



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

SABINE DE ALMEIDA AZEVEDO

O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA PELA UNIVERSIDADE:

Uma articulação entre educação, ética e cinema

Rio de Janeiro

2018

SABINE DE ALMEIDA AZEVEDO

O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA PELA UNIVERSIDADE:

Uma articulação entre educação, ética e cinema

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, de instituições de ensino superior associadas, como requisito final à obtenção do Título de Doutor em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, orientada pela Professora Doutora Maria Clara Dias.

Rio de Janeiro

2018

A994 Azevedo, Sabine de Almeida.
O enfrentamento da homofobia pela Universidade: uma articulação entre
educação, ética e cinema / Sabine de Almeida Azevedo. – Rio de Janeiro:
UFRJ/UFF/UERJ/FIOCRUZ, 2018.
113 f.; 30 cm.

Orientador: Maria Clara Dias.

Tese (Doutorado) - UFRJ/UFF/UERJ/FIOCRUZ. Programa de Pós-
Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, 2018.

Referências: f. 101-113.

1. Homofobia. 2. Universidades. 3. Educação. 4. Filmes cinematográficos.
5. Ética I. Dias, Maria Clara. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III.
Universidade Federal Fluminense. IV Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. V. Fundação Oswaldo Cruz. VI. Título.

CDD 171.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

SABINE DE ALMEIDA AZEVEDO

O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA PELA UNIVERSIDADE:

Uma articulação entre educação, ética e cinema

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, em associação UFRJ-FIOCRUZ-UERJ-UFF, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Dias (Orientadora)
PPGBIOS – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Michelle Cecille Bandeira Teixeira
PPGBIOS – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Fabio Alves Gomes de Oliveira
PPGBIOS – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Rocha Mallet
Faculdade de Medicina – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dra. Suane Felipe Soares
PPGF/ NUBEA – Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida alguma, chego ao fim do doutorado transformada. Por tudo que o processo da escrita envolve – pelo prazer, pela solidão, pelos prazos e, sobretudo, por revelar-se tão coletivo. Essa dimensão coletiva não se relaciona apenas ao conjunto de pensamentos de outras pessoas com o qual nossas ideias conversam, mas à parceria e ao apoio que recebemos, já que é impossível dar conta de tudo sozinha. Por isso agradeço a todos que participaram desse percurso ao meu lado, ciente de que nenhuma palavra será suficiente.

Início agradecendo a Maria Clara Dias, minha orientadora e amiga, pelas considerações e provocações teóricas, por seu jeito de entender o mundo e as complexidades que incluem e excluem as alteridades. Minha gratidão por receber o seu melhor. Espero que a nossa parceria se mantenha.

À Flavia Orind pelo afeto, palavras de otimismo e pela colaboração que permitiram concluir esta pesquisa.

Quero agradecer a todos do Programa de Pós-graduação de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva pela acolhida e contribuição a minha formação. Especialmente, a Fábio Oliveira e Carlos Dimas pelo estímulo e apoio a esta pesquisa.

Agradeço aos parceiros do nosso grupo de Justiça Social e Direitos Básicos e do Núcleo de Inclusão Social pela troca de ideias, por compartilhar dúvidas e impasses e por propor ações de ativismo. Em especial, a Luciana Simas, Suane Felipe e Milena Carneiro.

Tenho o privilégio de contar na banca de avaliação da tese com pessoas que são referência para mim e interlocutores em diferentes esferas. Meu respeito e admiração por vocês.

A minha família pelo apoio e estímulo e aos amigos que estiveram junto a mim nos últimos anos e especialmente aqueles que acompanharam de perto esse percurso.

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.”

Paulo Freire

RESUMO

AZEVEDO, Sabine de Almeida. **O enfrentamento da homofobia pela Universidade**: uma articulação entre educação, ética e cinema. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese sustenta a articulação entre educação, cinema e ética como uma forma da universidade enfrentar a homofobia. A homofobia e os prejuízos sociais que decorrem dela desafiam marcos democráticos, como o direito à igualdade. O argumento da pesquisa é que os filmes que apresentam modos de viver e personagens fora da heteronorma dão a aprender sobre si, seus afetos e seu poder de vida, qualificando nossas relações com o mundo. Estratégias discursivas, visuais e práticas sustentam a homofobia, inclusive, no campo educacional. Nesta tese são utilizadas as teorias feministas como ferramenta metodológica com o objetivo de abrir espaço para se pensar a diferença e operar a inclusão dos excluídos por meio de uma nova ótica. Esse referencial teórico é fundamental para afirmarmos a produção cinematográfica como recusa dos fenômenos de padronização e criação de novos afetos e formas de convivência – como um modo de combater a política de precarização instituída pela homofobia. A responsabilidade social e política da universidade deve assegurar as condições necessárias para que todos os sujeitos vivam e prosperem, minimizando o regime desigual que práticas e discursos discriminatórios fazem por manter.

Palavras-chave: Homofobia. Universidade. Educação. Cinema. Ética.

ABSTRACT

AZEVEDO, Sabine de Almeida. **O enfrentamento da homofobia pela Universidade**: uma articulação entre educação, ética e cinema. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis supports the articulation between education, cinema and ethics as a way for the university to face homophobia. Homophobia and the social losses that result from it challenge democratic milestones, such as the right to equality. The research's argument is that films that present lifestyles and characters out of the heteronorma give learn about themselves, their affects and their life power, qualifying our relationships with the world. Discursive, visual and practical strategies support homophobia, even in the educational field. In this thesis feminist theories are used as a methodological tool with the objective of opening space to think the difference and to operate the inclusion of the excluded by means of a new perspective. This theoretical reference is fundamental to affirm the cinematographic production as refusal of the phenomena of standardization and creation of new affections and forms of coexistence - as a way of combating the policy of precariousness instituted by homophobia. The social and political responsibility of the university should ensure the conditions necessary for all subjects to live and prosper, minimizing the unequal regime that practices and discriminatory discourses do to maintain.

Keywords: Homophobia. University. Education. Motion pictures. Ethic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA.....	13
3 O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA PELA UNIVERSIDADE.....	15
3.1 Homofobia: leituras de um conceito e sua prática.....	16
3.2 Heteronormatividade e homofobia	23
3.3 Discriminação e recusa no âmbito educacional.....	24
3.4 A discriminação homofóbica na universidade.....	31
3.5 Universidade e a recusa da homofobia	37
4 CINEMA, EDUCAÇÃO E ÉTICA: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS LIVRES DE HOMOFOBIA	43
4.1 Biopolítica e homofobia	45
4.2 Educação, conhecimento e afeto: a brecha	50
4.3 O encontro entre cinema, educação e ética.....	54
5 ENCONTROS E POTÊNCIAS DO CINEMA: UMA ANÁLISE DE QUATRO FILMES FORA DA HETERONORMA	59
5.1 Pariah (2011)	64
5.1.1 O cor-de-rosa, o vestido e o consolo	65
5.1.2 A família e a casa	66
5.1.3 Poesia e escola	67
5.1.4 Laura – a amizade	68
5.1.5 Um breve adeus e a saída	69
5.2 Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016).....	70
5.2.1 Litle	72
5.2.2 Chiron.....	75
5.2.3 Black	77
5.3 Minha Vida em Cor de Rosa (1997).....	79
5.3.1 Povo do plano heteronormativo: gênero e sexualidade engessados	81
5.3.2 Criança, brincadeira e linhas de fuga	84
5.4 XXY (2007).....	89
5.4.1 Controle de corpos: sexo, gênero e sexualidade no <i>intersex</i>	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

1 INTRODUÇÃO

A homofobia é uma prática discriminatória bastante disseminada e arraigada em nossa sociedade. Apesar de inaceitável, ela mobiliza discursos e enquadramentos divergentes no campo social – na política, na mídia, na academia e na religião. As questões de gênero e sexualidade – inclusive a diversidade sexual – que estão relacionadas à homofobia tornaram-se foco de inúmeras disputas no cenário político brasileiro.

Na última década, observamos movimentos contrastantes em relação à diversidade sexual. Se, por um lado, houve reconhecimento de alguns direitos como concessão de pensão e casamento civil entre pessoas não heterossexuais ou a mudança de identidade civil para transgêneros, por outro, especialmente recentemente, vemos avançar propostas legislativas de cunho conservador e/ou fundamentalista que buscam não apenas derrubar direitos conquistados, como também instituir o retrocesso nas políticas anti-discriminatórias, como a que aprovou a retirada da ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” do Plano Nacional de Educação¹ (PNE) que vigorará até 2024.

Lideranças conservadoras e religiosas, que se encontram fortemente representadas no Congresso, demonizam o que elas próprias chamam de “ideologia do gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Elas utilizam a expressão para negar o caráter fluido e inconstante dos corpos e identidades e refutar a ideia de que aspectos ditos biológicos (naturais) são produzidos, transformados e modelados pela cultura. Em outras palavras, se contrapõem aos estudos e às teorias que descontroem a naturalização da heterossexualidade e das performances binárias de gênero. Sem argumentos, muitas vezes lançam mão do discurso de ódio – ao qual proclamam falsamente de liberdade de expressão – e associam a pluralidade de formas de expressar ou viver a sexualidade à pedofilia, à zoofilia e outras práticas criminalizadas pela ordem jurídica, as quais não se relacionam com a matriz da diversidade sexual. Em suma, o objetivo dessas lideranças é transformar diversidade sexual em abjeção. Sua atuação em rede e influência na esfera estatal parecem configurar hoje obstáculo central para a equidade de gênero e o exercício da sexualidade como direito (SÍVORI, 2015).

Ao instituir um regime diferenciado e desigual, a homofobia priva as pessoas em desconformidade com padrões heteronormativos de recursos, oportunidades e proteção (RIOS, 2002; BORRILLO, 2010). As práticas homofóbicas expressam que há vidas que importam

¹ Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 é um instrumento de planejamento do Estado que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Nele constam definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

menos que outras e pelas quais não vale lutar para preservar ou fazer prosperar (BUTLER, 2010a; AZEVEDO, 2013). A descrição da homofobia como uma forma de precarização da vida fora da heteronorma que resulta em sua maior vulnerabilidade implica um problema ético (AZEVEDO, 2013). Esse problema se refere à política de vulnerabilidade instituída sobre as pessoas cuja apresentação de gênero ou orientação sexual foge dos padrões heteronormativos, ou seja, às forças sociais e políticas que, articuladas, são capazes de maximizá-la (BUTLER, 2009, 2010a).

A homofobia é um mecanismo social de segregação segundo a orientação sexual, que representa a hegemonia heterossexista (BORRILLO, 2010), operando a renovação e a defesa dessa estrutura de dominação cotidianamente (LOURO, 2000). Ela se divide entre o papel de punir e o de controlar o gênero e a sexualidade dos sujeitos (FOUCAULT, 2000; BORRILLO, 2010). Está inscrita também no campo dos direitos humanos, deixando em evidência seus efeitos restritivos no âmbito político dos direitos à cidadania e a exclusão dos fora da heteronorma do acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à segurança (BORRILLO, 2010; LIONÇO; DINIZ, 2009).

O reconhecimento dessa lacuna por parte do Estado e da sociedade em geral deu origem a políticas públicas com o objetivo de contemplar essa população em esferas como segurança e educação. Foi lançado em 2004, o programa do governo federal, “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) e Promoção da Cidadania Homossexual”, que apresentou um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate a várias formas de violação dos direitos humanos de LGBT (BRASIL, 2004). No entanto, desde 2015 devido à falta de repasse de recursos pelo governo federal, as ações e políticas públicas para esta população encontram-se estagnadas (NALON, 2017).

A preocupação em manter as discussões sobre gênero e sexualidade distantes da área educacional está relacionada a conservação do silêncio em relação à diversidade sexual e a punição àqueles que ousam desafiar as leis de gênero e heterossexual – ambos compreendidos como homofobia no âmbito desta pesquisa. Afinal, a renovação e a defesa dessa estrutura de dominação requerem esforços contínuos para sua perpetuação (LOURO, 2000). A preservação da lógica heteronormativa, na maioria das vezes, se vale de práticas homofóbicas, já que as últimas buscam garantir a primeira (BORRILLO, 2010).

O campo educacional colabora com a pedagogia da sexualidade, disciplinando corpos e produzindo homens e mulheres em coerência aos padrões civilizatórios vigentes (FOUCAULT, 2000). O investimento primeiro da escolarização se dirige à formação,

supostamente “verdadeira” de meninos e meninas (LOURO, 2000). Esse investimento nos acompanha da educação infantil à universidade, para além dos muros institucionais. As transgressões a essa lógica tendem a ser corrigidas e castigadas, deixando marcas nos corpos e a mensagem de que isso é inadmissível. Estudos recentes constataram a homofobia no âmbito educacional (BRASIL, 2013, 2016a; TEIXEIRA, 2016; ABRAMOVAY, 2015; ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015; MENDES, 2012; FAZANO; RIBEIRO; PRADO, 2011; VENTURI; BOKANY, 2011; BERLAN et al., 2010; BIRKETT; ESPELAGE; KOENIG, 2009; MAZZON, 2009).

Embora todo processo educativo seja permeado por práticas heterossexistas, é possível que desse espaço acadêmico emergja questionamentos aos modelos de socialização dicotômicos e binários e problematizações ao suposto encadeamento sexo/gênero/desejo, que possibilitariam relações sociais mais justas e democráticas (AUAD, 2004). Pois, como ressalta Paulo Freire, a prática educativa é simultânea e dialeticamente reprodutora e desmascaradora da discriminação e da injustiça (FREIRE, 2015).

A universidade como instituição social, a universidade também exprime de certo modo a estrutura e funcionamento da sociedade, apresentando, semelhante a essa, opiniões e ações conflitantes e contraditórias. Contemporaneamente, diante da contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade de divisão e exclusão sociais, a universidade pública foi chamada a se posicionar. Assim, muitos docentes e pesquisadores afirmam a universidade como potência, como espaço de liberdade, em que, de alguma forma, se pode mergulhar em temas controversos e discuti-los (CATANI, 2008), como é o caso da homofobia.

A perspectiva engajada e contestadora da educação afirma que a intervenção pedagógica é marcada pela intencionalidade. Ela encara os estudantes como agentes de transformação da sociedade e privilegia meios que favoreçam sua participação ativa, norteadas pela ideia de uma sociedade democrática e justa. A função do professor nesse processo é de provocador de novos sentidos e questionador de antigos. Para Freire a esperança de transformação político-social do mundo deve fazer parte da prática docente, consciente do seu protagonismo, encarando a si próprio como ser de decisão, de ruptura e de escolha (FREIRE, 2015).

É preciso, que a diferença esteja no pensamento e em sua produção, que são marcados pela diversidade. Assim, não basta apenas desmascarar a política de precarização instituída sobre as pessoas fora da heteronorma – implícita à condição discriminatória e que lhes confere maior vulnerabilidade (AZEVEDO, 2013; DINIZ, 2011). Faz-se necessário uma resposta de militância, de recusa, com criações capazes de produzirem acontecimentos ou aquilo que se

enuncia como afeto. É imprescindível apresentar a ética como expansão das possibilidades de convivência.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo discutir o papel da universidade na promoção de espaços livres de homofobia a partir da relação entre educação, ética e cinema. Ela também procura descrever o cinema como potência e analisar o potencial dos filmes para o enfrentamento da homofobia, como possibilidade da vida enquanto espaço de aproximações afetivas e criações inclusivas e poéticas. Para isso lançamos mão das epistemologias feministas como metodologia.

Optamos por desenvolver a tese a partir de três capítulos. O primeiro, que contextualiza a teorização, prestou-se a delinear a contribuição da universidade para o enfrentamento da homofobia. Discorremos sobre os modos de operar da homofobia e sua presença no campo educacional e universitário. Tendo como base o entrelaçamento do campo teórico da educação e da ética, discutimos sobre o papel da universidade na construção de espaços livres de homofobia. Ou seja, refletimos sobre a resposta ética a qual a universidade não pode se furtar diante da prática discriminatória e injusta – homofobia.

A aposta do segundo capítulo consiste em descrever o cinema como potência, como um modo de qualificar nossas relações com o mundo – humanos, não-humanos, meio ambiente e coisas. Defendemos que a audiência e assistência de filmes, além das discussões que fomentam, possa apresentar novos arranjos sensoriais que não aqueles produzidos por aparatos midiáticos, cujos mecanismos de reprodução, gravação e comunicação formam a base biopolítica da sociedade de controle. Com isso, o cinema defendido por nós passa a comportar uma política e uma ética; uma política da existência na qual a criação é indispensável para rebater os fenômenos de imitação e de padronização e produzir modos de vida inauditos.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos a analisar algumas obras cinematográficas para o enfrentamento da homofobia. Para eleição dos filmes levamos em consideração aqueles que dialogavam com o arcabouço teórico-metodológico levantado. Posteriormente, analisamos os quatro filmes elencados, apresentando as considerações conceituais que neles foram baseadas. Vale ressaltar que os filmes não se prestam a ilustrar uma triste realidade – a homofobia – ou oferecer respostas às questões a ela relacionadas. Mais do que encontrar explicações para essas questões, estamos interessados em vê-las sofrer um abalo performático ao experimentar filmes que apresentem modos de viver e personagens fora da heteronorma, com os quais seja possível aprender sobre si, seus afetos e seu poder de vida.

Por fim, realizamos as considerações finais sobre as questões discutidas na tese. A homofobia, definida como um conjunto de práticas discriminatórias e violentas, deixa marcas

nas pessoas fora da heteronorma, acarretando trajetórias de vida diferenciadas. Ela está presente no espaço universitário, instigando uma resposta ética dessa instituição. Nesse contexto, a universidade é chamada a rever práticas e promover mudanças. Diante do desafio que se impõe à universidade, apresentamos o potencial do cinema para provocar novos afetos e formas de convivência.

2 METODOLOGIA

Esta tese caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Ela está pautada nas perspectivas feministas, particularmente pós-modernas, que compreendem as relações de gênero como categoria relacional (SCOTT, 1990) e reconhecem o caráter arbitrário de replicação do binarismo de gênero e seus modos de regulação (BUTLER, 2010b). As abordagens pós-modernas compreendem as categorias de identidade não como fixas ou fundantes, mas sim como resultado de restrições das possibilidades culturais do sexo e do gênero (BUTLER, 2010b).

As teorias feministas empenham-se em criticar pesquisas e interpretações de grupos dominantes que são consideradas válidas para toda a humanidade e em introduzir novos modelos de investigação com vistas à reformulação da ciência. Para tanto, baseiam-se em categorias analíticas próprias, que incluem etnia, classe e sexualidade (HARDING, 1993). Com isso, essas teorias incorporam temas e sujeitos anteriormente desconsiderados pela ciência (HARDING, 1993; FERREIRA, 2005). A aposta das perspectivas feministas é numa ciência emancipadora que denuncie o aspecto universalizante da ciência moderna e que conteste as formas de opressão e as desigualdades, sobretudo aquelas que derivam de relações de gênero (DINIZ, 2003; NARVAZ; KOLLER, 2006).

Os estudos feministas introduzem um novo modo de ver, que abre espaço para se pensar a diferença e a instabilidade e operar a inclusão dos excluídos. Criam-se novas possibilidades com a ampliação da temática e de fontes; a inversão das evidências; a mudança de foco de análise; a ênfase aos textos, às linguagens, à perspectiva interdisciplinar, à dimensão do cotidiano, às subjetividades, à sexualidade, ao desejo e aos sentimentos – para citar algumas (MUNIZ, 2015). Segundo Harding (1993, p. 11, grifo da autora), “as categorias analíticas feministas *devem* ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais”. Com isso, destaca a oportunidade em utilizar essa instabilidade para inventar um novo modo de construir teorias e práticas (Ibidem).

A crítica feminista expõe o caráter particularista, racista e sexista da ciência. Mostra as relações entre poder e saber na elaboração do saber ocidental, visto que, fundamentada nos falsos pressupostos de neutralidade, objetividade e universalidade, defende um campo e uma forma de produção do conhecimento, que é excludente (MUNIZ, 2015; OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2006). As reflexões feministas contestam a forma dominante de produção do conhecimento científico pensado e praticado com a ótica androcêntrica. Assim, esse aporte

teórico é potencialmente desestabilizador no campo do conhecimento (MUNIZ, 2015). Entretanto, apesar de isso reconhecermos que as rupturas com os modelos de conhecimento dominante nas ciências sociais e humanas não se dão completamente desacompanhadas de permanências em relação à tradição científica ocidental, à razão. A esse respeito, Harding (1993, p. 12) comenta:

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

A eleição de teorias que fundamentam a pesquisa e de métodos que guiam a investigação pelo pesquisador é um ato político, o que vai ao encontro da crítica feminista sobre a parcialidade objetiva da ciência (NARVAZ; KOLLER, 2006). A teoria feminista aponta que toda pesquisa, não apenas as feministas, são práticas posicionadas e comprometidas, pois falam “ a partir de um dado lugar social e sob o modo de ver, interesses, experiências e expectativas de quem a realiza” (MUNIZ, 2015, p. 319). Desse modo, assume-se que o conhecimento é situado socialmente e que sua produção está sujeita a valores e vivências particulares e não universais² (HARDING, 1993). Por isso, é imprescindível conhecer os implícitos do paradigma eleito, tendo em vista as consequentes implicações práticas na condução da investigação (NARVAZ; KOLLER, 2006).

O compromisso com o retorno social – utilidade sob a forma de matéria de entendimento ou aplicação direta por meio de ações políticas – é central às teorias feministas. É indissociável para o feminismo – ou feminismos, tendo em vista as múltiplas formas de produzir conhecimento a partir de suas tendências – atuar no campo político e epistemológico simultaneamente (NARVAZ; KOLLER, 2006), uma vez que ele se caracteriza como movimento político cuja fundamentação teórica se sustenta por um compromisso político explícito (DINIZ, 2003).

² Vale ressaltar que nem toda crítica feminista se contrapõe à universalidade. Há vertentes feministas que não abrem mão da dimensão universalista, contudo, se dedicam a repensá-la.

3 O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA PELA UNIVERSIDADE

As sociedades modernas ocidentais procuram definir os corpos em termos inequívocos e fixos, não admitindo para eles ambiguidades ou inconstâncias. Presumem os corpos como evidentes por si. Por essa lógica, a aparência biológica comunica o gênero, a sexualidade, a etnia, dentre outros. Com isso, as marcas corporais que carregamos passam a ser definidoras de nossa identidade e essa, por sua vez, também se supõe inalterável (LOURO, 2000).

Entretanto, não há como negar o caráter fluido e inconstante dos corpos e identidades, uma vez que esses estão em contínua transformação, seja pelo avançar da idade ou, pelo acometimento de doenças, por mudanças no estilo de vida, pela utilização da biotecnologia e pelas diferentes formas de vivenciar e subverter o gênero e a sexualidade (LOURO, 2000). Além disso, é possível visualizar que os corpos são condicionados e significados pela cultura de cada sociedade, ou seja, *a priori*, não há nenhum nome para o corpo material (BUTLER, 2000).

Nomeamos e categorizamos os corpos de acordo com essa ou aquela significância. Os aspectos ditos biológicos (naturais) são produzidos, transformados e modelados pela cultura, isto é, socialmente atribuímos sentido aos corpos. Esses pressupostos importam para compreendermos porque alguns corpos/vidas são reconhecidos – processo compartilhado de legitimar e conferir valor – enquanto outros não. O mau ou não reconhecimento de certos corpos implica a “desrealização” daquela forma de viver no mundo (BUTLER, 2010a). Em geral, esses corpos são tornados abjetos e excluídos da sociedade.

É nesse contexto que o presente ensaio aborda os corpos deslegitimados e desvalorizados por uma política de exclusão e discriminação de ordem heteronormativa³. São corpos não reconhecidos como prosperáveis e pelos quais as forças políticas se mobilizam para tornar suas vidas, quando não impossíveis, ao menos bem difíceis (AZEVEDO, 2013; BUTLER, 2009; DINIZ, 2011; BARBOZA, 2013). Isso significa, sobretudo, que há corpos contra os quais são instauradas políticas com o objetivo de impedir seu florescimento como no caso da homofobia. Dessa forma, descrevemos homofobia e seus modos de operar. Além disso, resgatamos a aliança entre educação e ética que permite à universidade a recusa da prática discriminatória que se dirige às pessoas que experimentam possibilidades de gênero e sexualidade em discordância com os modelos institucionalizados de valoração cultural – aqui

³ O termo heteronormativo refere-se à heteronormatividade, que é um conceito criado pelo pesquisador americano Michael Warner para descrever a sexualidade heterossexual em seu caráter totalizante e universal. (DINIZ, 2011; JUNQUEIRA, 2009a).

denominados fora da heteronorma. Em resumo, discutimos o papel da universidade pública na promoção de espaços livres de homofobia a partir do entrelaçamento da educação e da ética.

3.1 Homofobia: leituras de um conceito e sua prática

Antes de ser um conceito, a homofobia é uma prática discriminatória. Destacamos isso diante da dificuldade de assim nomeá-la, uma vez que ninguém quer ser enquadrado como homofóbico. Não havendo mais como esquivar-se, o conceito homofobia gera enfrentamentos nas falas de sujeitos e de diferentes instituições sociais, como família, igreja, escola e universidade. O posicionamento dos diferentes setores sociais e seus atores coloca em jogo pontos de vista políticos plurais e conflitantes (JUNQUEIRA, 2007). No campo da educação a homofobia divide opiniões e provoca confrontos argumentativos entre docentes, funcionários administrativos e estudantes sobre as atitudes que a descrevem, os mecanismos implícitos nela e as estratégias para seu combate. Somam-se ainda posições daqueles que se articulam ao sistema educacional e cujas ações interferem direta ou indiretamente na educação por meio de diretrizes, leis e políticas instituídas pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

A utilização da palavra homofobia pela primeira vez remete à década de 1970, nos Estados Unidos, com sentido de expressão de medo e aversão a homossexuais (BORRILLO, 2009, 2010). Segundo Silvia Ramos e Sergio Carrara (2006, p. 191), a primeira aparição da expressão em jornais brasileiros ocorreu em 1992, denotando “horror ao homossexual”. No Brasil, o vocábulo é encontrado em poucos dicionários e, quando encontrado, apresenta seu significado restrito à rejeição a homossexuais (LIONÇO; DINIZ, 2009). Hoje, esse conceito apresenta uma série de sentidos para além de sua carga semântica original (JUNQUEIRA, 2007).

A rejeição a homossexuais é o significado primitivo da palavra homofobia, porém, apresenta diversas limitações. Críticos e teóricos questionam seu sentido reducionista, suas fronteiras, suas potencialidades, suas correlações com outros fenômenos sociais e suas invisibilidades (JUNQUEIRA, 2007). A crítica ao caráter reducionista do termo foi formulada a partir de sua composição linguística, pois esse vocábulo deriva de radicais gregos que significam semelhante e medo, formando “receio do semelhante”, e não “receio do homossexual”, como presumido de modo geral (JUNQUEIRA, 2007, p. 4). Isso evidencia insuficiências no emprego do termo, devido ao seu aspecto dual (BORRILLO, 2010).

Outro questionamento associado à significação da palavra refere-se ao radical fobia, que faz alusão à dimensão fóbica (BORRILLO, 2009), e por isso remete à impregnação do

modelo médico e científico. A utilização da perspectiva médica para explicar a sexualidade humana e fenômenos como a homofobia merece ponderações, uma vez que é permeada por relações de poder (FOUCAULT, 1985a; SCOTT, 1990). Contudo, apesar das críticas, o sentido de emoções negativas contra pessoas fora da heteronorma e suas sexualidades permanece associado ao senso comum, ocultando formas de hostilidade menos passionais.

O saber médico norteia, ainda, outros campos do conhecimento (JUNQUEIRA, 2007), como o jurídico e o pedagógico. Conceitos e normas fornecidas pela medicina servem de baliza para julgamentos e por meio de argumentos científicos determinam o normal e o patológico. O campo educacional também incorpora o conhecimento médico, (re)produzindo práticas, currículos e saberes. Isso porque, o saber médico é investido de autoridade para dizer como comer, dormir, viver e se relacionar, definindo e reforçando normas para comportamentos.

É possível observar que a homofobia é um dispositivo social de segregação segundo a orientação sexual. Ela representa a hegemonia heterossexista (BORRILLO, 2010), sendo a renovação e a defesa dessa estrutura de dominação mantidas às custas de esforços contínuos (LOURO, 2000). A homofobia descreve modos de discriminação e violência contra sexualidades não heterossexuais e comportamentos associados a estas. Tal abordagem ultrapassa a ideia de fobia e os modelos de explicação do fenômeno no plano individual, chamando atenção para sua dimensão social e institucional (JUNQUEIRA, 2007).

Diante da realidade ambígua vivida atualmente, observamos dimensões diferentes, ainda que, complementares e paralelas da homofobia. Há uma nuance da homofobia na qual se endossa a diferença homo/heterossexualidade pregando a tolerância às sexualidades fora da heteronorma como ato civilizado e benevolente, no entanto, sem defender a igualdade das sexualidades e a equivalência de direitos. Essa vertente camufla a condição de superioridade de que é dotada para realizar tal concessão, além de servir para fundamentar o conhecimento sobre pessoas e sexualidades fora da heteronorma em preconceitos, reduzindo-os a estereótipos (BORRILLO, 2009, 2010).

Dessa forma, a discriminação homofóbica adota um modelo de expressão que não contraria abertamente as leis ou as normativas antidiscriminatórias vigentes, à semelhança das antirracistas (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002), ganhando uma roupagem politicamente correta. Entretanto, vale alertar, que mesmo munidos de maior sofisticação, os grupos dominantes, ao se auto representarem, conferem favoritismo e caráter positivo a sua própria categoria, enquanto aos discriminados atribuem traços negativos (TAJFEL, 1978,

1982). Em outras palavras, a homofobia impõe desprestígio com base na negação de positividade aos fora da heteronorma, e, na acentuação das diferenças.

Por outro lado, Daniel Borrillo (2009, 2010) chama atenção para uma vertente da homofobia que se manifesta abertamente condenando as sexualidades contra hegemônicas numa atitude que indica forte influência da cultura judaico-cristã ocidental em nossa sociedade. Nessa vertente, a diversidade sexual⁴ é vista como abjeção. Exemplo disso, é a contraofensiva aos movimentos de reconhecimento de identidades não heterossexuais – e debates que versam sobre a saúde reprodutiva das mulheres e a educação sexual – por parte de diversos setores religiosos conservadores, deflagrada sob a forma da campanha contra o que denominam “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Miskolci e Campana (2017) apresentam os pressupostos que inauguraram o ataque ao que é chamado de ideologia de gênero, citando os escritos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, em 1997 – numa reação à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pelas Nações Unidas, em meados da década de 90, em que sucedeu a substituição do conceito “mulher” por gênero⁵. No texto o clérigo nega a atribuição de uma condição subalterna à mulher, tecendo críticas a tal afirmação e enfatiza que sua libertação representa a desvinculação do ser humano de sua biologia, alertando: “se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina *gender* [...]. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726). Ou seja, em sua alegação é condenável que o ser humano esteja livre para se definir como queira.

A partir daí se estabelece uma verdadeira cruzada para combater aquilo que concebem como “ideologia de gênero”. Essa cruzada vem tomando corpo na Europa (KÓVATZ; POIM, 2015) e na América Latina (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Segundo os autores, na última, embora tenha tido início na Argentina e no Brasil, a disseminação da gramática político-moral da noção de ideologia de gênero alcançou o México e a Colômbia, à exemplo das manifestações contra o casamento de pessoas heterosiscordantes no México. Se a perseguição à pretensa ideologia de gênero teve origem nos meandros da igreja católica mantendo como

⁴ Diversidade sexual é a pluralidade de formas de expressar ou viver a sexualidade, excetuando-se a pedofilia, a zoofilia, a necrofilia, o estupro e outras práticas criminalizadas pelo estatuto jurídico, as quais não se relacionam com tal matriz (LIONÇO; DINIZ, 2009).

⁵ Gênero é um conceito que originalmente foi desenvolvido para diferenciar sexo biológico e identificação, mas a partir da década de 1970 sob a ótica das ciências sociais e humanas (particularmente de pesquisadoras e/ou feministas) passou a contemplar outros sentidos, dentre eles o de construto. Segundo Judith Butler (2014), gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas.

alvo a teoria feminista, hoje compõe os campos discursivos de ação⁶, na qualidade de empreendedores morais⁷, vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos católicos e evangélicos, pessoas que se engajam na luta por razões morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e do governo, opondo-se aos avanços em matérias de direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A ofensiva contra a suposta ideologia de gênero se dá com a defesa de uma perspectiva essencialista da identidade feminina e reiteração da maternidade, buscando enquadrar os estudos de gênero e as epistemologias feministas como ferramenta ideológica de dominação, definindo-as como “um sistema de pensamento fechado” que defende que as diferenças entre as categorias homem e mulher não correspondem a uma natureza fixa, mas a construções culturais, resultado dos papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Tal ofensiva atribui caráter ideológico aos estudos de gênero, equiparando-os a diversos totalitarismos e a sua dimensão arbitrária e opressora (Ibidem).

A batalha travada contra a noção de ideologia de gênero constitui uma forma de resistência contra os recentes avanços ocorridos em termos de direitos sexuais e reprodutivos (como o reconhecimento do casamento homoafetivo e a inclusão da educação sexual nas escolas) em alguns países da América Latina. No bojo das diversas ações políticas (como *lobby* legislativo) para barrar tais avanços no Brasil, no mesmo mês em que a decisão do Supremo Tribunal Federal concedeu à união homoafetiva o mesmo estatuto que a heterossexual, em 2011, evidenciamos a manobra orquestrada pela bancada fundamentalista religiosa no Congresso Nacional para impedir a distribuição do material didático-pedagógico elaborado para trabalhar a temática da orientação sexual nas escolas, apelidado de “kit gay” pelos conservadores, e, que culminou na sua suspensão (ALVES, 2012; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; VITAL; LOPES, 2013).

O “kit anti-homofobia” estava sendo analisado pelo Ministério da Educação para subsidiar professores na abordagem de temáticas relativas à diversidade sexual com estudantes

⁶ Campo(s) discursivo(s) de ação é um conceito desenvolvido por Sonia E. Alvarez para designar uma nova unidade de análise, na qual “questões interpretativas e preocupações político-culturais” são compartilhadas mesmo que os atores nelas engajadas e constitutivos desses campos tenham diagnósticos divergentes (ALVAREZ, 2014, p. 16).

⁷ Sob a análise sociológica clássica, Howard Becker, em *Outsiders*, obra publicada em 2008, descreve os empreendedores morais como pessoas que, agindo juntas, com diferentes graus de comprometimento, buscam produzir não apenas um novo conjunto de regras, como também novas agências que institucionalizam o empreendimento e, por fim, permitem a ação pelo uso da força. São “reformadores cruzados”, que recorrem a especialistas para criar novas classes de *outsiders* (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

do ensino médio e fazia parte de um conjunto de ações de combate à homofobia do programa Escola Sem Homofobia do governo federal. A elaboração do material vinha ao encontro das demandas de docentes para abordar o tema conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A temática trazida pelo kit introduziria a perspectiva afirmativa dos fora da ordem heterossexual, em que apesar da vivência de conflitos e discriminação haveria uma forma de convivência. No entanto, o discurso da bancada fundamentalista descreveu o conteúdo como “virulento” e considerou a didática do material muito agressiva, sugerindo que o kit constituiria uma ameaça aos jovens, encarando a possibilidade de uso do material como um estímulo às orientações sexuais fora da heteronorma.

Essas ações e preocupações expressam o quanto a homofobia está arraigada à sociedade, defendida por discursos “pseudomoralistas” (JUNQUEIRA, 2007, p. 5) ou porta-voz de uma moralidade conservadora. Isso porque, visualizam as sexualidades não heterossexuais como doença capaz de se disseminar e de contagiar jovens, crianças e toda a sociedade. Fica claro, no discurso contrário à utilização do kit, o quanto se considera negativa e nociva a existência e a visibilidade de outras sexualidades que não a heterossexual, e que nenhum esforço é em vão para ocultá-las ou inscrevê-las num patamar inferior.

O silêncio em relação à diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade e das performances binárias de gênero compõem outra face da homofobia, sendo essencial à manutenção do modelo heterormativo dominante. Embora essas dimensões possam se apresentar de forma diversa, elas se prestam, mesmo que indiretamente, a hierarquizar as sexualidades e, por conseguinte, inscrever uma série de consequências políticas e éticas nas vidas fora da heteronorma (AZEVEDO, 2013).

Há uma faceta da homofobia que se expressa pela hostilidade aos comportamentos que se distanciam das performances⁸ sociosexuais pré-determinadas. Isto é, essa vertente se dirige aos fora da norma de gênero. Ela é voltada especialmente para representações, identidades e indivíduos que não estão em conformidade com os parâmetros tidos como masculino e feminino (JUNQUEIRA, 2007; BORRILLO, 2009, 2010). Essa perspectiva discrimina quando há desalinhamento das performances binárias – tanto do masculino em direção ao feminino, como do feminino ao masculino. Ela visa penalizar o transgressor, recordando-o de seu gênero (BORRILLO, 2009, 2010). Assim descrita, a homofobia é um dispositivo de controle do gênero (LOURO, 2000), de “vigilância do gênero” (BORRILLO, 2010, p. 26).

⁸ O termo performances aqui se refere a repetição estilizada de atos, gestos e movimentos corporais com o objetivo de manter a estrutura binária pela qual o efeito do gênero se produz, ou seja, pela qual os próprios atores passam a acreditar que são permanentemente marcados pelo gênero (BUTLER, 2010b).

Chamamos atenção também para as modalidades de violência que remetem às especificidades dos fora da heteronorma. Nesse sentido, alguns autores e movimentos sociais reivindicam a adoção de terminologias singulares, atribuindo visibilidade a cada uma dessas formas, como a homofobia ou gayfobia, em se tratando de homossexuais masculinos, lesbofobia, em referência às lésbicas, transfobia em se tratando de transexuais e travestifobia em relação a travestis, dentre outros (BORRILLO, 2009). Entretanto, esse entendimento recebe críticas de teóricos em razão do seu caráter reducionista e/ou excludente: de não contemplar simultaneamente os fora da norma de gênero e fora da norma heterossexual; de se restringir a um número limitado de identidades concebidas no tempo presente; ou mesmo pela possibilidade de desconsiderar algum outro grupo que também seja alvo da homofobia.

A homofobia está inscrita no campo dos direitos humanos, deixando em evidência seus efeitos restritivos no âmbito político dos direitos à cidadania e a exclusão dos fora da heteronorma do acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à segurança (BORRILLO, 2010; LIONÇO; DINIZ, 2009). De acordo com o terceiro relatório sobre a violência homofóbica no Brasil – levantamento de dados oficiais acerca da homofobia no território nacional –, apesar da subnotificação, no ano de 2013 foram reportadas 9,31 violações de direitos humanos de caráter homofóbico do total de violações no dia (BRASIL, 2016a). Esses números apontam para um quadro de privação de recursos, oportunidades e proteção das pessoas fora da heteronorma e sua, conseqüente, desvantagem social.

As vidas fora da heteronorma são marcadas pela ausência de redes sociais de apoio e estão mais suscetíveis à violência arbitrária e à morte (AZEVEDO, 2013). Isso deixa à mostra que são corpos alçados a maior vulnerabilidade, distribuída seletivamente, uma vez que apenas certas populações estão expostas a relações sociais tão assimétricas que reduzem suas chances de sobreviver ou prosperar (AZEVEDO, 2013; BUTLER, 2009; ANDRÉ, 2011). Nesse sentido, a prática homofóbica é instituída social e politicamente, sob o signo da moralidade estatal, instaurando um regime diferenciado e desigual. Portanto, afirmamos a homofobia como uma forma de precarização das vidas fora da heteronorma (AZEVEDO, 2013).

As vidas fora da heteronorma são vidas precárias, pois resistem a condições sociais desfavoráveis e injustas (AZEVEDO, 2013). Dito de outra forma, embora elas não contem com apoio para manterem-se vivas, essas vidas perseveram, resistindo à política de precarização produzida, ou seja, à homofobia. Destaca-se, com isso, a dimensão biopolítica⁹

⁹ Biopolítica (e biopoder) foi um conceito originalmente desenvolvido por Michel Foucault em História da Sexualidade I. Ele significa a instituição de uma política para governar a vida dos cidadãos, das populações (FOUCAULT, 2003).

dessa prática discriminatória, na qual há a “naturalização do *direito* de deixar morrer como condição para fazer viver o mais *forte*, o *escolhido*” (ANDRÉ, 2011, p. 431, grifo da autora). Desse modo, não é possível perder de vista a falta de políticas públicas dirigidas a essa população, jogando luz sobre o papel do Estado.

A esse respeito, é importante observar que, em 2017, houve uma redução a zero dos repasses federais para programas de combate à homofobia (NALON, 2017; GONÇALVES, 2017). Os projetos de enfrentamento à homofobia, que historicamente estiveram vinculados a ministérios como os de Direitos Humanos, Justiça e Cultura, foram paulatinamente cortados desde 2015 e as ações de "Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais" paralisadas (NALON, 2017). Em levantamento realizado pela primeira plataforma brasileira de checagem de fatos¹⁰ foi constatado, a partir da análise dos registros dos sistemas de acompanhamento orçamentário do Portal da Transparência e Siga Brasil, que os investimentos federais para ações específicas de combate à homofobia despencaram em 2016 (Ibidem).

É válido considerar a falta de indignação e a frieza com que se reage às mortes decorrentes da homofobia, o que permite descrever as vidas fora da heteronorma como não-enlutáveis (AZEVEDO, 2013; BUTLER, 2010a). Raramente essas perdas são reverenciadas com lástima, choro ou qualquer outra manifestação de luto. A comoção e o pesar, sentimentos característicos ao se perder uma vida qualificada como tal, admirada, parece não estar presente, ao menos coletivamente, quando se trata de uma vida fora da heteronorma (AZEVEDO, 2013). Nesse caso, a homofobia opera condicionando as disposições afetivas e o lamento público dessas vidas perdidas (Ibidem). Logo, fica evidente a distribuição desigual da escala de luto, na qual o atentado contra alguns gera reações de desagravo e impelem a ações de justiça ou proteção, enquanto as mortes provenientes da homofobia nada motivam.

Diante da descrição das diversas formas de operar, concluímos que a homofobia é um conjunto de atos de violência que desumaniza as pessoas fora da heteronorma, apresentando enquadramentos variados. Dentre estes ressaltamos: a representação depreciativa por meio da ridicularização e/ou associação ao inimigo, ao imoral e ao doente; o silenciamento, ocultando ou negando sua existência; e, a interdição do lamento público, reagindo ao seu sofrimento com indiferença (AZEVEDO, 2013; BUTLER, 2010a). Contudo, chamamos atenção que a homofobia não apenas sugere que as pessoas fora da ordem heteronormativa deixem de existir, ela é a prática que leva isso a cabo.

¹⁰ A checagem de fatos é um método jornalístico por meio do qual é possível certificar se a informação apurada foi obtida por meio de fontes confiáveis e, então, avaliar se é verdadeira ou falsa, se é sustentável ou não.

As múltiplas dimensões embutidas em um único conceito, além dos contextos histórico, social e cultural em constante transformação, atribuem à noção de homofobia dinamismo e flexibilidade, o que a deixa em permanente construção. Embora seja possível agregar novas perspectivas ao conceito de homofobia, este estudo apropriar-se-á do entendimento da homofobia como modos de discriminação e violência contra pessoas fora da norma de gênero e heterossexual, ou que se suponha que sejam (LIONÇO; DINIZ, 2009; BORRILLO, 2009, 2010; RIOS, 2002). Com essa concepção, buscamos incluir a diversidade sexual e evitar a fixação apenas em práticas e identidades preestabelecidas.

3.2 Heteronormatividade e homofobia

A matriz a partir da qual se fundamenta a discriminação contra as pessoas não heterossexuais tem suas raízes na organização social culturalmente baseada na dominação masculina patriarcal (BOURDIEU, 2009). O patriarcado sustenta a valorização da masculinidade e a conseqüente negação do feminino e rejeição aos homossexuais, encarados como renunciando ao estatuto máximo atribuído ao masculino. Para tanto, utilizam-se performances de gênero definidos socialmente: masculino e feminino. A lógica que justifica a subordinação do feminino também estrutura a hierarquização das sexualidades, construindo o comportamento heterossexual como normal, superior e irrefutável, quando comparado a outras formas de sexualidade (BORRILLO, 2010; LOURO, 2000).

Essa força normalizadora e normativa da heterossexualidade, estratégia de dominação geradora de conseqüências políticas, coloca o comportamento heterossexual em posição de superioridade, encarnada como a única possível, o que chamamos de heterossexismo (BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2007). Dessa maneira, o heterossexismo e a homofobia fundam um mecanismo intelectual, político e social de segregação baseado na heteronormatividade – noção única e exclusiva da normalidade atribuída à heterossexualidade –, que alimenta o desprezo àqueles que não seguem o modelo.

A nossa opção, compartilhada também por outros autores, por empregar o termo homofobia de modo geral, vincula-se a uma finalidade clara e específica: a de explorar sua potência política realçando a semelhança e não as diferenças embutidas nos seus correlatos gayfobia, lesbofobia e transfobia, visto que o termo não se refere apenas aos fora da heteronorma. Ou seja, a homofobia atinge também os fora da norma de gênero. Exemplo disso são os casos em que expressões de afeto entre pai e filho ou irmãos resultaram em agressões (MOREIRA, 2011), ou ainda de travestifobia. O emprego da palavra homofobia com o sentido

de agregar as múltiplas vivências da sexualidade implica, sobretudo, “uma provocação à singularização heterossexual da existência que ignora, silencia e oprime os fora da norma biopolítica da heterossexualidade que se postula como universal” (DINIZ, 2011, p. 2).

Dessa forma, não há outro sentido para a utilização do termo homofobia que não o de concentrar esforços na luta para propiciar vidas habitáveis às pessoas fora da norma de gênero e heterossexual, reduzindo sua vulnerabilidade, sua precariedade. Isto é, diminuindo as chances de morte social e literal em razão de sua apresentação de gênero ou orientação sexual. A violência fóbica contra os corpos une os grupos e as pessoas heterodiscordantes e fora da lei de gênero – pode, inclusive, abranger todos os demais grupos subalternizados como mulheres, negros, indígenas, quilombolas e etc. (BUTLER, 2006). A ênfase está na transformação da realidade, na recusa aos ideais normativos do humano, na mudança das normas que regem a noção do humano, mantendo-a sempre em aberto.

3.3 Discriminação e recusa no âmbito educacional

A resistência à mudança do *status quo* e à ampliação do estatuto da igualdade de modo que abarque os fora da heteronorma, centra-se prioritariamente no campo educacional e sua delimitação. O investimento primeiro da escolarização se dirige à formação supostamente “verdadeira” de meninos masculinos e meninas femininas (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2017). As apresentações de gênero nos acompanham da educação infantil à universidade, para além dos muros institucionais. É preciosa a colaboração da educação com a pedagogia da sexualidade, disciplinando corpos e buscando produzir homens e mulheres em coerência aos padrões civilizatórios vigentes (FOUCAULT, 2000). Por isso, qualquer transformação nas diretrizes e metodologias educacionais constitui grave ameaça.

Manter a educação como aliada na pedagogia da sexualidade é o que, provavelmente, motivou a polêmica instaurada por força da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, no que tange à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), após intensa discussão, a contenda terminou favorável ao Senado, que retirou a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Isso marca o êxito das lideranças conservadoras e fundamentalistas religiosas desta Casa legislativa em fazer prevalecer o destaque que trata genericamente as discriminações,

impedindo e ocultando a afirmação explícita da igualdade de gênero e de orientação sexual no texto do PNE.

Na aprovação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação em 2015, voltaram a ocorrer controvérsias nesse sentido, transformando as câmaras de vereadores e assembleias legislativas de diversas cidades e estados brasileiros em arenas onde imperaram o ódio e a intolerância. Depois de longos e desgastantes processos de participação para delinear prioridades para a próxima década, foram retiradas menções ao gênero e à sexualidade dos Planos. Esse foi o caso de Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal, além de centenas de municípios (BRITTO; REIS, 2015). Ademais, tramitam no congresso brasileiro e assembleias estaduais inúmeros projetos de lei que preveem até a prisão do docente que debater sobre gênero e sexualidade (ZINET, 2015).

A noção de “ideologia de gênero”¹¹ foi retomada com força na luta pela aprovação do PNE (BRASIL, 2014). E, em consequência das eleições legislativas em que, apesar, de não ter havido uma ampliação significativa da bancada evangélica, esta encontrou um cenário político favorável, ao ponto de conquistar a Presidência da Câmara, em 2015 (MACHADO, 2017; MISKOLCI; CAMPANA, 2017), e impulsionar sua participação nas batalhas estaduais e municipais para definir seus respectivos planos (ROSADO-NUNES, 2015; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). A intervenção (ou tentativa) por parte de religiosos nas reformas legais e políticas governamentais que recaiam sobre sistema educacional e abordem a promoção da igualdade de gênero, o combate à homofobia e o reconhecimento da diversidade se dá porque, assim como os defensores dos direitos humanos, eles creem na educação como meio de formação política (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Diante do universo das violências, observamos que o espaço educacional reproduz e produz, cotidianamente, violências que assumem contornos e consequências bastante particulares. Na pesquisa intitulada *Violências nas escolas*, Miriam Abramovay (2015) afirma que a homofobia é uma das práticas discriminatórias que mais se destaca nas escolas. Diversas manifestações homofóbicas ocorrem no ambiente educacional, como demonstra pesquisa realizada por Mazzon (2009), que revela elevados índices de homofobia (87,3%) e outras formas de preconceito, discriminação e distanciamento social nas escolas públicas brasileiras. Corroborando com os estudos de Abramovay (2015) e Mazzon (2009), A Pesquisa Nacional

¹¹ Grupos religiosos e laicos empregam a expressão “ideologia de gênero” para definir o que, segundo eles próprios, seria “um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de ‘impor uma nova antropologia’ a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 725) ”.

sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar em 2015 (ABGLT, 2016) aponta um cenário de alta incidência de agressão verbal e física contra estudantes fora da heteronorma e sem o devido apoio ou medidas institucionais para sanar as violências homofóbicas. Além disso, a pesquisa identificou como insatisfatório o número de profissionais de educação capacitados para dar conta de tais práticas.

O estudo de Mazzon (2009) mostra, também, que todas as discriminações tiveram um leve declínio ao longo da trajetória escolar, embora tenham permanecidos altos, exceto a homofobia. E, no cruzamento dos escores que mensuram o preconceito e o conhecimento com os resultados na Prova Brasil, concluiu-se que nas escolas com os escores mais elevados de práticas discriminatórias houve uma tendência a apresentar médias menores nos resultados na Prova Brasil. Em outras palavras, em instituições de ensino em que os estudantes apresentaram maior preconceito, os resultados nas avaliações tenderam a ser mais baixos.

Sendo assim, um ambiente educacional marcado por discriminação acaba por afetar negativamente não só aqueles que a sofrem, mas também o desempenho de todos os estudantes. A insegurança que envolve tais espaços não gera conhecimento e ação inovadora, mas sim, medo, paralisia, submissão ao instituído (CHAUÍ, 2003). Vale destacar ainda que esse ambiente educacional sublinhado por práticas discriminatórias resulta em pessoas humilhadas, agredidas e acusadas injustamente, simplesmente por fazerem parte de um grupo social específico. Tais práticas impactam não somente os próprios estudantes, mas também funcionários e professores fora da heteronorma ou da lei de gênero (MAZZON, 2009). Das maneiras de afetar e ser afetado no mundo, podemos vislumbrar a homofobia como aquela que produz diminuição da potência de agir – os conflitos e afetos¹² contraditórios são causa de tristeza. É requisitado, portanto, que práticas e discursos sejam revisitados, isso porque as pessoas não são preconceituosas naturalmente; os preconceitos são construídos, histórica e culturalmente nas relações sociais.

Algumas situações de violência vivenciadas diariamente no ambiente educacional são praticadas em nome da “correção de gênero”. Muitas vezes, elas sequer são visualizadas como violência; outras vezes, são banalizadas, por terem sido naturalizadas, logo legitimadas. Situações não raras de agressões físicas ou verbais contra os fora da heteronorma passam “despercebidas”, invisibilizadas no *campus*, corredores, salas de aula, diante de professores,

¹² O termo afeto recebe nova acepção com Espinosa, na Parte III da *Ética*: ele define afeto tanto como as afecções do corpo quanto as ideias dessas afecções na mente, podendo significar aumento ou diminuição da potência em ambos. Em outras palavras, o filósofo concebe afeto como as afecções do corpo “pelas quais a potência de agir do próprio Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e, simultaneamente, as ideias destas afecções” (RAMACCIOTTI, 2014, p. 63).

funcionários ou dirigentes. Outra questão que se coloca é a dificuldade que travestis e transexuais encontram para serem chamados por seu nome social por professores e equipe educacional, que, muitas vezes, agem contrariando as prescrições legais que lhes asseguram esse direito (BRASIL, 2016b). Com isso, é gerado um conhecimento pessoal e intranferível que vem do sofrimento, uma forma de conhecer que se expressa pelo corpo, porque foi inscrito nele pela experiência (HOOKS, 2013).

A violência homofóbica atinge a todos, inclusive aqueles em conformidade à heterossexualidade. A homofobia faz vítimas entre os heterossexuais não apenas quando os confunde com os fora da heteronorma. Mesmo que se tenha clareza da heterossexualidade de uma pessoa, a homofobia é a barreira que controla o jeito de ser heterossexual de mulheres e homens, dentro de um modelo ideal que condiciona todas as suas atitudes e produz uma experiência de vida, que muitas vezes os angustia. Não é por acaso que a injúria homofóbica aparece tão frequentemente no cotidiano escolar e universitário, tornando-se até mesmo corriqueira. Ela é exemplo da pressão contínua exercida sobre as pessoas com uma tarefa específica.

Um aspecto interessante de se destacar é o anúncio, próprio do campo educacional, de um “caminho” penoso para aqueles em desconformidade à norma heterossexual, com projeções de isolamento social e marginalizações, bem como riscos para sua sobrevivência e sucesso. Esse discurso não está descolado de sua intenção: inibir trajetórias não heterossexuais e alimentar o medo de um futuro nefasto, cheio de ameaças e insucessos. Provavelmente, essa narrativa ronda o imaginário daqueles que ousam seguir por outro percurso e pode justificar a metáfora do armário, em que o indivíduo não heterossexual aprisiona ou vive sua sexualidade clandestinamente e em segredo, sob o manto do medo de assumi-la para os outros, e algumas vezes para si próprio (DINIZ, 2011).

Vale ressaltar ainda, que segundo André Parente (2000), o ato de narração se relaciona ao processo de diferenciação, ao escolher e ordenar os objetos e as ações, e ao processo de configuração ou de integração, quando integra objetos e ações, dando-lhes um sentido que não têm por si mesmo. À luz da veracidade, o objeto, a ação e o signo querem nos fazer lembrar, pois compõem a história, mantendo relação com os personagens e com as situações particulares. Desse modo, algumas narrativas da vivência fora da heteronorma, expõem a produção de um jogo de significações arbitrário, opressivo e totalizante.

A esse respeito, é interessante acompanhar o pensamento de bell hooks¹³ (2013) ao explorar os modos pelos quais os sujeitos adquirem conhecimento sobre uma experiência que não viveram. A autora nos provoca ao indagar “quais questões morais se levantam quando eles falam sobre uma realidade que não conhecem por experiência [própria], especialmente quando falam sobre um grupo oprimido” (p. 121). Muitas vezes, as práticas e discursos que se expressam como experiência já foram determinadas pela política de dominação racial, sexual e de classe social. Assim, embora, os testemunhos e as declarações sejam reconhecidos como uma forma de conhecimento, vital ao processo de aprendizagem, nos preocupa que a “autoridade da experiência” seja empregada para silenciar e excluir (HOOKS, 2013). Transportando essa percepção para uma questão que lhe é cara, Hooks (p. 122) afirma:

Eu me perturbo, por exemplo, quando todos os cursos sobre história ou literatura negras em algumas faculdades e universidades são dados unicamente por professores brancos; me perturbo não porque penso que eles não conseguem conhecer essas realidades, mas sim porque as conhecem de modo diferente.

Há outra perspectiva que revela o quão perverso é o discurso que destaca as desvantagens da condição heterodiscordante: diante da previsão (ou “maldição”) de um fim fatídico, em meio ao sofrimento permanente e da efetiva vivência de estigmas e discriminações em função desse lugar de menos humano, menos normal que lhe é atribuído (BUTLER, 2010a), o fora da heteronorma que não corresponde ao suposto sucesso passa a servir, ele próprio, de exemplo para o que fora enunciado. Dito de outro modo, o enunciador busca valorizar os exemplos de insucesso de pessoas em discordância com a norma heterossexual, para desencorajar sexualidades dissidentes, sem aprofundar a discussão e a crítica às condicionantes sociais que contribuíram para tal fracasso. O efeito de tal narrativa é “lançar sobre a vítima o medo, a vergonha e o ressentimento que deveriam ser do carrasco” (CHAUÍ, 1985, p. 117). Desse modo, o enunciador tem como objetivo tão somente reforçar o fracasso como estratégia de subalternização dos fora da heteronorma.

Em outro sentido, o cotidiano escolar e universitário também é definido por movimentos de recusa à imposição de normas. Os estudantes não são meros receptores, passivos perante o processo no qual operam discriminações e preconceitos. O ambiente educacional é também espaço de tensões e confrontações aos discursos e práticas homofóbicas. Estudantes contestam, subvertem e incorporam diferentemente a concepção heteronormativa

¹³ Bell Hooks é o pseudônimo da escritora e professora americana Gloria Jean Watkins, que opta por se nomear assim e utiliza sempre este sempre com letras minúsculas.

(AUAD, 2004). Como exemplo, em episódio recente, um grupo de estudantes de um colégio federal no Rio de Janeiro realizou ato de protesto em defesa da colega transexual que foi repreendida por usar uniforme feminino pela secretaria da escola. Cerca de quinze estudantes, entre meninos e meninas, compareceram ao colégio trajando saia, numa reação de apoio à colega e em repúdio ao desrespeito por parte da escola (MENINOS, 2014).

Em seu estudo, Mazzon (2009) observou, no que tange às relações entre as áreas temáticas de diversidade pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de orientação sexual), que a ocorrência de preconceito e discriminação em uma área, em geral, não ocorre de maneira isolada. O preconceito em relação a um determinado aspecto da diversidade vem acompanhado de preconceitos similares em relação aos outros aspectos pesquisados. Isso pode sinalizar que os sujeitos são atravessados concomitantemente por variáveis como geração, religiosidade, etnia, nacionalidade e volume de capitais econômico e simbólico.

Por isso, a homofobia entendida como modo permanente de reafirmar masculinidades e feminilidades e a norma heterossexual, bem como de repressão dos supostos comportamentos desviantes¹⁴, desenvolve-se paralelamente a outras ordens de hierarquizações. Recortes de raça, classe, estética, etc. se entrelaçam à homofobia, que não atua de forma isolada, mas sim conjugada a outras formas de discriminação. Dessa forma, as posições dos sujeitos encontram-se perpassadas por mais de um marcador de prestígio ou desprestígio. Cabe ao campo educacional questionar os valores sociais que são trabalhados, considerar a confluência de hierarquizações e assumir a tarefa de desconstruí-las (AUAD, 2004).

Compete ao espaço educacional investigar em que bases vêm ocorrendo a socialização dos estudantes, assim como questionar e revisar práticas que corroborem a socialização masculina nos termos de competição, racionalidade, demonstração de força, negação de vulnerabilidade, controle de sentimentos, pertencimento à vida pública e virilidade; em oposição à feminina, em termos de sensibilidade, fragilidade, passividade, emotividade, vulnerabilidade, pertencimento à vida doméstica e à maternidade. Esses parâmetros de socialização constituem formas de modelar a existência de homens e mulheres (BARRILLO, 2010). Vale lembrar que esse modo de socialização não corresponde a categorias naturais, espontâneas ou universais. Masculino e feminino se constroem na relação com os outros, à

¹⁴ Segundo Howard S. Becker no livro *Outsiders*, publicado em 2008, comportamentos desviantes e/ou desvio são categorias construídas em processos políticos, nos quais alguns grupos conseguem impor seus pontos de vista como mais legítimos que outros.

custa de severos investimentos: reforços no gênero suposto como autêntico e punições àqueles que escapam do modelo pré-concebido.

Combater a homofobia no ambiente educacional significa abrir mão da pedagogia do gênero e da sexualidade. Torna-se necessário deixar de socializar com base em padrões binários e dicotômicos, deixar de querer ensinar ao outro o que desejar. Essa pedagogia, em geral, está direcionada por um modelo civilizatório fixo, que em nossa cultura se dá no sentido homem, branco, heterossexual, capitalista, ocidental. Por isso, combater a homofobia implica de alguma forma reinventar o atual modelo pedagógico. Segundo Guacira Louro (2008), assim far-se-ão possíveis: mulher valente, homem meigo, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, bem como inúmeras novas e variadas apresentações.

O fato de diferentes estudantes conviverem no ambiente educacional não implicará necessariamente redução de desigualdade, é necessário repensar os modos de segregação social vividos diariamente. É factível, ao visitar universidades e escolas, deparar-nos com aluna e aluno expressando afeto um pelo outro, mas por que essa mesma cena parece impensável para duas alunas ou dois alunos? O que impede a concretização dessa cena? Por que pesos e medidas diferenciadas em se tratando de uma mesma manifestação humana? O que torna possível a exclusão dos fora da heteronorma do direito de expressar seus sentimentos em igualdade de condições?

Essas indagações podem ser respondidas se levarmos em conta a ordem heterossexista, que estrutura a separação entre público e privado em função de uma hierarquia. Enquanto é consentida, liberada ou até estimulada a demonstração de afeto e/ou desejo heterossexual, os fora da heteronorma devem esconder, dissimular sua condição e toda e qualquer manifestação de afeto em público, expressando-o somente em âmbito privado, ou com o máximo de discrição, ou ainda em guetos. Esse mecanismo aponta para modos de regular, ditando o que é permitido ou tolerado.

Escola e universidade, por serem espaços de convivência interpessoal, de desenvolvimento de potencialidades, de estímulo à criatividade, de aprendizagens e experimentações, permitem também ser, ou se tornarem, lugar onde se sensibiliza sobre a maneira plural de viver a sexualidade – diversidade sexual. Para tanto, é necessário a reflexão sobre a lógica heteronormativa, que considera única e exclusivamente a sexualidade heterossexual, autorizando a homofobia. Segundo bell hooks, a diversidade obriga docentes a reconhecer os limites que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula, reconhecendo, portanto, nossa cumplicidade na perpetuação de parcialidades e discriminações.

Questionar e analisar a homofobia em todas as suas dimensões, a partir de situações experimentadas em decorrência do convívio de diferentes estudantes no ambiente escolar, possibilita uma abordagem pedagógica, uma vez que enseja oportunidades de um outro aprendizado, uma outra formação como defende Junqueira (2009b, p. 170):

A diversidade se tensiona, instiga e inquieta; se percebida no âmbito de um processo dialógico, pode se revelar pedagógica. Nesse caso, ela ensina à medida que propicia novas possibilidades de encontros, formas de (re)conhecimento e sensibilidades, bem como oportunidades para desmistificar o que imaginamos acerca de nós mesmos, dos outros e do mundo.

Esse constitui um grande desafio para educação brasileira, em especial a educação democrática, cujo processo se desenvolve em torno da igualdade de tratamento, do uso da palavra e dos espaços, do direito à escolha e da participação (AUAD, 2004). Encontrar alternativas para que de fato haja respeito à diversidade é elemento indispensável para garantir a vivência de outros e novos modos de existir, de sentir, de saber. É ter como lócus privilegiado os momentos de ensino nos quais são trabalhados, pelos estudantes e professores, conteúdos outros, que não os da pedagogia do “vigiar e punir”. É construir uma brecha no desenho dessa pedagogia, é desterritorializá-la.

3.4 A discriminação homofóbica na universidade

Muitos autores discutem sobre qual o sentido da universidade, aquilo que lhe confere direção e significado. A razão de ser da universidade quase sempre esteve atrelada aos anseios e transformações sociais, embora, nos dias atuais, seu funcionamento – política e estrutura organizacional – tenha transmutado, inscrevendo-a no modelo neoliberal (organização curricular a serviço da iniciativa privada, sistema avaliativo com preponderância do enfoque quantitativo, valorização de indicadores externos, dentre outros). Sob a lógica de mercado, a universidade voltou sua formação para preparação e ingresso no mundo do trabalho, assentado na competição e lucro (TEIXEIRA, 2016). A articulação entre o conhecimento e o progresso econômico do país passou a orientar a política universitária.

É nesse contexto que Michelle Teixeira (2016) se vale de uma irônica hipérbole para provocar e tecer a crítica ao que passamos a vislumbrar como objetivo da universidade na atualidade. Citando um trecho do conto extraído do livro “La universidad comprometida”, de Vicente Manzano-Arrondo, a autora descreve o currículo louvável e as qualificações excepcionais de um torturador com formação universitária. Pasmem! É impossível não

questionar o papel assumido pela universidade na crise de valores pela qual foi tomada. Ou ainda, não contestar a lógica da educação universitária dos dias atuais, na qual os conhecimentos científicos e tecnológicos se justificam apenas pelo grau de desenvolvimento econômico que possibilitem alcançar, servindo exclusivamente aos interesses da elite econômica e produzindo exclusões.

Nos quase nove séculos de existência, um aspecto nos inquieta e chama atenção: a inércia com que a universidade reagiu às políticas de exclusão instituídas. Durante todo período da escravidão “a comunidade universitária da época assistia com naturalidade aquele absurdo e ainda usava seus conhecimentos do direito, economia, engenharia para o sistema funcionar adequadamente. E hoje? O que a comunidade universitária assiste e naturaliza?” (TEIXEIRA, 2016, p. 23). Negligenciando sua responsabilidade em tomar parte contra as diferentes formas de exclusão e mantendo-se fiel às suas origens (atender à elite pensante dos tempos medievais), a universidade assume papel importante nos processos de desigualdades sociais contemporâneos.

A homofobia é uma realidade nas universidades¹⁵ (TEIXEIRA, 2016; ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015; MENDES, 2012). Embora algumas universidades tendam a negar que certos atos de violência praticados nesse âmbito tenham motivação homofóbica, os relatos de casos indicam que esse viés é recorrente, e, mais, que as vítimas não contam com mecanismos de apoio institucional para minimizá-las (MENDES, 2012; TEIXEIRA, 2016). Nas pesquisas realizadas por Thiago Mendes (2012) e Michelle Teixeira (2016), a homofobia se fez presente no espaço universitário sob a forma de agressões verbais, físicas e abuso sexual praticados, na maioria das vezes, por outros estudantes e funcionários da segurança. Em ambas foram reportados relatos de constrangimento durante as aulas, já que houve piadas que ridicularizavam pessoas fora da heteronorma e expressões de ofensa aos estudantes não heterossexuais, além de narrativas dos professores que depreciavam personalidades e cientistas em razão de sua não heterossexualidade.

Os discursos e práticas daqueles que atuam na universidade não exprimem consenso de que a homofobia deva ser combatida em todas as suas nuances. As tensões que se esboçam nesse âmbito destacam o caráter micropolítico presente no processo de trabalho daqueles que atuam na área educacional (FRANCO, 2006, 2015; FRANCO; CHAGAS; FRANCO, 2012). Por lá ecoam vozes que também não reconhecem a injúria homofóbica, senão como liberdade

¹⁵ Boaventura Santos propõe que se defina como universidade apenas aquela que se comprometa com a formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Na falta de qualquer um desses elementos pode se configurar educação superior, mas não uma universidade (SANTOS, 2004).

de expressão, argumento que muitas vezes encobre uma postura conservadora e/ou religiosa. De modo semelhante, há aqueles que fazem da ciência meio para afirmar a heteronormatividade, negando que as tradições socioculturais lhes afetem a produção científica, e, portanto, imponha uma severa interrogação à tese da neutralidade (FREIRE, 2015; SANTOS, 2004; HARDING, 1993; NARVAZ; KOLLER, 2006; OLIVEIRA, 2008). Com base nesses enquadramentos, que desconsideram o prejuízo social instituído por tais pressupostos, podemos dizer que a universidade é uma instituição social que reflete a estrutura da sociedade, algumas vezes reproduzindo-a (CHAUÍ, 2003, TEIXEIRA, 2016).

Não obstante, a universidade se diferencia das demais instituições e se define pela autonomia intelectual, apesar de alguns aspectos indicarem certa “heteronomia da universidade autônoma”, especialmente, a partir dos anos 90, com a ampliação desmedida de horas-aula, a redução do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc., sendo estruturada “por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação” (CHAUÍ, 2003, p. 7). A despeito de tal paradoxo, a proclamada autonomia intelectual permite que a universidade estabeleça com a sociedade uma relação bastante peculiar, tendo em vista que nem sempre seus posicionamentos convergem para a forma como sociedade e Estado operam e reforçam exclusões sociais, que impedem que ela própria se constitua como espaço democrático, isto é, de todos (Ibidem). A universidade por meio do conhecimento e da prática educativa é, simultânea e dialeticamente, reprodutora e desmascaradora da discriminação e da injustiça (FREIRE, 2015).

Pela trajetória histórico-social da educação como constitutiva da cidadania, podemos vincular a universidade pública ao ideal democrático de igualdade (CHAUÍ, 2003). Contemporaneamente, diante da contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade de divisão e exclusão sociais, a universidade pública é chamada a se posicionar (CHAUÍ, 2003). É claro que o ponto de partida para pensar o ideário da universidade pelo prisma da justiça social¹⁶ não é neutro, nem destituído de posição ético-política. Dito isso, embora a reação da universidade pública frente às questões sociais muitas vezes ocorra de forma lenta, devido ao tamanho de sua estrutura, à rigidez institucional ou ao choque de concepções e posições internas, ela deverá vir (CATANI, 2008).

¹⁶ Dentre as diversas teorias de justiça social, nos orientamos por uma em particular: a Perspectiva dos Funcionamentos. A opção por essa teoria se dá devido a sua posição ético-política em face da inclusão e consideração de maior número de concernidos morais e do reconhecimento da diversidade e singularidade inerentes às diferentes formas de vida e à existência concreta de cada ser (DIAS, 2015a, 2015b).

Dessa forma, a universidade, que se aproxima da luta pela valorização e preservação do espaço público, democrático e laico (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2004) apesar dos diversos problemas, é a instituição dotada de certo grau de liberdade¹⁷ acadêmica e de autonomia para acolher a diversidade e minimizar discriminações (CATANI, 2008). Em outras palavras, a universidade é um espaço de liberdade, com voz ativa e capacidade para mergulhar em temas controversos e discuti-los (CATANI, 2008; TEIXEIRA, 2016). Ainda que não de forma direta, a universidade enfrenta ideias estabelecidas e dominantes pelo posicionamento ético-político de alguns docentes (CATANI, 2008), partícipes e movimentos estudantis.

No entanto, não podemos deixar de desconsiderar, conforme anunciou Judith Butler, (2018) que há perseguições e retaliações aos profissionais da educação que criticam as políticas de um governo e práticas injustas de uma universidade ou a denunciam por esta possuir vínculos com interesses de Estado ou corporativos. Sob a condição de punição do livre exercício de pensar, o corpo docente tem sua liberdade acadêmica e/ou o direito de expressão¹⁸ violados. Nessa situação, toda vez que esses direitos são desrespeitados a universidade é enfraquecida, pois não fora capaz de garantir as liberdades, nem resistir às formas de intervenção externas que impactassem no programa de estudo, na pesquisa acadêmica e no seu propósito. Isso significa que a universidade falha em manter vivo o potencial crítico do pensamento, em salvaguardar seus membros do regime autoritário, em barrar o movimento de censura e o desprezo por aqueles que se dedicam a dar voz aos subalternos e às injustiças (BUTLER, 2018).

Resta-nos a certeza de que aquilo que os censores mais temem é que o questionamento crítico, sustentado pela liberdade acadêmica, possa encorajar e refinar a contestação da autoridade política (Ibidem). À semelhança desse movimento autoritário e censor sobre os professores universitários, também temos no Brasil algo dirigido aos docentes da educação básica. O Escola sem Partido¹⁹ é a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso, ou seja, fusão das

¹⁷ A liberdade do espaço universitário é concebida, dentre outras, pela liberdade que seu corpo docente apresenta para fazer escolhas metodológicas e políticas. Isso significa que as alternativas de ação dos docentes não podem ser bloqueadas, como, por exemplo, pela adoção de medidas governamentais antidemocráticas ou impositivas.

¹⁸ É claro que há diferença entre as liberdades: acadêmica e de expressão política. Enquanto a liberdade acadêmica é um direito, não propriamente individual, já que deriva da relação entre instituição e docentes, devendo inclusive ter apoio e proteção da universidade; a expressão política é o direito de qualquer cidadão de expressar seu ponto de vista político da forma que quiser. Contudo, no caso de docentes que são punidos por falarem em espaços públicos fora da universidade, há violação dos dois direitos ao mesmo tempo (BUTLER, 2018).

¹⁹ Escola sem Partido é um movimento político que inspirou inúmeros projetos de lei que foram apresentados nas câmaras municipais e assembleias legislativas do país e no Congresso Nacional por parlamentares católicos, evangélicos e conservadores.

teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso (FRIGOTTO, 2017). Galdêncio Frigotto destaca que o termo *sem* desse programa defende, ao contrário do que nos faz supor seus mentores, uma escola cujo partidarismo é absoluto e único: “partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Ou seja, um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. Por meio dele se instaura a pedagogia do medo e da violência – da delação –, quebra-se as relações de confiança, de solidariedade, de diálogo crítico, de busca e de interpelação frente aos desafios a sociedade que a educação enseja.

Com isso, a ênfase da educação passa a ser instruir apenas, e não educar ou formar. O campo pedagógico dá lugar ao campo da guerra e do terrorismo, o repertório linguístico torna-se impregnado de sentidos como incriminar docentes, criminalizar movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente (FRIGOTTO, 2017; 2016). O que a proposta do Escola sem Partido busca é reprimir a liberdade de expressão, é intimidar professoras e professores em sua atuação em sala de aula, alegando a suposta promoção da liberdade na educação, a não doutrinação. Assim, devemos estar atentos não só ao que a proposta manifesta, mas sobretudo ao que ela esconde: “a ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17). Dito de outro modo, devemos perceber o sentido e a gravidade dos sinais de desagregação, de intolerância e de ódio que estão brotando em nossa sociedade. E mais, devemos indagar como é possível promover a liberdade com censura.

Por isso, a palavra de ordem é resistir. As universidades e as escolas devem recusar essas formas de controle e cerceamento. Devem dar a resposta na forma de práticas que produzam ideias que têm vida própria. Isso porque, a livre circulação desses pensamentos faz parte da cultura democrática e a garantia dessa circulação é uma obrigação das sociedades democráticas (BUTLER, 2018). Contudo, como já identificamos, a universidade expressa valores heteronormativos compactuados por todos os outros universos que compõem a própria ideia de nação. Sendo assim, diante desse pacto, diante da tentativa de criminalização dos estudos de gênero, cabe a pergunta: seria possível disputar a universidade com todas as outras instituições que compartilham de tais valores? Ou seria essa uma das muitas formas de matar,

matar por exaustão, visto a necessidade de sempre estar lutando, da constância em remar contra a maré?

É impossível deixar de reconhecer a responsabilidade que a universidade possui quando se compromete a formar pessoas: garantir que práticas discriminatórias e injustas possam ser desnaturalizadas e que não mais encontrem lugar no espaço universitário. Almejamos que nenhuma pessoa que frequente o espaço universitário, fora da heteronorma ou não, venha a sofrer discriminação somente por fazer parte de determinado grupo. Isso é o que justifica e requisita a adoção de uma posição institucional de enfrentamento à homofobia, valorizando ações educativas que se dediquem a subverter tal prática. Pois, se trata de assegurar o acesso e a permanência de pessoas fora da heteronorma na universidade, de formar os estudantes e professores que terão participação direta na construção de uma sociedade mais justa. Com isso, afirma-se o valor da educação em si, concebendo-a como fim em si própria.

Entretanto, não é factível à educação trabalhar com a temática homofobia sem se colocar em primeiro plano as relações sociais – que tornam as vidas habitáveis (ou não), as existências possíveis (ou não) –, das quais fundamentalmente se depende e sobre as quais a ética necessita pensar (BUTLER, 2009; AZEVEDO, 2013). Não é possível desnaturalizar práticas e discursos homofóbicos mantendo-se filiado a uma posição ético-política que se orienta pela uniformidade, racionalidade e ordenamento de uma realidade. Essa configuração remete ao controle, à definição, à delimitação com fronteiras rígidas, ou seja, à ideia de arrumar um território de forma que tudo permaneça em seu devido lugar. É, portanto, portavoza da ordem estabelecida, da verdade acabada, do ideal de perfeição; organiza um pensamento que é extensivo a todo modo de dominação, de governo sobre o outro. Em outras palavras, é um modelo de domesticação do corpo, visando torná-lo dócil e submisso. Assim, é preciso, em sentido contrário, potencializar tal configuração como multiplicadoras, variáveis e inovadoras.

Embora possamos percorrer o caminho em busca de espaços livres de homofobia com foco apenas no caráter indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, na coerência entre teoria e prática pedagógica, na reflexão como ato de consciência e tomada de decisão autônoma no processo educacional e na intervenção mais acertada, decidimos incluir a rede de afetos e contatos que implicam a produção do conhecimento. Há uma aposta de que a relação educativa pode se dar como conexões que admitem descontinuidades e extravasamentos, que afirmam a confiança e cooperação, que possibilitam formas produtivas de conflito, já que docentes e estudantes invariavelmente discordam e essa discordância é fundamental para o crescimento de novos conhecimentos.

3.5 Universidade e a recusa da homofobia

Idealmente o sentido da universidade relaciona-se à formação humana. O significado da educação voltada para formação de educandos é descrito por Marilena Chauí (2003) como um movimento de transformação do sujeito que passa de um suposto conhecimento (ou da ignorância) à compreensão de si, dos outros, da realidade e da cultura. Portanto, a educação possui ligação direta com a formação. Esse processo de formação nos remete a relação com o tempo e significa:

[...] introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Segundo Chauí (2003), a formação pressupõe se colocar a pensar. A construção do pensamento e do sujeito pensante se concretiza “quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema” (CHAUÍ, 2003, p. 24). Nesse processo formativo desafia-se à noção moderna do sujeito bipartido entre razão e sensação-sentimento, uma vez que esse se constitui como possibilidade de reconciliação entre sentir e pensar.

Levando em consideração a crítica de Claudio Ulpiano (1988) à universidade – quando diz que a mesma não produz pensamento, mas, sim, apenas o ensino da obediência – somos tomados pela inquietação de descobrir qual rumo tomar para lhe dar outro sentido, que não o de criar o “homem dos hábitos” (portador de um conjunto de hábitos, o qual supõe ser sua condição humana). Contudo, o próprio Ulpiano nos dá a dica, é preciso que a vida dos estudantes seja atravessada por uma força de estranhamento, especialmente aquela que emerge do campo artístico, como a literatura ou o cinema, abrindo fendas por onde seja possível visualizar que não nos constituímos pelos hábitos. Implica, portanto, correr o risco de pensamento, de produzir o que nos é impensável. A originalidade do pensamento não se limita a criar algo totalmente novo, mas também produzir uma combinação nova com os elementos já criados, de modo que eles adquiram uma potência até então desconhecida (MAURICIO; MANGUEIRA, 2011).

A universidade é descrita por Friedrich Nietzsche (2003) como uma máquina composta de uma única boca que fala para vários ouvidos e metade de mãos que escrevem. O autor sugere que a ligação do estudante a essa máquina se dá pelo ouvido, localizando o ensino universitário no trajeto boca-ouvido (NIETZSCHE, 2003, p. 126)²⁰. Nesse sentido, o processo pelo qual a universidade ensina é centrado no professor, dá ênfase ao conteúdo e sua transmissão, ou seja, é reprodutora de assimetrias. É a adoção desse modelo de produção do conhecimento pela universidade que o filósofo questiona. Nietzsche tem outra visão do processo educacional. Mónica Cragolini (2005), referindo-se aos estranhos ensinamentos nas obras do filósofo, afirma que não existe caminho ou ensino com sentido de norma, mas sim sua rejeição e seu desapego. Em outras palavras, o ensino se caracteriza pela ausência de ensinamento, pois consiste no ensinamento “do *largar* mais que do *agarrar*, do *livrar-se* mais que do *encarregar-se*” (CRAGNOLINI, 2005, p. 1200, grifo da autora), opondo-se à vontade de domínio e à sisudez do ensino tradicional. Nessa concepção, o ensino se situa para além das lógicas binárias opositivas, das escolhas entre extremos, ele está no *entre*, onde não há fixação, onde tudo dissolve e desarticula. Coloca-se em crise a identidade imutável e sua lógica. Aprender a pensar ao invés de se dar como tarefa árdua, trabalhosa, é leve, significa saber dançar com a pena, com os conceitos e as palavras (Ibidem).

Esse outro modo de pensar enseja um novo lugar para a universidade. Lugar onde o mais importante não seja onde se pretende chegar – já que este é apenas um pretexto. Implica valorizar a própria experiência da caminhada, ou seja, a construção desse conhecimento. Construir um saber que responda às injustiças da humanidade e às exigências sociais configura insurgência e inovação, sobretudo, porque estamos diante da produção desenfreada de um conhecimento que prestigia exclusivamente a competitividade que se converte em vantagem econômica para desenvolvimento do país e da sociedade. Ademais, levantar questões relacionadas a homofobia e a tirania das normas de gênero e heterossexuais oportuniza à universidade uma participação ativa na construção da justiça social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e na defesa da diversidade (SANTOS, 2004). Possibilita ao fazer universitário conciliar formação e pesquisa que se preocupem com os problemas da sociedade contemporânea (MOITA; ANDRADE, 2009).

Cogitamos que toda produção acadêmica que trata de questões de gênero e sexualidade institua uma recusa da homofobia. Desse campo teórico emergem outras formas de pensar que guardam consigo uma aura de novidade. Por exemplo, as epistemologias feministas não visam

²⁰ Apropriamo-nos da crítica de Nietzsche à universidade. No entanto, isso não implica a apreensão da proposta educativa do filósofo em sua totalidade.

a sedimentação de conceitos, representações e identidades, mas sim se abrem às heterogeneidades do campo social. As perspectivas feministas, particularmente as pós-modernas, compreendem as relações de gênero como categoria relacional (SCOTT, 1990) e reconhecem o caráter arbitrário de replicação do binarismo de gênero e seus modos de regulação (BUTLER, 2010b). Essas abordagens pós-modernas concebem as categorias de identidade não como fixas ou fundantes, mas, contrariamente, como resultado de restrições das possibilidades culturais do sexo e do gênero (BUTLER, 2010b).

As teorias feministas empenham-se em criticar pesquisas e interpretações de grupos dominantes que são consideradas válidas para toda a humanidade e em introduzir novos modelos de investigação com vistas à reformulação da ciência. Para tanto, baseiam-se em categorias analíticas próprias, que incluem etnia, classe e sexualidade (HARDING, 1993). Com isso, essas teorias incorporam temas, sujeitos e metodologias anteriormente desconsiderados pela ciência (HARDING, 1993; FERREIRA, 2005). A aposta das perspectivas feministas é numa ciência emancipadora que denuncie o aspecto universalizante da ciência moderna e que conteste as formas de opressão e as desigualdades, sobretudo aquelas que derivam de relações de gênero (DINIZ, 2003; NARVAZ, 2006).

Entretanto, vale considerar o incômodo de bell hooks (2013) sobre a incorporação de estudos acadêmicos sobre raça, etnia e gênero por professores apenas como meio de atualização do currículo em face à exigência de adequação do conteúdo ao contexto contemporâneo. A autora evidencia que mesmo professores que elaboram um currículo que aborde a diversidade, muitas vezes, utilizam as obras apenas para validar o contexto em que foram educados, desvinculando-as do processo histórico, em que seriam empregadas para transgredir a ordem social injusta. Ou, embora apresentem tais obras na tentativa de desconstruir paradigmas conservadores, ao mesmo tempo, assumem posturas (corporal e discursiva) que perpetuam as próprias hierarquias que criticam (HOOKS, 2013).

Quando atribuímos relevância às perspectivas feministas, não o fazemos com o sentido de reforçar as hierarquias presentes no espaço universitário. Antes de tudo, gostaríamos de contestar o lugar de privilégio que a pesquisa e a teoria ocupam na comunidade universitária frente o ensino e a prática (HOOKS, 2013). Nessa esteira, gostaríamos de refutar também a relação de subordinação epistemológica denunciada por Boaventura Souza Santos ao elaborar o conceito de “ecologia dos saberes”. O conceito foi pensado para expressar o diálogo entre o conhecimento científico e humanístico produzido pela universidade e aqueles não-formais – populares, rurais, leigos, indígenas, africanos, orientais e outros presentes na sociedade. A ecologia dos saberes indica “que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico

e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico” (SANTOS, 2004, p. 56). Consequentemente, ela colaborou para a marginalização de grupos sociais que tinham acesso apenas ao conhecimento não-formal e favoreceu que todo conhecimento produzido por países periféricos fossem tidos como saberes subalternos (SANTOS, 2004; PELÚCIO, 2012; MISKOLCI, 2014).

É a atividade de extensão que declara o compromisso da universidade com o bem comum, com o desenvolvimento e demandas sociais e com a responsabilidade ética²¹ (MOITA; ANDRADE, 2009). Paulo Freire (1980) afirma que a extensão é uma situação educativa, que envolve um processo dialógico, pois tanto educando como educador são mediatizados pelo fenómeno que desejam conhecer. Santos (2004) defende uma nova centralidade às atividades de extensão com implicações no currículo. Para ele, as atividades de extensão “devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário nos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2004, p. 54).

A transformação curricular ensejada implica a insurgência contra o paradigma técnico-linear e os conceitos de eficácia e eficiência provenientes da administração que permeiam a noção de currículo. A recusa de tal paradigma, nos leva a compreender currículo segundo Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2004) como *acontecimento*, como produção do conhecimento em ato. Entendido como narrativas em *acontecimento* e “ao mesmo tempo celebração visual de um modo de ver e estar no mundo” (AMORIM, 2004, p. 40), o currículo permite a desconstrução de processos que nos convidam a ocupar lugares fixos dentro da política de dominação, como por exemplo, aqueles que remetem à heteronormatividade e à homofobia.

Nessa direção, apostamos nos construtos teóricos e metodológicos que compõem o currículo como inspirações, como potencialidades. A realidade nessa perspectiva não é algo dado, de maneira oposta, está em discussão, construção e dissolução a todo momento, por discursos e práticas sociais nela presentes (LARROSA, 1998). Dessa forma, aquilo que se delinea como possível – e a política que tal desejo intensifica – é criado pelo acontecimento,

²¹ A ética não se relaciona ao conjunto de preceitos universais que determinam fazer o bem, mas a uma forma privilegiada de reflexão sobre os modos de viver. Ela expressa a preocupação com o resultado das ações humanas sobre outros sujeitos e, por isso, com a forma como se enxerga (ou não) aqueles com os quais se convive e aos quais se atribui legitimidade (ou não) (AZEVEDO, 2013).

pela experiência, não está atrelado à certa formatação, a um arranjo da utopia (AMORIM, 2007).

Para que a concepção do currículo como experiência esteja aliada à uma prática pedagógica contestadora na sala de aula, não basta utilizar um material ou assunto diferente, com textos ou métodos diversos. É preciso, que a diferença esteja no pensamento e em sua produção, que são marcados pela diversidade. É no conflito entre conceitos, imagens e representação – produtores de um jogo de significações carregado de violência – que pensamos a intensidade do encontro com a educação (AMORIM, 2007). De pouco importa nomeá-la como educação, ciência, filosofia ou arte, mas sim onde situá-la: sempre como processo criativo, que dá a existir novas relações (AMORIM, 2007).

O encontro universitário com outra concepção de educação e do conhecimento leva a novas formas de enfrentar a homofobia: a recusa em vigiar e punir. Tais formas estariam mais centradas na prática pedagógica cotidiana (micropolítica), e, não em normativas e legislações (macropolítica). Pois, de quase nada adiantam as prescrições se no espaço de controle aberto, com suas modulações contínuas, estamos sempre e unicamente diante de tendências. Assim, não basta apenas desmascarar a política de precarização instituída sobre as pessoas fora da heteronorma – implícita à condição discriminatória e que lhes confere maior vulnerabilidade (AZEVEDO, 2013; DINIZ, 2011) –, faz-se necessário uma resposta de militância, de recusa, com criações capazes de produzirem acontecimentos ou aquilo que se enuncia como devir²². Então, mais do que revelar a forma como a homofobia opera o esvaziamento (desumanização) das vidas que escapam da heteronorma, tornando-as de menor valor – indignas de ser vividas –, é preciso liberar as disposições afetivas de velhos e arraigados aprendizados. Dessa forma, é imprescindível apresentar a ética como expansão das possibilidades de convivência.

Nesta perspectiva, alguns autores sugerem a apresentação de filmes, longas e curtas-metragens, em salas de aula (ou fora delas) com o objetivo de provocar a sensibilidade do espectador (GUILHEM; DINIZ; ZICKA, 2007). É possível, vislumbrar as artes audiovisuais – o cinema –, como uma linguagem profícua para produzir experiências sensoriais que recusam o enquadramento temporal e espacial operado nas subjetividades ocidentais, provocando a estética da existência. Tais narrativas, ainda que ficcionais, ativam sensações, percepções e afetos (CAPISTRANO, 2003).

²² O devir é um conceito central para Deleuze. Ele pensa o devir em termos de experiência marginal; que rejeita a captura pelo centro e se dirige às margens, às brechas, incomodando as formas de identidade (SALES, 2014).

Explorar o potencial da linguagem cinematográfica é uma das possibilidades que encontramos para “desanestésiar” os sentidos (CAPISTRANO, 2003, p. 5). Estamos nos referindo às vertentes cinematográficas que desobedecem a normatização do cinema clássico – que, de certa maneira, perpetua a disciplinarização da visão e sua codificação pela instância do olhar/sujeito e um modelo identitário imutável (Ibidem). Não se trata simplesmente de analisar as relações entre a mídia e as audiências, a informação e o poder, de atentar para a articulação entre ação e intenção na veiculação de imagens e abordagens preconceituosas, mas de provocar um *choque* nos pensamentos e corpos. Dessa forma, a audiência de filmes promove um deslocamento para além das restrições e violações impostas às pessoas fora da heteronorma, ela favorece que outros e novos afetos e subjetividades aflorem.

4 CINEMA, EDUCAÇÃO E ÉTICA: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS LIVRES DE HOMOFOBIA

Diante da revitalização e agregação das forças retrógradas, conservadoras e fundamentalistas religiosas que condenam aquilo que supõem “ideologia do gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), voltamos a ser assombrados pela intolerância e manifestações de ódio nos últimos anos. Tais manifestações estão por todo canto, nos núcleos de convivência, nas redes sociais e em forma de protestos organizados, como aqueles que tentaram obstar a participação da filósofa Judith Butler, estudiosa das questões de gênero, no colóquio intitulado *Os fins da democracia - Estratégias Populistas, Ceticismo sobre a Democracia e a Busca por Soberania Popular* na Universidade de São Paulo (NEVES, 2018; BALIEIRO, 2017). Os protestos também levaram ao cancelamento da exposição Queermuseu – *Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, mostra que abordava questões de gênero e de diversidade sexual em cartaz no Santander Cultural na cidade de Porto Alegre (RECH; SCHUTZ, 2017).

Os discursos e perseguições motivadas pelo ódio tem como alvo certos sujeitos, conhecimentos e artes. Tentam calar (com ameaça e agressões) e negar (com deslegitimação e proibição) o caráter fluido e inconstante dos corpos e identidades. Ficam irados com aqueles que refutam a ideia de que os aspectos ditos biológicos (naturais) são produzidos, transformados e modelados pela cultura. Em outras palavras, essas forças e seus representantes se contrapõem aos estudos e às teorias que desnaturalizam a heterossexualidade e o binarismo de gênero. Entretanto, o que mais chama atenção nessa coalizão de forças e pessoas é seu poder de atuação e sua rede de influência na esfera estatal (SÍVORI, 2015).

O controle dos corpos é o ordenamento da atualidade. A instituição de uma política para governar a vida dos cidadãos foi denominada por Michel Foucault de biopolítica. Vivemos numa sociedade que normatiza os comportamentos para espaços públicos e para vida privada. Na privacidade, a regulação dos corpos é obtida graças à incorporação das normas sociais pelo próprio sujeito sem o devido questionamento (ANDRÉ, 2011). Essas normas passam a constituir-lo, visto que embotam-lhe os sentidos e moldam sua subjetividade²³ e

²³ Suely Rolnik (1996), ancorada nas ideias de Deleuze e Guattari, afirma que a subjetividade não é dada; ela é objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados. Nas palavras da autora, o que temos são processos de individuação ou de subjetivação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. As figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais.

disposições²⁴ afetivas, contando para isso com a ajuda dos espaços de socialização. Desse modo, incorporamos a vigilância, passando a reproduzi-la como partícipes da estratégia biopolítica. Nas palavras de Paul Beatriz Preciado (2008, p. 67), “aqui o corpo já não habita os lugares disciplinares, mas sim está habitado por eles, sendo sua estrutura biomolecular e orgânica o último recurso deste sistema de controle”.

É neste campo do domínio corporal que a heteronormatividade e a homofobia operam. São elas ideário e tecnologia de disciplinarização dos corpos, respectivamente. A homofobia é uma prática social que tem como objetivo a interdição e punição daqueles que vivenciam a sexualidade e o gênero em discordância com os padrões institucionalizados de valorização cultural. Ela é um mecanismo que assegura a ordem heteronormativa por meio de diferentes modalidades de violência – desde a física ou verbal até o regime diferenciado, desigual e excludente a que as pessoas fora da heteronorma estão submetidas. Inclui também o silêncio em relação à diversidade sexual, a naturalização da heterossexualidade e a essencialização de performances de gênero em masculino e feminino. Assim, frente à falta de contestação ao regime desigual, seletivo e injusto que a homofobia impõe, é que pensamos novos caminhos para recusar a homofobia e sua lógica de guerra. Mais do que oferecer respostas às questões relacionadas a homofobia, estamos interessados em sair delas, em vê-las sofrer um abalo performático.

Apostamos na arte, particularmente na arte cinematográfica, não apenas para questionar narrativas e práticas homofóbicas, mas como possibilidade da vida enquanto espaço de aproximações afetivas e criações inclusivas e poéticas. Ou seja, como um modo de qualificar nossas relações com o mundo – humanos, não-humanos, meio ambiente e coisas. Afirmamos que o cinema comporta uma política e uma ética; uma política da existência na qual a criação é indispensável para rebater os fenômenos de imitação e de padronização e produzir modos de vida inauditos (CARNEIRO; HEUSER, 2013).

O cinema possibilita reconhecer que os sentidos que foram domesticados e embotados fazem parte de um projeto educativo que compõem um aprendizado de violência e dominação. Ou ainda que certas vidas sofrem um processo de objetificação²⁵ em que os sentidos são cada vez menos expressados. Por isso, convidamos o cinema a ocupar um lugar que confira sentidos

²⁴ A disposição é uma dimensão que nos compõe, juntamente com a paixão e as faculdades. Por faculdade entende-se “as inclinações em virtude das quais dizemos que somos capazes de sentir as paixões” e por disposição “os estados de alma em virtude dos quais estamos bem ou mal em relação às paixões” (RAMACCIOTTI, 2014).

²⁵ O processo de objetificação implica a redução máxima daquela vida, ou seja, descrevê-la com o mínimo de características e sentidos com o objetivo de impedir qualquer identificação com ela.

outros, permitindo a identificação e aproximação de outras formas de vida e com o máximo dos sentidos, tornando-as, portanto, possíveis de serem vividas. Pois, como ignorar aquele que é visto e ouvido nas telonas? Como ser indiferente à existência que ganha corpo, cor, voz e toda uma subjetividade? Afinal, o espectador está lá, ouvindo junto (com os personagens) a música e o som que embala seus romances, suas dúvidas, seus anseios, suas angústias, sua dor e sua alegria. Passa a compartilhar do mundo daqueles personagens – mundo paralelo e fictício –, ao mesmo tempo, que seu próprio mundo se abre e amplia junto, por saber e experimentar outras formas de existir e se expressar. Dessa forma, além do cinema estimular novas formas de expressão, ele favorece outros modos de perceber e de sentir – é possível sentir a si mesmo e aos demais.

4.1 Biopolítica e homofobia

Como resultado das normas e forças externas que atuam sobre nós – Estado, família, mídias, religião e tantas outras –, tornamo-nos mais administrados, sem consciência da dinâmica que isso envolve. Convencidos ou acuados por tais forças, consentimos de certa forma com a regulação dos corpos. Concordamos, outras vezes até reivindicamos, por exemplo, um número cada vez maior de câmeras a nos vigiar em espaços públicos (ruas, praças, instituições estatais) e privados (elevadores residenciais e casas) em nome da alardeada segurança. Porém, seguimos amedrontados, inseguros, permitindo a invasão e intromissão do Estado em nossas vidas. A esse respeito, Carminda André (2011, p. 428) chama atenção:

[...] já temos toque de recolher em algumas cidades paulistas, proibindo a permanência de menores saudáveis na rua, após um determinado horário, sem a companhia do pai ou da mãe. Temos ainda a criminalização do aborto legislando sob o corpo de mulheres responsáveis e autônomas, e assim por diante.

Os corpos que emergem da sociedade de controle são obedientes e os sujeitos, em sua maioria, incapazes de refletir com conhecimento de causa sobre aquilo que os afeta e constitui, isto é, sobre nós mesmos e sobre o mundo. Parecem não estar preparados para tecer qualquer crítica sobre os modos de viver. Isso significa, sobretudo, que não são instigados a indagar sobre a biopolítica, sobre a política instituída em nome de uma vida saudável, que nos diz/dita aquilo que é bom ou faz bem – uma perspectiva que evoca a norma e o normal (Ibidem). Não questionamos a moralidade da qual a política é porta-voz. Tornamo-nos meros reprodutores da norma e moralidade vigentes, da política sobre a vida, aquela que seleciona e corrige os corpos heterodiscordantes. Assim, deixamos de realizar perguntas importantes: por que alguns corpos

são cuidados por essa política enquanto tantos outros são descuidados? Que sentido faz para a vida coletiva que a política não seja para todos? Por que nem todos podem usufruir dos benefícios sociais que a política institui? Por que existe uma política de precarização sobre certas vidas? Por que determinadas vidas são consideradas dignas enquanto outras indignas de serem vividas ou veladas? Por que há vidas que devem ser preservadas e estimuladas a prosperar em oposição àquelas que estão deliberadamente expostas à morte?

Talvez a resposta a estas interrogações possa estar relacionada com a ideia da interiorização da guerra nos modos de organização social (FOUCAULT, 1999; BUTLER, 2009). O princípio da dominação que orienta o cenário de guerra foi deslocado para política interna. Dessa forma, o valor da guerra foi positivado, “legitimando a própria guerra como um modo de governar e, por consequência, como modo de vida” (ANDRÉ, 2011, p. 429). Outra consequência advinda do contexto bélico para as relações sociais atuais é a desumanização daqueles tidos como inimigos. Judith Butler na obra *Vida precária: el poder del duelo y la violencia* mostra que por meio da mídia hegemônica os inimigos de guerra, como Saddam Hussein, foram e continuam sendo enquadrados e explorados para fornecer uma imagem ao mal (BUTLER, 2009; 2011). A esse respeito, é importante ressaltar que a autora atenta primordialmente para essa forma de negar-lhes a ontologia do humano, o que, absolutamente, não implica eximi-los de responsabilidade pelos atos cometidos (BUTLER, 2009; AZEVEDO, 2013).

Vivemos num campo de guerra, institucionalizada e internalizada por nós. Sob a lógica da guerra armamos e nos armamos. Assim, a guerra é continuada por meios diversos (FOUCAULT, 1999). Vale tudo, ciência, religião, mídia, capital para garantir sobrepor-se aos demais. Neste cenário, tanto aqueles que estão em guerra, como os que não podem pensar fora dela, ouvem a crítica a essa estrutura como um grito de guerra (BUTLER, 2018). Não sendo possível a essas pessoas e campos pensar em discordância da lógica que se traduz, direta ou indiretamente, na fórmula “que vença o melhor”, de cunho eugênico e dominante. Por exemplo, foi a científica “teoria das espécies” que instituiu a guerra como princípio de sobrevivência no mundo moderno; tido como “instinto”, como condição humana; como um modo ético de agir, legitimando a eugenia no discurso e na prática” (ANDRÉ, 2011, p. 429).

Entretanto, o que essa teoria e a linha de pensamento que dela decorre encobrem é que as relações sociais proporcionarão ou não as condições das quais a sobrevivência depende. Existem populações particularmente mais sujeitas à condição instituída por uma política de precarização, de descuido, de desprezo (BUTLER, 2009; AZEVEDO, 2013). A condição precária, politicamente induzida, é resultado da exposição dos corpos e de suas relações, visto

que favorece a desigualdade e, portanto, que certos grupos sofram pela ausência de redes sociais de apoio e estejam mais expostas à violência arbitrária e à morte (BUTLER, 2009; AZEVEDO, 2013). A vida precária é aquela que resiste a condições sociais e políticas assimétricas e adversas – remete, portanto, à sobrevivência (ou não) sob os efeitos de coerção política ilegítima (BUTLER, 2010a; AZEVEDO, 2013). São exemplos dessa condição politicamente construída: a homofobia, o sexismo, o racismo, a xenofobia, outras violências de ordem discriminatória, a fome, a pobreza, a migração forçada e a morte derivadas de políticas sociais injustas (BUTLER, 2010a; AZEVEDO, 2013).

Isso significa que, contemporaneamente, outros mecanismos dão continuidade a guerra (FOUCAULT, 1999). Nos centramos particularmente nas estratégias de poder que tornam possível a desqualificação dos fora da heteronorma, e, a conseqüente, precarização de suas vidas, por meio de um enquadramento capaz de invocar a violência (correção) ou a invisibilidade (BUTLER, 2010a; 2011; AZEVEDO, 2013). Nesse sentido, a homofobia remete a uma forma de precarização da vida, considerando a articulação de diferentes dimensões da violência contra as vidas fora da heteronorma (AZEVEDO, 2013). É uma prática discriminatória (RIOS, 2002) que acarreta prejuízos sociais comparáveis aos gerados pelo racismo e pelo sexismo. Porém, no caso da homofobia, os indivíduos são sujeitados a uma maior precariedade do laço social, na medida em que até mesmo a família opera os processos de exclusão (RIOS, 2002; LIONÇO; DINIZ, 2009; AZEVEDO, 2013).

As diferentes modalidades da homofobia operam a hierarquização das sexualidades e inscrevem uma série de conseqüências políticas e éticas nas vidas fora da heteronorma, embora o efeito do discurso homofóbico busque apagar tais resultados e distorcer o sentido da ética. É inegável que enquadramentos discursivos homofóbicos impactam os modos de viver, uma vez que sugerem que os fora da heteronorma deixem de existir ou mesmo que sua existência ou morte lhes sejam indiferentes, invisíveis. Entre os saberes e narrativas que endossam a homofobia e embasam o sexismo, está a distinção sexual e a reprodução sexuada, com base em diferenças biológicas – diferencialista (BORRILO, 2011; AZEVEDO, 2013).

O argumento denominado diferencialista procura salientar as diferenças orgânicas associadas às categorias sociais do homem e da mulher com base na biologia, especialmente na reprodução biológica (BORRILO, 2010; 2011). Entretanto, vários estudos já demonstraram que o sexo não é invariável nem tampouco natural, mas sim um uso especificamente político da categoria natureza, atendendo aos fins da sexualidade reprodutora – leia-se heterossexual (BUTLER, 2010b; LAQUEUR, 2001; PRECIADO, 2014). De outro modo, não há distinção entre sexo e gênero; o sexo contém em si as marcas de gênero, ele é politicamente investido e

naturalizado, nunca natural. A definição biológica dos corpos busca fixá-los individual e coletivamente em lugares determinados, distintos e desiguais, alimentando a ilusão de naturalidade. Essas alegações ocultam que as relações hierárquicas assimétricas entre mulheres e homens não são instituídas pela diferença sexual em si, mas pela forma como cada sociedade confere significado e valor às diferenças biológicas (ZUCCO; MINAYO, 2009), utilizando-as como justificativa. Nenhuma categorização é inocente, isso porque ao classificar organizamos de modo hierárquico a realidade (BORRILLO, 2011).

Marilena Chauí (1985, p. 77) afirma que “numa sociedade que considera o sexo apenas sob o prisma da reprodução da espécie, todas as atividades sexuais [...] sem cumprir aquela função vão sofrer repressão”. A proclamada ‘história natural’ da diferença dos sexos não é outra coisa que a justificção da heterossexualidade (BORRILLO, 2011, p. 36, tradução nossa). Ou seja, a cultura heterossexual carece do esquema no qual machos e fêmeas mantêm uma relação sexual estruturada numa ordem hierárquica com finalidade de procriação, base do vínculo conjugal/matrimonial (Ibidem). Com base na perspectiva que atribui conotação negativa à diferença e no conjunto de subjetivações dela advinda, os fora da heteronorma são deslegitimados para constituir família, vínculos parentais, maternais e paternais, sendo corriqueiro o argumento de que a relação fora da heteronorma não gera vida (AZEVEDO, 2013) ou de que eles não reúnem os requisitos básicos ao cuidado, por vezes, apelando à ausência do suposto “instinto maternal” no caso dos pais.

Todavia, tais narrativas ignoram e desvalorizam que atualmente, no ocidente, a formação familiar seja construída a partir dos laços afetivos (CECCIM; PALOMBINI, 2009). Além disso, elas desconsideram as paternidades e maternidades provenientes do uso das técnicas de reprodução assistida, e, ainda, que as relações de cuidado não estejam mais circunscritas ao universo feminino, visto que as performances socioculturais impostas são questionadas pelos estudos de gênero. Os afetos estão presentes em nossas vivências diárias e são eles que definem nossas relações, desejos²⁶ e ações. As relações são estabelecidas por força da aliança e não por filiação ou parentesco (DELEUZE, 1998).

²⁶ Não definimos desejo em termos de impulso irresistível ou paixão, nem vinculado à falta como descrito pela psicanálise, mas sim como a força que nos impulsiona a produzir o mundo que vivemos, ou seja, força produtiva (FRANCO; MERHY, 2013; DELEUZE; GUATARRI, 1972). Segundo Deleuze, o desejo é prática, uma experimentação da própria vida em sua potência criativa. É uma força transbordante, um excesso, um fluxo. A esse respeito, Deleuze desenvolve a noção de agenciamento do desejo para marcar que não se trata jamais de uma determinação “natural”, nem “espontânea”. O desejo se une a um determinado agenciamento para funcionarem reciprocamente (DELEUZE, 1996).

A alusão à diferença – à produção da diferença sexual, à diferença baseada nos moldes da identidade fixa – é contrária àquela proposta por Deleuze (2005a). O filósofo defende a diferença qualitativa dos modos de existência, desfazendo as identidades. É preciso dissolver a organização e a estabilidade dessas estruturas enrijecidas, primando pelo indefinido ao já acabado. O mundo se caracteriza pelo movimento permanente, por transformar-se (DELEUZE, 2006a). Nesse sentido, a diferença é concebida como um pensamento que reconhece a mudança como realidade, substituindo a rigidez da tradição metafísica e/ ou secular que admite apenas ideias imutáveis (COSTA, 2013).

Os discursos conservadores e fundamentalistas religiosos que advogam a defesa da família patriarcal e dos valores cristãos, embora, na maioria das vezes, não incitem diretamente a violência contra os fora da heteronorma, suscitam a sua discriminação, visto que afirmam que sua sexualidade e seu estilo de vida são desprezíveis, tomando-os por pecadores, anormais e abomináveis (AZEVEDO, 2013; NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009; FERNANDES, 2008; DINIS, 2011; BAPTISTA, 1999). Com isso, as pessoas fora da heteronorma passam a constituir um risco ao convívio social e aos valores societários, bem como um perigo à perpetuação da espécie humana (AZEVEDO, 2013; BORRILLO, 2010; DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010). Tais narrativas induzem deliberadamente a associação da pluralidade de formas de expressar a sexualidade às práticas criminalizadas pelo estatuto jurídico – pedofilia, zoofilia e estupro (AZEVEDO, 2013; LOWENKRON, 2015). Esse campo de força discursiva visa inventar o fora da heteronorma como ameaça, construindo uma barreira que dificulta ou impossibilita sua socialização.

Os enquadramentos fornecidos pelas mídias de massa aos fora da heteronorma assumem importância fundamental na perpetuação da homofobia, pois o modo como eles são representados – ou não – alcançam um sem número de espectadores. Em geral, há representação caricatural e a difusão de estereótipos que permitem generalizações que atingem a dimensão coletiva, compondo o imaginário social e contribuindo para categorizações a partir dessas pretensas características (ERIBON, 2008). Nesse caso, a construção da tipologia é o modo pelo qual se confere a abjeção.

Sob outra ótica, negar ou ocultar a existência de sujeitos que vivenciam laços amorosos não heterossexuais ou performances que subvertem o binarismo de gênero é outro modo de operar o esvaziamento das vidas fora da heteronorma. Isso porque, os meios de comunicação de massa conferem legitimidade e reconhecimento aos sujeitos e às vidas, atribuindo-lhes valor. A ausência desses sujeitos, suas sexualidades, seus estilos de vida, suas formações familiares e suas expressões de afeto nas mídias hegemônicas “fala” muito da sua falta de

lugar na vida social, da sua *não* vida, da forma pela qual são tomados como indesejáveis pela sociedade (AZEVEDO, 2013).

A homofobia, com sua força discursiva e seu poder de segregação social, a um só tempo, gera reações de desconfiança e ódio aos fora da heteronorma. Com as disposições afetivas condicionadas pelo enquadramento heteronormativo, observa-se inerte e indiferente as mortes em decorrência da homofobia (AZEVEDO, 2013). A falta de reação diante de tais perdas reflete o empobrecimento (ou ausência) de vínculos afetivos em relação aos fora da heteronorma. Em outras palavras, a homofobia impossibilita conhecer laços coletivos, compartilhar experiências e encontros, se solidarizar e identificar com a dor do outro.

4.2 Educação, conhecimento e afeto: a brecha

Diante das dinâmicas de controle que se inserem no cotidiano escolar e universitário é preciso uma resposta rápida por meio de pequenos movimentos revolucionários. É chegada a hora de lidar com o esgotamento da atitude criativa que tomou conta da educação e dar ensejo à construção de outros mundos e experiências – tarefas dependentes de uma nova arquitetura conceitual e capazes de acionar mudanças que coloquem em xeque a ordem do mundo (VINCI; RIBEIRO, 2018). Por isso, é preciso pensar novas direções para os processos pedagógicos.

O processo de ensino-aprendizagem é o caminho que percorremos na construção do conhecimento. Esse processo se caracteriza como ato produtivo. Significa trabalho vivo, e, portanto, compreende processos díspares e antagônicos como capturas por relações capitalistas, colonianistas, heteronormativas, homofóbicas, racistas, sexistas, machistas, dentre outras, e, movimentos de ruptura e fuga para lugares não obrigatoriamente dados, mas em produção (MERHY, 2013a). Baseado na compreensão sobre o processo de trabalho de Marx, Emerson Merhy (2013b) explora os conceitos de trabalho vivo e morto. Para isso, o autor recorre ao exemplo do artesão-marceneiro que produz cadeira - num processo de trabalho que pressupõe a existência de certos componentes, como o trabalho em si do marceneiro, o conjunto de elementos que são tomados como matérias-primas, os instrumentos do trabalho. Entretanto, ele mostra que se juntarmos todos esses componentes não necessariamente teremos uma cadeira, visto que é fundamental que tudo seja articulado e organizado de forma a realizar um certo projeto. A forma como o artesão realiza esta organização constitui a sabedoria que possui, uma qualificação, um saber fazer, para juntar todos os componentes e com seus atos “vivos” produzir a cadeira. Já o trabalho morto é todo aquele concluso, acabado – uma espécie

de “cristalização” do trabalho vivo. O trabalho vivo se distingue do morto, justamente porque é realizado em tempo real, é acontecimento, é o trabalho em ato do marceneiro gerando a cadeira – que uma vez concluída representará a conversão de trabalho vivo em morto.

O conceito conhecimento sempre esteve atrelado à cognição, a um sistema lógico coerentemente organizado, a um processo que se desenvolve na mente. A mente, por sua vez, desde a filosofia grega, gozou de maior prestígio frente ao afeto em função da distinção que se estabelecera entre as faculdades da alma (psikhé, anima) – as atividades cognitivas da razão e a passividade afetiva (RAMACCIOTTI, 2014). Essa hierarquia ganha impulso na modernidade com a defesa do império absoluto da mente sobre seus afetos. Ao definir alma como um conjunto de faculdades autônomas, Descartes argumenta que a razão e a vontade racional são faculdades ativas, enquanto a imaginação, a memória e os sentimentos (paixões e afetos) remetem à passividade da alma quando governada pelas afecções do corpo (RAMACCIOTTI, 2014).

Entretanto, Bárbara Ramacciotti (2014) apresenta a crítica de Espinosa à tese de Descartes. Para demonstrar como a teoria espinosana promove uma guinada filosófica, refutando a noção de faculdades autônomas e a suposta separação entre teoria do conhecimento e ética, a autora cita trecho da obra *Ética* de Espinosa: “não há na mente nenhuma faculdade absoluta de querer e de não querer, mas apenas volições singulares, a saber, esta ou aquela afirmação e esta ou aquela negação” (p. 59). E acrescenta (2014, p. 59, grifos nossos):

Ao recusar a noção de faculdades autônomas e com ela a noção de liberdade da vontade, Espinosa *rejeita todas as teorias dualistas, que estabelecem a hierarquia do princípio inteligível circunscrito à razão enquanto poder absoluto, superior e cindido do princípio sensível circunscrito ao corpo, aos sentidos e aos sentimentos*. A teoria da expressividade da substância única (Parte I) e a tese da mesma ordem e da mesma conexão entre as ideias e as coisas (EII, P7) estabelecem as bases da filosofia da imanência espinosana, pois demonstram que os atributos infinitos pensamento e extensão expressam a mesma potência e realidade, por conseguinte, não pode haver hierarquia entre os modos finitos, que os expressam: a mente e o corpo humano.

Para Espinosa, paixão e afeto nos constituem e determinam o nosso modo de ser e pensar, por isso não devem ser execrados ou tomados como indesejáveis. Embora não tenham sentido idêntico, ambos designam movimentos afetivos. Na tradição, a paixão é definida como onde algo incide, ou seja, carece da ação de um agente exterior, indicando passividade. Essa definição estrutura a relação de oposição e reciprocidade entre paixão e ação consagrada pela tradição, na qual a paixão da mente corresponde a ação do corpo sobre ela e a passividade do corpo decorre da ação da mente/razão sobre ele. Em outras palavras, o afeto é ação do corpo

que causa a paixão da mente. Com isso depreende-se que toda ação do corpo, todo afeto e afecção, corresponde a uma paixão da alma (RAMACCIOTTI, 2014). A inovação espinosana encontra-se, ao contrário, em afirmar a relação de concomitância entre a mente e o corpo, tanto na ação quanto na paixão, excluindo a ideia de causalidade recíproca (Ibidem). Segundo o filósofo, corpo e mente são ativos e passivos ao mesmo tempo, visto que paixão e afeto assumem significado diverso. Os afetos expressam a simultaneidade da potência corporal e da mental.

Assim, ao invés de negar a força dos desejos, apetites e afecções corporais, reconhecemos que a potência da mente está no conhecimento das causas que afetam o corpo e produz aumento ou diminuição da potência (SPINOZA, 2008; FRANCO, 2015; RAMACCIOTTI, 2014). Por isso, o pensamento é a chave que permite acessar toda nossa capacidade criativa, toda força produtiva. Para a filosofia espinosana, ele corresponde ao terceiro gênero do conhecimento. O primeiro gênero produz apenas ideias parciais e confusas baseando-se na imaginação e opinião obtidas por meio da percepção e interpretação da suposta realidade, enquanto o segundo constrói noções gerais “a partir da ideia de que as propriedades das coisas se repetem e formam campos comuns de representação em relação às mesmas” (FRANCO, 2015, p. 109).

O pensamento deixa de ter a função de reconhecer uma obrigação para se tornar acontecimento, afinal a aprendizagem resulta dos acontecimentos, dos encontros e daquilo que pensamos a partir deles (GALLINA, 2008). Pensar envolve um processo criativo, visto que a aprendizagem constitui experiência que nunca é idêntica, mas variada e diferente sempre. Entretanto, recusamos a ideia de que o pensamento é comprometido com a busca de verdades universais e atemporais, pois ele também não está imune às normas de inteligibilidade – parâmetros sociais e culturais pelos quais sujeitos, corpos, objetos e etc. são reconhecidos e para isso contam com ajuda das representações científicas, filosóficas e midiáticas sobre eles (BUTLER, 2010b). Por isso, é necessário explorar o potencial crítico do pensamento, é imprescindível provocar o pensamento para que os condicionamentos morais e sociais não cerceiem suas possibilidades de criação – a produção do conhecimento.

Nos dias atuais, não basta libertar o pensamento das normas sociais e crenças que aprisionam o potencial criativo, pois é uma realidade a censura e a criminalização do conhecimento movidas pelo poder externo, seja estatal, seja de organizações cujos interesses financeiros, morais, religiosos e etc. sejam contrariados. Em *The Criminalization of Knowledge*, Judith Butler (2018) aborda os ataques e danos sofridos por aqueles cujos pontos de vistas, reais ou imaginados, vão de encontro aos interesses corporativos ou institucionais,

especialmente, aqueles que trabalham com grupos e temas subalternizados e questionam crenças estabelecidas de racismo, homofobia, misoginia e a exploração de trabalhadores; aqueles que têm pensamento crítico sobre autoridade, poder e violência; aqueles que se recusam a ratificar a biopolítica. Só fica de fora o pensamento crítico que não tem poder político, que não ganha vida pública. A filósofa alerta que diante disso corremos o risco de produzir exclusivamente um conhecimento restrito e distorcido, visto que se perderá a oportunidade de questionamento das visões intelectuais por meio da contestação engajada. Se não nos defrontamos com aquilo que nos força a pensar, permanecemos a trabalhar sob a perspectiva do que nos é dado a reconhecer.

Porém, se o ato de pensar resulta do atravessamento impactante pelos signos²⁷, o pensamento não pode se antecipar na tarefa de reconhecer de modo voluntário, iniciando um movimento pensante diante do encontro involuntário e fortuito (MAURICIO; MANGUEIRA, 2011; SORDI, 2009). Segundo Deleuze (2006a, p. 203):

Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

Nessa direção, o pensamento – conceito vital que não intentamos esgotar – busca se desvencilhar dos modelos morais e destituir-se de pressupostos. Entretanto, para isso, é preciso que uma força rompante vinda de fora atravesse o ato de pensar, produzindo desmoralizações, desnaturalizações, desconstruções da representação.

O conhecimento decorre da transvaloração dos valores, sem planos idealizadores e/ou transcendentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995; COSTA, 2013). Os sistemas do conhecimento remetem a um arranjo rizomático – composto de ramificações –, no qual a distribuição dos saberes produz uma superfície que sempre varia. A criação do pensamento pode ser descrita como platôs ricos em proliferação gramíneas, cheio de vitalidade, exuberante de vidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; COSTA, 2013). A produção do pensamento depende do entrecruzamento de vidas, dos agenciamentos, dos laços de afeto. Nessa produção, sentir e

²⁷ Vindo de fora, o signo nos interpela por qualquer lado e nos força a pensar (SORDI, 2009). “O signo é mais profundo que os objetos que o emite, sendo o seu sentido mais profundo que o sujeito que o interpreta” (DELEUZE, 2006b, p. 34).

pensar encontram-se imbricados e o pensamento disseminado pelo corpo. Assim, fazemos experiência com todas as coisas, sobretudo conosco mesmos (CORAZZA, 2005).

O trabalho educacional sempre institui algo, abrangendo aquilo que se passa em âmbito *menor*, cotidiano, micropolítico. A inclusão do cinema e imagens contestadoras no campo educacional permitem rupturas no instituído, nas linhas de força que agenciam as ações educacionais e também opera disjunções em cada um de nós, como pressuposto para a instituição de um novo modo de produzir o saber. Novas práticas requisitam novas singularidades se interpondo nas relações e processos de produção da realidade. Daí a relevância de experimentar filmes que abordem modos de viver e personagens com os quais seja possível aprender sobre si, seus afetos e seu poder de vida.

4.3 O encontro entre cinema, educação e ética

O cinema dentro das salas de aula (e fora, porque vislumbramos outros espaços de produção do conhecimento) é ferramenta da qual se pode extrair elementos da experiência. Experimentar é cultivar encontros e afetos (SALES, 2014). Não se trata de interpretar a ficção, mas de experimentá-la. Isso porque, a interpretação vincula-se a um significado já existente, enquanto a experimentação se refere ao novo (Ibidem). Dessa forma, o cinema não constitui local de estagnação, de fixação de identidade, ele é brecha, passagem para outro lugar, outra ideia, outro corpo.

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

Num contexto educacional tradicional – marcado pela lógica disciplinar – a utilização do cinema que fuja do controle de uso dos espaços, pois, muitas vezes, dispensa autorização e possui caráter pontual, é colocada sob suspeita. Sobretudo, porque está inserida num espaço institucionalizado de saber-poder que aposta na vida como fixação. A autora bell hooks (2013) destaca que diversos professores desconfiam de colegas que adotam metodologias que desafiam o *status quo*, que oportunizam aos alunos sentir alegria no aprendizado e que se comprometem entusiasticamente com a educação engajada. É por isso que a opção por

métodos construtivos de ensino quase nunca é politicamente neutra, ao contrário, é expressão de ativismo político.

É desafiante sugerir um uso para as imagens em movimento que não imponha nova ordem, que não absolutize outra forma de servidão²⁸, que expresse o pensamento divergente do que se institui socialmente como regime de verdade pela academia, pelas mídias de massa, pelas corporações econômicas, pela moralidade cristã (ANDRÉ, 2011). Assim, embora, não neguemos o papel de mediação do cinema em face à representação de um ou mais aspectos da realidade, já que não há linguagem sem representação, nem mesmo vida coletiva, damos destaque ao seu potencial para apresentar algo que não estava ali antes. Em outras palavras, enfatizamos o cinema como presença do novo, como criação de realidades, não se limitando a descortiná-las.

A integração do cinema às práticas educativas nos acena com uma aproximação à ideia de liberdade, possibilitando nos liberar de amarras e servidões. Isso porque, possibilita revolucionar inclusive a compreensão daquilo que concebemos como saber e a forma como se faz ciência. É preciso esclarecer que o significado de revolução aqui empregado não remete ao confronto de forças, à lógica da guerra às avessas, ao pressuposto de que haverá a substituição de uma ordem por outra (ANDRÉ, 2011). Seu sentido está ligado à recusa, à liberdade.

Na modernidade a liberdade é entendida como estatuto de independência, defesa da vida privada contra a indevida interferência dos poderes constituídos, sejam eles políticos ou religiosos (COMPARATO, 2006). Fundamentalmente, sua concepção não é definida pela simples possibilidade de escolha frente às alternativas viáveis e/ou vislumbradas – livre-arbítrio –, mas sim pela compreensão dos efeitos daquilo que nos afeta em nossas relações, das forças que nos agenciam diariamente (SPINOZA, 2008; RAMACCIOTTI, 2013). Ou, sobretudo, podemos concebê-la ao cogitarmos alternativas para além daquelas já conhecidas ou convencionadas (FRANCO, 2015). Nessa perspectiva, a liberdade está ligada aos modos de viver, à estética da existência, ao agir segundo sua própria ideia das coisas, ao entendimento das forças externas que atuam sobre nós produzindo efeitos e determinando nosso agir.

Embora, de modo geral, a maioria das pessoas alimente a ideia de que o romantismo tenha rompido com a racionalidade do Século das Luzes, ele introduziu outra lógica: o conhecimento sobre o dinamismo da fisiologia humana em suas extensões com a natureza por

²⁸ Bauruch Espinosa descreve servidão como a impotência humana para regular os afetos, visto que somos afetados e afetamos uns aos outros cotidianamente. É pensar e agir em função de forças externas a nós, como tradições e dogmas, sem entendimento sobre a causa daquilo que nos condiciona, ou seja, dos afetos que reduzem nossa força produtiva (SPINOZA, 2008).

meio das sensações (CAPISTRANO, 2003). Essa lógica permitiu que artefatos técnicos fossem naturalizados e concebidos como ampliações do corpo humano em sua dimensão fisiológica ou sensorial. Com base em tal lógica houve o desenvolvimento de tecnologias de imagem, já que a pesquisa sobre a dinâmica do olho pelo viés fisiológico logo produziu instrumentos cuja finalidade era disciplinar a visão para a perspectiva que se inaugurara com a era industrial. Acompanhando o crescimento dos espaços urbanos e dos meios de produção, o olhar tornou-se descentrado, fragmentado e tecnologizado, abandonando a visão contemplativa das coisas.

Tadeu Capistrano (2003) informa que o cinema surge no final do século XIX, contribuindo para uma visualidade guiada pela descontinuidade e pela fragmentação. Isso porque, sem demora, o cinema foi moldado de modo a atender aos interesses industriais, ajustando-se à percepção burguesa. Com o objetivo de conquistar o público consumidor e promover uma identificação, adotou-se uma narrativa folhetinesca e certa organização do espaço de exibição. Tal arranjo promoveu a construção de uma interioridade da visão do espectador. Desse modo, embora, não circunscrito a tal período, o fluxo de energia humana tem sido capitaneado e reduzido a quantidades finitas de força e sensação, permitindo que se obtenha corpos disciplinados, distribuídos e conectados a diferentes sistemas de produção, consumo e circulação (CAPISTRANO, 2003). Esse processo não ocorre separado dos arranjos sensoriais produzidos por aparatos midiáticos, cujos mecanismos de reprodução, gravação e comunicação formam a base biopolítica da sociedade de controle.

Entretanto, sob a égide de uma corrente literária que reformula o subjetivismo romântico e influencia cinematografias – o simbolismo – há a recusa aos ditames da narrativa clássica hollywoodiana e seu projeto estético. Embora, poderosamente organizada e disseminada, a narrativa dominante e a disciplinarização dos sentidos (ambas sob domínio da lógica racional), são desafiadas por uma poética sensorial que transgride as rígidas regras românticas e parnasianas e os limites colocados pela escola realista-naturalista. Nessa perspectiva, as sinestésias deslegitimam e subvertem a noção pela qual a visão seria o sentido primeiro

Essas experiências interceptam o olho disciplinado e sua codificação pela instância do olhar/sujeito, construído pela narrativa clássica, e buscam alçar pensamentos e reflexões aos espectadores por meio daquilo que nos provocam as imagens (CAPISTRANO, 2003). As imagens da cinematografia ativam e amplificam as relações entre o que o sujeito observa, experimenta e sente, configurando um corpo sensorial. Capistrano traz o pensamento de Roland Barthes, ao descrever o cinema como festival de afetos, pressupondo a disposição hipnótica do espectador num local escuro e anônimo e seu estado de entrega e fascínio diante

das imagens em ação. Dessa forma, ao mesmo tempo que o espectador utiliza a própria lógica na audiência fílmica, com a visão codificada pelas leis de causa e efeito e temporalidade da narrativa clássica, ele está “fora”, deslocado e fascinado com a magia do ambiente cinematográfico e da imagem (e do que a ela excede), pois o corpo todo apreende o filme, não apenas o olho. Há uma associação dos sentidos, num transe que ativa afetos e percepções.

O fascínio pela experiência imagética é atribuído por Maurice Blanchot (1987) ao “contato à distância”, já que promove a aproximação daquilo que é visto e o espectador que olha. Ou seja, quando aquilo que é visto, de alguma forma, captura o olhar, numa coprodução conjunta. No instante em que a imagem é vista – “contato a distância” –, ela se faz presente, é acontecimento²⁹. É o processo que torna presente (ou preserva) algo ausente. Nesse caso, aquilo que se vê não é o mundo real, mas outro tempo e espaço eternizados e exteriorizados pela imagem, deslocando a ênfase atribuída à interioridade do observador para uma exterioridade vaga, relativa a uma experiência atemporal e impessoal.

Levando em consideração esses pressupostos, sustentamos que o cinema propicia a abertura para sensorialidades que abalam a codificação dos sentidos, na medida que as imagens cinematográficas podem produzir novos arranjos sensoriais de recusa ao enquadramento temporal e espacial operado nas subjetividades ocidentais, por aparatos de regulação, normatização e manipulação óculo-cognitiva (CAPISTRANO, 2003). Acreditamos no cinema para fazer outros usos do espaço, do corpo, da narrativa, para que possamos inventar relações afetivas como prática ética, para recriar modos de produzir afetos e conhecimentos.

Defendemos que a assistência de filmes, para além das discussões que fomentam, envolve o corpo e suas afecções, seu poder de pensar e ser afetado pela própria imagem cinematográfica tornada “cristalina” (BENSMAIA, 1991). Mais do que as imagens, nos interessam os conjuntos de sensações e relações que sobrevivem àqueles que as experimentam, assim como os afetos que extravasam aquilo que por eles passa, tornando-se outro (BELLOUR; EWALD, 1991). A produção cinematográfica é do campo da afecção, mais do que da compreensão ou do controle. A ebulição conceitual e sinestésica promovida pelo cinema é conhecimento. O cinema é uma arte que pensa, faz pensar e dá o que pensar (ALMEIDA, 2017).

²⁹ Para Amorim (2004) o acontecimento é o desdobramento dos seres-coisas, aquilo que os coloca em movimento, num fluxo de fragmentação, sem uma rede de conexões que ligam a um todo, a uma totalidade. São suas dimensões em multiplicidades (p. 40).

O cinema é ação de quem pensa diferente e descreve um lugar cheio de possibilidades, onde a exposição do corpo, seus sentidos e sensibilidades, ao som e às imagens seja capaz de tirá-lo de sua zona de conforto, provocando-o a pensar e agir fora dos modelos de educação que o formatou, dando lugar a outras subjetivações. Ao afirmarmos outras possibilidades para o corpo, para a arte, para a vida, para a subjetividade, o cinema sublinha um caráter contestador. De acordo com André (2011, p. 434, grifo da autora): “a subjetividade que não pode ser definida como homem ou mulher, é uma subjetividade insurgente, suas práticas sexuais saem da *norma* que divide a humanidade pela genitália: macho/fêmea”.

É possível à sétima arte embaralhar identidades divididas em classes, etnias, gêneros, orientações sexuais, dentre outras e introduzir protagonistas fora da heteronorma, suas formas de vida, seus romances, cujo enfoque remonta ao que era impensável, inaudível e invisível. Assim, o cinema abre um campo para repensar a ética, a sexualidade, o gênero, o corpo como estética de existência. Ele inaugura outros usos para corpos. A linguagem cinematográfica configura uma linha de fuga³⁰, um meio de recusa em alimentar dispositivos de opressão e reproduzir a discriminação e a desigualdade. É nesta direção que a linguagem cinematográfica pode inventar saídas como múltiplas possibilidades de formas de viver – até mesmo, para aquelas que nos pareçam impossíveis (ULPIANO, 1988).

³⁰ Linhas de fuga “são quase a mesma coisa que os movimentos de desterritorialização: elas não implicam qualquer retorno à natureza; elas são as pontas de desterritorialização [do transbordamento], nos agenciamentos de desejo” (DELEUZE, 1996, p. 5).

5 ENCONTROS E POTÊNCIAS DO CINEMA: UMA ANÁLISE DE QUATRO FILMES FORA DA HETERONORMA

O cinema é a invenção de um mundo que conecta a realidade com a leitura de mundo do espectador. É a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o corpo de quem assiste. Ele apresenta algo a ser visualizado, mas cuja percepção e entendimento é variável e instável, visto que depende tanto do olhar da câmera quanto do olhar do espectador (ALMEIDA, 2017). Os filmes – ficcionais, documentários e etnográficos – contemplam a multiplicidade de olhares e enquadramentos que se lança ao mundo e possibilitam diferentes leituras por meio do arranjo visual das narrativas.

A imagem (em movimento ou não) por si só é pedagógica, e, tem sua força de agenciamento sobre nós potencializada quando em associação ao áudio (ou legenda). Isso porque, ela condiciona disposições afetivas e operações cognitivas (próprias da narrativa), além de fornecer materialidade para abstrações e modelos de identificação com os personagens. Especialmente, no cinema clássico e hegemônico – de Hollywood – há uma tendência de construção de personagens e enquadramentos apoiados em padrões e estereótipos, sejam eles de gênero, de sexualidade, de estética e outros, que se sobrepõem e entrecruzam entre si (ALMEIDA; COELHO, 2015; DUARTE, 2002). Com isso, em geral, os filmes trazem consigo uma ótica dominante e hierarquizante, um saber-poder, um regime de verdade, um modelo de inteligibilidade.

Podemos afirmar que o “enquadramento de vidas em uma narrativa áudio visual é sempre um ato político” (DINIZ, 2014). A força cultural e moral do cinema pode tanto educar, quanto “deseducar, isto é, provocar uma reação ao se instalar como alteridade” (ALMEIDA, 2017, p. 10). Por isso, merecem atenção as representações e subjetividades – masculinidade, feminilidade, juventude, velhice, infância, etnia e por aí vai – produzidas pelo cinema como prática social, e, também os modos como criam, fazem circular e interpretam os sentidos e suas imagens (DUARTE, 2002; WILIAMS, 2012; ALMEIDA; COELHO, 2015).

A educação audiovisual empreendida por certas produções, que diz respeito à sexualidade e à exposição dos corpos fora da heteronorma aos demais, colabora para a manutenção da condição de abjeção que lhes é atribuída, engendrando e associando-as à depravação moral, à promiscuidade, à doença venérea e à *AIDS* (SIDA, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), à loucura, ao pecado, à culpa, ao crime (ERIBON, 2008) ou às práticas criminalizadas pelo estatuto jurídico (zoofilia, estupro, pedofilia, dentre outras), assim como à vida desregrada com uso abusivo de álcool e drogas. Nesse sentido, a representação

remete à imagem do inimigo, do mal e da ameaça, e, geralmente, impele a sua captura, subjugo e eliminação, visto que retrata o monstruoso, a aberração, o que não é humano (BAUMAN, 1998; BUTLER, 2011; AZEVEDO, 2013). Embora, isso venha mudando nas últimas décadas, a representação fora da heteronorma nos filmes (e fora deles também) sempre teve essa conotação (SILVA; RIBEIRO, 2015).

Por outro lado, o apagamento radical de pessoas e grupos que vivenciam laços amorosos não heterossexuais e performances que subvertem a essência binária do gênero das telas do cinema para as massas é outra forma de promover sua desumanização. A ausência dessas vidas, suas formações familiares e suas expressões de afeto dos meios de difusão artística e cultural – como o cinema, a literatura e outras – impede seu reconhecimento e legitimação como humano (AZEVEDO, 2013; LIONÇO; DINIZ, 2009). A mensagem difundida é de que não há corporificações para além do binarismo de gênero, por isso não há menção a homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, intersexo e tantos mais. Neste caso, a não representação não tem como objetivo desconstruir identidades fixas, mas, ao contrário, impossibilitar que essas sejam enxergadas mais amplamente na sociedade, evitando que venha à tona qualquer imagem delas e de seu valor social. De acordo com Judith Butler (2011, p. 29) “o domínio público da aparência é ele mesmo constituído com base na exclusão daquela imagem”.

Há um investimento imagético nos corpos e nas concepções sobre sexo, gênero e desejo, que se expressa tanto na linguagem cinematográfica (enquadramento, montagem, discursos, contradiscursos, zonas de silêncio), quanto na *mise-en-scène* (o olhar cinematográfico, o protagonismo, a constituição e disposição dos corpos no universo (extra)diegético) (ALMEIDA; COELHO, 2015). Assim, podemos pensar as relações assimétricas de poder forjadas nesse universo a partir das relações instituídas no espaço fictício da narrativa e/ou das hierarquias produzidas sob o efeito dos enquadramentos discursivos e visuais.

O fenômeno, homofobia, comporta a um só tempo: diferentes modalidades de violência; o silêncio em relação à diversidade sexual; a naturalização da heterossexualidade e de performances de gênero em masculino e feminino. Entretanto, para efeito desse estudo centramo-nos no conjunto de violências às pessoas heterodiscordantes (agressões, mortes, injúrias, desqualificações, prejuízos sociais, falta de rede apoio social, regime diferenciado, desigual e excludente, dentre outras) e na essencialização das performances de gênero em masculino e feminino presentes em discursos e imagens que compõem as narrativas cinematográficas.

Debora Diniz (2014), documentarista e ativista em direitos humanos, afirma que há determinadas narrativas por imagens que podem nos mover para um novo enquadramento no campo moral. Ao sustentar essa posição, compartilhada também por outros autores, Diniz realiza uma aproximação com a “dor do outro” – conceito central na obra de Susan Sontag (2008) sobre a força da fotografia para a ação política. Entretanto, abdicando da ingenuidade e assumindo para si a crítica de Sontag à Virginia Woolf em *Diante da dor dos outros* a autora admite que “não há um nós absoluto e universal que se sente tocado pelas imagens; por isso, as imagens não são capazes, sozinhas, de provocar a necessária redescrição moral sobre a dor dos outros” (DINIZ, 2014, p. 17). Ela destaca que em certos casos não basta ver para crer que há sofrimento e que esse é injusto, antes é preciso reconhecer o outro com valor para si e os demais. É preciso provocar uma alteração nos regimes da aparência. É necessário que as pessoas existam para além da abstração. Por isso, defende que “precisamos de estórias e imagens para provocar [questionar] a violência de desrealização criada pelas normas hegemônicas de enquadramento sobre o que é possível no campo moral” (DINIZ, 2014, p. 18).

Há um quê de provocação em nos defrontarmos com a realidade desconhecida da dor do outro, da vida precária, ainda que não possamos mensurar o quanto tais narrativas têm o poder de alterar os regimes de desrealização de certas vidas (SONTAG, 2008; DINIZ, 2014). Contudo, podemos supor que, se é certo que as narrativas (ou suas ausências) contribuem para manutenção do *status quo*, a mudança de seu sentido provavelmente poderá percorrer outro caminho que não o de endossá-lo. Dessa forma, a apresentação das vidas fora da heteronorma pelos filmes é um esboço de força, apesar de insuficiente para uma ação que modifique a arquitetura de castigos que lhes são impetrados.

A despeito de como são enquadrados, os fora da heteronorma são pessoas reais que sofrem na pele, todos os dias, o medo e a dor por ser o que são. A dor e a luta deles talvez nunca venha a ser “nossa”, pois é como espectador que muitos conhecem essa dor, mas a injustiça precisa ser aquela força rompante que nos coloca a pensar e a nos desorientar. A injustiça que nos chega pelas lentes do cinema é um passo importante para localizar essa dor em uma rede mais extensa que a do próprio indivíduo que sofre (DINIZ, 2014). Contudo, situar mais amplamente essa dor não se equipara a compaixão. Isso porque, embora, a compaixão configure uma reação importante, ela se abstém de encarar o sofrimento, a carência e a pretensa subalternidade como condição instituída por uma política. Completamente sentimental, a compaixão não substitui formas positivas (ativas) de solidariedade (ARENDRT, 1987; AGUIAR, 2011). É nesse contexto, que o cinema é o convite para conhecer as vidas fora

da heteronorma, pois permite o encontro e a aproximação dessas vidas (com suas dores, amores, cores, vozes, etc.), possibilitando, inclusive, desafiar as normas de representação.

Sustentamos a potência do cinema para resistir aos enquadramentos homofóbicos, compreendendo as narrativas cinematográficas como língua para afetos que pedem passagem, mergulhadas nas intensidades de seu tempo. A experiência da alteridade pode ser alcançada pela poética cinematográfica, ao acompanhar o outro e as relações que mantém com os demais (MARCELLO; FISCHER, 2011), nunca esquecendo que se trata de um olhar artístico e fragmentado sobre uma realidade ficcional, mas nem por isso dissociada do mundo real (ALMEIDA, 2017, p. 13). Por isso, mesmo os filmes hollywoodianos, com seus interesses mercadológicos, que nos despertam certa reserva, podem ser porta-voz da poética, fazendo do cinema insurgência. Além disso, também pode contribuir para compor a diversidade de olhares que se lança ao mundo.

Ao invés da representação real ou ideal dos fora da heteronorma, as imagens em movimento tornam-se devir – um constante vir a ser –, voláteis, fluidas, desprendidas de qualquer expectativa ou formatação. A arte cinematográfica é possibilidade da vida enquanto espaço de aproximações afetivas e criações inclusivas, produzindo novos arranjos de recusa ao enquadramento temporal e espacial operado nas subjetividades ocidentais. Para explorar esse potencial do cinema, é requerido fazer o exercício de nos entregarmos às imagens, à poesia nela contida, à experiência estética do cinema. Somente depois de senti-las, de experimentá-las, colocarmos-nos a pensar sobre elas. É nessa perspectiva que elegemos para nosso passeio pelo cinema personagens fora da heteronorma e suas histórias de vida nos filmes: *Pariah* (2011) de Dee Rees, *Moonligh - sob a luz do luar* (2016), de Barry Jenkins, *Minha vida em cor de rosa* (1997), de Alain Berliner e *XXY* (2007), de Lucía Puenzo.

Na escolha dos filmes, privilegiamos aqueles que fazem alusão às vivências da sexualidade e do gênero dissonantes do sistema heterocentrado e normativo de gênero, contudo, sem a pretensão de explorar toda sua multiplicidade. Optamos por filmes que, em algum momento da narrativa, expõem a relação do personagem fora da heteronorma com o espaço educacional, mas que não se restringe apenas a ele. Não elegemos como objetivo mapear, quantificar ou ranquear os filmes que apresentam protagonismos fora da heteronorma, pois temos consciência da impossibilidade de abarcar a totalidade das produções cinematográficas realizadas até o momento. Tão pouco, dedicamo-nos a analisar a representação dos fora da heteronorma no cinema, como aqueles que a fazem à luz do “Teste

Vito Russo”³¹, que leva em conta três critérios: se há um(a) personagem que é identificado como lésbica, gay, bissexual e/ou transgênero; se o(a) personagem não é definido exclusiva ou predominantemente pela sua orientação sexual ou identidade de gênero; e, se está vinculado na trama de tal forma que sua remoção teria um efeito significativo.

Não priorizamos o caráter representativo da narrativa cinematográfica – dado que qualquer realidade representada pela imagem ensejará um sem número de interpretações, acrescido do fato de que a realidade nunca se deixa representar por inteiro –, procuramos romper com a mimese naturalista e com a permanente tentativa de universalização da experiência. Também não temos o intuito de nos fixarmos em identidades sexuais e de gênero pré-estabelecidas. Tampouco nos ateremos a inferências ou suposições, nem buscaremos conexões entre causas e acontecimentos, seja *a priori* ou *posteriori*.

Ao analisarmos um filme, a preocupação está centrada com e a partir das imagens, das escolhas feitas pelo diretor ou pela diretora, o modo pelo qual ele ou ela constrói a narrativa, o roteiro, os planos, as cores, a trilha sonora, os diálogos e a seleção de locação e do elenco (ALMEIDA, 2017, MARCELLO; FISCHER, 2011). O encontro com essas escolhas nos permite entrar em contato com um modo de ver o mundo e de nele estar, e, poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades (ALMEIDA, 2017; MARCELLO; FISCHER, 2011).

Ademais, nosso enfoque restringe-se a iluminar às relações que as pessoas fora da heteronorma estabelecem com o mundo, nos seus diferentes espaços, como afetam e são afetadas pelos encontros que fazem pela vida, evidenciando certas tendências e vertentes da homofobia, mas também, e, sobretudo, a construção de vínculos de amizades e outros que aumentem a capacidade de produzir e existir. Dessa forma, o cinema estará menos interessado em guiar o olhar do espectador, e mais em oportunizar uma experiência cinematográfica nova de alteridade.

A análise dos filmes, muitas vezes, requer a descrição de trechos importantes das histórias, podendo conter parte de seu desenrolar ou final. Algumas considerações e argumentos que se destacam em um filme podem reaparecer em outro, mas isso nos parece inevitável para apresentar aquilo que é caro a cada filme. Entretanto, em geral, optamos por referenciar o outro filme também, evitando repetir as considerações e argumentos. Alguns filmes, evidentemente, jogam luz sob mais de uma questão moral, sendo possível

³¹ Inspirado no teste Bechdel que avalia a representação das mulheres no cinema por meio de critérios que visam refletir sobre a construção das narrativas, o tratamento dado às personagens femininas e ao grau de subalternidade que os arcos narrativos femininos têm em relação aos masculinos, o Teste Vito Russo, assim nomeado em homenagem ao historiador de cinema que o elaborou, enfatiza a percepção dos personagens fora da heteronorma nos filmes (MAGALDI; MACHADO, 2016).

encontrarmos nas histórias a confluência de hierarquizações, em que as posições dos sujeitos encontram-se perpassadas por mais de um marcador de prestígio ou desprestígio, mas para fins dessa tese focar-nos-emos nas histórias ficcionais de foras da heteronorma, ou seja, de vidas marcadas pela homofobia.

5.1 Pariah (2011)

“Para onde voava o pássaro sem patas, encontrava árvores sem galhos”.

Audre Lorde

A citação de Audre Lorde, feminista negra e lésbica, introduz *Pariah*. O filme, que conta com um elenco majoritariamente negro, narra a história de Alike (ou Lee), uma adolescente afro-americana às voltas com sua condição heterodiscordante. Às voltas aqui expressa a própria experiência da caminhada, um passeio que não vale pelo lugar onde se intenta chegar, mas por ele mesmo, pelos afetos que desperta, pelos encontros e desencontros que faz a partir de uma identidade que não se deixa representar, pois é inconstante e fluida.

As relações e tensões, que marcam a experiência da protagonista em razão da vivência de uma sexualidade não heterossexual e de uma performance social de gênero que não se encaixa no padrão de feminilidade socialmente admitido, guardam estreita relação com o título do filme. Isso porque, pária (*pariah*) significa aquela ou aquele que não cumpre seu papel social. Esse termo exprime a existência de um membro rejeitado pela sociedade. Ao escolher um título que remete ao processo de exclusão social sofrido por quem não se enquadra nos padrões institucionalizados de valoração cultural, a diretora e roteirista Dee Rees nos faz pensar como é instituído esse não lugar (de excluído) em nossa sociedade.

Inspirado no despertar da sexualidade da própria diretora, o drama norte-americano é atravessado pela poesia, seja aquela que a protagonista produz, seja pela magia ao abordar um tema, tantas vezes visto – processo de descoberta da sexualidade na adolescência – por um prisma tão delicado e inovador – do lugar e com a sensibilidade de quem viveu (e vive) a condição heterodiscordante. Ao atentar para certos detalhes, percebemos o cuidado e a intimidade com que Rees trabalhou o cotidiano de Alike. A diretora extrai do elenco boas atuações, em especial, de Adepero Oduye, interprete de Alike. A fotografia funciona, a exemplo, da clareza que invade as cenas finais. Na trilha sonora, composta de música underground, ganham destaque Doin My Thing de Sparlha Swa e Fire With Fire de Tamar-

Kali. A primeira produção de Ress no cinema conta com uma história forte, um olhar antropocêntrico e uma narrativa sensível.

Pariah se destaca por afirmar uma forma de existência sem fixá-la em identidades pré-estabelecidas, como de classe, gênero ou etnia. O filme expressa uma ruptura da subjetividade produzida com base nos modelos hegemônicos e ressalta a heterogeneidade e singularidade que nos constitui. A protagonista não é definida por categorias dadas, mas sim por sua potência criativa e unicidade. Ao explorar a força motriz e poética que emana de Alike, o filme se alça como novidade e insurgência.

5.1.1 O cor-de-rosa, o vestido e o consolo

Em meio às luzes artificiais de uma boate de *streaker* voltada para o público lésbico, somos apresentados à personagem principal. A experimentação de modos de vida fora da heteronorma é ao mesmo tempo algo desconhecido e motivo de segredo para Alike. O segredo é marcado pela apressada e amedrontada substituição de roupas e acessórios pela protagonista. É um *vai e vem*, em que bonés são trocados por brincos, bermudas largas e camisas em tons neutros por peças justas e de cores vivas. Introduzidos na narrativa por Audrey, mãe de Alike, o casaco *cor-de-rosa* (comprado para filha de presente) e o vestido (exigido para ida de Alike à igreja) aparecem como elementos centrais do esforço para reiterar a feminilidade da protagonista e expressar sua desaprovação à suposta estética heterodiscordante.

Em contraposição à incorporação do cor-de-rosa e do vestido, é apresentado aos espectadores o consolo (ou dildo). Embora a motivação para uso do dildo resulte do desejo da protagonista em se afirmar como lésbica (identidade contra hegemônica e originalmente insurgente, mas que dependendo do contexto se apresenta fixada), a experimentação do consolo por Alike constitui uma subversão à normativa de gênero. Ao reivindicar a materialidade do gênero no *Manifesto Contrassexual*, Paul Betriz Preciado (2014) evoca formas de incorporação e de corporeidade que remetem às distintas inscrições performativas da identidade. O gênero não é resultado somente de práticas linguístico-discursivas, ele é prostético – é, ao mesmo tempo, construído e orgânico (Ibidem). Nesse sentido, Preciado o compara ao dildo, na medida que pertence ao corpo, mas, não se trata de incorporação definitiva, pois é reversível. A “plasticidade carnal” de que é dotado possibilita ao dildo desestabilizar falsas dicotomias entre corpo e alma, matéria e forma, imitador e imitado, verdade e representação da verdade, natureza e artifício, órgãos e práticas sexuais (Ibidem). Salomé Coelho (2009, p. 33, grifo nosso) descreve o dildo segundo Preciado:

não uma mera reposição de um ente ausente, nem uma simples reprodução mimética do órgão que pretende substituir, mas sim um mote para a modificação e o desenvolvimento de um órgão vivo – tal como o telefone que, como prótese do ouvido, apura a possibilidade de comunicação com corpos distantes. [...] não é apenas um objeto mas uma operação de deslocalização/des-territorialização do suposto centro orgânico de produção sexual (de desejo, prazer) para um lugar externo ao corpo. *Esta operação de corte e trasladação que o dildo representa inaugura a deslocação do significante que, por seu turno, inicia o processo de destruição da ordem heterocêntrica.*

5.1.2 A família e a casa

No filme, ao explorar possibilidades de gênero e sexualidade, a protagonista, uma adolescente de 17 anos, se confronta com práticas homofóbicas e os discursos que as endossam. Diante da família, Alike oscila entre a ocultação e a afirmação da sexualidade fora da heteronorma. Especialmente, na relação com a mãe seu empenho para ocultar sua sexualidade se acentua. Durante a narrativa, o encontro com Audrey é para Alike quase sempre sinônimo de sofrimento e opressão. A mãe, embora também vítima da lógica binária de gênero que subjuga a mulher na sociedade ocidental, exerce uma opressão sobre a sexualidade da filha, até mesmo em suas tentativas de aproximação. Evocando o caráter desconforme das sexualidades fora da heteronorma, Audrey apela ao argumento religioso: “sei que Deus não comete erros”. Esse argumento busca legitimar um posicionamento heteronormativo e homofóbico. Além disso, ela passa boa parte da narrativa convocando a participação do marido e pai de Alike – Arthur – com essa finalidade.

Arthur parece não se importar com a sexualidade da filha, ele, inclusive, empenha-se em negar ou desconsiderar tal dimensão. A proximidade e a cumplicidade com o pai podem ser observadas em certas cenas, nas quais as experiências como jogar basquete, beber cerveja e dirigir o carro são compartilhadas entre pai e filha. Entretanto, o incômodo do pai com a sexualidade da filha fica evidente quando Alike entra numa lanchonete e um frequentador lhe acompanha com o olhar. O olhar e o gestual de Sock são logo reconhecidos por Arthur que presenciou anteriormente sua abordagem homofóbica a uma cliente e as insinuações sobre a própria filha. Vale lembrar ainda que além de desconversar toda vez que a filha falava sobre as próprias vivências amorosas, o pai atribuiu lugar de perigo à boate voltada para o público heterodiscordante, na tentativa (fracassada, pois Alike já conhecia o local) de inibir que a filha frequentasse o local.

Nesse sentido, a atuação de Audrey e Arthur na tarefa de reprimir a sexualidade heterodiscordante da filha expõe a subordinação da subjetividade e do afeto ao registro moral e religioso. O filme mostra como Alike é constituída a partir dessas subjetividades e desses

afetos. É bom ter em mente que o poder e a opressão estão menos relacionados ao agente e mais ao sistema, ou seja, a uma rede ampla, circunstancial, que forma um saber e produz um dizer que atravessa o corpo social (FOUCAULT, 2003). A homofobia é uma estratégia de poder que não engloba tudo, no entanto, provém de todos os lugares (FOUCAULT, 1985a). O filme faz uma alusão especial àquele que deveria ser um dos principais lugares de cuidado (se não o principal) – a família.

Como prática discriminatória, a homofobia provoca prejuízos sociais comparáveis aos gerados pelo racismo e pelo sexismo. Entretanto, ao contrário dos últimos, na homofobia os indivíduos são sujeitados a uma maior precariedade do laço social, na medida em que até mesmo a família opera os processos de exclusão (RIOS, 2002; LIONÇO; DINIZ, 2009; AZEVEDO, 2013). Dito de outro modo, de forma distinta das outras ordens de discriminação, a homofobia submete suas vítimas de opressão a uma vivência de solidão – isso porque ao invés de espaço de acolhimento e apoio, a família se converte em lugar de práticas homofóbicas (BORRILLO, 2010; LIONÇO; DINIZ, 2009; AZEVEDO, 2013).

Em contraste com as luzes coloridas que acompanham os outros cenários, as cores da casa de Alike são frias e sombrias. As cores estão em consonância com o ambiente desprovido de vínculos de afeto e alegria, com exceção da relação que a protagonista mantém com a irmã – Sharonda. Por meio da metáfora contida na poesia de Alike são expressadas a angústia e o sentimento de solidão engendrados no seu encontro com a mãe e com o pai (embora, um pouco menos com o último). No entanto, nessa poesia também já é possível vislumbrar uma saída.

Uma borboleta brevemente sufocada na mucosidade da sua própria metamorfose, aprisionada pela bainha membranosa de suas próprias asas subdesenvolvidas e apertada na escuridão do estreito casulo de sua própria criação para, pensando que a morte é inevitável, preparar-se para morrer na absoluta solidão da casca torcida. Uma rachadura aparece, uma luz fina, irregular, que une o mundo interno com o externo, uma borboleta brevemente paralisada pela iminência da morte, descobre que a vida é possível.

5.1.3 Poesia e escola

Embora na escola a protagonista seja afetada pelos comentários que outras garotas fazem sobre sua apresentação de gênero e orientação sexual, durante o filme não fica claro como se dá a interação com os demais. Entretanto, salta aos olhos o caráter emancipatório da interlocução de Alike com a professora de literatura – Sra. Alvarado. A avaliação realizada pela professora sobre sua escrita e uso da aliteração tem particular importância para Alike, que elege como um de seus projetos de vida o amadurecimento da capacidade de escrever.

A poesia e a escola caminham juntas na narrativa de Pariah. Alike parece explorar todo seu potencial criativo na construção de poesias. A criatividade é intercessora e agenciada ao mesmo tempo pela arte e pela educação. No espaço educativo há lugar para a poesia de autoria de Alike, poesia que ao ser criada e declamada afirma seu modo de existir. Dessa maneira, a poesia e a literatura são essenciais para inventar relações afetivas como prática ética, política e educacional, para refutar os fenômenos de padronização e produzir modos de vida inauditos.

5.1.4 Laura – a amizade

Tanto a violência quanto o afeto é uma exploração dos laços sociais, ou seja, essas reações são efeito da proximidade aos demais (BUTLER, 2009, 2007; AZEVEDO, 2013). Se por um lado, as relações familiares não proporcionavam as condições das quais a sobrevivência de Alike dependia, deixando-a mais exposta à violência arbitrária, por outro, a relação de amizade com Laura conferia à adolescente uma rede social de apoio. A amizade é uma relação moral marcada pela densidade de laços e não apenas pelo contato ou pela intimidade com o outro (BAUMAN, 1997).

Sobretudo, diante dos pressupostos hegemônicos e da fragilização de laços, a construção de vínculos de amizade é descrita como uma atualização da capacidade de envolver-se com o outro (BAUMAN, 1997). As relações densas, caracterizadas pela riqueza e fortalecimento dos vínculos, aumentam as chances de experimentar a intensidade afetiva da existência do outro. Isso porque, em contraposição à ideia de fraternidade e ao amor romântico, essas relações atribuem ao outro a condição de existência e unicidade (SILVA, 2018).

O vínculo de amizade não é compreendido como um refúgio em ilhas de similaridade, entre os supostos *iguais*, com o máximo de segurança, visando assegurar o afastamento das contradições, enfrentamentos e discordâncias que emergem do estar no mundo. A relação de amizade com o outro, a ligação face a face com aquele que expõe outra exterioridade – com o diferente –, significa não considerá-lo como ser genérico, mas, sim, como singular e único. Por meio da unicidade, que desafia a impessoalidade da norma, a amizade constitui tanto uma maneira de resistir à homogeneidade e uniformidade praticadas em nossa sociedade, como uma ruptura do modelo líquido e precário de se relacionar (SILVA, 2018).

A experiência da alteridade – o deslocamento do familiar para o lugar do outro – é amizade. Ao afirmar a existência das pessoas, a amizade é uma forma positiva de solidariedade. Partilhar o mundo é sustentar a posição do outro no mundo, mesmo quando

diverge da nossa, é defender um lugar onde seja possível ser aquilo que se é, onde a pluralidade e a diferença tenham espaço (ARENDDT, 1987). É, portanto, um modo privilegiado de humanidade (ARENDDT, 1987). Essa experiência permite superar o modo bárbaro de viver, sem recorrer à ideia do inimigo e/ou à compreensão da política como violência e da guerra ou do isolamento como saída para as situações de conflitos (AGUIAR, 2011).

A amizade significa uma experimentação capaz de irromper formas fixas de subjetividade e sociabilidade, constituindo um modo de resistência política, de recusa à administração da vida (GOMES; SILVA JÚNIOR, 2013). Ela expressa o convite a uma forma de contato inquietante, caracterizado pelo incômodo que advém do conhecimento de novas maneiras de estar com o outro e do desmoronamento de antigas verdades. Muitas vezes, dada a saturação da produção discursiva que esgota o veio criativo da amizade, é necessário entendê-la pelo esquecimento e silêncio – movimento também relacionado ao pensamento (DELEUZE, 2003; CARDOSO JR., 2007). Ou seja, esquecer do que é conhecido e esvaziar-se daquilo que fora apreendido (SALES, 2014).

A amizade de Laura e Alike não se reduz a uma intimidade compartilhada, tampouco é apenas cura para solidão e desamparo, a ligação entre elas é marcada pelo cuidado, pelo distanciamento de si mesma, pelo respeito à singularidade, e, inclusive, por ambivalências, desacordos triviais e pequenos atritos. Nesse jogo relacional, as amigas expõem que não é preciso manter uma distância confiável, e, sem manter uma relação de dependência, deixam evidente que é possível acolher, escutar, negociar, divergir e resistir.

A narrativa do filme mostra que o cuidado de si é ético em sua raiz, pois a prática de liberdade implica também a forma de cuidar do outro (FOUCAULT, 1985b). Além disso, as cenas de amizade protagonizadas por Alike e Laura remetem aos afetos que aumentam a capacidade de agir e à abertura aos encontros alegres. Em outras palavras, a amizade delas contribui para o crescimento da potência de existir uma da outra. É nesse contexto que Laura e Alike dividem um sorvete nas cenas finais; que Laura conclui os estudos e que Alike lança sua trajetória numa nova direção ao aceitar a bolsa de estudos em Berkeley. Assim, a amizade se torna espaço do imprevisível e do devir, sendo impossível antecipar o que sucederá, visto que o tornar-se é concebido à medida que acontece e inteiramente novo.

5.1.5 Um breve adeus e a saída

Após a desilusão amorosa fruto do envolvimento com Bina, uma colega de escola introduzida por Audrey como companhia para que se afastasse de Laura e de sua trajetória

heterodiscordante, Alike revela à mãe aquilo que essa tanto temia: a confirmação da condição fora da heteronorma. A reação de Audrey foi violenta e acabou por ferir Alike no rosto. Esse episódio culminou com a saída de Alike de casa, encontrando acolhida em Laura. Alike parece extrair desse acontecimento a força motriz para afirmar sua existência.

Dessa forma, mais tarde, ao ser procurada pelo pai, Alike lhe comunica que foi contemplada com uma bolsa de estudos em Berkeley e deseja que autorize sua ida. Contudo, antes de seguir viagem, Alike procura a mãe para dizer-lhe que a ama e que ela estava certa ao proferir a sentença de que Deus não comete erros, uma vez que a condição heterodiscordante não remete ao pecado, à anormalidade ou à incorreção. Audrey permanece inerte à manifestação de carinho de Alike e finaliza o encontro afirmando que rezará por ela.

Há uma explosão de branco durante as cenas finais. A poesia irrompe as cenas, e, mesmo antes que as imagens acabem, a poesia passa a ser declamada. A partir daí, ocorre uma alternância entre o som da poesia e as cenas em que Arthur encaixota os pertences de Alike; Laura e Alike estão no ônibus; a despedida de Alike do pai, da irmã e de Laura, e, por fim, Alike encontra-se no ônibus a caminho do novo – lugar, experiência, encontro e liberdade.

Corações despedaçados surgem ao nascer do sol. Pois cada ferida está abrindo, e eu estou ferida. Eu estou aberta. Ferida à nova luz sem nenhuma pressão. Aberta às possibilidades sem esforço. Ver o brilho do amor através das minhas feridas. Ver a luz brilhar por mim. Estou ferida. Estou aberta. Sou uma ferida aberta. Veja a luz do amor brilhando através de mim. Brilhando através das minhas feridas. Através das lacunas. Meu espírito fez uma jornada. Meu espírito alçou voo. Do contrário, pode não ressurgir. Não estou fugindo. Estou escolhendo. Fugir não é uma escolha para a ferida. Ferir-se é resgate. Ferir-se é liberdade. Eu não estou ferida. Eu sou livre.

5.2 Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016)

Moonlight: Sob a Luz do Luar é uma produção cinematográfica hollywoodiana, que apesar de inserida num contexto em que predomina o interesse de mercado, se destaca por apresentar a experiência do viver a partir de uma perspectiva transgressora e contra hegemônica. Com isso, o filme se distancia da lógica dominante que movimenta e orienta a indústria do cinema contemporâneo. Propicia o deslocamento de uma potência criadora submetida ao capital para uma criação cujo princípio volta-se a afirmação da vida, isto é, para a problematização do que impede sua expansão e a invenção de territórios que a viabilizem.

Barry Jenkins, diretor e roteirista, se recusa a reproduzir a narrativa e a estética hegemônicas do cinema norte-americano. Assim, opta por um elenco de atores e atrizes negros. A direção também não abriu mão da escolha de um registro mais seco, com uma

sonoridade fluida e intensa. Foi aplicada a técnica fragmentada e distorcida de *remixes* de *hip hop* para música orquestral a fim de alcançar a sonoridade desejada para composição da trilha sonora do filme. Além disso, a trilha também conta com a canção *Cucurrucucu Paloma*, interpretada por Caetano Veloso, remetendo-nos ao ritmo latino, que frente aos ditames do mercado fonográfico é, muitas vezes, subalternizado.

O filme provoca sonora e visualmente o espectador, remetendo-o a um universo ao qual se confere marginalidade. Ao mesmo tempo, desafia estereótipos e rompe com os modelos históricos da subjetividade ocidental, seja da masculinidade, de negritude, da drogadição e outros. A película conta também com uma poesia e sensibilidade magistrais, sendo impossível descrever a beleza e a magia no encontro entre o protagonista (ainda adolescente) e seu amigo Kevin à brisa do mar. Enfim, o que mais chama atenção no longa é a quebra de paradigmas. Esse espírito insurgente é o grande diferencial da produção, dotando-lhe de força e potência.

Desta feita, o diretor traz um cinema que não foi capturado pelos códigos de representação e de produção (e circulação) comerciais e que sugere modos de subjetivação que não se encontram sujeitados ao senso comum. Não há apelo à identidade, seja hegemônica, ou contra hegemônica. Por isso, não há menção ao personagem marginal movido por ideologia contra modos dominantes de existir e viver, nem àquele que sem ideologia transgride a lei em delinquências. Tampouco, há glorificação ou glamourização na não adaptação marginal, nem é o encanto em uma ingênua esperança o que o move; contudo, não o é desencantado. Pouco se trata da saga de vencidos contra vencedores, nem do homem contra a sociedade, os personagens não estão em oposição a um inimigo. Tomando as palavras de Suely Rolnik (1995, p. 74): “se há clichês no filme, elementos destinados a um reconhecimento imediato, eles não estão aí para facilitar sua digestão, mas para contracenar com as linhas de fuga, numa guerra que constitui a própria essência do filme”.

Nesse sentido, a película possibilita modos de existência singulares que se criam a partir de agenciamentos. Ela puxa linhas de fuga do drama, tomando direções inéditas e indo de encontro à tradição. Os personagens são marginais porque “cavalgam as linhas de fuga em luta contra as forças de homogeneização, montadas pelos clichês” (Ibidem, p. 74). A inventividade estética da produção de Jenkins – premiada como melhor filme, ator coadjuvante e roteiro adaptado – é marcada pela força das imagens e pela economia dos diálogos.

Toda decisão estética adotada pelo diretor vai ao encontro de uma narrativa densa e transgressora. Exemplo disso, são os saltos no tempo que atestam aquilo que ficara subentendido, como a morte do personagem Juan ou a violência estatal vivida pelo protagonista como punição a sua reação na escola. Ou ainda, a conexão que se estabelece entre

a movimentação frenética e inesperada da câmera e a forma de falar dos personagens: uma linguagem coloquial e popular com predominância de gírias, a fim de marcar aquilo que é considerado periférico ou usual das periferias. A estética comporta uma ética, à medida que é uma escolha reagir contra a violência das formações de poder às quais a sociedade atual está acorrentada.

Em *Moonlight* aproximamo-nos da vida de um afro-americano que cresce na periferia da costa sudeste dos EUA. O filme conta com três momentos, que possuem os subtítulos – Little, Chiron e Black. Estes configuram passeios pela vida do personagem principal, delineando acontecimentos paradigmáticos. Foram escalados três atores diferentes para cada um desses momentos. Com tais momentos, a direção não busca ligar constantemente o personagem ao antes e ao depois, instituindo uma imagem-tempo direta; trata, ao contrário, de talhar um presente no qual o personagem não cessa de se tornar outro (DELEUZE, 2005b). Sobretudo, porque somos ao mesmo tempo adolescência, infância, velhice e maturidade (DELEUZE, 1992).

O filme tem início com uma tela completamente escura e ao fundo o barulho das ondas do mar juntamente com a canção “Every Nigger is a Star” de Boris Gardiner – cantor, compositor e baixista jamaicano. A seguir, somos apresentados a Juan, um narcotraficante cubano, que estaciona seu clássico e imponente carro azul numa rua da periferia – Liberty City, em Miami. Na sequência, assim como Juan, nós – espectadores – somos surpreendidos com a perseguição aflitiva e desigual ao personagem principal por um bando de garotos.

5.2.1 Little

É nesse contexto assimétrico e hostil que Chiron, uma criança que se esconde acidentalmente num apartamento abandonado para se proteger, é encontrado por Juan. Cena a cena vamos conhecendo um pouco mais da vida da criança contida e apelidada de “Little”. Vemos acontecer a aproximação de Chiron e Juan. Isso porque, Juan o acolhe, permitindo que passe a noite com ele e sua companheira Teresa, antes de acompanhá-lo de volta até sua casa. Com o retorno de Chiron a casa, é possível observar a relação emocionalmente abusiva que a mãe, Paula, mantém com o menino. Semelhante à Alike e Laura em *Pariah*, Chiron não encontra na mãe um lugar de acolhimento. Contudo, no caso de Chiron, a mãe implica toda família, já que essa se restringe a Paula. Na convivência com a mãe, Chiron é submetido a falta de cuidado e a violência homofóbica, que se convertem em dor e solidão.

Por outro lado, o encontro entre Juan e Chiron possibilita o nascimento de uma relação de amizade. A amizade entre Juan e Chiron permitirá algo novo na vida dos dois – a experiência da confiança e do cuidado. Isso fica claro em quase todas as cenas, em especial, naquela em que Juan convida o menino para entrar no mar e a esse se entregar com sua ajuda, boiando e deixando o corpo se levar pelo movimento das ondas, ou ainda, quando o estimula a realizar os primeiros movimentos com o objetivo de se deslocar no mar, nadando. Ao sair do mar, sentados à beira da praia, eles conversam sobre uma experiência compartilhada por ambos: a negritude. A certa altura da conversa, ao ser indagado por Chiron se seu nome era *Blue* – já que contava que assim era chamado por uma velhinha que lhe atribuiu esse nome devido a percepção que tinha de que a sua cor de pele refletia a luz azul da lua –, Juan responde que não e afirma que cabe a si próprio decidir quem será, pois, não se pode deixar que ninguém o faça por você.

A relação entre Chiron e Juan se estabelece como afeto, alegria, cuidado e admiração. A ligação deles expõe um elo que não é regido por ascendência e descendência, pela consanguinidade. É um envolvimento que não remete a filiação, mas sim à aliança, a estar no mesmo barco, a remar juntos, a “partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição” (DELEUZE, 1985, p. 60). Há um *sofrer com* que é constituído da cumplicidade com todo e qualquer movimento de entrega e de diferenciação (ROLNIK, 1995). A conversa em que o protagonista indaga o que é “viado” (*faggot*) a Juan é exemplo da confiança que a relação promove. A resposta de Juan, “é uma palavra usada para magoar os *gays*”, exprime toda homofobia que há no vocábulo, toda carga pejorativa que ele carrega consigo e destaca *a que se presta* o termo – o intuito de ferir e provocar sofrimento. Em seguida, o ingênuo Chiron interroga se ele é *gay*, ao que prontamente Juan refuta, explicando que seja o que for, não há razão para ser agredido. Mais uma vez, Juan promove uma virada na questão da sexualidade, mostrando a falta de relevância em se saber se é ou não fora da heteronorma, mas sim que isso não deve, de modo algum, ser motivo de humilhação.

O diálogo é franco e aberto, dessa forma, Chiron ainda se sente à vontade para questionar: como saberá se é ou não *gay*? Juan assegura que ele simplesmente saberá e Teresa, que também participa da conversa, acrescenta que ele saberá quando chegar o momento. A interlocução mostra o quão precoce a heteronormatividade se faz presente na vida de Chiron, configurando uma preocupação antes mesmo da descoberta da sexualidade, visto ainda ser uma criança. Juan e Teresa constituem uma rede de apoio para o protagonista. Contudo, durante a cena é possível visualizar, aquilo que excede as falas, ou seja, as expressões faciais dos amigos, e constatar que abordar o assunto da sexualidade quase nunca é fácil. As

expressões, especialmente, de Juan, mostram a dificuldade e despreparo para lidar com o tema que tão cedo chega a Chiron.

Na realidade, de fato, muitos pais, mães, avós, tios, amigos e professores manifestam essa queixa. Diante disso, devemos nos perguntar: por que temas como sexo e sexualidade, que se referem a manifestações humanas, foram e continuam sendo tabus em nossa sociedade? Por que provoca tanto constrangimento ou desconforto abordá-los? Essas (e muitas outras) são perguntas que *Moonlight* suscita. As respostas, em geral, remetem ao campo da moralidade. Mas, esquivando-nos das soluções fáceis, das fórmulas simples a qual recorreremos para fornecer uma explicação ou resposta, admitimos que há múltiplas possibilidades (MORIN, 1996) e que nos colocarmos a pensar sobre elas já é o começo.

O assunto da sexualidade é inserido pelo personagem principal ao fazer alusão a complexa e difícil relação com a mãe, que havia lhe chamado de “bicha”. Conforme observado desde o início do filme, Chiron mantém laços precários com a mãe, que vive sob efeito de drogas e, em razão disso, o negligencia e o agride. Por isso, ao final da interlocução na cena descrita, o menino provoca Juan com uma pergunta que explicita a ambiguidade que fora constatada: se ele é narcotraficante e se sua mãe é usuária de droga. Juan acena que sim. Diante do questionamento, que enseja a saída de Chiron, Juan se emociona cabisbaixo, provavelmente, porque (assim como os espectadores) a partir daquele momento fica explícita sua participação na vulnerabilidade vivida pelo menino, o que confronta sua postura ética, ou seja, sua capacidade de responder à injustiça, à desigualdade, à precariedade imposta a certas vidas (BUTLER, 2009). Essa passagem do filme expõe também que a relação de amizade admite contradições e divergências.

Com essa abordagem, o diretor se afasta de uma perspectiva maniqueísta em que há uma divisão simplificada e dualista que polariza personagens, ações, experiências, acontecimentos entre bons e ruins, fáceis e difíceis etc. Jenkins assume por meio da narrativa que “há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações” (MORIN, 1996, p. 274). A narrativa de *Moonlight* recusa o pensamento simplista e admite a multidimensionalidade das vivências e das pessoas, concebendo que são atravessadas, simultaneamente, por incertezas, expectativas, acasos, determinações, dentre outras. Por isso, há ambiguidades em Juan e até mesmo em Paula. É possível ver como a mãe, mesmo adicta, mais de uma vez, ordena que Chiron vá à escola ou diz que ele é tudo para ela, indicando algum grau de afeto em meio a conturbada relação que tem com o filho.

5.2.2 Chiron

O *fade in* (tela escura de onde surge a imagem) com a presença de uma luz azul piscante e uma música clássica inserem Chiron já adolescente. Na sequência, adentramos o universo escolar, que remete a uma aula de biologia dada nos moldes tradicionais, vulgo *cuspe e giz*. A perspectiva educacional adotada pela escola de Chiron é identificada pelo seu enfoque na transmissão do conhecimento, sem compromisso com a formação cidadã e com valores democráticos. As cadeiras enfileiradas já sugerem a *educação bancária* (FREIRE, 2000), na qual se atribui passividade ao estudante que é visto como depositário do conteúdo. Isto salta aos olhos quando o professor (sua voz) chama atenção de Chiron para que se concentre no conteúdo, sem se preocupar que outro aluno se aproveite da situação para fazer chacota. Terrel em tom debochado atribui a distração de Chiron ao esquecimento do absorvente, dizendo ser coisa de mulher e instigando-o.

Na cena, a postura do docente, revestida da suposta neutralidade, é indiferente às singularidades de Chiron, ao seu contexto social, aos modelos de masculinidade (e feminilidade) endossados pelo/no espaço escolar, deixando evidente a despreocupação com práticas injustas e discriminatórias – homofóbicas –, visto que nenhuma intervenção pedagógica é realizada. Entretanto, o *não intervir* é consentir, e, portanto, o silêncio do professor legitima a homofobia e oculta uma posição política que impõe maior vulnerabilidade aos fora da heteronorma. As situações de violência que tem como objetivo a “correção de gênero”, muitas vezes, sequer são concebidas como violência; outras, são banalizadas, por terem sido naturalizadas, inclusive, por professores.

O adolescente segue cada vez mais calado e intimidado, principalmente no ambiente escolar e na vizinhança. A escola, que em uma das cenas da infância, chegou a apresentar Chiron dançando livre e alegremente ao som da música em uma sala de aula repleta de espelhos (aliás, uma imagem rara e única, em que vemos um sorriso no rosto do menino), agora é sinônimo de coação e hostilidade. Na infância, o ambiente escolar acionava a socialização segundo padrões binários de gênero e marcadores fixos da masculinidade e feminilidade, como indica a cena em que o protagonista adentra o banheiro da escola e é imediatamente convocado por outras crianças a participar de um ritual de comparação do tamanho e aparência do pênis, tido como marcador de virilidade.

O modelo de socialização na vizinhança não diferia muito da escola e incluía a habilidade em jogar futebol e a capacidade de se sobrepor aos demais pelo uso da força. Isso nos é mostrado na cena em que após não demonstrar domínio de bola, Chiron se distancia

isolado e solitário até ser interpelado por Kevin, que só se dá por satisfeito após o protagonista entrar numa luta corporal com ele para provar que não é *frouxo* – numa forma infantil de contradizer aquilo que fora dito – a ofensa. Entretanto, com Chiron adolescente tanto a escola como a vizinhança são espaços de práticas homofóbicas, que autorizam e (re)produzem a violência contra os fora da heteronorma.

Na adolescência, Chiron vive se escondendo e evitando Terrel e seus companheiros, que o perseguem dentro e fora da escola, ofendendo sua mãe por ter passado a se prostituir para manter a dependência química, fazendo insinuações sobre sua relação com Teresa, ridicularizando o seu modo de vestir e ameaçando-o. O adolescente parece só encontrar refúgio na casa de Teresa, que continua a apoiá-lo, mesmo após a morte de Juan. Contudo, esse apoio não afasta o medo impresso em Chiron. O medo é expressão da permanente possibilidade de sofrer qualquer uma das formas de homofobia (AZEVEDO, 2013). Ele por si só configura uma modalidade de violência (BORRILLO, 2010). As pessoas heterodiscordantes (ou que se presume que sejam) vivem sob a ameaça constante da violência, engendrando um sentimento de medo, opressão e contravenção com a ordem sexual e social (AZEVEDO, 2013). Além disso, em geral, o medo suscita a necessidade de dissimular e de ocultar sentimentos, o conflito perante a assunção da sexualidade ou ainda a preocupação em mantê-la em segredo ou restrita ao âmbito privado (AZEVEDO, 2013; POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009; LEMAITRE RIPOLL, 2009).

Por outro lado, Chiron se surpreende com um novo sentimento que nasce dos encontros casuais com Kevin – colega de escola desde a infância. Kevin também adolescente passa a apelidá-lo nesta fase da vida de Black, causando estranhamento no protagonista. A descoberta da sexualidade pelo protagonista só vem à tona de forma clara ao encontrar Kevin na praia, uma vez que tal encontro culminou com manifestações de carinho e uma experiência sexual.

Embora, as manifestações sexuais variem muito e dependam da cultura em que estão inseridas, as primeiras vivências sexuais com envolvimento genital, em geral, ocorrem na adolescência (TAQUETTE, 2015). Essa é uma fase de experimentação e transformações corporais. No entanto, para adolescentes heterodiscordantes a descoberta e a experimentação sexual vêm acompanhada de uma sensação de inadequação, rejeição e estranheza. Nesse caso, o reconhecimento da própria sexualidade envolve um processo de aceitação para si mesmo e para os demais, e, portanto, uma condição que variará de adolescente para adolescente em enfrentar estigmas, homofobia, preconceito e heterossexismo (Ibidem). Com isso, assume-se que há uma singularidade e que o contexto social, econômico e político de cada adolescente fora da heteronorma não pode ser desprezado. A política precarizante e violenta da homofobia

tem impacto variável na vida fora da heteronorma, pois há aqueles que acumulam vulnerabilidades.

Diante da situação vulnerável de Chiron, o espectador assiste a violência provocada por seus colegas de escola. Com esse episódio também fica evidente o lugar de desproteção do espaço educacional, uma vez que ao invés de escutar e acolhê-lo, a representante a quem ele fora encaminhado faz alegações que colocam em xeque sua virilidade e reitera uma performance tida como masculina: *Se você fosse homem, teria quatro idiotas ao seu lado*. Sem contar com amparo, o protagonista responde ao agressor com uma atitude violenta, sendo detido e levado pelos agentes policiais.

5.2.3 Black

Com a sonoridade do *hip hop*, somos apresentados a Black. O protagonista abandona a aparência franzina (característica da infância e adolescência) e passa a exibir um corpo musculoso, com ouro nos dentes e um modo de andar, se vestir e gesticular que é a mimese do Juan – que o acolhera quando criança. O carro e a atividade de Black também remetem ao narcotraficante. O filme deixa evidente a relação de Black, que vive e trafica em Atlanta, com as gangues da região. Entretanto, ao contrário do que seu estereótipo faz pressupor, ele desconversa quando indagado sobre o relacionamento com mulheres.

Com Black, aparecem as primeiras linhas de fuga no corpo, na voz e nas atitudes de Chiron. A prisão, após o episódio de reação de Chiron ao agressor, que fora prenúncio do seu aniquilamento total, deu-lhe impulso, o fortaleceu, abriu-lhe a possibilidade de um novo começo. Sua postura emancipada, embora marginal, nos conduz por cenas onde não é mais o do drama, nem o da vítima. Fica para trás a postura do adolescente cabisbaixo que demandava piedade. Seu corpo e atitude atuais afirmam que há outros modos de existência possíveis. Modos de existência que não se resumem a um modelo alternativo, pois, ainda que guarde semelhança com Juan, dele se diferencia, expondo que tais modos são efeito de uma afirmação de diferenças, efeito de sua problematização.

Chiron experimenta, inclusive, reagir com indiferença às constantes ligações da Paula, isto é, a tentativa de cumplicidade pela compaixão, pela culpa. Sua indiferença constitui o “desinteresse por aquilo que, no outro, recusa-se ao devir” (ROLNIK, 1995, p. 70). Não é uma indiferença que impera no polo da captura, feita de um nada de desejo ou de uma desqualificação do outro - ou, pior ainda, do cinismo de um gozo perverso proporcionado por

essa desqualificação” (Ibiden). Porém, ao ceder a uma das ligações que pensava se tratar da mãe, Chiron é surpreendido com a ligação de Kevin, que o convida para um encontro.

Assim segue-se, primeiro, o reencontro com a mãe, quando no decorrer da conversa uma lágrima lhe escapa e é imediatamente enxugada. Chorar não mais parece adequado a performance social de gênero que busca alimentar, isto é, a um padrão de masculinidade no qual a demonstração de afeto e carinho pelo homem é sinal de fraqueza. Se quando adolescente, mesmo diante da negação por Kevin, ele confessou que chorava, recusando o ditame de que *homem não chora*, agora constituído de um corpo-armadura se defende de emoções que possam denotar delicadeza e fragilidade. Afinal, ao levar em consideração a lógica binária de gênero não é possível afirmar a masculinidade nesses termos.

Posteriormente, no encontro com Kevin, há o resgate de histórias do passado/presente, que ora caminharam lado a lado, que ora se entrecruzaram. Histórias repletas de heterogeneidade, de dinamismo, de pluralidade, de contradição, de redundância, de imbricações, de descontinuidade e de inconstância. No registro desse encontro, a câmera foca o rosto de Chiron, permitindo ver a doçura de seu olhar, expressão do devir-criança, disposto a descobrir afetos no acontecimento, no percurso.

Kevin, estranhando as mudanças (corporais, de atitudes, dentre outras) em Chiron, questiona se ele realmente havia se tornado *durão*. Ou se tratava de um escudo para se proteger ou esconder seus sentimentos. Nessa cena, o protagonista rompe com o estereótipo que o faz incorporar a *máscara* de macho, forte e infalível e diz que durante muito tempo tentou esquecer a última vez que eles se viram, remetendo ao momento de sua prisão na escola – no que Kevin de certa forma facilitara. Kevin, envergonhado, reconhece que sempre fora influenciável e que nunca fizera aquilo que tinha vontade, mas, sim, o que era induzido a fazer. Chiron assume para Kevin que além dele ninguém mais o tocara, então eles se aproximam.

A ligação entre Chiron e Kevin expõe “um processo rico em acasos, feito de moleza e passividade, que avança ao ritmo das paixões, encontros, coerções e das pequenas mortes de todos os dias” (MAFFESOLI, 1979). Kevin é o personagem que aciona e resgata a afetividade mantida em segredo por Chiron. Ele consegue liberar a sensibilidade encoberta pelo padrão de masculinidade, capaz mesmo de acessá-la e provocar sua exposição. Nessa passagem do filme, há uma experiência de conexão por afetos e se institui diante de nós um campo de confiança, “no qual é possível mostrar-se para o outro com as marcas de linhas de fuga em seu corpo e sua alma, sem sentir-se ou ser tachado de louco, fraco ou perdedor” (ROLNIK, 1994, p. 71). Por isso, os silêncios e a música diegética que delineiam o reencontro entre eles compõem um dos momentos mais tocante do filme.

Não sabemos o que vai acontecer com a relação entre Chiron e Kevin, só conhecemos o campo de confiança que seu encontro proporcionou para cada um deles e é isso o que importa: a coragem da entrega. A última cena mostra Chiron-criança olhando o mar e depois voltando-se para a câmera. A cor do corpo de Chiron está saturada, expondo um brilho e refletindo um azul. O reencontro que o espectador tem com uma criança parece afirmar que ela “coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos - contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, à criança molar da qual o adulto é o futuro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 92).

5.3 Minha Vida em Cor de Rosa (1997)

Com uma narrativa sensível e lúdica, *Minha Vida em Cor de Rosa*, produção cinematográfica europeia (cooperativa entre Bélgica, França e Reino Unido), narra a história de Ludovic – uma criança cuja apresentação de gênero incomoda os moradores do bairro para onde se mudara com a família. O diretor Alain Berliner joga luz sob as questões de gênero e sexualidade, utilizando as cores e o figurino para informar a audiência sobre marcadores hegemônicos de feminilidade e masculinidade. Mais do que isso, ele tem a coragem de afirmar o ser em sua diversidade.

Berliner elege uma estética que explora a sucessão de planos de uma existência rigorosamente ordinária extraídos do cotidiano do universo suburbano, no qual importa menos seu recorte ou que possa pertencer a qualquer outro universo (urbano ou suburbano) e mais as tensões entre diferentes modos de subjetivação e formas de viver a sexualidade e o gênero, que delineando diferentes composições podem remeter a qualquer universo periférico contemporâneo. Em outras palavras, o diretor traz à *existência* a micropolítica – forças que movimentam a realidade, “dissolvendo suas formas e engendrando outras, num processo que envolve o desejo e a subjetividade” –, ou seja, acontecimentos e experiências atravessados pelo desejo de mudança, por uma nova subjetividade para os fatos e modos de vida tal qual apresentam-se na sociedade (ROLNIK, 2006, p. 1). Apropriando-nos das palavras de Rolnik (1994, p. 75), a estética adotada pela direção “tem a ver com um sentido que se cria e toma corpo a partir de signos que se consegue escutar quando se toma a decisão de reagir contra a violência da captura pelo senso comum [pela heteronorma]”.

Em *Minha Vida em Cor de Rosa* assistimos uma coreografia de corpos e atitudes guiada pela tensão entre campos de força diversos. A narrativa constrói no espaço fílmico a

exclusão social de um menino que experimenta o gênero e a sexualidade em dissonância com os padrões de valoração culturais, assim como as linhas de fuga movidas por força de singularização. Para tanto, ela se vale de uma linguagem que privilegia o banal e os pormenores do cotidiano. Numa descolonização das imagens em movimento, o filme nos conduz a brechas no plano uniforme e achatado a que somos apresentados, borrando seus contornos e transbordando desse plano pela pressão de linhas de fuga que aos poucos dão forma a outros planos.

Trabalhado com primor, o protagonismo da criança ganha relevo no filme, bem como a brincadeira de faz-de-conta e o jogo. Neste caso, o cinema torna visível (ao invés de simplesmente reproduzir o visível) os trajetos feitos pelas crianças para explorar os meios e traçar seus mapas, bem como sua apropriação ou não da norma binária e heterossexual. A narrativa apresenta a magia que há no brincar de fazer de conta. Contudo, as crianças não só imitam como afirma Deleuze (1997), elas se tornam aquilo com que brincam. As crianças entram em zonas de vizinhança *entre* o que são e o que simulam ser, fazer, estar, enfim, brincar (DELEUZE, 1997).

As imagens de cores vivas de flores e objetos ao som da música francesa *Rose* inauguram o filme. Nelas se anunciam os créditos e parte do que nos espera. No início a vizinhança se prepara para a festa de recepção da família Fabre: as mulheres sendo auxiliadas pelos maridos a entrarem em seus vestidos em tons de rosa, vermelho e laranja. Na cena em que Pierre Fabre – o pai – discursa e nomeia um a um os membros da família, somos apresentados à Ludovic, o caçula, que aparece com um vestido rosa, brincos, sapato alto, adereço de flores no cabelo e maquiagem. O susto dos vizinhos é imediato, mas sem grande intensidade, visto que o pai e a mãe (Hanna) se esforçam para amenizar o acontecimento. O primeiro diz se tratar de uma brincadeira do menino, enquanto Hanna retira-lhe a maquiagem, fazendo-o retornar à festa numa apresentação dita masculina. No entanto, a situação se torna problemática quando Ludo, como é chamado, persiste em questionar as performances sociais de gênero e reivindica casar-se com Jerome – vizinho, colega de turma, e, sobretudo, filho do chefe de seu pai.

Delineia-se com o desencadear do filme diferentes tipos de força e a variação de sua composição na vida de cada um dos personagens. De um lado, o campo de forças que tendem à captura pela heteronorma, expresso numa massa de corpos e ações orientada pela idealização de padrões de gênero binários e opostos e de um suposto encadeamento sexo/gênero/desejo. De outro, derivando-se do primeiro, mas questionando sua estrutura fundante, àqueles que desenham linhas de fuga movidos por forças de singularização, da diversidade e da alteridade,

aquele que produz a própria vida, deixando para trás os territórios das regras e abandonando às expectativas depositadas sobre si (CECCIM; PALOMBINI 2009). É claro, que isso não impede que ao longo da narrativa os personagens não passem de um campo a outro. Afinal, as composições são efêmeras e não eternas e nenhuma força é vencedora de uma vez por todas.

5.3.1 Povo do plano heteronormativo: gênero e sexualidade engessados

O povo do plano heteronormativo é composto por homens e mulheres que vivem subjugados a performances sociais de gênero binárias e divergentes, que reproduzem socialmente os modelos masculino e feminino cujo valor cultural acarreta a manutenção das desigualdades de gênero. Homens aprisionados a uma identidade masculina fixa que pressupõe funções, comportamentos e subjetividades relacionadas com a força, domínio, independência, capacidade, público, agressividade, virilidade, e mulheres, a uma feminilidade que, ao contrário, se expressa pela fragilidade, submissão, dependência, incapacidade, privacidade, amorosidade e negação do prazer sexual.

É um bloco de personagens do qual fazem parte homens e mulheres que se inserem na vida familiar segundo referenciais de gênero dominante. Portanto, são pais que assumem para si uma identidade construída com base na masculinidade, que por sua vez está ancorada na valorização da performance sexual e reprodutiva do homem, que lhe nega a paternagem – os cuidados paternos (FREITAS et al., 2009). Uma paternidade que se vincula exclusivamente a capacidade de prover materialmente a família, que extrai dessa configuração familiar, dessa hierarquia doméstica, um lugar de autoridade. Nessa composição familiar, a maternidade é sedimentada como os cuidados com a casa e com os filhos – maternagem –, restringindo a atuação da mulher ao âmbito doméstico.

É assim que vemos na tela os corpos agindo de maneira uniforme sob o mesmo regime: todos os homens da vizinhança saem diariamente para trabalho, nunca sem antes levarem seus filhos à escola; as mulheres cortam os cabelos dos filhos, mas não os seus próprios, pois dependem da permissão ou aprovação dos maridos para qualquer coisa, elas são costureiras, fazem as tarefas domésticas conquanto que dentro de casa, elas desmaiam ao invés de enfrentar as situações, fogem da velhice e a desqualificam, dando-lhe sentido de caduquice. Homens e mulheres perversos que só querem humilhar, dominar e excluir aqueles que se atrevem a agir com alegria, fazendo aquilo que bem entendem e divergindo de padrões de socialização hegemônicos; pais e mães que buscam escravizar o modo de viver de filhos a uma conformidade ao modelo de gênero e sexualidade dotado de valor cultural. Tais personagens

produzem ações e discursos egoístas (Hanna atribui a Ludovic a culpa por tudo que acontece de ruim em sua vida), religiosos (Jerome diz aterrorizado que não quer ir para o inferno!), moralistas (quase todas as cenas de repreensão à forma como Ludovic vivencia o gênero) e segregacionistas (os pais encaminham uma petição para expulsão de Ludovic da escola).

No contexto do filme, a pressão homofóbica e heteronormativa bombardeia todas as pessoas, principalmente aquelas que ousam desafiá-las, seja para adestrá-las, controlá-las ou aniquilá-las. Nesse plano, os agenciamentos se dão sempre no mesmo sentido: tentar “tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, lastreá-los, reestratificá-los, reconstituir formas e sujeitos em profundidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52). Exemplo disso é a terapêutica a que Ludovic é submetido numa tentativa de reconduzi-lo ao pressuposta continuidade entre sexo, gênero e desejo. A hipótese levantada pela terapeuta para descobrir onde estava o *erro* para que Ludovic não se apresentasse socialmente como um menino e/ou não se interessasse por meninas tem origem em teorias psicanalíticas. Ela expressa que Ludovic teria se oferecido para assumir o lugar da menina desejada pelos pais a fim de compor dois casais de filhos, ou seja, que os pais projetaram seus desejos sobre a criança, demandando dela que ocupasse tal lugar.

Em outra manifestação desse plano, Pierre segue a sugestão que lhe fora dada pelo chefe, na qual ele é quem deveria se ocupar da educação do menino, da pedagogia de gênero, já que a mãe parece não ter obtido êxito em adequar Ludovic conforme o padrão de masculinidade vigente. Embora não seja explicitado no diálogo entre os personagens, fica subentendida à noção psicanalítica de que a falta de um referencial masculino pode levar à heterodiscordância dos filhos. Assim, o pai, atendendo à estratégia heterocentrada, passa acompanhar e estimular Ludovic a praticar atividades consideradas masculinas, como o futebol. Em outra tentativa de inibir os movimentos de desterritorialização do protagonista, a família consente que Ludovic vá de saia a festa da vizinha, pois veem nisso uma estratégia de *cura*, pois segundo a teoria evocada ele se liberaria da fantasia e após saturar-se dela voltaria ao *normal* e ao real. A justificativa, munida da força de correção de gênero, não escapa aos vizinhos mais inflexíveis, que a rebatem falando que *é como beber para ficar sóbrio*.

É importante ressaltar que todos os personagens da família em algum momento da narrativa foram capturados pela força heteronormativa ou homofóbica, o que demonstra que ninguém escapa de tais forças. Hanna, pressionada pelo papel de mãe num arranjo familiar assimétrico e tradicional, retira a maquiagem da boca do filho com rispidez e lhe diz inúmeras vezes que *menino não se casa com menino!* (embora ela mesma fique reticente ao exclamar isso). Outras vezes, ela ressentida despeja no filho a culpa pela desgraça da família (pela perda

do emprego do pai, pela mudança para um bairro mais simples, pelo rebaixamento do padrão socioeconômico, etc.). Pierre, igualmente pressionado pela imagem de provedor e de autoridade de chefe de família, encara o filho de forma repreensiva por sua subversão à lei de gênero, assim como, irritado por não ter suas expectativas atendidas pelo filho, o sacoleja e o ameaça. A avó – que é acolhedora e servira posteriormente de abrigo ao menino, liberando-o para se expressar como queira –, em certos momentos lhe aponta que a dissonância ao padrão de gênero não é pertinente, nem adequada a sua idade. Já Zoé, a irmã, chama atenção do protagonista quando esse insiste que se tornará mulher e menstruará, enquanto os irmãos Jean e Thom trocam acusações para saber de quem é a culpa, quem se eximiu de defender Ludovic quando fora intimidado e surrado por outros meninos – destaca-se a omissão e o silêncio frente a violência homofóbica.

Se durante algumas cenas do filme as forças heteronormativas e homofóbicas foram violências menos ostensivas (conselhos, agressões verbais, afastamentos, caras e bocas, terapêuticas, dentre outras), depois que Ludovic teve a *audácia* de assumir o papel da Branca de Neve numa peça da escola, substituindo a vizinha e aguardando o esperado beijo do príncipe, elas passaram a operar em sua versão mais visível, abertamente declarada, culminando com uma surra no menino dentro do vestiário da escola, com a exclusão da família dos espaços sociais e com a pichação no portão de casa com o dizer *FORA VIADOS*. É curioso observar como a fotografia que se mantinha colorida, abusando do cor-de-rosa, a partir desse acontecimento dá lugar a uma azulada e fria, com o uso predominante do azul, marcando a frieza que o lugar de abjeção remete.

Contudo, o plano que se pretende eterno, que conjura a diferença que se constrói na mistura dos mundos, pode desabar (ROLNIK, 1995). Isso porque é impossível se sustentar com tamanha falta de oxigenação, sem a dissolução de pretensas verdades, identidades, subjetividades e discursos, sem o deslocamento de afetos. Dito isso, nos vem à mente a cena em que a mulher de Albert desmaia e cai ao ver Ludovic encenando casar-se com seu filho Jerome. Evocamos, então, as palavras de Rolnik (*Ibidem*, p. 67) que alertara:

De quando em quando alguém cai, sucumbe ao medo do desabamento da cena - desabamento do mundo, desabamento de si - que uma minúscula linha de fuga, um punhadinho de caos, perfurando o compacto muro do senso comum, pode vir a provocar; medo de não conseguir mais sustentar o plano ou sustentar-se no plano.

5.3.2 Criança, brincadeira e linhas de fuga

Essa minúscula linha de fuga, esse punhadinho de caos, compõe um outro plano, em que outras forças estão em jogo. Tais forças atravessam de fora a fora as máquinas duais e oponentes, deslizam entre as sexualidades conhecidas e produzem um sem número delas. Elas não se prendem a uma idade, a um gênero, a uma sexualidade, a uma espécie e nos conduzem por zona de vizinhança, estar-entre, passar entre, *intermezzo* – um corpo sem órgãos³². Essas forças também geram linhas de fuga, ou seja, a vontade de afirmar sua singularidade como diferença, como subversão às normas de gênero e a heteronorma. Percebemos esse plano, ao mesmo tempo que ele nos faz perceber o imperceptível – o microplano, o cotidiano (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A criança está sempre mergulhada num meio atual que ela explora e percorre (DELEUZE, 1997). Esses meios são feitos de qualidades, substâncias, acontecimentos e potências. Eles surgem como pretextos, convites, atividades, percursos. Tudo é experimentar, é brincar um jogo que se joga a vera. Nessa brincadeira, nesse percurso, as crianças traçam trajetos essenciais ao inseparável processo cognitivo-afetivo, mapeando a experiência, preenchendo-a de intensidades afetivas. Deleuze (1997, p. 76) mostra que um menino define um cavalo – poderia ser qualquer outra coisa –, traçando uma lista de afetos como “possuir um grande faz-pipi, arrastar cargas pesadas, ter viseiras, morder, cair, ser chicoteado, fazer charivari com suas patas”. O corpo ou a figura que a criança nomeia é sempre mutável, isso porque o mapa intensivo dos afetos que a determinam também o é.

A figura nomeada e mutável é devir, pois o mapa intensivo de distribuição de afetos está contido no mapa do trajeto que possibilitou encontrá-la e conhecê-la e vice-versa. Isso marca a desnecessária distinção entre real e imaginário, visto que, como destaca Deleuze (1997, p. 77), “é o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir”. Assim, as crianças exprimem um cavalo, um pai, ou mesmo uma mulher, como é o caso de Ludovic, nosso protagonista. A inteireza que caracteriza o devir não remete à generalidade, mas sim a uma

³² Em referência ao texto *Para acabar com o julgamento de Deus* de Antonin Artaud, Deleuze e Guattari elaboraram o conceito do *corpo sem órgãos* - CsO. Os autores afirmam que “o organismo não é o corpo, o CsO, mas um estrato sobre o CsO, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). Eles acrescentam que “o CsO já está a caminho desde que o corpo se cansou dos órgãos e quer licenciá-los, ou antes, os perde” (Ibidem, p. 9).

singularidade extrema. Ludovic não imita esta ou aquela mulher, na brincadeira ele se torna uma mulher (Ibidem). Nesse faz de conta não há nada de pessoal, de racional ou de irreal.

A criança mescla real e imaginário, faz seu encontro possível, já que “o imaginário infantil conta com um corpo com órgãos (seu corpo físico) e com um corpo acessório (sem órgãos) com o qual ela se compõe o tempo todo; por isso pode entrar em diferentes sintonias, realizar diferentes acoplamentos com o que vive” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 308). Na cena inicial, quando Ludovic passa batom, adorna os cabelos, coloca brincos, veste o vestido e calça os sapatos de salto, ele é tomado por uma indistinção daquilo que se tornou. Não é questão de analogia ou semelhança, por isso a expressão *identificar-se com* parece insuficiente para um processo tão singular e criativo que evoca a circulação de afetos. A própria identidade não existe *a priori*, ela se constitui no plano relacional. Como nos diz Francisco Jódar e Lucía Gómez (2002, p. 40) “a criança é o outro de uma identidade clausurada”. E acrescentam, que antes de tudo:

Trata-se de uma questão de conectar e desconectar, bifurcar e unir. Todas as unidades são de contato. Resultante de uma partição, com seus deslocamentos, choques e encontros. O devir-criança sabe dessas mutretas. A criança não cessa de abrir e fechar contatos, nos força a pensar a riqueza das relações (JÓDAR; GOMES, 2002, p. 40).

Ludovic não para de devir. É devir-criança, devir-mulher. Isso não significa desconsiderar a importância da imitação ou de momentos de imitação para as pessoas fora da heteronorma. Mas, sobretudo, que esse aspecto antes deve ser compreendido em função de criar em si mesmo a recusa de uma forma ou modelo de mulher ou de criança. Tanto o devir-criança como o devir-mulher aqui abordados não se parecem com a entidade cronologicamente infantil ou com a mulher tomada numa máquina que se opõe ao homem, as quais são determinadas “por forma, provida de órgãos e de funções, e marcada como” *sujeito* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 59). Configura-se um processo no qual importa menos transformar-se na mulher (embora, não neguemos a relevância disso para o transexual adulto), mas libertar seu corpo da imposição de um objeto de desejo fixo, único e natural(izado) e de imperativos do tipo: *pare de se comportar assim, você não é mais uma menininha, você não é um moleque, etc.*

Da mesma forma, a criança não corresponde a uma faixa etária determinada. Ela não se torna adulta nunca, não aceita os agenciamentos de subjetividade que a sociedade faz, não cede às imposições das instituições, nem às expectativas dos pais – ao que eles consideram bom, belo ou honrado (CECCIM; PALOMBINI, 2009). Ela é recusa aos agenciamentos. Mesmo em

se tratando do adulto, quando tomado da criança, essa “sobressai-se em seus acessos de alegria, em sua curiosidade risonha, no bom-humor ou quando detecta uma nova suavidade nos encontros” (Ibidem, p. 308). A criança implica construir algo vivo, em qualquer domínio, não só com os próximos e envolve a liberação da energia do desejo para acabar com as relações hierárquicas que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, étnicas e outras (GUATTARI, 1987). Assim, ela se expressa como revolução, sempre inacabada.

Ludovic, considerado estranho e incoerente, é quem nos permite de certa forma “compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente” (BUTLER, 2010b, p. 161). Isso porque desde o nascimento há uma expectativa de que todos mantenham relações de coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, apesar de tais relações não serem naturais e sim resultado da performance de gênero – atos e representações que realizamos, reiterando as normas de gênero e sociais e conferindo-lhe naturalidade, já que na realidade não passa de uma ilusão (BUTLER, 2010b). A experiência que constitui Ludovic é a normalização compulsória dos corpos. Ela restringe as possibilidades de gênero ao binarismo homem-mulher e à suposta continuidade entre corpo sexuado, prática e desejo heterossexual. O protagonista também é constituído pelas estratégias de controle para regular todos os corpos, sendo, portanto, os fora da heteronorma obrigados a lidar com elas (BUTLER, 2010b). No entanto, é inegável a importância dos lugares ocupados pelos corpos fora da heteronorma para reforçar o poder dos desvios e derivações em relação ao sistema heterocentrado (PRECIADO, 2014).

Elisabeth, avó de Ludovic, é exemplo do adulto transgressor. Ela muda a música romântica que embalava a dança dos casais na festa por uma vibrante, estimulando os contatos corporais sob um novo signo. Elisabeth também não tem uma postura exclusivamente repressora e acolhe o protagonista possibilitando-o alguma liberdade. Ludovic, pressionado pela rejeição dos pais, escolhe ir morar com a avó. Entretanto, como nem só de agenciamentos transgressores vive a avó, a recusa a ser assim nomeada sugere a captura pela dominação masculina. As cenas em que a avó se reporta à velhice (assim como outros personagens) como fase na qual não é adequado o uso de roupas sensuais ou se esforça para manter a aparência jovial com a utilização de máscara de beleza facial, mostra como a opressão pode ser interiorizada pelas vítimas do preconceito, embora menos evidente. Isso porque no bojo dos discursos que ressaltam o nível de liberdade alcançado pelas mulheres e da legitimação da luta dessas para melhorar sua aparência – afastando-se da crítica à tirania dos ideais de beleza na sujeição das mulheres e rejeitando o papel tradicional fundado no sacrifício e no sofrimento – há persistência da desigualdade dos papéis estéticos entre os sexos (DEBERT, 2008). Dito de

outro modo, o conjunto de práticas – a cirurgia estética, o controle do peso e as atitudes em relação aos sinais de envelhecimento – e os discursos que as endossam (comerciais, midiáticos, morais, biomédicos) acabam, novamente, “por naturalizar a diferença sexual, reproduzindo hierarquias e promovendo a construção do corpo da mulher como um corpo deficiente, em constante declínio e vítima de um envelhecimento muito mais veloz do que o corpo masculino” (DEBERT, 2008, p. 414).

No mundo de Ludovic ele voa livre com seu *marido* Jerome, ambos pairam e veem de cima, de fora, o mundo heteronormativo ao qual as mães e pais repressores pertencem. São extraordinárias as linhas de fuga traçadas pela criança para sair da uniformidade, das explicações que este plano decreta. Diante da soberana determinação metafísica, a criança aventa um engano de Deus, que não percebe em seu livro que a escrita Ludovic corresponderia à menina; ou, frente a científica explanação genética, supõe que o cromossomo X pertinente a sua constituição tivesse se perdido num jogo do acaso, chegando apenas os XY, passando a definir-se como *menino-menina*. Embora aqui configurem uma linha de fuga para Ludovic, essas questões são frequentemente contestadas. A primeira, que remete ao criacionismo e, por consequência, às convicções religiosas, tem na secularização e no campo científico (teoria evolucionista) sua maior confrontação (FLORES, 2006; DORVILLÉ; SELLES, 2016). Já a última, que se refere ao campo da embriologia, é refutada não apenas por meio das síndromes XXY ou YYX – condições raras consideradas anômalas –, como também pelos resultados encontrados nos estudos científicos que comprovam variações cromossômicas numa boa parcela da população. Foi descoberto que “exatamente a mesma sequência considerada determinante da masculinidade estava presente no cromossoma X das mulheres” (BUTLER, 2010b, p. 157). Com essa descoberta são levantadas algumas questões. A denominação XX para fêmea e XY para macho é colocada em xeque; a genitália externa é critério insuficiente para determinação/atribuição do sexo, pois, caso o fosse, a pesquisa seria desnecessária; e a linguagem biológica reproduz a sedimentação cultural (diferenciação sexual e binarismo de gênero) nos objetos aos quais se propõe descobrir e descrever de maneira neutra (Ibidem).

Enfim, o plano fora da heteronorma se manifesta brincando com os ideais de masculinidade e feminilidade impostos. Ludovic escolhe levar para escola seu brinquedo favorito: bonecas, em contraste, às bolas e aos carros, cuja cultura dominante atribui aos meninos. Ele também não se sente atraído por indumentárias e brincadeiras ditas masculinas, como as de briga, de *polícia e ladrão* e futebol. Entretanto, nem tudo é desterritorialização e dessubjetivação em Ludovic. Vez por outra, ele não escapa à máquina de agenciamento do plano heteronormativo: a televisão. De modo geral, essa máquina é especialista em reproduzir

a lógica binária dos gêneros e a heterossexualidade, dentre outras. Com estratégias que vão de uma publicidade distante da arte às mais estéticas, a televisão tem como meta a política que rege os processos de subjetivação. Ela vende (para usar o termo correto) uma imagem do mundo ou *mundos-imagem* cuja mensagem é que existe um lugar ideal, um modo de ser homem, mulher, menino, menina ideais e nos convoca a fazer parte dele, ou seja, a investir “nossa energia vital – de desejo, de afeto, de conhecimento, de intelecto, de erotismo, de imaginação, de ação, etc. – para atualizar em nossas existências estes mundos virtuais de signos, através do consumo de objetos e serviços que os mesmos nos propõem” (ROLNIK, 2006, p. 5). Em outras palavras, a televisão com seus anúncios de brinquedos protagonizados ora por meninos, ora por meninas e com certos desenhos produz uma subjetividade, uma lógica binária, na qual meninos usam azul e brincam de carrinhos e as meninas utilizam rosa e brincam de bonecas, negando-lhes outras composições.

Com o Mundo de Pam, um programa de televisão que serve de inspiração para linhas de fuga, o filme joga luz sob a política de subjetivação e de relação com o outro que predomina na televisão. Ele mostra como o meio de comunicação de massa carece de cenários múltiplos, de composições diversas, enriquecidos por novos arranjos relacionais e familiares. O Mundo de Pam é portador de relações apenas heterocentradas e expressa que objetos com matizes fortes, cores variadas e personagens como Pam, um misto de boneca e fada, pertencem exclusivamente a um universo tido como feminino. Para demonstrar os elementos com os quais se constrói esse mundo ideal e sedutor, a direção optou por uma fotografia que captasse as cores intensamente, de maneira que houvesse sempre um céu límpido e o sol a iluminar as cenas. Aos excluídos, que insistem em se ater aos elementos do suposto universo feminino, só restam estigmas e homofobia. À exemplo, a cena na qual os colegas de escola caçoam e hostilizam Ludovic, chamando-o de *mulherzinha*, suscitando a intervenção da professora em defesa da diversidade.

Na cena final há uma virada de jogo, pois quando as forças homofóbicas e heteronormativas pareciam ter ganho, fazendo de Ludovic um zumbi, acontece o inesperado. Ia-se longe a presença viva e a vitalidade do protagonista, quando as forças de recusa à lógica dominante se intensificaram com a presença de Christine (ou Chris), uma menina que desafia a regra binária de gênero, fazendo com que Ludovic (que tivera os cabelos cortados à força) e sua família permitissem a si mesmos resistir à opressão heteronormativa, subvertendo-a, fugindo para fora das identidades estratificadas e binárias, embaralhando-as e quebrando-lhes o funcionamento, enfim, sobrepondo-se ao plano heterocentrado.

5.4 XXY (2007)

XXY, obra cinematográfica argentina premiada, joga luz sobre as questões referentes ao sexo, ao gênero e à sexualidade. Embora tenha havido polêmica em torno do título do filme, que permitiu sua associação à Síndrome de Klinefelter – resultante de uma deficiência androgênica e também conhecida como Síndrome de XXY – devemos entendê-lo como uma provocação. É um filme que não oferece repostas ou verdades, mas, em contrapartida, nos instiga a muitas perguntas. A produção aborda a vida de uma pessoa que nasceu com um corpo que não se encaixa naquilo que entendemos por corpo masculino ou feminino. Dirigido por Lucía Puenzo, *XXY* constrói a narrativa em torno da história de Alex, uma adolescente que apresenta uma condição intersexual.

No início da película não é fornecida nenhuma evidência de que se trata da vida de uma pessoa fora da heteronorma, cuja condição remete à intersexualidade. Essa condição, tratada em segredo e envolvida numa aura de mistério, aos poucos, vai se tornando clara para os personagens que não pertencem à família de Alex e para nós, a audiência. A revelação da condição intersexual da protagonista ao longo do drama é a estratégia adotada pela narrativa. A diretora opta por ascender à problematização sobre a pressuposta diferença sexual num movimento lento, provocando, antes, o espectador por meio de analogias que a câmera delinea e de elementos que se desprendem aqui e ali: peixes-palhaços (classificados no campo da biologia como hermafroditas) num aquário; tartaruga cuja pata fora decepada, tornando-se inadaptada ao retorno ao mar; bonecas crescidas de objetos fálicos e remédios para impedir sinais de virilidade – para citar alguns.

A cena em que Alex e Roberta (sua amiga) correm por entre árvores inaugura a produção cinematográfica. A seguir, somos apresentados a Kraken e Suli, pai e mãe de Alex. A chegada de um casal com seu filho adolescente a um vilarejo no litoral do Uruguai é um marco na narrativa. No desembarque à região litorânea, Ramiro – médico-cirurgião – é visto pelo filho Álvaro às voltas com o livro *As Origens do Sexo* e um prontuário médico, os quais analisa. Convidados por Suli, o casal e o filho hospedam-se em sua casa. A partir de então, a história se desenrola em torno de acontecimentos que colocam em xeque a continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, bem como mostra a homofobia como aparato de disciplina e controle dos corpos.

5.4.1 Controle de corpos: sexo, gênero e sexualidade no *intersex*³³

A pergunta feita no primeiro encontro, à queima roupa, por Alex a Álvaro – *Nunca transei com ninguém. Você quer transar comigo?* – é o mote para imersão no universo do sexo. A experiência pela qual Alex anseia, já que desse universo conhece apenas a masturbação, remete à ordem compulsória do sexo/gênero/desejo. Isso significa que as vivências sexuais com (e sem) envolvimento genital implicam, desde sempre, a submissão à convenção cultural e à moralidade fundante, a qual podem afirmar ou transgredir. Por isso, disposições afetivas como culpa, medo e angústia acompanham tais vivências.

Sexo é palavra-chave na vida de Alex, aliás na vida de cada um de nós. Não nos referimos a prática sexual, mas, sobretudo, a categoria sexo – aquela que nos qualifica como ser humano, que nos inscreve no mundo, visto que não há corpo que não seja sexuado (Butler, 2010b). Ou se é macho (homem), ou se é fêmea (mulher). Ser um deles implica o pertencimento ao mundo dos humanos, ao mundo social e cultural. Encaixar-se em uma dessas identidades é que faz uma vida ser reconhecida como tal, inteligível, possível de ser vivida, não há voluntariedade ou escolha nisso. Logo, somos levados a crer que o sexo é imutavelmente um fato, um atributo *natural*. Se a citação de Simone de Beauvoir com “não se nasce mulher, torna-se” e vários estudos – dentre os quais destacamos *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* da antropóloga Margareth Mead – possibilitaram compreender o gênero como um conjunto de significados assumidos ou absorvidos dentro de um campo cultural, sendo, portanto, adquirido e variável, o sexo permaneceu adstrito ao dado natural, fisiológico. É a categoria sexo, cujas linguagens e práticas se empenham em tratar como natural, que a materialidade corporal de Alex se põe a questionar. Nas palavras de Judith Butler (2010b, p. 160-161) significa que:

nossas pressuposições sobre os corpos sexuados, sobre o fato de serem um ou outro, sobre os significados que lhes são considerados inerentes ou decorrentes de serem de tal ou qual modo sexuados, se vêm repentina e significativamente perturbadas por esses exemplos, que não concordam com as categorias que naturalizam e estabilizam esse campo dos corpos para nós nos termos das convenções culturais vigentes.

O corpo intersexual, definido como um conjunto amplo de corporalidades possíveis (CABRAL; BENZUR, 2005), além de *desnaturalizar* o ideal do dimorfismo sexual (distinção

³³ De acordo com a Intersex Society America (ISNA), primeira organização política de ativismo *intersex*, *intersex* é uma definição geral utilizada para explicar a variedade de condições nas quais as pessoas nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que não correspondem ao que se supõe masculino e feminino (PINO, 2007).

entre o indivíduo do sexo masculino e do sexo feminino), expõe o sexo como uma abstração imposta ao campo social por força da lógica de gênero e dos discursos biomédicos, jurídicos, estéticos e outros que acabam por criar uma realidade. Isto é, a repetição discursiva, epistemológica e das práxis, que pressupõe o sexo como dado, produz sua naturalização, ocultando que fora causado e modelando as relações pelas quais os corpos são qualificados como sujeitos e reconhecidos como humanos. Significa que a linguística, os conhecimentos e as práticas sexualizam corpos, desejos e identidades a partir do ideal heteronormativo – força social e cultural que enquadra todas as relações no binarismo de gênero, orientando obrigatoriamente as ações e os desejos com base no casal heterossexual reprodutivo, inclusive, nos corpos e relações heterodiscordantes.

É válido considerar aqui a dificuldade encontrada por nós em atribuir um declinador de gênero para Alex de forma que nos permita não contrariar a norma gramatical vigente, nem fixar a protagonista num sexo-gênero. Isso porque concordamos que as normas de gênero encarceram todos corpos, mas, especialmente, os fora da heteronorma. Apesar das regras ortográficas permitirem a concomitância dos artigos (o/a ou a/o), optamos por utilizar o declinador feminino em respeito aos que fazem uso de ledores e, sobretudo, para não negar reconhecimento social e inteligibilidade àqueles que não correspondem aos ideais normativos do sexo e sua lógica binária e heterossexista. Explicando melhor nossa escolha em relação ao reconhecimento social, admitimos que a lógica de gênero perpassa todos os corpos, contudo, em se tratando da intersexualidade, ela se radicaliza, uma vez que há “indivíduos que nascem com corpos diferenciados, aos quais não se atribui reconhecimento como um corpo possível, mas como um corpo que tem de ser des-feito para se enquadrar naquilo que é considerado normal em nossa sociedade” (PINO, 2007, p. 159). Para além da decisão que essa dificuldade gramatical impôs, constatamos que o sistema linguístico corrobora com o binarismo de gênero e “age no interior do discurso para transmitir uma ameaça”: você será binário ou não será nada (BUTLER, 2010b, p. 168).

Em *Inventando o Sexo - Corpo e Gênero dos Gregos a Freud*, Thomas Laqueur mostra que, por uma conjunção de fatores históricos, se faz surgir ou desaparecer com a diferença sexual. Assim, o sexo só pode ser compreendido no campo das relações de poder como projeto cultural ou político. O estudo do historiador evidencia uma mudança nos significados atribuídos ao sexo, isso porque, antes da Renascença, admitia-se um único corpo, já que homem e mulher não eram definidos por uma diferença intrínseca em termos de natureza ou biologia, não configurava dois corpos distintos. Nesse período, vigorava a ideia de que no corpo do homem o calor fora suficiente para externalizar os órgãos reprodutivos e no da

mulher fora insuficiente, permanecendo internos. Por isso, homens e mulheres seriam dotados de pênis e testículos, e, só esses eram nomeados, não havendo na linguística o termo vagina. Assim, tínhamos um corpo apenas, ao qual era conferido marcas sociais distintas. Tais inscrições culturais (não biológicas) comportavam uma relação hierárquica, pois levavam em consideração o grau de calor – uma escala de perfeição. Hoje, todavia, as diferenças são evidenciadas pelo sexo, pela biologia.

Paul Beatriz Preciado, em *Manifesto Contrassexual*, chega a conclusão semelhante quando analisa as dinâmicas das tecnologias (hetero)sexuais aplicadas à cirurgia de redesignação sexual em pessoas transexuais (e *intersex*). De acordo com os discursos médicos e legais, a faloplastia consiste numa cirurgia complexa de reconstrução do pênis, enquanto a vaginoplastia envolve um processo mais simples, somente de transformação de um pênis numa vagina e não de construção do órgão genital feminino. A distinção entre ambas cirurgias chama atenção que se diferenciando da primeira, a última é considerada como a realização de uma *invaginação* do pênis, pela qual entendemos que, segundo o discurso médico heterossexual, a masculinidade contém em si mesma a possibilidade da feminilidade, pois não há necessidade de construção da vagina, basta encontrá-la no interior do pênis. Dessa forma, reafirma-se a visão médica do século XVIII constatada por Laqueur, em que a anatomia feminina é o masculino que não se desenvolveu completamente.

Ressaltamos o preponderante papel da ciência na designação dos corpos e definição do sexo, visto que ela contribui para afirmar a ordem mundial – binária e heterocentrada. A política de gênero está atrelada ao campo discursivo-epistemológico da biomedicina, condicionando a interpretação de dados laboratoriais e clínicos que realimentam a produção de tal política (LAQUEUR, 2001; BUTLER, 2010b; PRECIADO, 2014). Os saberes e as práticas biomédicas não podem ser compreendidos deslocados da realidade social como fossem eles autônomos e neutros (FAUSTO-STERLLING, 2000; BUTLER, 2010b). Contudo, vale lembrar que são os ditames sociais e as crenças no gênero que definem o sexo. O sexo é uma interpretação política e cultural dos corpos e, a rigor, não há distinção entre sexo e gênero porque o gênero está embutido no sexo e o sexo é o gênero desde o princípio (BUTLER, 2010b, p. 165). Há uma decisão social em designar alguém como homem ou mulher, de modo que as atitudes dos médicos são orientadas para manter os sinais e as funções corporais socialmente destinadas a cada sexo (PINO, 2007).

Para impedir que a ambiguidade genital de Alex revele o construto do sexo e abale o que fora instituído como *verdade* biológica só há dois caminhos: rotulá-la de anormal e sua condição intersexual de patológica, ou a suposta correção na mais tenra idade ou em qualquer

fase (quando a primeira opção não fosse possível). Isso para que nem o indivíduo *intersex* – havia recomendação para que a criança cirurgiada não soubesse da operação, nem de sua condição, pois segundo os médicos a revelação poderia interferir na sua identificação com o gênero (SPINOLA-CASTRO, 2005) –, nem a sociedade se deparem com o corpo contestador de uma categoria construída por discursos e práticas. O personagem Ramiro nos lembra desses caminhos a todo momento. Ele é médico-cirurgião e se hospedou na casa de Alex com um propósito declarado: reinstaurar o discurso médico e fazer a cirurgia para retirada do órgão sexual tido como masculino, reconduzindo Alex à condição binária e opositora do gênero. Isso é visto quando Ramiro se oferece para convencer Kraken de que a cirurgia *corretiva* era a melhor saída, pois pouparia conflitos à protagonista, como aquele que provocara sua expulsão da escola; quando pressiona Suli, dizendo-lhe que a recusa de Alex em tomar as medicações acarretará sua virilização e, por conseguinte, argumentando a favor da decisão dos pais pela cirurgia; ou, simplesmente por sua presença autoritária e coercitiva, que em vários momentos irrita Kraken, à exemplo da imposição de bebida alcoólica ao filho, talvez como forma de afirmar a masculinidade daquele.

Arriscamos dizer que a insistência de Ramiro em tentar que os pais concordem com a adoção do protocolo médico-cirúrgico para o caso de Alex, para além do interesse em manter as fronteiras entre os gêneros, está impregnada de misoginia, homofobia e heterossexismo, ou seja, de discriminação. Algumas pesquisas apontam que na maioria das cirurgias relativas à intersexualidade houve uma tendência em produzir corpos femininos e que essa decisão médica tem menos haver com uma dificuldade fisiológica e procedimental (MACHADO, 2005; PINO, 2007) e mais com os anseios sociais que veem maior facilidade em criar corpos os quais presumem passivos e dóceis. Entretanto, a justificativa dos profissionais centra-se na alegação de que “é mais fácil cavar um buraco do que construir um poste” (PINO, 2007, p. 157) – que remete erroneamente ao menor desenvolvimento da técnica cirúrgica para *construção* de um pênis em comparação com uma vagina – e em razões supostamente biológicas para sustentar, por exemplo, que o corpo feminino exige menos atividade física e sensibilidade para o ato sexual, ocultando que os critérios considerados para realização da cirurgia levam muito mais em conta o atendimento às expectativas sociais de cada gênero (Ibidem). Além de sugerir que traços da visão que cria na anatomia inacabada do feminino, evidenciada pelos estudos de Laqueur e Preciado, estejam subjacentes à medicina atual.

Dessa forma, todo cuidado é pouco para designar um sexo que deverá corresponder à expressão de gênero idealizada e desejada. Ao criar um órgão como o pênis, o médico está seriamente preocupado com as chances de ele vir atender em termos de desempenho e função

aos atributos da masculinidade. Assim, tendo em vista a obrigatória satisfação da ordem cultural e social, a decisão é tomada de gravidade e tensão, o que contribui para maior produção de corpos femininos (CABRAL; BENZUR, 2005; PINO, 2007). O critério preponderante para o cumprimento das demandas sociais relativas ao sexo feminino é a preservação da capacidade reprodutiva e, de forma secundária, a possibilidade em ter relações sexuais prazerosas e poder ser penetrada por um pênis. Já para o sexo masculino busca-se prioritariamente conservar o tamanho e a ereção do pênis, depois, sua capacidade de sentir prazer, de ejacular e penetrar uma vagina e, por último, a reprodução e a possibilidade de urinar em pé (MACHADO, 2005; PINO, 2007). Portanto, a preocupação central no homem é lhe assegurar a prática heterossexual e na mulher a maternidade – matriz heteronormativa.

As cirurgias nos corpos intersexuados tiveram início da década de 1950 e foram instituídas como parte do tratamento para que os *intersex*, considerados resultado de um desenvolvimento anormal, se tornassem homens e mulheres (PINO, 2007; PRECIADO, 2014). Ancorada no paradigma de identidade de gênero, do psicólogo e sexologista John Money, as técnicas cirúrgicas possibilitaram que as crianças intersex pudessem ter corpos considerados *normais*. Nádía Perez Pino (p. 170) descreve que na teoria de Money “as pessoas nascem com identidades neutras e o gênero e o sexo poderiam ser mudados em até 18 meses [...] O comportamento sexual não viria totalmente de um “instinto natural” e sim da educação e dos processos de socialização”. Assim, embora a teoria enfocasse os aspectos sociais, o pressuposto da natureza e binarismo do gênero não foi questionado.

Além de atribuir o gênero, o tratamento médico e cirúrgico busca o desenvolvimento da sexualidade e condutas sexuais em termos heterossexuais. Destacamos o empenho com que a tecnologia heterossexual trabalha a fim de que a atribuição de sexo coincida com o nascimento, catalogando os corpos e órgãos intersexuais como “ ‘ruins’, ‘subdesenvolvidos’, ‘malformados’, ‘inacabados’, isto é, em nenhum caso como órgãos verdadeiros, e sim como exceções patológicas que vem para confirmar a normalidade” (PRECIADO, 2014, p.137).

É interessante destacar que o personagem Ramiro se interessa apenas em ter a aquiescência dos pais de Alex para realização da cirurgia, desconsiderando a autonomia ou participação da protagonista na decisão que lhe afetaria o corpo. Por isso, contemporaneamente, os *intersex* e os grupos que os representam estão lutando pela autonomia para gerir os próprios corpos, assim como para banir certas práticas e saberes que marcam seus corpos e suas vidas de maneira irreversível e sem seu consentimento (PINO, 2007). Isso significa que o preço pago para a aquisição da *normalidade* via cirurgia, conferindo uma existência significável para as pessoas *intersex*, qualificando-as para a vida no interior da

inteligibilidade cultural, era alto demais, visto que as severas intervenções impunham a perda de funções e de prazer, e, sobretudo, uma experiência traumática e mutiladora. O peso da mutilação nos corpos que *precisaram ser desfeitos* para atingir um mínimo de humanidade só veio à tona com a formação de associações de apoio e a publicação de biografias, que tornou público e visível o drama dos *intersex* (Ibidem). Com isso, mais recentemente, foram revistos os protocolos e práticas médicas, passando a vigorar um consenso, no qual o sexo a ser designado é decidido em conjunto: equipe multidisciplinar e pais (Ibidem). Contudo, isso não contempla as demandas dos *intersex* para decidir sobre o próprio corpo.

Em geral, eles reivindicam o fim das intervenções corporais – precoces ou não – e até concordam com atribuição de um sexo no nascimento contanto que lhes seja reservado o direito de eleição quando adulto. Situam a crítica às normas no contexto das necessidades para que suas vidas possam ser viáveis, passando pelo reconhecimento social que lhes é negado devido a apreensão normativa do humano que passa pelo binarismo e dimorfismo de gênero. Antes é preciso entender o paradoxo pelo qual a condição intersexual é tomada. Por um lado, o confronto com as normas de gênero, por outro, a necessidade de ter um mínimo de reconhecimento social, incorporando as normas e vinculando-se às identidades disponíveis para tornar suas vidas prosperáveis (BUTLER, 2006). Em outras palavras, seja para ter reconhecimento social, seja por não ter este reconhecimento as pessoas *intersex* são desfeitas (BUTLER, 2006). Todavia, sobrepondo-se ao paradoxo que marca a vida dessas pessoas, inclui-se no bojo das reivindicações opor-se à legislação não-voluntária e coerciva das identidades, ou seja, lutar contra as formas de legislação universal das identidades. Judith Butler (2006, p. 23, tradução nossa) afirma que “a tarefa de todos estes movimentos [de *intersex* e *trans*] consiste em distinguir entre as normas e convenções que permitem a gente [às pessoas] respirar, desejar, amar e viver e aquelas normas e convenções que restringem ou coíbem as condições de vida”.

Nessa direção, foi uma vitória a decisão da justiça holandesa, que nesse ano incluiu o gênero neutro no registro civil, atendendo a reivindicação judicial de uma pessoa *intersex* registrada como homem, mas que se identificara como mulher. A instância jurídica reconheceu que caso negasse o pleito estaria violando o direito à autodeterminação e autonomia daquele sujeito (FERRER, 2018). Contudo, o direito brasileiro e da maioria dos outros países diverge dessa orientação e tradicionalmente considera apenas o sexo biológico de alguém, mantendo seus dispositivos jurídicos alinhados ao pressuposto da existência de dois sexos jurídicos estáveis e estabelecidos institucionalmente (BORRILLO; BARBOZA, 2016). Assim, optam por manter os indivíduos encerrados em categorias binárias de gênero. São poucos os países que

aceitam uma terceira possibilidade, como o gênero neutro, sendo este admitido apenas na Índia, na Austrália, na Alemanha e agora na Holanda. (BORRILO; BARBOZA, 2016).

Há um outro paradoxo na experiência das pessoas *intersex*. Se por um lado, ao manter segredo de sua condição, elas são invisibilizadas, por outro, ao revelar, tornam-se demasiadamente expostas e invadidas, além de alvo da homofobia. O filme mostra como Alex é marcada por essa experiência conflitante: o silenciamento que oculta ou nega sua existência em contraposição à exposição na qual seu corpo é associado à doença e ao menos humano, corporalidade sobre a qual, invariavelmente, incide diversas formas de violência. Constatamos a tentativa de evitar que a intersexualidade de Alex venha a público, na cena em que após a protagonista revelar o segredo ao colega de turma, seu pai preocupado a pergunta se havia contado a mais alguém além dele. A própria mudança da família para o Uruguai fora motivada em última instância pela preservação do segredo, evitando a intromissão da opinião dos médicos que forçavam uma tomada de decisão favorável à cirurgia e afastando a espetacularização da intersexualidade de Alex pelo campo midiático, conforme narra Kraken à Ramiro. O frentista, procurado por Kraken para desabafar e ratificar sua conduta de não interferir na eleição da cirurgia de Alex, também demonstra o quanto fora atravessado pelo sensacionalismo ao indagar ao pai se ele é médico ou jornalista. No caso de Alex, a homofobia ficou especialmente evidente na cena em que alguns rapazes usaram de coação e violência para constatar sua genitália ambígua. No decorrer da cena, há inclusive a tentativa de estupro da protagonista por um dos rapazes, sob a alegação de que queria saber se o pênis teria ereção, demonstrando que corpos *intersex* são tomados como abjetos (BUTLER, 2010b). Tais corpos acumulam formas de violência (sexista e homofóbica) que afirmam o quão são destituídos de valor. Diante da violência fóbica, mais uma vez, Alex se vê dividida entre denunciar a tentativa de estupro, o que tornaria pública sua intersexualidade, ou guardar segredo e amargar a injustiça sofrida.

É com Álvaro que Alex tem sua primeira experiência sexual com envolvimento genital. A cena culmina com a penetração anal de Álvaro por Alex, sendo vista e interrompida por Kraken. Isso termina por perturbar os três, pois, embora o direcionamento do desejo de Alex por Álvaro mantivesse a suposta coerência entre gênero/desejo – sua apresentação social de gênero correspondia ao desejo heterossexual naturalizado –, a prática sexual adotada por eles rompe com o paradigma naturalista sustentado pelo ideal normativo da heterossexualidade estável e fundante. Desse modo, vem à tona um estranhamento expresso pelo incômodo com que o pai reage. Ele coloca-se a pensar e decide visitar uma pessoa cuja história de vida fora marcada pela intersexualidade, o frentista. O choro de Alex exprime a percepção de

inadequação e desconformidade pela qual fora tomada. Segundo Cabral e Benzur (2005, p. 295), a subjetividade *intersex* se funda na intensidade de uma experiência de estranhamento. Nesse sentido, as experiências pelas quais Alex se constitui incluem o estigma atribuído à condição intersexual, a pressão para adesão ao tratamento médico – pois, criada pelos pais como menina e tendo sua socialização nesses termos, quando adolescente decide parar o uso dos medicamentos que impedem o aparecimento dos caracteres sexuais masculinos como crescimento de pelos, o engrossar da voz, dentre outros – e a frustração e a recriminação pela prática heterodiscordante, sendo esta última observada na cena em que pede desculpas a Álvaro por tal prática.

Se antes Álvaro havia alegado a estranheza de Alex como motivo para que eles não se relacionassem sexualmente, referindo-se às misteriosas pistas que captara, agora tomado pelo estranhamento e buscando explicação, questiona o que ela é. Perplexo com a resposta na qual ela admite ser as duas coisas, Álvaro exclama: *Isto não pode ser!* Álvaro fica confuso, especialmente, com o prazer que aquela relação sexual lhe causará. O certo é que o imprevisível aconteceu, reservando para Álvaro uma surpresa, pois apesar das dúvidas que lhe tomaram, ele procura Alex para pedir que voltem a se relacionar sexualmente, confessando que gostara daquela experiência. Diante da confissão de Álvaro e de sua argumentação de que guardaria segredo, a protagonista recusa o pedido e expõe sua insegurança e descrença de que ele não comentaria com mais ninguém que ela seria um *monstro*. Afinal, um dos seus colegas de escola, ao tomar conhecimento de sua ambiguidade sexual, a expos e passou a ter receio dela – tratando-a como abominação. Mais uma vez fica evidente uma condição contraditória imposta ao *intersex*. Ou sua singularidade corporal é ocultada, o que os torna invisibilizados, mas, por outro lado, menos vulneráveis; ou, se expostos, sofrem maior precariedade do laço social e práticas discriminatórias e hostis pela atribuição da abjeção a tal singularidade.

O diálogo entre Alex e Álvaro também explicita que a prática sexual e o prazer por eles vivenciado é condenado socialmente. Isso porque, subverte a política e a tecnologia (hetero)sexual, a qual enfatiza que apenas certas partes do corpo são próprias e pertinentes à prática sexual (reprodutora), naturalizando e apresentando-as como exclusivos significantes sexuais e centros erógenos em detrimento de outras (PRECIADO, 2014). A prática sexual experimentada pelos adolescentes no filme apresenta uma arquitetura contra-sexual. Ela é reconfiguração, é criação de nova prática. Seus corpos já não respeitam mais a biopolítica heterossexual. São sujeitos, afetos, desejos e práticas que não funcionam em razão da norma heterossexual e, por isso, enunciam e resistem a essa presunção *universal*. A penetração anal em Álvaro borra a fronteira entre público e privado, cria novos espaços contra-sexuais, uma

vez que há “partes do corpo mais privatizadas (menos públicas) que outras, como é exemplo o ânus” (COELHO, 2009, p. 34).

Uma questão que pode passar despercebida aos espectadores é a homofobia de Ramiro em relação à Álvaro. Em uma das cenas, em que pai e filho tem uma conversa franca, Álvaro indaga ao pai se ele o acha legal e se nutre alguma admiração por ele. Ao respondê-lo com uma negativa, o menino relembra que nem sempre fora assim e tenta descobrir o motivo pelo qual se tornara desinteressante e sem talento aos olhos do pai. O pai desconversa. Entretanto, quando interroga se o filho gosta de Alex, revela: *Apesar dos pesares, eu fico feliz. Tinha medo que fosse gay*. Nesse momento fica claro o mecanismo pelo qual ele deixara de ser digno de valor e discriminado pelo pai, o qual suspeitava de sua sexualidade – homofobia.

As atitudes e falas de Alex (ao retrucar Álvaro que afirma que ela tem de ser homem ou mulher *Você vai me dizer agora o que posso ou não ser?*; quando pressionada a eleger um sexo *...e se eu não tiver nada para escolher?*; ou, ainda, quando indagada por Álvaro se gosta de homens ou mulheres, responde *Não sei*) mostram que a sexualidade é difusa, que não se reduz a uma geografia corporal e não é reservada apenas aos genitais – transformados, por meio da publicidade e imagens, em centros de prazer exclusivos.

XXY ao dar vida a Alex, apresenta-nos a uma existência que desliza nas representações do que é considerado humano, situando-se entre o normal e o patológico, que escapa ao controle estatal (hormônios, cirurgias, imagens e etc.) e impacta na construção de novas subjetividades. A existência de Alex possibilita, sobretudo, dismantelar os dispositivos políticos que produzem as diferenças de gênero e de sexualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homofobia não é definida apenas por violências físicas e assassinatos – estes correspondem à parte visível do fenômeno, a ponta do *iceberg*. O bloco de gelo que se esconde abaixo da porção aparente engloba uma gama de manifestações implícitas e explícitas, como “caras e bocas”, desqualificações, segregações e silêncios dirigidos, senão ao sujeito ou grupo diretamente, a todo o seu estilo de vida. Por conseguinte, sua capacidade de produzir marcas é incontestável, seja no plano físico, emocional ou político-social, e cada uma dessas expressões guarda em si a violência simbólica. Todo esse processo de produção de marcas opera estigmas que acarretam trajetórias de vida diferenciadas para os sujeitos.

A universidade é espaço que me dedico a analisar, posto que figura como lugar onde inúmeras manifestações de violência acontecem cotidianamente, dentre elas homofobia, sexismo, machismo, racismo, classismo e etc. É lugar também onde se reproduz e ensina a lógica heteronormativa, estruturante da homofobia. Visualizar a homofobia articulada aos ensinamentos e às experiências universitárias, implica reconhecê-la como parte desse processo e significá-la como aparato coercitivo de controle da sexualidade humana. Ao lançarmos luz sobre esse fenômeno e suas nuances, sobre sua aliança à educação, é possível pensar uma outra arquitetura para a pedagogia universitária, de onde emerja novos conhecimentos, afetos e formas de convivência.

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

Dessa forma, a diversidade sexual passa a ser fonte de potencialidades, pois ensina com as novas possibilidades de encontros, de acontecimentos e de sensibilidades. O caráter inclusivo da diversidade sexual permite desnaturalizar as assimetrias de poder que condicionam as relações de gênero e sexualidade, requerendo, portanto, a reflexão sobre discursos, currículos e práticas homofóbicas, que legitimam situações de violência dentro e fora das instituições de ensino. Então, vale pensar não apenas como a universidade vem

lidando com as situações de homofobia e também em que bases vêm sendo trabalhados seus currículos e suas práticas.

Nessa direção, a articulação entre a atividade artística e a educação é fundamental para acabar com a mesmice que se apossou da pedagogia, rebater fenômenos de padronização e produzir modos de vida inauditos e invisibilizados. Essa articulação pode proporcionar experiências de recusa à lógica dominante – heteronormativa e homofóbica. Destacamos a linguagem cinematográfica para tornar possível rupturas nos dispositivos biopolíticos – controle dos corpos. Contudo, a articulação do cinema que comporta a ética à educação não significa empregá-lo como recurso metodológico, pois isso o colocaria a serviço da pedagogia. Ao contrário disso, valorizamos o cinema em si mesmo, independente de uma apropriação pelo campo educacional. Defendemos a ideia de uma parceria entre esses campos. Nesta parceria, o cinema, que não se reduz ao modelo de representação ou à instância do sujeito dotado de uma visão interior, provoca pensamentos e experimentações por todo o corpo, desestabilizando as percepções codificadas pelo aprendizado homofóbico e possibilitando aflorarem novos afetos e formas de convivência. Daí a relevância em se trabalhar filmes nos quais há o chamamento da vida e a convocação à mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**: programa de prevenção à violência nas escolas. Brasília: FLACSO/Brasil, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.
- AGUIAR, O. A. A amizade como amor mundi em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 28, p. 131-144, dez. 2011.
- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 663-676, 2015.
- ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-27, 2017.
- ALMEIDA, P. A.; COELHO, P. Discursos, performatividades e padrões visuais no cinema: reflexões sobre as representações de gênero, o mercado cinematográfico e o cinema de mulheres. **ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 2, n. 3, p. 159-176, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2529/pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.
- ALVAREZ, S. E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 13-56, 2014.
- ALVES, J. Deputado critica governo por suspender entrega de kits sobre homofobia. **Jornal da Câmara**, Brasília, DF, v. 13, n. 2781, p. 5, 16 maio 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/DIREITOS-HUMANOS/417388-DEPUTADO-CRITICA-GOVERNO-POR-SUSPENDER-ENTREGA-DE-KITS-SOBRE-HOMOFOBIA.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- AMORIM, A. C. R. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004.
- _____. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. **Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.
- ANDRE, C. Arte, biopolítica e resistência. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 426-442, jul./dez. 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

AZEVEDO, S. A. **Relações possíveis entre ética e homofobia: vidas precárias e não enlutáveis**. 2013. Dissertação (Mestrado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

BALIEIRO, F. F. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, p. e175122, 2017.

BAPTISTA, L. A. A atriz, o padre e a psicanalista: os amoladores de faca. In: _____. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999.

BARBOZA, H. H. A. **Pessoa na era da biopolítica: autonomia, corpo e subjetividade**. São Leopoldo: Cadernos IHU Ideias, 2013.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECKER, H. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELLOUR, R.; EWALD, F. Signos e acontecimentos. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

BENSMAIA, R. Um filósofo no cinema. In: ESCOBAR, C.H. (Org.) **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

BERLAN, E. D. et al. Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. **Journal of Adolescent Health**, n. 46, p. 366-371, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2844864/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BIRKETT, M.; ESPELAGE, D. L.; KOENIG, B. LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 38, n. 7, p. 989-1000, ago. 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19636741>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

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

BORRILLO, D. Por una teoría queer del derecho de las personas y las familias. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 27-51, jul./dez. 2011.

BORRILLO, D.; BARBOZA, H. H. Sexo, gênero e direito: considerações à luz do direito francês e brasileiro. **Civilistica.com**, Rio de Janeiro, v. 1, a. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://civilistica.com/wp-content/uploads/2016/12/Borillo-e-Barboza-civilistica.com-a.5.n.2.2016.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto nº. 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2016b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília: MMIRDH, 2016a.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília; 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, P.; REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BUTLER, J. A criminalização do conhecimento. Tradução de Carolina Medeiros. **Observatório de Sexualidade e Política (SPW)**, Rio de Janeiro, jun. 2018. [Original *Journal The Chronicle of Higher Education*]. Disponível em: <<http://sxpolitics.org/ptbr/a-criminalizacao-do-conhecimento-por-judith-butler/8391>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

_____. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, J. **Marcos de guerra**: las vidas lloradas. Tradução de Bernardo Moreno Carrillo. Barcelona: Paidós, 2010a.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

_____. O limbo de Guantánamo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 77, p. 223-231, mar. 2007.

_____. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

_____. Vida precária. **Contemporânea**, n. 1, v. 1, p. 13-33, 2011.

_____. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Tradução de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CABRAL, M.; BENZUR, G. Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 283-304, jan./jun. 2005.

CAPISTRANO, T. À pele da película: vias e veias do sensorialismo cinematográfico. In: INTERCOM: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Intercom, 2003. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/153896552657580467234114584236932120477.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CARDOSO JR., H. R. A amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual, segundo Deleuze e Guattari. **Kriterion - Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 48, n. 115, p. 33-45, 2007.

CARNEIRO A. S.; HEUSER, E. M. D. A escrita literária e suas (des)construções: o que pode um livro? In: CARVALHO, M.; FIGUEIREDO, V. (Org.) **Filosofia contemporânea**: Deleuze, Guattari e Foucault. São Paulo: ANPOF, 2013. p. 29-36.

CATANI, A. M. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 4-14, 2008.

CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 301-312, dez. 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, S. Por um feminismo *Queer*: Beatriz Preciado e a pornografia como pre-textos. **Ex æquo**, Porto, n. 20, p. 29-40, 2009.

COMPARATO, F. K. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORAZZA, S. M. Não se sabe... **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1205-1208, set./dez. 2005.

COSTA, A. L. F. A contribuição de Nietzsche na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. In: CARVALHO, M.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Filosofia contemporânea: Deleuze, Guattari e Foucault**, São Paulo: ANPOF, 2013. p. 7-16.

CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1195-1203, set./dez. 2005.

DEBERT, G. G. Masculinidade, feminilidade e a reprodução das desigualdades, **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 30, p. 409-414, jan./jun. 2008.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo: cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2005b.

_____. Correspondance avec Dionys Mascolo. In: LAPOUJADE, D. (Ed.). **Deux regimes de fous: textes et entretiens 1975-1995**. Paris: Minuit, 2003.

_____. Desejo e prazer. Tradução de Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade**, n. esp., p. 13-25. 1996.

_____. **Diálogos**. (com Claire Parnet). Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 2006a.

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005a.

_____. O que as crianças dizem. Tradução de Peter Pál Pelbart. In: _____. **Crítica e clínica**, São Paulo: Editora 34, 1997. p. 73-79.

_____. Pensamento nômade. In: MARTON, S. (Org.), **Nietzsche hoje?** Colóquio de Cerisy. São Paulo: Brasiliense, p. 56-76, 1985.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. Sobre a imagem-movimento. Tradução de Peter Pál Pelbart. In: _____. **Conversações**, São Paulo: Editora 34, p. 62-74, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. Tradução de Suely Rolnik. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 54, 1997. 4 v. p. 8-99.

_____. Introdução: Rizoma. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v. p. 10-36.

_____. **O Anti-Édipo**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1972.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 28 de novembro de 1947: Como criar para si um Corpo sem Órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 3 v. p. 8-27.

DIAS, M. C. **Justiça social e direitos humanos: ensaios filosóficos**. Rio de Janeiro: Pirilampo, 2015a.

_____. Teorias de justiça: a perspectiva dos funcionamentos. In: _____. **A perspectiva dos funcionamentos: por uma abordagem moral mais inclusiva**. Rio de Janeiro: Pirilampo, 2015b. p. 37- 55.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

DINIZ, D. A igualdade e o luto. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – LGBT, 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.anis.org.br//Arquivos/Textos/LGBT_conferencia.pdf>. Acesso em: Acesso em 18 maio 2017.

_____. Enquadramentos e vidas precárias. In: FONSECA, A. C. C. (Org.). **Cinema, ética e saúde: obra de autoria coletiva**. Porto Alegre: Bestiário, 2014. p. 17-20.

_____. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, jul. 2003.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB: UNESCO, 2010.

DORVILLÉ, L. F. M.; SELLES, S. L. E. Criacionismo: transformações históricas e implicações para o ensino de ciências e biologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 442-465, abr./jun. 2016.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

FAZANO, L. C.; RIBEIRO, A. I. M.; PRADO, V. M. Homofobia na escola: o discurso indiferente ao aluno diferente. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65-72, 2011.

FERNANDES F. B. M. Religiões e sexualidade no cenário brasileiro contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 700-702, ago. 2008.

FERRER, I. Holanda inclui gênero neutro no registro civil. **El País**, Madri, 28 maio 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/28/internacional/1527518795_375351.html>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FERREIRA, M. Feminismo e ciências sociais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 766-9, 2005.

FLORES, R. Z. The God delusion. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 366-369, dez. 2006.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

_____. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal; 2003

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 2000.

FRANCO, T. B. As redes na micropolítica do processo de trabalho em Saúde. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Gestão em redes**. Rio de Janeiro: LAPPIS-IMS: UERJ: Abrasco, 2006.

_____. Trabalho criativo e cuidado em saúde: um debate a partir dos conceitos de servidão e liberdade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 102-114, jun. 2015.

FRANCO, T. B.; CHAGAS, R. C.; FRANCO, C. M. Educação permanente como prática. In: PINTO, S. et al. (Org.). **Tecendo redes: os planos da educação, cuidado e gestão na construção do SUS: a experiência de Volta Redonda-RJ**. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 45-62.

FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. In: _____. **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 151-171.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREITAS, W. M. et al. Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 85-90, fev. 2009.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5; n. 9, jun. 2016.

GALLINA, S. F. S. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, L. G. N.; SILVA JÚNIOR, N. Experimentação política da amizade a partir da teoria dos afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 28, p. 39-58, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/81266/84910>>. Acesso em: 28 set. 2017.

GONÇALVES, J. Orçamento para combate à homofobia é zero em 2017; Brasil lidera assassinato de LGBTs. **Brasil de Fato**, São Paulo, 03 out. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/10/03/orcamento-para-combate-a-homofobia-e-zero-em-2017-brasil-lidera-assassinato-de-lgbts/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GUATTARI, F. Devir criança, malandro, bicha. In: _____. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 64-69.

GUILHEM, D.; DINIZ, D.; ZICKA, F. **Pelas lentes do cinema: bioética e ética em pesquisa**. Brasília: Ed. UnB, 2007.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas nas teorias feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JÓDAR, F.; GOMES, L. A. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-46, 2002.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**, Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.

_____. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS; 2009a. p. 111-142.

_____. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009b. p. 161-193.

KOVÁTZ, E.; POIM, M. (Ed.). **Gender as symbolic glue: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilization in Europe**. Budapest: FEPS, 2015.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito ontra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, J. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 48-63.

LEMAITRE RIPOLL, J. O amor em tempos de cólera: direitos LGTB na Colômbia. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 78-97, 2009.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 47-71.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOWENKRON, L. **O monstro contemporâneo: a construção social da pedofilia em múltiplos planos**. Rio de Janeiro: Eduerj: CLAM, 2015.

MACHADO, M. D. C. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 47, p. 351-380, 2017.

MACHADO, P. S. “Quimeras” da ciência: estudo antropológico sobre as representações de profissionais da saúde acionadas em casos de genitália ambígua. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 50, out. 2005.

MAFFESOLI, M. **A lógica da dominação**. Tradução de Mamede de Freitas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

MAGALDI, C. A.; MACHADO, C. S. Os testes que tratam da representatividade de gênero no cinema e na literatura: uma proposta didática para pensar o feminino nas narrativas. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, 2016.

MARCELLO, F. A.; FISCHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

MAURICIO, E.; MANGUEIRA, M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 291-304, maio/ago. 2011.

MAZZON, J. A. (Coord.). **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: Fipe: Inep, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MENDES, T. M. C. **A homofobia na Universidade de Brasília**: discriminação, expressões e representações entre estudantes. 2012. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MENINOS do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 set. 2014. Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vaio-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MERHY, E. E. Apresentação. In: FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde**: textos reunidos. São Paulo: Hucitec, 2013a. p. 12-13.

_____. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em ato, em saúde. In: FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde**: textos reunidos. São Paulo: Hucitec, 2013b. p. 19-67.

MISKOLCI, R. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 43-67, maio/out. 2014. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10148>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MOREIRA, M. Polícia investiga caso de pai e filho espancados depois de confundidos com casal gay. **Agência Brasil**, Brasília, 19 jul. 2011. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-07-19/policia-investiga-caso-de-pai-e-filho-espancados-depois-de-confundidos-com-casal-gay>>. Acesso em: 25 out. 2012.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MUNIZ, D. C. G. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. **OPIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 316-329, dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/288658870_Feminismos_epistemologia_feminista_e_Historia_da_s_Mulheres_leituras_cruzadas/>. Acesso em: 24 maio 2018.

NALON, T. Temer reduz a zero repasses a políticas de combate à homofobia. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, 29 set. 2017. Disponível em: <<https://aosfatos.org/noticias/temer-reduz-a-zero-repasses-a-politicas-de-combate-homofobia/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, n. 2, p. 121-161, 2009.

NEVES, R. “Joga pedra na Judith”: discursos de ódio e populismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, p. e185307, jun. 2018.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de Néli C. de Melo Sobrinho. In: _____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

OLIVEIRA, M. B. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2008.

OLIVEIRA, J. M.; AMÂNCIO, L. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 597-615, 2006.

PARENTE, A. **Narrativa e modernidade**: os cinemas não-narrativos do pós-guerra. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus, 2000.

PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2 n. 2, p. 395-418, 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644800>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

POCAHY, F.; OLIVEIRA, R.; IMPERATORI, T. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 115-132.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**: políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. **Testo Yonqui**. Madrid: Espalsa Calpe, 2008.

RAMACCIOTTI, B. L. Deleuze e Chauí: leituras paralelas sobre a ética de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 29, p. 11-25, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/espinosanos/article/view/82746>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente? **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 31, p. 57-80, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/espinosanos/article/view/82438>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

RAMOS, S.; CARRARA, S. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006.

RECH, A. P.; SCHUTZ, D. Episódio *Queermuseu*: reflexos do despreparo social em torno da Arte. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 9, n. 19, p. 13-30, set./dez. 2017.

- RIOS, R. R. **O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- ROLNIK, S. Esquizoanálise e antropofagia. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 89, 1996.
- _____. Geopolítica da cafetinagem. **PUCSP**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/artigos/direitos_humanos_que_temos.pdf#page=103>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. Hal Hartley e a ética da confiança. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 65-75, 1995.
- ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.
- SALES, M. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. In: FORNAZARI, S. K. et al. (Org.). **Deleuze hoje**. São Paulo: Fap: Unifesp, 2014.
- SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.
- SILVA, R. B. Amizade, diferença e educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 115-129, jan./mar. 2018.
- SILVA, R. A.; RIBEIRO, F. B. Da convencionalidade dos gays no cinema, a partir de Highsmith e Ripley: “naturezas” não convencionais, **Revista Bagoas**, Natal, n. 12, p. 101-116, 2015.
- SÍVORI, H. S. Homofobia na América Latina: exclusão, violência e justiça. **Lasforum**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 10-11, 2015.
- SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SORDI, R. O. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 2-10, dez. 2009.
- SPINOLA-CASTRO, A. M. A importância dos aspectos éticos e psicológicos na abordagem do intersexo. **Arquivo Brasileiro Endocrinologia & Metabologia**, São Paulo, v. 49, n. 1, 2005.
- SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TEIXEIRA, M. C. B. **Justiça social na formação em saúde: o que ocorre nos corredores universitários?** Curitiba: CRV, 2016.

TAJFEL, H. The psychological structure of intergroup relations. In: _____. **Differentiations between social group**. Londres: Academic Press, 1978. p. 27-98.

_____. **Grupos humanos e categorias sociais**: estudos em psicologia social. Tradução de Amâncio L. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. 2 v. (Obra original publicada em 1981).

TAQUETTE, S. R. **Homossexualidade e adolescência**: sob a ótica da saúde. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2015.

ULPIANO, C. **Vídeo-aula**: pensamento e liberdade em Spinoza. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Cláudio Ulpiano, 1988. Disponível em: <<https://acervoclaudioulpiano.com/2017/09/03/pensamento-e-liberdade-em-espinosa/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

VENTURI, G.; BOKANY, V. Foco na homofobia: a coleta e a análise dos dados. In: _____. (Ed.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

VINCI, C. F. R. G.; RIBEIRO, C. R. Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 23-44, jan./mar. 2018.

VITAL, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll: ISER, 2013.

ZINET, C. Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. **Centro de Referências em Educação Integral**, 09 nov. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ZUCCO, L.P.; MINAYO, M. C. S. Sexualidade feminina em revista(s). **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 28, p.43-54, 2009.

WILLIAMS, L. Screening sex: revelando e dissimulando o sexo”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 38, p. 13-51, jan./jun. 2012.

FILMES

PARIAH. Direção de Dee Rees. Estados Unidos: Focus Features, 2011. 1 DVD (86 min.), son., color.

MOONLIGHT. Direção de Barry Jenkins. Estados Unidos: A24/Plan B Entertainment, 2016. DVD (110 min), son., color.

MINHA vida em cor de rosa. Direção de Alain Berliner. França: Sony Pictures Classics, 1997. DVD (88 min.), son., color.

XXY. Direção de Lucía Puenzo. Argentina: Pyramide Productions, 2007. DVD (87 min), son., color.