com homens quanto com mulheres e tal...".* Chama atenção, primeiro, porque ele foi um d@s colaboradoræs que não percebeu o travestismo da personagem nas cenas. Além disso, outr@s colaboradoræs mantiveram a mesma percepção ou apenas insinuaram suspeitas sobre a possibilidade de identidades sexuais múltiplas.

Refleti sobre a importância de revelar ou não esta característica – já que, inicialmente, considerei o fato de ser um ator *dragqueen* algo óbvio para qualquer pessoa – e sobre a função desta revelação para as discussões, para @s colaboradoræs e para mim mesmo.

"Estar no armário" é um termo comumente associado às pessoas homossexuais quando ainda não assumiram publicamente a própria homossexualidade. No caso comentado acima pensei que eu mesmo estava com o intuito de retirar Dawn Davenport/Divine do armário. Esta discussão é trabalhada por Sedgwick (2007) em *A Epistemologia do Armário*, importante texto para os estudos de gênero e seminal para o que viria a tornar-se a teoria *queer*. A autora discute algumas questões referentes ao ato de assumir-se publicamente como

homossexual. No raciocínio da autora, a revelação ou velamento sobre este lado da identidade, especificamente para aquelæs que se situam nesta condição, permanece sendo a mesma, pois os conflitos pelos quais passam os dois – o assumido e o enrustido – se baseiam na heterossexualidade compulsória existente na sociedade ocidental e na não adequação à mesma. Dessa forma, cada um sofre um tipo de consequência em que "sair do armário" não é a promessa de emancipação social, já que o ato individual de se assumir publicamente como homossexual pode carregar outras tramas coletivas de opressão. Assim, o funcionamento do "armário" possui a contradição de acusar o indivíduo sobre alguma farsa ou mentira diante de si mesmo para com a sociedade; mas, ao ser desvelado o segredo a acusação é transformada em limitações sociais, preconceitos, estigmas e outras formas de opressão no dia a dia[22].

Outro motivo que chama atenção em relação ao comentário de Custódio me faz pensar sobre a carga de sentidos que tem uma frase ou mesmo uma palavra podendo, às vezes, espelhar subjetivamente ideias desconhecidas ou pouco familiares. É possível, portanto, que a afirmação de "poder conversar com homens e mulheres" esteja embutida em experiências sociais nas quais estamos acostumados a manter esses sujeitos sob a lógica do binarismo. Nessa lógica, há as características citadas pel@s colaboradoræs como próprias de cada gênero e, em uma perspectiva cartesiana, torna-se difícil desconstruir essas limitações construídas socialmente a partir de argumentos de caráter biológico. Talvez, por esta razão, as pessoas sejam levadas a pensar que homossexuais levam a vida de maneira diferente d@s demais, d@s heterossexuais, e sejam vistos como aquelæs que conseguem transitar entre os ditos polos masculino e feminino, resultando assim em uma maneira distinta de pensar e agir.

A estereotipia do gay alegre, comumente associada aos homossexuais, muitas vezes vista em programas televisivos ou no cinema, pode ser uma porta de entrada simplificada e, por isso mesmo, viável para debater e dar visibilidade a grupos identitários marginalizados culturalmente. As novelas brasileiras em anos recentes tem apresentado gradualmente um aumento no número de personagens

[22] Finalmente e, posteriormente, durante a primeira discussão em grupo, "tirei o personagem do armário" para a/os colaboradoræs.

homossexuais, travestis e transgêneros, situação que pode contribuir para o reconhecimento de grupos minoritários que fazem parte da vida em sociedade levando esta discussão para o cotidiano das pessoas. Ao mesmo tempo esta situação pode reforçar esse estereótipo gerando o risco de plastificar a discussão em torno d@ personagem e das problemáticas que associam sua identificação à homossexualidade. Tal identificação, por vezes dificulta uma interação humanizada e direcionada no sentido de reconhecer @ outr@ como parte de si, culminando no próprio autorreconhecimento. Particularmente, acredito que as duas consequências, o reforço ao preconceito e a superficialidade nas discussões, ocorrem de forma paralela em maior ou menor grau dependendo do contexto no qual se insere a questão.

Distância e mudança...

Ao serem perguntad@s sobre como seria uma escola ideal ou o que esperavam da escola onde estudavam, Mario, Joana, Rui e Custódio responderam que é preciso ensinar o respeito entre cada um/a e a convivência tranquila entre tod@s. Joana, Rui e Custódio complementaram suas respostas ressaltando a importância da escola trabalhar aspectos externos à sala de aula, ou seja, ações voltadas para projetos culturais. Isso ficou claro na fala de Joana ao explicitar que ficou muito satisfeita ao participar de uma feira de ciências promovida pelo professor da disciplina de Espanhol, mas lamentando a pouca participação d@s alun@s nos laboratórios de Informática, Química e Biologia, além do pouco incentivo para @s alun@s frequentarem a biblioteca.

A fala d@s quatro colaboradoræs tem um ponto em comum: a necessidade de abandonar as velhas práticas didáticas de estar em sala de aula constantemente recebendo conteúdos pré-preparados para serem absorvidos. Esse posicionamento revela um maior apreço por práticas que envolvem outras abordagens de ensino como discussões em grupo, seminários, trabalhos com expressão pessoal e artística etc. Maria, ao responder essa pergunta, enfatizou a necessidade de que professoræs, coordenadoræs, diretoria e demais membros da equipe administrativa mantenham maior proximidade e diálogo com @s alun@s no ambiente escolar. Vale

a pena incluir a fala da colaboradora, pois, creio que expressa de forma contundente a opinião base de tod@s @s outr@s:

> *O professor diz assim: eu estou aqui para dar aula. Realmente ele está sendo pago para dar aula, mas eu não vejo por que ele não pode ser amigável com todos. Já que a gente vai ficar em uma relação de um ano por que a gente não pode ter uma relação mais amigável? A coordenação, principalmente a diretora, pode ter uma relação mais amigável, mais próxima da gente assim... Em alguns assuntos ela deveria dar a cara a bater, ir à sala para conversar, expor a opinião dela, ouvir a opinião dos alunos, mas, isso não acontece de nenhuma forma. Porque eles falam lá e passam para a gente aqui como se fossemos obrigados a aceitar. Não há liberdade para perguntar o que achamos, o que pode melhorar...* (Entrevista individual realizada em 09/10/2012).

Nesse sentido, não foi surpresa ouvir d@s colaboradoræs que @s professoræs que elæs mais gostavam e/ou se identificavam eram aquelæs que davam abertura para questionamentos em sala de aula. Apesar de reconhecerem que a estrutura da escola, sua localização e o corpo docente são bons, salvo alguns problemas específicos, e constatarem a melhoria da escola após a implantação do regime integral, @s colaboradoræs estavam insatisfeit@s com a falta de diálogo em relação a opinião delæs em sala de aula e em relação aos problemas cotidianos. Mesmo a mudança para o regime integral, fato que alteraria de forma significativa o cotidiano da escola tanto para professoræs e gestoræs quanto para @s alun@s, foi feita de maneira quase compulsória, com o mínimo de informação.

Comentei com Joana se @s alun@s ao reclamarem sobre problemas ou dificuldades recebiam algum tipo de retorno. Ela se manifestou da seguinte maneira:

> *Depende do assunto... Uma vez uma moça da limpeza tratou com agressividade alguns alunos, então a gente foi lá e falou com a coordenadora, e ela conversou com a moça. Depois, nunca mais a gente teve problema com ela. Agora eu não sei se foi só com a gente ou com outras alunos. Mas, há espaço para você conversar com eles. Às vezes eles são meio sem educação, mas, se você chegar lá com a informação eles te ouvem!* (Entrevista individual realizada em 23/10/2012).

Perguntei para a colaboradora sobre o sentido desse tratamento com falta de educação, e Joana respondeu: "*De tratar mal, com descaso! Deixam você pra depois pra ver se você desiste, essas coisas"* (Idem).

Quando comecei a fazer os encontros do grupo focal @s colaboradoræs estavam muito animad@s, elogiando a implantação do regime integral e o novo

modelo de ensino. Perguntad@s sobre o que a mudança significava para elæs, responderam que, naquele momento, a escola estava mais centrada n@s alun@s e seus estudos, direcionada a prepará-l@s para o vestibular, atitude que consideravam muito importante. A escola havia fortalecido o corpo docente e eles sentiam que @s professoræs estavam mais envolvid@s e preocupad@s em ajudá-l@s a conseguir um desempenho satisfatório. O conteúdo estava mais multifacetado, porém, mais dinâmico, vários temas eram trabalhados simultaneamente em diversas disciplinas, situação que exigia delæs um esforço maior para manter um padrão de desempenho escolar. Este fato, ou seja, um novo padrão de exigência, contribuiu para que muit@s alun@s trocassem de escola por não se adequarem ao novo sistema. Todavia, esta mudança deixou o ambiente mais calmo, diminuindo consideravelmente os conflitos e problemas, entre elæs, os desentendimentos entre alun@s e professoræs.

O menor número de alun@s também contribuiu para uma melhoria no ambiente escolar e, de acordo com a percepção d@s colaboradores da pesquisa, problemas escolares eram resolvidos ou encaminhados de modo satisfatório. Por outro lado, não ficou claro em que medida esses problemas realmente eram resolvidos ou se apenas havia mais espaço e receptividade para @s alun@s expressarem as dificuldades que estavam enfrentando. Além disso, intensificou-se entre elæs o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, sentiam-se como em uma grande família que se reúne para discutir e conversar na hora do almoço.

Segundo @s colaboradoræs, após a implantação do regime integral e o fortalecimento dos estudos ocorreu uma mudança significativa na escola: a diminuição do número de alun@s homossexuais. Mario disse que no ano anterior elæs iam para a escola apenas para se exibirem e não para estudar. Custódio complementou ressaltando que isso era bem visível, @s alun@s homossexuais não tinham foco nos estudos, porém, ele fez uma ressalva: naquele momento não era mais possível identificar quem eram elæs. Maria discordou de Custódio ao afirmar que na escola ainda havia muitos homossexuais, mas reconheciam que elæs estavam mais cuidados@s, mais reservad@s. Joana concordou coma posição de Maria e acrescentou que após as mudanças que ocorreram na escola, elæs se misturavam mais, procuravam se socializar com @s demais alun@s. Fica evidente

nesses depoimentos algo além da questão da homossexualidade: uma visão d@ outr@ como estranh@, com um comportamento desviante, que não é reconhecid@ como alguém que é parte da comunidade escolar.

A partir da segunda entrevista focal @s colaboradoræs começaram a dar sinais e, gradativamente, expressar claramente cansaço e descontentamento com sobre as condições escolares que haviam elogiado anteriormente. De repente, o vestibular passou a ser a salvação e, ao mesmo tempo, a condenação d@s colaboradoræs. Apesar de valorizar o vestibular e demonstrar preocupação e interesse por uma formação acadêmica, Custódio, quando abordado sobre suas expectativas em relação a possibilidade de romper e mudar seu ciclo social, deu a seguinte resposta:

> *A gente está focado mais no vestibular, então estamos querendo só uma coisa, a visão está muito assim... como se fosse um cabresto. A gente não olha para os lados, só está pensando em vestibular, então, não gera tanta discussão em relação às outras coisas* (Grupo focal realizado em 09/05/2013).

Falando sobre a qualificação profissional d@s professoræs, @s colaboradoræs ressaltaram que alguns/as professoræs conseguem transmitir conhecimento para @s alun@s ao mesmo tempo em que procuram instigar um sentimento e/ou ação de cidadania. Joana revelou sua identificação com a disciplina de Biologia destacando que o professor tem bom desempenho nas aulas e motiva @s alun@s. Ela cita esse exemplo como uma referência a ser adotada pela escola, um professor que pratica e instiga n@s alun@s os princípios de cidadania, não se fixa apenas em determinados assuntos com o vestibular, mas discute questões que ampliam o horizonte d@s alun@s como perspectivas trabalhistas, status intelectual e social, valorização no mercado de trabalho etc.

Muitas escolas são regidas por conceitos e práticas que requerem d@s alun@s uma postura “séria”, rígida, orientada para o acúmulo e a reprodução de conhecimento, mantendo abordagens pedagógicas tecnicistas com o objetivo de formar indivíduos que contribuam para elevar os índices governamentais de qualidade escolar, apt@s a competir na sociedade capitalista. Desse modo, parece não haver a preocupação de desenvolver n@s alun@s um senso crítico diante da complexidade da vida humana.

Nesse sentido, por mais que alguns processos, discussões e práticas sejam difíceis de trabalhar com @s alun@s em sala de aula, devido à precariedade do espaço, a estrutura curricular, a gestão do tempo e outros problemas de ordem administrativa, determinadas abordagens metodológicas utilizadas na educação da cultura visual orientadas para atividades extracurriculares na escola, como é o caso do Colégio Pré-Universitário, são alternativas que podem ajudar a construir um senso crítico n@S alun@s diante de um contexto educativo que se acomoda cada vez mais às tendências neoliberais.

Íntimo demais para discutir em sala de aula!

> *...Pombinha soltou um ai formidável e despertou sobressaltada, levando logo ambas as mãos ao meio do corpo. E feliz, e cheia de susto ao mesmo tempo, a rir e a chorar, sentiu o grito da puberdade sair-lhe afinal das entranhas, em uma onda vermelha e quente. A natureza sorriu-se comovida. Um sino, ao longe, batia alegre as doze badaladas do meio-dia. O sol, vitorioso, estava a pino e, por entre a copagem negra da mangueira, um dos seus raios descia em fio de ouro sobre o ventre da rapariga, abençoando a nova mulher que se formava para o mundo. Pombinha ergueu-se de um pulo e abriu de carreira para casa. No lugar em que estivera deitada o capim verde ficou matizado de pontos vermelhos. A mãe lavava à tina, ela chamou-a com instância, enfiando cheia de alvoroço pelo número 15. E ai, sem uma palavra, ergueu as saias do vestido e expôs a Dona Isabel as suas fraldas ensanguentadas. — Veio?! perguntou a velha com um grito arrancado do fundo d'alma. A rapariga meneou a cabeça afirmativamente, sorrindo feliz e enrubescida.*
>
> O cortiço – Aluízio Azevedo

Aos 18 anos e ainda não tendo menstruado isso era motivo de preocupação tanto para a moça quanto para sua mãe, ao que, como visto acima, a chegada de suas "regras" foi motivo de grande comemoração para ambas. Uma entre vári@s personagens narrados pelo escritor brasileiro no romance naturalista, Pombinha chama a atenção ao longo de toda a história pela oposição entre a moça recatada, com grandes virtudes e, posteriormente, seu envolvimento lésbico e a prática da prostituição ao final da narrativa. Como mencionei reiteradamente no decorrer desta investigação, o ensino sobre sexualidade não tem espaço na instituição escolar onde realizei o trabalho de campo. A exceção seria alguns comentários feitos esporadicamente nas aulas de Biologia e Sociologia, em geral, voltados para

aspectos reprodutivos do corpo humano. A história de Pombinha, foco da discussão do último encontro do grupo focal, expressa claramente a ausência desse tipo de uma educação.

Ao analisar esta narrativa em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, @s colaboradoræs e, em especial, Maria, chamaram atenção para o comportamento da professora, visivelmente envergonhada ao ler trechos da obra. De acordo com a descrição d@s colaboradoræs, a professora estava lidando com adolescentes, motivo para fazê-la sentir constrangimento.

Maria relembrou o diálogo com a professora enfatizando a necessidade de ter a mente aberta para abordar tais assuntos. Ressaltou, com certa cautela, que sentia-se mais informada e em condição de discutir o tema com mais liberdade e pertinência do que a própria professora. Ela descreveu da seguinte maneira seu diálogo com a professora:

> *Ela [a professora] falou assim: "Lógico, você é atualizada demais." Não,minha filha, nós temos que ter cabeça aberta para tudo, para todos os assuntos. Ela morrendo de vergonha de falar sobre masturbação. Ela tentou falar assim: "Não, gente, é isso e isso." É sobre masturbação que você quer falar? E a professora: "Nossa, que horror, gente... Que país é esse onde nós estamos? Ah, que horror." Que horror o que, minha filha? É que eu converso demais, eu até iria falar algo, mas deixei. Tadinha. Enfim...* (Grupo focal realizado em 19/06/2013).

Percebi, na maioria das falas d@s colaboradoræs, o desejo de que a administração escolar e, especialmente, @s professoræs, concedessem liberdade @s alun@s e a si mesmos [professores] para se expressarem naturalmente, tratando assuntos como a sexualidade, de forma direta, como sugeriu Joana:

> *Acho que deveriam falar com naturalidade. Tem a questão mesmo da professora que ficou com vergonha e tem aqueles professores que não tocam no assunto. Acho que isso deve ser tratado como algo normal, porque é uma coisa natural, é biológico, digamos assim! Então, eu acho que não tem que ter vergonha. O ser humano é curioso e tem que aprender a descobrir essas coisas. Deve ser uma pessoa capacitada, alguém que saiba orientar nesses assuntos.* (Grupo focal realizado em 19/06/2013).

Como sabemos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram formulados em 1996 pelo Ministério de Educação com o intuito de guiar o ensino nos níveis Fundamental e Médio de todo o país. Os documentos e as orientações não

tem caráter de obrigatoriedade, mas orientativo, e podem ser adequados ao contexto escolar das diferentes regiões do Brasil. Nos PCNs, além das disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira, há os Temas Transversais que incluem os seguintes assuntos: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Não há uma disciplina específica para trabalhar conteúdos referentes à Orientação Sexual, mas este tema pode se definir como algo que atravessa todas as disciplinas, em maior ou menor grau, dependendo do interesse e disponibilidade d@ professor/a para abordar esse conteúdo.

Os Temas Transversais, de acordo com os documentos oficiais, foram produzidos tendo como base a cidadania, visando uma "prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental" (BRASIL, 1998, p. 17). Assim, o episódio envolvendo a aula sobre a narrativa de Pombinha, deixa evidente o desperdício de uma excelente oportunidade de analisar e discutir questões sobre sexualidade e gênero na literatura brasileira. Pombinha é considerada o primeiro personagem lésbico da literatura nacional e poderia ter contribuído de maneira significativa para socialização entre @s alun@s, para a discussão sobre homossexualidade na escola e, sobretudo, para criar uma relação afetiva entre a professora, @s alun@s e a disciplina.

Neste sentido, há também outras dificuldades para trabalhar o tema sexualidade em sala de aula: a hegemonia de algumas disciplinas, pouca flexibilidade na prática didática d@s professoræs e, principalmente, da administração escolar, falta de articulação entre as matérias (interdisciplinaridade), valores pessoais d@s professoræs e alun@s, extensa carga horária d@s docentes e tempo limitado para a elaboração das aulas, para mencionar apenas alguns problemas. Há, ainda, o fato de os Temas Transversais serem voltados para o Ensino Fundamental, já que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio tem como eixo norteador a construção do conceito de "sociedade tecnológica" e, como foco, a complementação de estudos visando preparação para o mercado de trabalho e diálogo com o desenvolvimento tecnológico.

As falas d@s colaboradoræs em relação aos professoræs ressaltam um distanciamento, uma forma hermética de ensinar apenas para o mercado de trabalho ou, em outras palavras, para o vestibular. Custódio afirmou que a escola não está na sociedade apenas para formar e iniciar as pessoas em alguma profissão, mas para formar cidadãos que possam ser pessoas melhores, com caráter, e isso poderia ser feito com o incentivo ao respeito entre tod@s e a escola poderia adentrar este tema através de palestras com convidad@s, por exemplo. Mario concordou com Custódio e complementou falando sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos d@s alun@s para que possam desenvolver um senso crítico, deixando de ser ingênuos e sem cair na armadilha da ofensa gratuita. Maria e Joana concordaram com as falas de Mario e de Custódio destacando, mais uma vez, o modo de trabalhar do professor de Biologia, aquele que mais admiram. Em sala de aula seu trabalho vai além do conteúdo prescrito, ele age com o intuito de formar cidadãos, é amigo d@s alun@s e instiga a curiosidade e o pensamento diferenciado entre elæs.

Estas problemáticas em relação aos Parâmetros Curriculares são citadas com o intuito de deixar claro que há outras instâncias que atravessam o tema desta pesquisa e não é possível simplificar ou fixar raízes em uma única perspectiva discursiva para tentar compreender um tema tão complexo. Seguindo o mote dos Parâmetros Curriculares, estes documentos reconhecem que as questões referentes à sexualidade não estão apenas restritas ao âmbito individual e que, para compreendê-las de forma crítica é necessário contextualizá-los social e culturalmente.

Nesse sentido, ouso dizer que a sexualidade transborda por uma diversidade de experiências vividas no espaço escolar: nas atitudes d@s alun@s em sala de aula, nos seus comportamentos, nas brincadeiras, no uso de gírias, nos grafites, nas carteiras, no banheiro, nos bilhetes etc. Transborda, também, via gravidez na adolescência, cada vez mais comum, curiosidades sobre a sexualidade d@s professoræs etc. Permeando essa diversidade de experiências há, ainda, o processo de puberdade no qual @s alun@s passam a ter um foco maior em relação à descoberta do próprio corpo ou do corpo d@s colegas ao redor; a discussão e o cuidado em relação ao abuso sexual, vindo muitas vezes do próprio ambiente

familiar; a intervenção da escola no comportamento d@s alun@s, seja no silenciamento ou em aconselhamento com os pais, havendo sempre questões ideológicas que envolvem tais iniciativas quando elas são tomadas.

No entanto, ainda há certa confusão entre @s alun@s do Colégio Pré-Universitário sobre em que medida podem discutir questões pessoais que se misturam com a vida pública. Algo que pode estar, aparentemente, restrito à subjetividade de cada alun@, mas ao mesmo tempo revela uma linha tênue entre a subjetividade destes e o convívio numa instituição educacional pública. As questões sobre gênero, sexo e sexualidade tem características pessoais, porém, podem ser usadas para condicionar, educar e normalizar indivíduos a seguirem e se adequarem a padrões pré-estabelecidos. Nessa medida pode-se afirmar que essas esferas da vida humana são também políticas, já que há relações de poder que oprimem e negam socialmente aquelæs que não se adequam a um determinado padrão imposto (LOURO, 2011; RUBIN, 2003; SEDGWICK, 2007).

Minha percepção é que as respostas e questionamentos d@s colaboradoræs quase sempre estavam relacionados a uma base de exclusão das possibilidades de atuação de cada alun@ no ambiente escolar. Possibilidades que poderiam ser encaminhadas através de algum tipo de diálogo entre gestão, professoræs e discentes, de espaço de expressão em sala de aula sobre temas que, reconheço, são complexos para serem abordadas e, ainda, práticas de ensino diferenciadas. É importante registrar a abertura d@s colaboradoræs da pesquisa e, de certa forma, o desejo de espaço para discussões sobre gênero, sexo, sexualidade, preconceito, diferença, inclusão, vida pessoal, profissional e tantos outros assuntos que não estão incluídos nas práticas pedagógicas da escola. É visível que há consciência sobre a importância dessas informações sobre as relações humanas e que a falta de incentivo à determinadas práticas e diálogos e, consequentemente, à outras discussões, contribui para a falta de informação sobre esses temas.

Essa ausência contribui para o enfraquecimento do sentimento de pertencimento a escola e, em decorrência, para a ausência de espaços para que @s alun@s possam se expressar e serem ouvid@s como indivíduos em formação. A citação de Miskolci (2012), sobre o aprendizado pelas diferenças, é uma síntese contundente desse problema que conturba a prática educacional:

> O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (p. 55).

As noções de sexualidade e gênero, mais do que tentar fixar uma proposta de desconstrução de padrões binários identitários, problematiza a própria ideia de educação e suas práticas. Assim, é importante manter em perspectiva que esta "pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência" (LOURO, 2008, p. 52). Não se trata de uma imposição pedagógica, nem da tentativa de criar um novo paradigma, mas de acompanhar e fazer valer uma série de transformações já em trânsito na sociedade, na maneira como lidamos com nossas identidades e sexualidades, com o "outro" e conosco mesmo, dando vazão às subjetividades de cada um/a no ambiente escolar.

Capítulo V

Considerações Finais

De acordo com Bauman (2003) a anomia pode ser definida como a ausência ou a falta de clareza sobre as normas que regem a sociedade, ou seja, “o pior que pode acontecer às pessoas em sua luta para dar conta dos afazeres da vida. As normas capacitam tanto quanto incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação” (BAUMAN, 2003, p. 28). Butler (2006), em sintonia com este pensamento, faz uma reflexão pertinente ao afirmar que apesar de necessitarmos de normas para a condução social da vida humana, algumas delas servem também para oprimir determinados indivíduos, tendo, portanto, um duplo sentido. Tais regras, ao serem normatizadas, normatizam indivíduos no processo de performatividade definindo certo tipo de “homem real” e “mulher real” – ou seja, o sujeito inteligível. No entanto, um bom pensador, ainda segundo a autora, diria que “ao objetivar contra a normalização, se objeta em nome de uma norma diferente. Mas esse crítico também teria que considerar que a normalização e a normatividade estão relacionadas[23]” (2006. p. 292).

Desse modo, as normas contribuem para que se possa dar continuidade aos diversos processos inter-relacionados socialmente. O pós-estruturalismo, assim como a teoria *queer,* sugere que se pense a desconstrução das normas não como tipo de anarquismo que retire todo e qualquer modo de condução comportamental e/ou social, mas que se reflita criticamente sobre os processos construídos que fazem com que estas mesmas normas se interponham sobre subjetividades. Neste sentido, não é preciso ir muito longe para perceber que esta negação não se da apenas quando lidamos com pessoas homossexuais em sala de aula ou quando determinado assunto não é abordado adequadamente, mas basta pensarmos mesmo nas confluências de culturas e experiências de cada alun@ que, por vezes, não recebem espaço dentro do meio escolar, o que nos faz também correlacionar

[23] Tradução do autor.

com abordagens próprias da cultura popular, como a imagem, equipamentos eletrônicos, mídias, cultura de guetos, etc.

Alguns meses depois do encerramento da pesquisa de campo procurei me informar sobre o andamento do ensino no Colégio Pré-Universitário. Minha curiosidade era saber sobre mudanças e alterações pedagógicas que haviam sido anunciadas quando da implantação do regime integral. No entanto, conforme informações que obtive, as modificações anunciadas continuavam reduzidas a uma preocupação com a preparação profissional e, em consequência, uma ênfase muito forte na assimilação de conteúdo. De acordo com Silva (2009), os discursos pedagógicos das últimas décadas permearam a ideia da escola refletindo a realidade, trazendo-a para dentro da sala de aula ou, utilizando jargão semelhante, partindo da realidade do aluno. Os Parâmetros Curriculares, apesar de estarem permeados pelos Temas Transversais, em sua estrutura base para o Ensino Médio situa-se mais em uma noção tecnológica e profissional aos alun@s, e este ponto transforma-se em um guia rígido de ensino, como é o caso do Colégio Pré-Universitário.

Esta dissertação foi iniciada tendo como premissa que a maioria das escolas públicas no Brasil não aborda questões de gênero no espaço educativo, no entanto, acredito que uma das maiores contribuições (principalmente a nível pessoal) seja perceber que para além da inclusão é preciso tornar a prática do diálogo algo comum. Ou seja: entre alun@s, professoræs e coordenação, entre disciplinas, experiências pessoais, cultura pessoal e conteúdo didático formalizado. Olhar para este tema de forma não biologista, religiosa ou carregada de valores morais, não significa procurar uma neutralidade discursiva, mas procurar maneiras dialogais de se debater o assunto com o intuito de incentivar o senso crítico e o respeito em cada indivíduo para tentar contribuir com o processo de cidadania desejável em todos nós. A palavra diálogo, para além do ato de dialogar verbalmente, dispõe sobre as possibilidades de se correlacionar com as variadas formas de conteúdo e perspectivas que atravessam o cotidiano escolar, tendo também como premissa o reconhecimento da existência das questões levantadas nesta dissertação, bem como dos próprios sujeitos atingidos diretamente ou indiretamente.

Referências bibliográficas

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AZEVENDO, Aluisio. O Cortiço. São Paulo, Martin Claret, 2004.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 19(2):p. 548-559, maio-agosto/2011.

BERGAN, Ronald. *Ismos: para entender o cinema*. São Paulo: Globo, 2010.

BERNARDET, J. C*. Cinema Marginal?*In. EugênioPuppo; Vera Haddad. (Org.). Cinema Marginal e suas Fronteiras, filmes produzidos nas décadas de 60 e 70. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2001, v.1.

_____ *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRAIDOTTI, R. *Diferença, diversidade e subjetividade nômade*. Revista feminista digital: Labrys, estudos feministas, n.1-2, julho-dez, p. 01-16, 2002.

BRASIL. Orientação Sexual. In: Parâmetros Nacionais Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTCHER, Pedro. *A reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle*. Revista Contemporânea, n.3. 2004.2. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

BUTLER, Judith. Deshacer el género. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

_____ *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5º Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escola e formação de professores. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 203-218.

_____ Cultura, educação e escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 181-202.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In. DENZIN, Noman K.; LINCOLN, Yvonna (Org.). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.* Tradução:Sandra Regina Netz, 2º Edição, Porto Alegre: Artemed, 2006, p. 15-41.

DUNCUM, Paul. Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p.15-30.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. 2009. “Movimentos feministas.” In: Hirata, Helena et al (orgs.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, pp. 144-149.

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

_____ *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GAMSON, Joshua. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In. DENZIN, Noman K.; LINCOLN, Yvonna (Org.). *As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa.* Tradução:Sandra Regina Netz, 2º Edição, Porto Alegre: Artemed, 2006, p. 345-362.

GARCÍA, David Córdoba. TeoriaQueer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. In: CORDOBA, David, SÁEZ, Javier y VIDRATE, Paco. *TeoriaQueer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales Ed. Madrid, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais ou grupais. In: BAUER, Martin W.; _____ (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi, 9º Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 64-89.

GEADA, Eduardo*. O poder do cinema*. Livros Horizonte: Lisboa, 1985.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porte Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOCQUENGHEIM, Guy. *A contestação homossexual*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11º Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-50.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Net, Brasília, dez. 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade-de-Genero-Conceitos-e-Termos>. Acesso em: 20 fev. 2013.

KATHRYN, Woodward. Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, 11º Edição, Petrópolis: Vozes, 2012, p. 134.

LOPES, Denílson. O Homem que amava rapazes e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002, 260p.

LOURO, Guacira Lopez. *Cinema e sexualidade*. Educação e realidade, 33(1): p. 81-98, jan/jun, 2008.

_____ Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13º Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 184.

_____ Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas. In: *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer*. Fernando

Pocahy(Org.). Porto Alegre: Nuances, 2010.

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES, Roberta Freyre. Psicanalista analisa a bissexualidade. Recife, PE, Net, fev. 1999. JC Online. Jornal do Commercio. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/_1999/2202/fa2102c.htm>. Acesso em: 03 jun. 2013.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. in: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003, p. 133-145.

_____. Porque e como falamos da cultura visual? *Visualidades*: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais / UFG. Vol. 4**,** n. 1 e 2, p. 65 – 79, jan - dez. 2006.

MARTINS. F. Alice. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual... – anotações para uma aula de metodologia de pesquisa –. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 207-229.

MATTOS, A.C. Gomes. *Do cinetoscópio ao cinema digital – Breve história do cinema americano*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann*. Gênero e educação: teoria política*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2004.

NARDI, Henrique Caetano. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, Fernando (org.). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo. 1ª ed. Porto Alegre:* Nuances, 2010, p. 151-167.

NAVARRO, Regina Lins. A psicanalista bate na mesma tecla há mais de duas décadas: amor é uma coisa, sexo é outra. Net, set. 2012. Revista TPM, entrevista concedida a Nina Lemos. Disponível em: <http://revistatpm.uol.com.br/revista/124/paginas-vermelhas/regina-navarro-lins.html>. Acesso em: 08 mar. 2012.

PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 4ª ed. São Paulo: Ática, Série Princípios, 2002.

PARENTE, André. *Narrativa e Modernidade: os cinemas não-narrativos dopós-guerra*. Campinas: Papirus, 2000.

PENEDO, Susana López. *El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Egales, 2008.

PEREIRA, Carlos Alberto Messender. *O que é Contracultura*. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PRECIADO, Beatriz. La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias. Net, Espanha, jun. 2010. El País, Seção Arquivo, entrevista concedida a Luz Sánchez-Mellado. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html>. Acesso em: 02 mar. 2012.

PROBLEMAS femininos. Direção de John Waters. Estados Unidos. Dreamland e Saliva Films. New Line Cinema, 1974. 1 DVD (98m), widescreen, color.

ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema-Novo*. Rio de Janeiro, Ed. Alhambra, 1981.

RUBIN, Gayle. *Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade*. in: Cadernos Pagu, (21), Campinas: Unicamp, 2003, pp. 01-88.

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

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do armário. In: Cadernos Pagu. Tradução de Plinio Dentzien. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.16, n2, p.5-22, jul.-dez. 1995.

SILVA, Lázaro Aparecido. Filosofia, educação, cultura e modernidade. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 107-124.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, 11º Edição, Petrópolis: Vozes, 2012, p. 134.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.

_____ Reflexividade e Pesquisa Empírica nos Infiltráveis Caminhos da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*.Santa Maria: Editora da UFSM, 2013 (no prelo).

VERONESI, Umberto. Cientista italiano diz que humanidade será bissexual. Brasil, Net, ago. 2007. Fornecida pela produtora AssiminaVlahou, Roma, e publicado pelo site BBC Brasil. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/08/070820_bissexualismoitalia.shtml>. Acesso em 03 jun. 2013.

WATERS, John. The Movie. Entrevista concedida ao site divinemovie.com. Disponível em: <http://www.divinemovie.com/themovie.html>. Acesso em 06/02/ 2013.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação de massa*. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.